

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROSILENE MAZZAROTTO

**“QUERO SER UM PAI COMO A MINHA MÃE”: PRODUÇÃO DE
MASCULINIDADES E O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA**

Porto Alegre
2019

ROSILENE MAZZAROTTO

**“QUERO SER UM PAI COMO A MINHA MÃE”: PRODUÇÃO DE
MASCULINIDADES E O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Sexualidade e Relações de Gênero.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Seffner

CIP - Catalogação na Publicação

Mazzarotto, Rosilene
"Quero ser um pai como a minha mãe": Produção de
Masculinidades e o Programa Bolsa Família. / Rosilene
Mazzarotto. -- 2019.
117 f.
Orientador: Fernando Seffner.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Masculinidades. 2. Gênero. 3. Políticas
públicas. 4. Programa Bolsa Família. 5. Juventude. I.
Seffner, Fernando, orient. II. Título.

Rosilene Mazzarotto

**“QUERO SER UM PAI COMO A MINHA MÃE”: PRODUÇÃO DE
MASCULINIDADES E O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação.

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação.

Profa. Dra. Dagmar

Profa. Dra. Fernanda Bittencourt Ribeiro

Profa. Dra. Carin

Prof. Dr. Fernando Seffner

AGRADECIMENTOS

Certa vez, quando ainda pequena, li que a palavra obrigada deriva do fato de estar ligada a alguém por obrigação, enquanto que grata deriva do latim, de estar em graça. Nunca esqueci esta explicação e tento passar pelos dias com alguma graça e sendo grata a quem percorre léguas ou passos comigo. Ao finalizar essa etapa, preciso dizer que sou muito grata a algumas pessoas que perpassam este texto e este tempo. Algumas estão comigo há muito, outras encontrei pelo caminho e espero que sigamos, porque a vida, assim, juntas/os, fica mais bonita.

Neusa, minha querida irmã, que trançou meus cabelos quando criança, contou-me histórias, encantou-me com as letras se juntando e formando palavras, mostrou-me que, no mundo, pode haver cuidado. Levo-te comigo em todos os caminhos, sem ti eu não seria. Sei que o privilégio de terminar um mestrado não foi possível à minha irmã e aos meus irmãos. Por isso, também esta dissertação.

Fernando, meu orientador que tanto admiro, pela confiança, pela oportunidade de retornar à academia depois de longo afastamento, pela parceria, pela escuta e atenção, pelas aulas, pelo tanto que aprendi contigo. Por fazer essa caminhada tão mais especial, pelo cuidado e validação.

Maria Angela, pela partilha diária, porque, na tua companhia, posso ser mais eu, pela delicadeza dos dias, porque teu abraço se fez casa, abrigo e liberdade para a escrita. Pelos chás, cobertores e tempo, pela amorosa paciência.

Letícia, pelo companheirismo, porque na vida nos tornamos família, pela constância, pela certeza de que estarás sempre presente, pela validação e pelos livros.

Olívia, com teus olhos e ideias sempre brilhantes, feliz encontro naquela primeira disciplina PEC na PUCRS, grata pela inscrição no último dia, por sempre acreditar, por sempre ter um sorriso e a alma aberta à escuta. Contigo aprendo a sorrir mais.

Alice, companheira doce e forte, que sorte a minha te encontrar no caminho, que maravilha as partilhas, os acertos e o secar o choro para seguir adiante.

Stela, como as amizades começam e por onde vão? Sei dizer como começou, mas nossa amizade está para além de protocolos e datas, está para a vida, espero que tenhamos muito eventos, muitas viagens, muitos encontros inusitados, as risadas já nos habitam.

Luciano, meu amigo muito amado, tu és um desses presentes que, quando chegam, ocupam espaços primordiais da vida.

Catharina, tuas observações e tua constância fizeram muita diferença; obrigada pelos cafés, pelos abraços, pela presença.

Gustavo Bandeira, de colega a parceiro de viagens, congressos e risadas, grata pela tua leitura atenta, pela disposição e pelo cuidado; ter-te por perto e poder contar contigo faz muita diferença.

Antonio Jefferson, meu lindo, que dizer? Primeiro, que tenho sempre saudade de ti, depois, que ninguém foi tão carinhoso com meus textos quanto tu, mesmo quando estavam tortos, duros, repetitivos, tu leste descobrindo potências e apontando-as; tu és um leitor de delicadezas, tua leitura me melhora.

Edson, grata pela tua disponibilidade e agilidade, que privilégio te ter como colega.

Colegas de orientação Gustavo Passos, Marcello, Gabriela e Hariagi, grata pelos bons momentos, pela partilha, leituras, pelo exercício da escuta e da fala.

Josi, querida amiga, que tantos “não posso” acolheu e entendeu durante estes dois anos, por sempre me lembrar de ser original na escrita.

Claudia, Cristiane, Tatiana, Jaqueline, Valeska, Carmem, Kenia, Tancredo, Rony, Marta, Thayane e Victória, equipe de trabalho dos Setores Bolsa Família e Vou à Escola, pela disposição alegre e carinhosa e pela parceria diária no trabalho.

Lucia, Juarez e Isabel, que ousaram sonhar e fincar os pés no chão. Juntos pensamos e fizemos o Programa Bolsa Família atingir índices de excelência em Porto Alegre, nem todos os sonhos se concretizam, agradeço pelos momentos de acolhimento e partilha.

De maneira especial sou grata às professoras Dagmar Meyer e Rosa Maria Bueno Fischer e ao professor Fernando Seffner, de quem fui aluna durante o mestrado. Vocês conferiram marcas importantes ao meu fazer como professora e como pesquisadora.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que possibilitou que cursasse o mestrado de forma qualificada, pública e gratuita.

À banca examinadora da qualificação, professoras Dagmar Meyer, Fernanda Ribeiro e Carin Klein, pela leitura cuidadosa e pelas observações que possibilitaram a finalização desta dissertação. Grata duplamente por tê-las na banca final.

Lisandra, Letícia, Rodrigo, Éder, Maria Luísa, Igor, Jéssica, Arthur, Lucas, Caren, Jones, Carol e Aurora, grata pelo tempo que me deram e por entenderem que estive mais distante, só fisicamente. Amo vocês.

Às/os beneficiárias/os do Programa Bolsa Família com quem convivi em diferentes espaços ao longo destes anos de trabalho e, principalmente, aos jovens informantes desta pesquisa; sem vocês, não haveria como, nem porquê.

Não está no tempo sucessivo, mas nos reinos espectrais da memória. Como nos sonhos, [...] Essas misérias são os bens que o precipitado tempo nos deixa. Somos nossa memória, somos esse quimérico museu de formas inconstantes, essa pilha de espelhos rotos.
(Jorge Luis Borges)

Ao contrário, respondo, quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.
(Ítalo Calvino, Seis propostas para o próximo milênio)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo problematizar o lugar de sujeito que o Programa Bolsa Família desenha para os jovens beneficiários inseridos nele e como estes constroem suas masculinidades a partir dessas interpelações. Estudos Foucaultianos e Estudos de Gênero Pós-estruturalistas foram utilizados para mostrar diferentes formas pelas quais tecnologias de governo produzem e ensinam gênero no seu interior. O material empírico da dissertação foi produzido em trabalho de campo etnográfico, utilizando principalmente cenas do cotidiano e entrevistas semiestruturadas com 31 jovens beneficiários, estudantes de escolas públicas de Porto Alegre. Este material aliado a textos sobre o Programa Bolsa Família compuseram o corpus desta pesquisa, num processo de bricolagem. O material empírico foi organizado, analisado, e examinado utilizando-se dos conceitos de governamentalidade, gênero e pobreza. Este movimento analítico permitiu entender como a valorização de determinadas habilidades e competências pelo modelo neoliberal, que, na nossa cultura, estão ligadas à feminilidade, tornou-as interessantes aos olhos dos jovens homens entrevistados, a ponto de serem desejáveis. Porém, este movimento não significa uma valorização do feminino e sim um descolamento de determinados atributos da feminilidade. O discurso do Programa Bolsa Família, enquanto biopolítica, produz formas dos jovens se identificarem (ou não) como homens a partir do imperativo do trabalho e do sustento. Neste contexto, onde o trabalho é escasso, produz-se cada vez mais “homens endividados”. Foi possível perceber, também, que a permanência na escola por mais tempo contribui para um alargamento e prolongamento da juventude e que as vivências do espaço escolar possibilitam experiências e construção de projetos de vida. Foi possível identificar que o Programa Bolsa Família, da forma como está estruturado, favorece a heteronormatividade, dando pouca visibilidade a diferentes composições familiares no seu interior. Por fim, as análises permitiram delinear como se construíram os jovens homens desta amostragem e que efeitos o governo teve sobre suas condutas.

Palavras-chave: Masculinidades, Gênero, Políticas públicas, Programa Bolsa Família, Juventude.

ABSTRACT

This dissertation has as its objective to discuss the individual place which is designed by the Bolsa Família Program for the beneficiary youngsters who are inserted in it and how these youngsters build their masculinities from such interpretations. Foucault's Studies as well as Gender and Post-structuralist Studies were used in order to show different ways through which government technologies produce and teach gender in its interior. The empirical material for this dissertation was produced in an ethnographic field work, where everyday scenes were mainly used as well as semi-structured interviews with 31 beneficiary youngsters, students from public schools of Porto Alegre. This material and also texts on Bolsa Família Program compounded the corpus of this research, in a process of bricolage. The empirical material was organized, analyzed and examined through the concepts of governmentality, gender and poverty. This analytical movement allowed me to understand how the valorization of certain abilities and competences by the neoliberal model, which, in our culture, are linked to femininity, made them interesting for the young men interviewed by me, to the extent of becoming desirable for them. However, this movement does not mean a valorization of the feminine but a detachment of certain attributes of femininity. The discourse of Bolsa Família Program, while biopolitics, produces ways for the young men identify themselves (or not) as men from the imperative of the work and the livelihood. In this context, where work is rare, more and more "indebted men" are produced. It was also possible to perceive that the permanence at school for longer contributes for an enlargement and prolongation of youth and that the livingness of the school space make possible some experiences and life projects. It was possible to identify that the Bolsa Família Program, the way it is structured, promotes the heteronormativity, giving little visibility to different familiar compositions in its interior. In conclusion, the analyses permitted us to delineate how the young men of this sample constructed themselves and which effects the government had over their conduct.

Key words: Masculinities, Gender, Public Politics, Bolsa Família Program, Youth.

LISTA DE SIGLAS

PBF – Programa Bolsa Família
SMED – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
EPA – Escola Porto Alegre
SAIA – Serviço de Acolhimento Integração e Acompanhamento
HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana
MEC – Ministério da Educação
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social
CRAS – Centro de Referência em Assistência Social
SUAS – Sistema Único de Assistência Social
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
SASE – Serviço de Apoio Socioeducativo
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

SUMÁRIO

1	Enredo... ou como começar.....	10
	...Ou sobre como ler esta dissertação	16
2	A carta de navegação e os instrumentos básicos... ou do percurso teórico e metodológico	18
3	Por que Gênero e porque relações de gênero?	32
4	O Programa Bolsa Família	40
	Pobreza, gênero e governo	46
	Algumas histórias e alguns meninos	60
5	Homem que é homem se sustenta	61
	Masculinidades, neoliberalismo e endividamento	63
6	Quero ser um pai como a minha mãe.....	71
	Relações familiares e capital humano	72
7	Quero ser alguém na Vida.....	80
	Juventudes, escolarização e empregabilidade	81
8	Tem que ser muito macho pra ser gay	89
	Heteronormatividade e o PBF	91
9	Precisaria de R\$ 15.....	96
	Vulnerabilidades e devires	97
10	Algumas Considerações	104
	Referências	108
	Anexos.....	114

1 ENREDO... OU COMO COMEÇAR

Passas sem ver teu vigia
 Catando a poesia
 Que entornas no Chão
 (Chico Buarque)

Pesquisar significa assumir escolhas, a poesia que recolho. De alguma forma, a construção da dissertação é também um processo de inventário do meu trabalho e das minhas escolhas, onde vivi momentos de continuidade e de grandes rupturas, transformações e permanências. Neste momento, especialmente difícil para quem trabalha com políticas públicas, tenho a impressão de viver em uma casa de cristais, onde tudo pode se romper e se desfazer com uma rapidez e fragilidade impensáveis anteriormente. Entre sofrimento, indignação, angústias, solidariedades e pequenas belezas no caminho, a maturidade tem me ajudado a identificar que, no limite, tudo fica um pouco mais exposto, quer na grandeza, quer no apequenamento. Nesses momentos de exposição é possível assumir um olhar de expectadora – ao mesmo tempo em que jogo, posiciono-me, consigo observar os diferentes movimentos que ocorrem de forma sincrônica, alternada, atravancada, enfim, numa polifonia e profusão de imagens nem sempre nítidas. Percebo que faço parte desses ecos, sons e silêncios, reconheço minhas limitações e possibilidades.

Posso situar esta pesquisa no tempo e espaço do mestrado, porém, preciso dizer que começou muito antes, e só posso pensá-la considerando, também, esse antes: dez anos de trabalho com o Programa Bolsa Família, mais de nove na gestão da Condicionalidade da Educação em Porto Alegre. Em muitos momentos, durante a pesquisa e nesta escrita, perguntei-me se era possível estar imersa/o em uma política, em qualquer posição de sujeito e não ser atravessada por ela. Muitas respostas foram possíveis a esta pergunta, inclusive a posição que ocupo e como me movimento: estou totalmente atravessada, mobilizada, implicada, mas antes de seguir, também pelo rito, apresento um pouco do caminho e do caminhar, recolho um tanto da poesia dos dias tão displicentemente jogada ao chão.

Parto de um ponto conhecido, conheço nuances, a superfície e parte das profundezas, entrevejo cenas que me instigam. Quando iniciei, imaginei um confortável e previsível espaço, já tão transitado por outras/os e de algumas formas por mim. Eis-me aqui, removida,

remexida, inquietada pelos meus passos, pelo que digo, pelo que ouço, pelo novo que vejo e pelo que não se revela facilmente, que insiste em me escapar.

Experienciei a maior parte da minha vida como professora – 30 anos. Destes, dediquei os últimos onze ao trabalho com o Programa Bolsa Família, que, de agora em diante, chamarei PBF. Desde 2009, coordeno a Condicionalidade da Educação do PBF em Porto Alegre. A posição de coordenadora e membro do Comitê Gestor do PBF possibilitou que atuasse em diferentes espaços e participasse ativamente de rodas de conversas, cadastramento, entrevistas, acompanhamento familiar, reuniões, conversas informais, além, é claro, de muitos encontros com alunas e alunos, nas escolas e na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED). As condicionalidades do Programa serão detalhadas no corpo deste texto.

Esta pesquisa não nasce do desejo de estudar algo novo, inusitado, algo distante do meu fazer, que, por algum motivo, desafia-me. Ao contrário, nasce dos muitos incômodos cotidianos que se entranharam ao longo de muitos anos de trabalho com esta política pública gigantesca. Nasce do emaranhado de problemas em que me vejo imersa e nos quais estou completamente implicada. Nasce da felicidade e da satisfação que tenho em trabalhar com possibilidades de transformação e, ao mesmo tempo, do descontentamento com os engessamentos, os estreitamentos e as distorções, tão íntimas às biopolíticas. Foi gestada dentro do compromisso ético/político com que me movimento e oriento minha vida.

Esta longa familiaridade com o PBF me permitiu entender o quanto o Programa é organizado a partir e por meio do gênero, temática já estudada por muitas/os pesquisadoras/es, que detalho na primeira parte desta dissertação. Na dinâmica do Programa, as meninas, ao completarem 14 anos, ganham, dentro da Política, nova visibilidade, a de mulher em idade fértil. Sobre seus corpos incide mais um olhar, uma vigilância, o acompanhamento pela saúde para verificação se está ou não gestante. Paralelamente, um número considerável de meninos, ao chegarem à pré-adolescência, começam a descumprir a condicionalidade da educação e muitos são retirados do cadastro, pela família, como estratégia para não comprometer o recebimento do benefício. Assim como os homens adultos que, em geral, não constam do cadastro como membros da composição familiar e não se responsabilizam pelo cuidado dentro da família, muitos jovens são invisibilizados, sob o argumento de que não moram mais com a família. O silêncio sobre estes jovens diz muito. É uma fala às avessas, que produz, inscreve sobre eles um lugar a ocupar.

Para além dos silêncios, estes meninos cresceram atravessados pelo que identifico como um enunciado, em grande parte reforçado pelo Programa: *homens pobres não são confiáveis, não se responsabilizam pela família, não sabem gerenciar recursos e não se*

colocam como provedores. Considerando a raridade e as dinâmicas em que enunciados se formam, sustento a aparição deste, não somente nas falas de quem desconhece o Programa, mas também nas falas e posturas dos/as técnicos/as que trabalham com as famílias beneficiárias e em pesquisas encomendadas pelo Programa. Nas conversas informais com jovens adolescentes beneficiários, a organização familiar e o Programa Bolsa Família foram apontados como de responsabilidade das mulheres. Essas questões abrem espaço para a necessidade de olhar a Política para além da distribuição de renda, para os seus efeitos, desejados e indesejados, e sobre como produz masculinidades.

Aqui preciso dizer quem são estes jovens, que também chamo de meninos. Direciono meu olhar para o grupo de beneficiários incluídos no cadastro como filhos homens, acompanhados pela condicionalidade da educação, com idades entre 16 e 17 anos, também vistos com desconfiança pela Política: jovens demais para assumirem determinadas responsabilidades, mas não mais crianças. Constituem-se no grupo que mais abandona a escola com menor preocupação da família, pois o descumprimento não causa mais efeitos sobre o valor total do benefício, somente sobre o Variável Jovem, no valor de R\$ 49,00 (quarenta e nove reais). O Benefício Variável Jovem é pago aos jovens com idades entre 16 e 17 anos que mantêm frequência escolar superior a 75%. Chamo-os de meninos porque assim se reconhecem nas conversas e entrevistas; muitos se dizem jovens, mas meninos, ainda não homens. Atravessados por muitos marcadores, têm no gênero uma forte identificação: está no nome, nas posturas, nos grupos, no que revelam, no que escondem, no que temem ou afirmam, no que desejam.

Uma série de questões me (des)orientaram tanto durante a pesquisa quanto nesta escrita: como estes meninos reconhecem, neste espaço generificado do Programa Bolsa Família, o lugar dos homens? Qual o espaço do masculino na família, no afeto, na responsabilidade e no cuidado? Ou só a mulher divide com o Estado esta responsabilidade? O Programa ensina uma forma de ser homem ou mulher, ou ele produz, como um efeito indesejado, mulheres que se tornam, apesar de toda a vulnerabilidade, principais responsáveis pela família? Ou ainda, homens, cujo papel transitório, ou mesmo ausente, é justificado pela maquinaria desta Política? Como estes meninos de 16 e 17 anos constituem suas masculinidades perpassadas por esta quase invisibilidade que o Programa dá a eles? Quem são estes meninos construídos pela linguagem, e, sendo assim construídos, o quanto o enunciado de que homens pobres não são confiáveis para o PBF os interpela, os produz e os atravessa?

Todas essas questões orbitam em torno do problema de pesquisa que proponho: que posições de sujeito o PBF desenha para os jovens homens inseridos no Programa e como estes constroem suas masculinidades, considerando-se esta interpelação?

Inscrevo esta dissertação nos estudos pós-estruturalistas e nos campos de estudos de gênero, na linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O que também significa dizer que, dentre outras implicações, assumo a linguagem exercendo função central na construção das masculinidades.

Como se faz uma trajetória? Não sei, nem sei direito como fiz a minha, por certo entrecortada por inúmeros encontros banais, mas que mudaram o sentido do meu catar poesias entornadas no chão, e, por contatos procurados, estimados que resultaram em muito, ou quase nada. Em vários momentos me deixei guiar, senti o vento, em outros retrocedi. Não cato poemas sozinha, nem sou dona dos versos e das rimas, mas tento aproveitá-los como poesia para o fazer e para a escrita.

Das certezas que tinha, uma se concretizou, ser professora. Mas entre aquelas imagens que tinha do meu futuro, contando histórias para meus alunos, que se posicionariam sentados, atentos e disciplinados, e a professora de história que me tornei, há uma distância marcada por muitas contingências, experiências, vivências, tropeços e escolhas.

Minhas escolhas não foram as mais convencionais, as que me proporcionariam maior tranquilidade, pelo contrário, trabalhei em diversas redes de ensino, mudei de escolas e de cidade. Em 1996 escolhi trabalhar na EPA, Escola Porto Alegre, construída havia poucos meses com a proposta de ser uma “escola aberta” para meninas e meninos de rua. Busquei um lugar como professora e me vi à frente de alunas/os em situação de rua, com as poucas ferramentas de trabalho que até então tinha construído. As múltiplas violações de direitos que todo o dia adentravam à escola sempre me pareceram muito maiores do que a aula que havia preparado. Outro desafio que se apresentava eram as abordagens e trabalho nas ruas. No ano de 1996, parte das aulas eram dadas nas ruas, como convite àqueles/as alunos/as que ainda não tinham acessado à EPA. No mesmo ano, tive uma nova experiência com a rua, como participante do Projeto de Redução de Danos, um encontro mais pesado, com drogas, fome, AIDS e morte, mas não menos pedagógico. Há muito havia entendido que a educação é bem mais do que a sistematização dos saberes. Mas a EPA, ao me tirar o chão como professora, deu-me oportunidade de me colocar na roda de proposições de qual educação eu queria e em qual acreditava.

A EPA me deu outras grandes oportunidades nos seis anos em que estive lá: fui coordenadora pedagógica da escola, participei ativamente da concepção e implantação do Serviço de Acolhimento Integração e Acompanhamento (SAIA), o que se configurou em um grande desafio, qual seja, pensar os meninos e meninas do acolhimento ao acompanhamento para fora do espaço da rua e da EPA, fundamental para uma escola que se constituía como um lugar de travessia. Escola essa que multiplicou meu olhar e me transformou em uma professora que entende a afetividade como norteadora da prática pedagógica.

No ano de 2007, ao retornar de uma cedência para o município de Caxias do Sul, foi-me ofertado pelos Recursos Humanos da SMED, trabalhar com o PBF. Naquele momento, o acompanhamento da frequência escolar não tinha um desenho definido e era um campo de trabalho pouco desejado. Quando a oportunidade surgiu, foi como se um soneto inteiro tivesse sido entornado aos meus pés, enfim, eu queria muito o trabalho e havia muito a ser feito. Encontrei, na SMED, um fazer com sentido, que me aproximava de antigas reivindicações de alguma justiça social, das escolas, das famílias, da Rede de Proteção Especial: o PBF, mais especificamente a Condicionalidade da Educação.

A coordenação municipal da frequência escolar e representação da educação no Comitê Gestor do Programa, em Porto Alegre, desde o ano de 2008, significou uma profunda mudança no meu fazer. O lugar de gestora possibilitou o trânsito em diferentes espaços escolares, de atendimento da saúde e da assistência social, assim como a aproximação com todos os grupos de beneficiários, com suas demandas e especificidades, nas diferentes composições familiares. O olhar de professora e a responsabilidade sobre a frequência escolar mantiveram o interesse sobre a escolarização e as dificuldades de permanência na escola, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Este contato, muito próximo, permitiu entender que estes jovens são atravessados por inúmeros marcadores: classe, raça, cultura, periferia, violência, geração, gênero, juventude, entre outros tantos.

Para além da coordenação na SMED, fui designada, no ano de 2009, conselheira do Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS). A participação como conselheira, por muitos períodos, colocou-me em contato com o controle social da Política de Assistência Social em Porto Alegre.

Ao longo dos anos de 2013 e 2014, coordenei uma pesquisa sobre o desinteresse e abandono escolar. Motivada pelas rodas de conversas com beneficiárias, nos diferentes Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), deparei-me com a segunda geração chegando ao PBF: jovens de 16 anos, que se tornaram mães, e que haviam saído do cadastro

familiar original e que haviam passado a ter seu próprio cadastro, a partir da constituição de uma nova família, em geral, composta pela jovem e seu bebê, sem a figura paterna. Estas pareciam não construir qualquer projeto de vida adulta, que não fosse uma maternidade compulsória, situação normalizada pela comunidade onde não é incomum mulheres/mães na adolescência. Naquele momento, interessei-me, ainda mais, pelo marcador gênero, e me pareceu que, apesar das iniciativas e pesquisas feitas pelo Ministério da Educação (MEC), e pela Parceria SMED/CRAS, havia muito a ser estudado e feito para que o PBF, de fato, fosse vetor de empoderamento das mulheres, principalmente as jovens. A análise dos dados existentes nos sistemas de informação, tanto da Rede Municipal, quanto do Projeto Presença, indicou que os maiores índices de baixa frequência aparecem a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Já ao completarem 16 e 17 anos, a maioria das/os alunas/os apresentam distorção de idade/escolaridade e histórico de baixa frequência ou abandono.

A qualificação do acompanhamento da frequência escolar necessariamente deveria investigar as causas e elaborar estratégias que possibilitassem a superação dos índices de infrequência e abandono. Como ponto de partida no trabalho com adolescentes beneficiários, escolhemos entrevistar os/as alunos/as do Terceiro Ciclo, em escolas municipais da Restinga, e aqui falo do grupo com o qual trabalho na SMED e das impressões que tivemos. Observamos que, quando inquiridas/os sobre o que projetavam como futuro, as meninas apontaram poucos projetos e em geral, nada ambiciosos. Não se importavam em repetir as histórias das mães. Já os meninos tinham, quase que na totalidade, o projeto abstrato de “ser alguém na vida”, o que significava basicamente não ser igual ao pai e aos companheiros posteriores que a mãe teve, quando os teve, ou seja, a negação do modelo que vivenciavam e a projeção do modelo ideal de pai provedor. Desejavam profissões rentáveis, de sucesso midiático e que possibilitassem tirar a família da situação de miséria, pois eram considerados os homens da casa. Para eles, a responsabilidade de ajudar a compor a renda familiar chegava muito cedo.

Este contato mudou minha visão de gênero. Nunca a questão relacional me pareceu tão evidente: não só as meninas sofrem, reforçam e são modificadas pela cultura, mas os meninos também. Não era suficiente pensar mais uma política para as meninas e não pensar nos jovens. E, principalmente, não era possível pensar por elas/es; essa política teria que ser pensada a partir delas/es.

Quando me aproximei da linha de pesquisa em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, em que agora estou imersa, não tinha construído um problema de pesquisa, porém, sabia que queria pesquisar o recorte dos/as adolescentes dentro do Programa. Ainda

acreditava que trabalhar com as meninas seria muito mais ‘importante’, afinal, a situação das mulheres, em especial as mais vulneráveis, é muito mais precária. Mas tinha um desvio na trajetória, escolhi como orientador o Fernando Seffner, pesquisador, também, das masculinidades.

Retornar para a academia depois de muito tempo se revelou um espaço desafiador e, ao mesmo tempo, potente. A linha de pesquisa me possibilitou o exercício da pesquisa dentro do meu trabalho, permitiu-me tecer uma metodologia que abarcasse a experiência e as diferentes matérias que produzi ao longo dos anos de trabalho. Com isso, também afirmo que a escolha por esta linha e pelo Fernando como orientador não foi ao acaso, pelo contrário, há uma total implicação teórica/metodológica/ética.

Pesquisar uma política pública que é também o meu ofício, conclama uma vigilância sobre o meu fazer, tanto de pesquisadora quanto profissional. Afinal, através do meu corpo, das minhas falas, das minhas posturas e dos sistemas que aciono, a política fala com os/as beneficiários/as que pesquiso. No projeto desta pesquisa, chamei o PBF de o grande rio. Retorno à alegoria: eu também sou o rio; ele me contém; suas margens contingenciam meus transbordamentos; minhas cheias são muitas vezes represadas; assim, também, para a secura, existem comportas.

Há inúmeros pontos de intersecção e cruzamentos entre meu trabalho e minha pesquisa. Penso que a linha divisória, se é que pode ser considerada assim, seja minha motivação pra os fazeres. Não pude, nem desejei, deixar de estar gestora da Condicionalidade da Educação do PBF, porém, foi com olhar e postura de pesquisadora, e tendo minhas questões como ponto de orientação para a busca, que conduzi esta pesquisa.

...OU SOBRE COMO LER ESTA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está dividida em duas partes. Seccionadas em capítulos, a primeira parte é composta por três capítulos e a segunda por cinco movimentos analíticos que podem ser lidos na sequência, isoladamente ou na (des)ordem que a/o leitora/or desejar.

O primeiro capítulo, **A carta de navegação e os instrumentos básicos... ou do percurso teórico metodológico**, trata da metodologia, onde discorro sobre o porquê, como, onde e quando o material empírico foi produzido, as escolhas e os porquês desta trajetória.

Começo o segundo capítulo com perguntas: Por que gênero? Por que relações de gênero? O título em forma de pergunta é propositalmente provocador. Não construí um capítulo como referencial teórico, os conceitos serão apresentados em articulação com os dados produzidos e analisados. Mas faço uma distinção com o conceito de gênero e inicio esta dissertação apresentando e pensando este conceito.

O terceiro capítulo apresenta o Programa Bolsa Família, algumas considerações sobre biopolítica e sobre as construções e atravessamentos de gênero dentro deste grande programa de distribuição de renda.

A segunda parte desta dissertação é composta por histórias. A primeira delas se chama **Homem que é homem se sustenta**. Os principais conceitos articulados foram masculinidades, norma, neoliberalismo e o homem endividado.

No quinto capítulo – **Quero ser um pai como a minha mãe** – debruço-me um pouco mais sobre a racionalidade de família e sobre o capital humano.

Na sequência busco contar parte da história de muitos jovens, no capítulo **Preciso ser alguém na vida**, analiso o PBF como uma tecnologia que compõe juventudes, que alarga esta fase da vida, produz novas dimensões de juventude, escolarização, empregabilidade e masculinidades.

Na penúltima história – **Precisa ser muito macho para ser gay** – penso sobre a heteronormatividade, os arranjos familiares e o PBF. Por fim, no capítulo intitulado **Precisaria de R\$ 15,00**, debruço-me um pouco mais sobre vulnerabilidade, pobreza, precarização, agenciamentos e devires.

2 A CARTA DE NAVEGAÇÃO E OS INSTRUMENTOS BÁSICOS... OU DO PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO

[...] e, eu, rio abaixo, rio afora, rio a dentro – o rio.

(GUIMARÃES ROSA, 1994)

Quando construí o projeto desta dissertação, utilizei o conto a “Terceira Margem do Rio”, de João Guimarães Rosa, como metáfora e fio condutor para a minha escrita. Nesta dissertação, valho-me menos desta metáfora porque quero dar centralidade às inúmeras histórias que encontrei e (re)contarei ou (des)contarei. Chamei meu percurso metodológico, naquele momento, de carta de navegação, reconhecendo, de antemão, que, para uma pesquisa inscrita no pós-estruturalismo, nos campos de estudos de gênero e sexualidade, havia pensado em recursos metodológicos variados e dependentes de interação, portanto passíveis de constantes reconstruções.

Uma carta de navegação pode informar a topografia, a profundidade, a largura, as condições normais, os detalhes da costa, os pontos de ancoragem e auxílio, enfim, é parte da preparação da viagem; já é a viagem – que começa antes que se entre no barco. Mas a carta não pode prever as mudanças nas marés, as intempéries, as correntezas e as belezuras que demandam paradas no meio do caminho. O mesmo ocorreu durante a pesquisa, o planejamento era necessário porque tinha que partir de um ponto, numa navegação que tinha objetivos, hipóteses levantadas, que buscava determinados objetos, mas que também se pretendia aberta a aceitar novos achados, a abandonar premissas e mudar os rumos.

Mas qual é o sentido de discorrer sobre como a pesquisa foi feita? Para responder a esta pergunta, valho-me de Veiga-Neto (2002, p. 37), ‘é importante – tanto para nós mesmos quanto para os outros que nos leem ou aos quais comunicamos o que fazemos – identificarmos em que paradigmas(s) nos situamos em nossas pesquisas’. Já identificado o paradigma, penso que importa pensar – junto com quem me lê – como caminhos metodológicos são elaborados e valorizados em pesquisas pós-críticas.

O modo de fazer/navegar diz muito sobre o material produzido. Maria Cláudia Dal’igna, em sua tese de doutorado, diz que pesquisar é como dar passos, “para começar é preciso *dar o primeiro passo, um passo de cada vez, gradualmente, apertando e afrouxando o*

passo, imprimindo um ritmo ao movimento [...]” (DAL’IGNA, 2014, p. 52, grifos da autora). Neste processo, seguidamente, inspirei-me em seu conselho, “um bom jeito de começar é *seguir os passos* de outros, mais experientes, e *imitá-los* para aprender com o – e a partir do – que foi realizado” (DAL’IGNA, 2014, p. 53, grifos da autora). Imitar, aqui, trata-se de inspiração e reconhecimento, de assumir que a posição de autora não é um lugar fixo, de quem tem algo absolutamente novo a dizer, nem tampouco minha pesquisa diz tudo sobre o PBF. Pelo contrário, é um recorte específico, estruturado, também, a partir da forma como pensei a produção do material empírico.

Entender metodologia como um fazer, como percursos, condução, formas de perguntar e descrever para produzir informações ‘com’ os materiais significa que o modo de fazer não é só uma etapa da pesquisa, mas está em todo o processo. Marlucy Alves Paraíso (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 24) lembra que,

[...] as teorias pós-críticas não possuem um método recomendado para realizarmos nossas investigações. Dedicamos esforços para construirmos nossas metodologias, então porque sabemos que o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos.

Meyer e Paraíso (2014, p. 18) tomam metodologia de uma forma muito menos rígida que a modernidade atribuiu ao termo método.

[...] entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação – e de estratégias de descrição e análise.

A liberdade metodológica que a perspectiva pós-estruturalista me proporciona, se comparada a outras, não significa que demarcar meus modos de fazer e produzir seja tarefa fácil, tampouco imutável. O próprio fazer pode apontar necessidades de alterações.

O fato de estar imersa no campo onde pesquiso, em contato constante com textos dos Programas, trabalhadoras/es e beneficiárias/os, não excluiu a necessidade de percorrer um longo caminho até o problema de pesquisa. Para isso, precisei aguçar os sentidos, refinar o olhar, “[...] um olhar que sabe tanto de onde olha, quanto o que olha [...]” (FOUCAULT, 1979, p. 30). Tal perspectiva exige assumir que a pesquisa é uma escolha parcial e implicada. “O ponto de partida é este: nossas escolhas de pesquisa são éticas, são sempre de algum modo políticas” (FISCHER, 2007, p. 53). Assim foi também com o caminho metodológico: não me era possível construir um *a priori*; precisei iniciar a navegação, reconhecer as exigências de

forças do campo, mensurar as possibilidades e pensar que recortes e colagens produziriam respostas mais interessantes à questão de pesquisa.

Penso que seja importante retomá-la em diálogo com a trajetória investigativa e as ferramentas que fui utilizando ao longo do percurso: Que posições de sujeito o PBF desenha para os jovens homens inscritos no Programa e como estes constroem suas masculinidades, considerando esta interpelação?

A subjetivação é entendida como “práticas e processos heterogêneos por meio dos quais os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmos e com os outros sujeitos de um certo tipo” (ROSE, 2001, p. 36). Os processos de subjetivação deste jovens sujeitos que analiso podem ser apreendidos pelos diferentes textos, descrições, tipificações, enunciações, experiências e vivências.

As biopolíticas constroem posições de sujeito, redutos e arranjos que podem ser ocupados, assim como estabelecem limites. É possível ler nos textos do Programa, bem como nos seus silenciamentos e nas práticas cotidianas, os efeitos produzidos nas/os e com as/os beneficiárias/os. Assim como é possível analisar as práticas de trabalho e as rotinas de atendimentos, observar os fluxos de bloqueios e desbloqueios, justificativas de descumprimento de condicionalidades, acompanhamento familiar intersetorial, rodas de discussões, entrevistas com beneficiárias/os. Enfim, seria possível buscar várias/os informantes em diferentes espaços.

Diante deste cenário vasto, recortei o que considere possível para esta dissertação. Analisar, numa perspectiva foucaultiana, os discursos emergentes dos textos do Programa, bem como dos materiais e registros de dez anos de trabalho com o PBF e, principalmente, enunciações e discursividades que emergem e circulam entre os beneficiários jovens, inseridos na escola. Para seguir, faz-se necessário que se explique melhor cada passo, alguns dados, outros pretensos, qualquer tropeço.

Nesta escrita opero com o discurso como ferramenta. É interessante para a continuidade da leitura lembrar que, embora Foucault tenha deixado claro que não pretendia criar um método ou conceitos fechados, por outro lado, tomava os conceitos como ferramentas, para fazer, operar, produzir, não meramente explicar. Para o filósofo, conceitos-ferramenta:

São pistas de pesquisa, ideias, esquemas, pontilhados, instrumentos: façam com isso o que quiserem. No limite, isso me interessa, e isso não me diz respeito. Isso não me diz respeito, na medida em que não tenho que estabelecer leis para a utilização que vocês lhes dão. E isso me interessa na medida em que, de uma maneira ou de outra, isso se relaciona, isso está ligado ao que eu faço. (FOUCAULT, 1999a, p. 4).

É o conjunto de práticas discursivas que faz algo entrar no jogo de verdadeiro e o constitui como objeto para o pensamento. A produção dos discursos, como nos ensina Foucault (2014) é regulada por uma série de regras. Pensando sobre o PBF, é interessante destacar como a política falou sobre o lugar de sujeito das mulheres-mães e, depois, como elas mesmas e outros sujeitos passaram a valorizar este lugar num exercício de veridicção.

Embora Foucault não tenha se ocupado do gênero ou da educação, sua obra possibilitou inúmeros estudos nestas áreas. Segundo Alfredo Veiga-Neto (2007), Foucault se tornou, para a educação, um instaurador de discursividades, produzindo um novo campo de investigações, oportunizando a produção de novos discursos, que mantêm conexão com a obra do autor, mas que, ao mesmo tempo, não implicam em fidelidade exclusiva. Ou seja, o filósofo é fundamental para determinados estudos, desde que sigamos seu conselho: tomar sua obra como ferramenta. Então, é preciso reafirmar que estes conceitos foram operacionalizados a partir desta perspectiva; o entender e o fazer, aqui, não estão separados por hierarquias ou primazias.

Para Foucault (2012), discurso não pode ser reduzido a um conjunto de signos ligados a conteúdos, mas como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. Quando me proponho a analisar os discursos sobre o PBF, não busco o que “está por trás” dos documentos, nem “o que eles querem dizer”, expressões que tomo emprestadas do autor, mas, sim, descrever as próprias condições de existência destes discursos, que só são possíveis de emergir em uma determinada época e lugar.

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como um conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais, que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2012, p. 56).

Como diz Rosa Fischer, para o filósofo, tudo é prática, imersa em relações de poder/saber, “que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam.” (FISCHER, 2001, p. 200). Ao tomar os discursos como produzidos e produtores de práticas sociais e de relações de poder para analisar os documentos oficiais do PBF, bem como os discursos que se desdobram e

multiplicam, busco o que a política diz e deixa de dizer; busco o lugar de sujeito em que se posicionam os meninos, o que diz e silencia sobre eles, que efeitos produz, enfim, práticas que formam os objetos de que falam, o discurso que produz e é produzido.

Ao assumir que o discurso é uma prática que impomos às coisas, Foucault possibilita pensar que os discursos não são meramente um conjunto de signos, há um mais “irredutível à língua e ao ato da fala.” (FOUCAULT, 1986, p. 56). Este “mais” que não é “por trás” evidencia as brechas e possibilidades. Se os discursos formam, reforçam e produzem, por outro lado, eles não são “as coisas”, não necessariamente são contínuos, homogêneos e estáticos. As fissuras deixam espaços de escapes, que, por certo, perturbam as construções de masculinidades e resultam num plural para além da gramática.

Os anos de trabalho com o PBF possibilitaram muitas formas de aproximação com as famílias e os/as alunos/as. Por certo, com objetivos muito diferentes, na maioria das vezes, colocando a engrenagem da biopolítica para funcionar. Não posso separar a pesquisadora da profissional, responsável por uma das condicionalidades do Programa. Esta condição atravessa meu corpo, meus fazeres, meus discursos.

Deste tempo, trago inúmeros registros que construí/juntei/espalhei, uma espécie de álbum de recortes composto por falas de diferentes beneficiárias/os em diferentes lugares e posições de sujeito. Algumas foram recortadas de conversas em mutirões de cadastramento, onde a expectativa pelo benefício e a falta dele imperavam; outras são de beneficiárias/os em descumprimento, acionadas/os pela punição do Estado e pela falta do dinheiro; outras, ainda, são carregadas de dúvidas e inseguranças pela não compreensão das condicionalidades; muitas são de rodas de conversas, onde as/os beneficiárias/os em descumprimento mediam as palavras e buscavam dar as respostas que imaginavam corretas, desejáveis aos ouvidos das/os técnicas/os responsáveis por fazer a política funcionar.

Compõem este material também falas de técnicos/as, pensamentos meus, dores do cotidiano, risos diante de situações que não poderiam ser transpostas sem alegria, diversas entrevistas com alunos/as, que estavam registradas em diferentes agendas, cadernos, arquivos. Tomei este material para pensar parte do problema de pesquisa, porém, durante um bom tempo, deixei-o de lado, até entender que fazia parte da história desta dissertação, não foi produzido para ela, mas somente posso produzi-la assim, porque estas experiências me compõem.

Durante a elaboração do projeto, senti a necessidade de me aproximar mais do campo com questões voltadas para o gênero e os processos de subjetivação dos meninos. Elaborei uma entrevista semiestruturada, para funcionar como piloto. Direcionei meu olhar ao conjunto

de jovens que permaneceu na escola, embora estatisticamente seja o menor grupo. Dentre alunos vulneráveis, a desistência torna-se comum e progressiva a partir dos 12 anos, assim, queria perceber os atravessamentos e as interpelações que a condicionalidade e o Programa como um todo produzem neste grupo específico.

A escolha pelo espaço escolar para desenvolver a pesquisa tem relação direta com minha formação e atuação como professora. É um rio em cujas águas navego tranquila, não por que seja calmo e constante, mas por que me amigui das dinâmicas e porque gosto das surpresas diárias. Prefiro as que chegam com os risos, as gritarias e o bom humor, mas me alegro quando uma/um jovem procura/encontra na escola um lugar de abrigo, acolhimento e escuta. Também por ser o espaço onde poderia encontrar meus informantes com maior facilidade, já que a escola é o lugar para onde jovens vão (ou deveriam ir) todos os dias, também porque uma entrevista que versa sobre o PBF e educação, feita no ambiente escolar, certamente se difere se feita em outro local.

O ambiente escolar é composto por inúmeros espaços e códigos, muitos deles tácitos e próprios de cada escola. Meu corpo de pesquisadora é atravessado por estes elementos e é impossível e, indesejável, focar o olhar somente nos/as alunos/as. As interações entre alunos/alunas, alunos/as/professores/as, alunos/as/espacos, alunos/as e demais trabalhadores/as em educação revelam e constroem posturas e cenários.

Durante os meses de outubro e novembro de 2016, aproximei-me de um colégio estadual de Ensino Médio, para a fase preliminar da pesquisa. Uma escola pública da rede estadual de educação, localizada num bairro próximo ao centro de Porto Alegre, para onde convergem alunos/as de diversas regiões da cidade, devido à facilidade propiciada pelo transporte público. Cenário ideal para acessar alunos/as de diversas comunidades, assim como estudantes do diurno e do noturno. Expliquei à escola e aos alunos convidados a participar das entrevistas, todos meninos, os objetivos e a metodologia da pesquisa. Todos aceitaram e tiveram a garantia do anonimato. Para tanto, é necessário esclarecer que os nomes citados, nesta dissertação, são fictícios, somente as idades e o ano em que estão matriculados foram mantidos, porque não os identifica.

Assim que adentrei o espaço do colégio, vi-me num prédio sólido, datado. Logo fui envolvida por uma penumbra difusa, pelas linhas sóbrias e profundas dos corredores e meu olhar capturado pelo pé direito altíssimo. As/os alunas/os faziam um contraste colorido e barulhento com o prédio antigo e muito bem conservado. Deslocam-se a cada período em grupos, conversando sobre a aula passada, a aula vindoura, mas principalmente sobre o que farão depois das aulas. Todo este transitar é explicado pela organização da escola em salas de

aula temáticas,¹ que já constitui outra forma de interação com os espaços, as/os professoras/es e demais funcionárias/os.

Coube-me uma espaçosa sala no térreo para as primeiras entrevistas. De posse da chave, um cartaz na porta me deu algumas pistas sobre os ditos e os não ditos. O cartaz retratava uma cena de crianças em roda, crianças com marcadores de gênero e raça diferentes, mas com a seguinte frase: “Aqui somos todos iguais”. De imediato me remeti ao papel normalizador e disciplinarizador que a escola vem exercendo há muito tempo sobre os corpos e posturas dos/as alunos/as e de quem entra nela.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. [...] A disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e instrumentos de seu exercício. (FOUCAULT, 1987, p. 143).

Como era meu primeiro dia, não me autorizei a fotografar, e, na semana seguinte, o cartaz já não estava lá.

O primeiro contato sempre gera muitas expectativas. Foi nesta ânsia que recebi vários jovens, sempre trazidos pela monitora, que fazia questão de demonstrar, na falta de qualquer expressão de simpatia, que eu estava somando mais uma atividade ao seu já atribulado dia – imagino que patrulhar aqueles corredores, banheiros, salas e ginásio não deva ser tarefa fácil. Mas, a cada jovem que chegava, para o que eu imaginava um teste sobre o roteiro de entrevista que havia elaborado, constatei que as conversas poderiam ser mais fluidas e narrativas. Distante das expectativas de respostas monossilábicas que imaginava vindas de garotos, os jovens generosamente me presenteavam com narrativas curtas, mas cheias de reflexões, sorrisos, lágrimas, acanhamento, interesse, suspensões, interrupções e retomadas. Ao final, meu material não se constituía somente de perguntas e respostas; eu tinha histórias no meu gravador, nas minhas retinas e estava atravessada por elas.

Findado este processo, tinha 16 entrevistas, descartei duas, uma pelas respostas monossilábicas e porque o jovem não autorizou a gravação, dizendo-se muito tímido, o que ficou evidente durante a conversa, mas também muito envergonhado por ser beneficiário do PBF – o tema do constrangimento será retomado ao longo do texto. Outra, porque o jovem esteve envolvido em diversas contravenções sérias, ainda com efeitos punitivos e em

¹ Salas Temáticas são uma forma de organização do espaço escolar onde o ambiente é preparado com todos os recursos e materiais necessários/disponíveis para cada área do conhecimento. Esta escola tem salas de linguagem, matemática, ciências, geografia, história, filosofia e sociologia, arte, laboratório de informática, quadra de esportes e salas de oficinas. Assim, a cada período os alunos se deslocam para acessar a aula seguinte.

investigação, e, mesmo com o anonimato, não me senti confortável para utilizar o material produzido, por questões éticas.

Imersa na escrita do projeto, nos prazos do mestrado, na minha negociação com o tempo e ainda presa a uma concepção de metodologia um tanto ortodoxa, fui para a qualificação acreditando que aquele era um processo acabado, que havia me trazido até ali, mas que precisaria construir um novo, mais amplo, já que ainda olhava para estas entrevistas como piloto. A banca de qualificação chamou minha atenção para o material que eu tinha e que seria um desperdício sem sentido desconsiderá-lo. Dei-me conta de que estava mais focada no meu desempenho, no ritmo e cadência das entrevistas, nas escolhas das questões, do que propriamente nas respostas, nos achados, nas conversas. Estas reflexões foram importantes para os ajustes que se fizeram necessários.

Quando decidi me lançar ao rio, por certo sabia de suas corredeiras e previa que, em alguns momentos, o clima poderia ficar ruim. Mesmo assim é impossível prever, controlar, conformar o tempo e as águas da forma que quero, pois as intempéries parecem chegar no pior momento. Mas haveria algum momento bom para intempéries? Aprender com elas tem sido minha escolha, além de negociar com o tempo e com quem pensa diferente e não me deixar imobilizar pelas dificuldades, minhas e externas.

Faço aqui algumas reflexões sobre ética e meu compromisso com o trabalho que desenvolvo como servidora pública e como pesquisadora. Parto das problematizações feitas na banca de qualificação do projeto desta dissertação, quando foi questionado se deveria submeter, ou não, ao comitê de ética. Dois principais apontamentos foram feitos: o tempo que ainda tinha para realizar o campo e a (não) necessidade da submissão, considerando-se o perfil de informantes e a forma como seria realizado o campo. A pesquisa que propus e que desenvolvi não oferece qualquer risco de identificação das/os participantes. Em todos os momentos, os princípios de informação, transparência, participação voluntária e anonimato foram respeitados. Numa perspectiva ética, todos os processos que envolvem a pesquisa são fundamentais; as instituições escolares consentiram com a pesquisa; todos os participantes tomaram ciência e assinaram termos de consentimento; preservou-se o mais rigoroso sigilo das fontes e das escolas.

Mesmo com um conjunto consistente de entrevistas, propus, no projeto, trabalhar com grupo focal e com entrevistas em duas escolas, uma de Ensino Médio (EM) e outra de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Grande parte dos jovens de 16 e 17 anos, beneficiários do PBF, estão fora da escola ou não chegaram ao Ensino Médio; o maior número de alunos com vínculo escolar está em escolas de Ensino Fundamental (EJA). As expectativas e projetos

de futuro certamente são afetadas pela escolarização, e eu desejava ouvir jovens da mesma idade em diferentes níveis de ensino.

Antes de me comprometer, havia feito todos os contatos com as escolas em que pretendia desenvolver a pesquisa, a metodologia já estava acordada e o planejamento para a formação dos grupos focais já havia começado. Logo comecei a acompanhar o desenrolar da falta de negociações da categoria professoras/es com o governo do estado, e, logo em seguida, das/os professoras/es municipais com o governo municipal. Assim, no momento em que, segundo meus planos, estaria começando o trabalho nas escolas, as mesmas começaram uma longa greve.

A escola municipal estava parcialmente em greve, mas a direção e coordenação do noturno consideraram melhor esperar o avanço das negociações e o retorno das/os professoras/os. Quando a greve foi encerrada, as relações dentro da escola, bem como desta com a SMED, estavam tão acirradas que a direção me pediu um tempo para começar o trabalho. Esse tempo ficou indefinido e, a cada novo contato, desenhava-se a indisponibilidade da escola para, naquele momento, acolher a pesquisa.

No mês de dezembro, a rede estadual encerrou a greve; retomei o contato com a escola estadual de EM que, por sua vez, também me pediu um tempo para reorganizar o calendário e as aulas, um tempo que eu já não tinha. A situação se repetiu, sem uma negativa oficial, mas também sem a disponibilidade de marcar uma agenda.

Onde mais poderia encontrar os alunos para a pesquisa? Os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) estão esvaziados e sem Serviço de Apoio Socioeducativo (SASE). Uma possibilidade seria procurá-los em casa. Embora não fosse meu desejo realizar a pesquisa nas casas dos alunos, pois isso modificaria radicalmente o planejamento. Em todos os momentos desta pesquisa, escutar os alunos, suas histórias, implicações e impressões me pareceu fundamental.

O grupo de alunos/as acompanhados pelo PBF divide-se entre os que têm vínculo escolar e os que não têm. Em Porto Alegre, no mês de junho de 2018, por exemplo, no grupo de 16 e 17 anos, estão em acompanhamento 7.076 alunos/as; destes, 6.262 estão vinculados/as à uma escola e 814 não têm vínculo, por diferentes motivos, mas a grande maioria por abandono (dados do Sistema Presença em 30 de junho de 2018). Escolhi, para a pesquisa, o grupo de alunos vinculados à escola.

Diante das dificuldades, retornar o material já elaborado e entender suas potencialidades me ajudou a olhar para além do temporal. A quantidade e qualidade do material até então produzido já haviam sido tema de conversas com meu orientador. Além

disso, a banca de qualificação chamara a atenção para que não o dispensasse e o aproveitasse melhor. A alternativa foi repensar a metodologia. Era preciso quebrar a promessa e o desejo de trabalhar com grupo focal, pois já não havia tempo para fazer uma proposta complexa a novas escolas e, também, não poderia contar com a disponibilidade das/os alunas/os para horários alternativos, para além da recuperação de greve em pleno verão. A alternativa foi buscar duas escolas que atendessem a um pedido, sem antecedência, e contar com a imensa boa vontade de diretoras/es, supervisoras/es e orientadoras/es que disponibilizaram os espaços da escola e seus horários, para revisar a lista de alunas/os, localizá-las/os nas turmas e convidá-las/os para a entrevista nas salas que as próprias supervisoras me cederam.

Este fazer, que foi planejado, mas se viu desfeito pela rotina das escolas, neste momento tão difícil para a educação pública, possibilitou-me, por outro lado, estar em espaços em que as discussões se estenderam para além dos conteúdos formais. Presenciei várias rodas de conversas entre alunas/os e alunas/os/professoras/es que discutiam a temática da educação, o engessamento das secretarias de educação e as dificuldades que as escolas estavam enfrentando, tanto em relação à recuperação de dias letivos, quanto ao sucateamento do ensino. Atividades alternativas, aulas no pátio, salas abertas na esperança de alguma brisa em pleno janeiro escaldante de Porto Alegre.

A coordenação da Condicionalidade da Frequência Escolar do PBF, em Porto Alegre, me proporcionou manter ‘um pé na escola’, estar próxima das/os alunas/os e das famílias. Não posso desprezar o privilégio deste lugar. Fui ao campo conhecendo muito do meu objeto, dos meus informantes e das escolas. Posição que exige, ao mesmo tempo, cuidados para não estreitar a busca, limitar a produção de material empírico e cair na tentação de somente validar as perguntas previamente feitas. Durante a pesquisa, procurei, ao conversar com beneficiárias/os, desconfiar do que ouvia – não do que falavam, é preciso que fique clara a diferença.

Desconfiar do que eu ouço significa estar atenta ao que eu valorizo, ao que recorto, aos espaços em que lanço luz. Marlucy Alves Paraíso chama atenção que “seguir um caminho por demais conhecido dificulta que saíamos do seu traçado prévio. Isso dificulta a prática de interrogar, dificulta o movimento de ida e volta ou a prática de entrar e sair, tão importantes para a ação de ressignificar, que é fundamental nas pesquisas pós-críticas” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 43). Ela alerta sobre a necessidade de mantermos uma postura de liberdade em relação ao que dominamos e que muitas vezes nos domina. Não posso separar meus fazeres, despir-me da professora ou da coordenação da Frequência Escolar do PBF para

vestir-me de pesquisadora e sair nessa navegação. O que tentei fazer foi atentar para a postura de pesquisadora, privilegiar as perguntas, as dúvidas e as interrupções.

A produção do material empírico desta pesquisa se divide/soma entre análise dos textos de lei e instruções normativas do MDS-MEC, algumas matérias jornalísticas, anotações, impressões e falas de beneficiárias/os, recortados de diferentes momentos e contatos e da análise do material produzido em entrevistas semiestruturadas. Como esta dissertação se situa no campo da educação, privilegiei documentos gerais e produzidos pelo MEC. Estes documentos têm estreita ligação com os relatórios decenais do Banco Mundial, que também foram analisados.

Seguindo passos, valho-me da experiência de Carin Klein e José Damico (2014), que apontam a potência da entrevista, bem como o lugar em que o/a pesquisador/a se coloca. “As entrevistas passaram a se constituir em um importante instrumento de investigação, utilizadas na busca por informações ou sujeitos/informantes específicos” (KLEIN; DAMICO, 2014, p. 78). As entrevistas me permitiram perguntar diretamente aos meninos as questões que levanto nesta pesquisa e que venho observando de longa data. Mas também oportunizaram que me contassem suas histórias, dissessem-me o que não esperava ouvir, que me perguntassem suas dúvidas, que expandissem para além do que queria, a princípio, ouvir.

Elaborei um roteiro de entrevistas semiestruturadas, que está na íntegra nos anexos desta dissertação, porém, considero importante pensar nos principais movimentos destas entrevistas. Primeiro procurei apreender, numa conversa mais informal, quem eram esses jovens, onde e com quem moravam, se tinham algum sentimento de pertença a grupos ligados ao território em que moram, bem como o tempo de vínculo com a escola.

O segundo movimento das entrevistas tinha relação mais direta com o PBF, o que os jovens pensam e como entendem o Programa, se o entendem como um direito ou como uma “ajuda do governo”. Tomo esse termo emprestado, pois pude escutá-lo em muitas conversas com beneficiárias/os. As percepções factíveis e cotidianas, as mudanças e possibilidades que o recurso financeiro propiciou à família também estiveram em foco. A centralidade do Programa na figura materna, a quem se destina o benefício e a “feminização das políticas públicas” foram questões importantes neste bloco das entrevistas.

O terceiro movimento era composto por questões ligadas à juventude, masculinidades e projetos de vida. Busquei escutar como aqueles jovens viviam e conceituavam sua juventude, o que vivenciavam e entendiam por masculinidade, quais seus valores constituintes e que projetos de vida desenhavam. Como elemento de ligação entre os três movimentos

estava o PBF. Durante toda a pesquisa e escrita, entendo que ser atravessado por um Programa dessa dimensão também subjetiva.

Quando afirmo que estive num espaço privilegiado que pude acessar facilmente como pesquisadora

[...] não quero dizer que minha interpretação dos dados é a verdade daquele lugar, nem tampouco dizer que não ocorreu estranhamentos com a minha presença. Na investigação etnográfica afetamos e somos afetados o tempo todo, o que é uma das características desse tipo de pesquisa. O processo intersubjetivo que estabelece entre aquele que chega e aquele que lá está permeia todo o fazer investigativo. Embora a intersubjetividade possa não aparecer detalhadamente nos recortes das anotações ela está presente em todos os dados analisados e é possível lê-la nas entrelinhas das falas citadas e das análises geradas. (XAVIER, 2017, p. 26).

A facilidade de que falo se deu muito mais como acesso às escolas e aos alunos do que propriamente ao material. Não cabe aqui um exercício para pensar o quanto minha posição como gestora pôde ter influenciado as entrevistas, mas é sabido que só se chega a determinadas matérias sob determinadas circunstâncias. Preocupei-me com o rigor metodológico, sem pretensões de neutralidade e sem que este rigor fosse engessante.

Ao final deste processo todo, tinha as dezesseis entrevistas realizadas para o Projeto e mais quinze entrevistas feitas na segunda etapa. Estas entrevistas foram realizadas em três escolas públicas de Porto Alegre, duas de Ensino Médio e uma de Ensino Fundamental. As entrevistas foram transcritas e analisadas.

O único critério de escolha para o convite à entrevista era o de estar na listagem de alunas/os acompanhadas/os pela condicionalidade da frequência escolar. Os alunos foram convidados aleatoriamente em sala de aula pelas supervisoras, que os acompanharam até a sala em que estava fazendo as entrevistas. Depois de feito o convite e explicado os procedimentos, leram, assinaram e receberam uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todos os alunos convidados consentiram em participar.

Minha opção foi articular diferentes possibilidades metodológicas para produzir uma quantidade e qualidade de materiais empíricos de onde pudesse evidenciar diferentes discursos e diversas cenas enunciativas, quem sabe, enunciados. Onde dúvidas e achados pudessem ser colocados em suspenso. Olhando para a metodologia que construí, considero que estou mais próxima da bricolagem, de maneira a levantar, produzir, juntar diferentes falas, discursos e personagens que me informem sobre meu objeto. “A *bricolagem* é um momento de total *desterritorialização*, que exige a invenção de outros *territórios*. Contudo, para articular saberes e bricolagem metodologias, nos apoiamos em diferentes deslocamentos,

‘viradas’, explosões e desconstruções feitas pelas teorias pós-críticas” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 33, grifos da autora).

Este trabalho diz muito das diferentes experiências, diz da minha, também. As diferentes histórias que me foram narradas não são dados prontos, consolidados. São antes material para trabalho, análise em que busco responder minhas questões e formular muitas outras. Tomo as experiências narradas e vividas a partir do conceito de Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 20): “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Nesta escrita, flerto com o biográfico, com memória, esse insondável abismo da solidão humana, que é habitado por holografias de outros seres, que trazemos nas cores, cheiros e texturas que mais nos agradam ou desagradam, conforme queremos, conseguimos ou podemos lembrar. Os jovens que entrevistei construíram recortes de narrativas que gravei, transcrevi, delimitei, além de inúmeras cenas e histórias que me chegaram direto de beneficiárias/os ou pessoas que trabalhavam em alguma interface com o PBF. Cenas que recortei, coleí, transporteí, transcrevi, reescrevi ao longo de dez anos de trabalho com o Programa não são a história da Condicionalidade da Frequência Escolar em Porto Alegre, nem tampouco tenho garantias de que, se encontrasse as mesmas personagens, elas se lembrariam de tais relatos ou sequer dariam a mesma importância aos fatos que destaquei. Essas memórias são minhas, se enchi cadernos e arquivos de celulares e computadores com falas, fragmentos, descrições e impressões sobre questões de gênero, não foi por que *só* isso tenha aparecido, nem sei se foi *o* mais urgente, se era *o* que realmente queriam me contar, mas era *o* que meu ouvido se mostrava sensível a escutar.

Quem conta uma história sabe identificar sinais na escutadora, a alteração na respiração, o brilho nos olhos, um inclinar de cabeça, interjeições encorajadoras, a pele... Contaram-me muitas histórias: sensíveis, delicadas, brutas, dolorosas e engraçadas; guardei, num repositório especial, as que selecionei; qualquer leitura superficial denota que utilizei gênero como lente.

O biográfico, segundo Dominique Viart, é o efeito do vivido, o verificável histórico não é o mais importante, e sim, a maneira como a escritura apresenta seu material. “Escrever uma vida, ou a própria vida é ficcionalizar, toda representação de vida é, desde o início, fictícia” (VIART, 2002, p. 211).

O encontro de todos os materiais, que permite inúmeras intersecções entre a pesquisadora e a gestora que opera o PBF, resultou em produções que estão além da transcrição de gravações, além das narrativas de cenas, além da descrição de situações.

Escolhi as narrativas ficcionais como ferramenta de construção biográfica. “Pensar o elemento biográfico assim é tomá-lo enquanto experiência do maldizer quando esta se torna a propriedade de se afastar das ilusões totalitárias do discurso, se aproximando da profanação dos atos arrogantes que tudo acham dizer” (HADLER, 2017, p. 59).

Trabalhar com ficção também responde aos questionamentos éticos que me fiz: como trazer, neste texto, os anos de experiência e os múltiplos recortes, surpresas e impressões que tenho registrados, mesmo que sem a intencionalidade de servir a esta dissertação, mas que me compõem desde os primeiros questionamentos?

Os cinco contos que compõem a segunda parte desta dissertação são criações que flertam com o biográfico. Aproximo-me mais do que Barthes (2005) chama de “biografemas”, que diz mais do narrador-biógrafo do que daquilo que é biografado. Narrativas em tom menor, mescladas por detalhes que parecem triviais, o autor concebeu o biografema como subversão da biografia tradicional e uma forma de libertação em relação ao Texto.² Parto de detalhes, de eventos que me foram possíveis conhecer, como metonímia para a narração dessas vidas.

Não procuro um olhar totalizante e, sim, fragmentário, em processo de construção, que implica também a/o futura/o leitora/or neste “gesto amoroso” como identificou Barthes (2005). Possibilidades que as metodologias de pesquisas pós-críticas me proporcionam, na medida em que borramos as fronteiras entre as disciplinas. Como diz Marlucy Paraíso:

Deslocamos as linhas que separam ciência e literatura, conhecimento e ficção, arte e ciência, filosofia e comunicação. Explodimos as separações entre teoria e prática, discurso e “realidade”, conhecimento e saberes do senso comum, representação e realidade. Desconstruímos as oposições binárias que tantas hierarquias construíram entre as pessoas e coisas do mundo e, conseqüentemente, os muitos tipos de verdades que estão presentes nas imagens de pensamento já construídas sobre o nosso objeto de pesquisa. (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 33).

² O termo Texto, com inicial maiúscula, respeita o conceito de Barthes (2004), que entende obra enquanto material escrito e Texto como campo metodológico, como potência. Utilizo inicial maiúscula para manter o sentido do autor.

3 POR QUE GÊNERO E PORQUE RELAÇÕES DE GÊNERO?

Este é um texto que se insere no mundo neste momento e lugar, que tem suas lutas e exigências próprias. Operar com gênero neste tempo me convoca a pontuar, dizer com que conceito opero, quem são as/os autoras/es que utilizo para que fique estabelecido, antes mesmo da leitura, de onde partem minhas análises. Como leitora, não me agradam capítulos sobre conceitos que serão operacionalizados no texto, porém, neste momento em que o conceito de gênero está no centro dos campos de disputa, discorrer sobre ele é muito mais uma postura política do que um ‘primorismo’ acadêmico. É reafirmar o lugar onde inscrevo minha pesquisa. Procuro responder à pergunta sobre gênero não como um capítulo, mas mais como uma interrupção, uma nota de destaque em meio à dissertação.

Gênero foi a lente que norteou todo o processo desta investigação; foi ele que me permitiu ver o que disserto aqui. É elemento definidor de perceptibilidade, “não se pode dizer que os corpos tenham uma existência significável anterior à marca do seu gênero” (BUTLER, 2003, p. 27), é um processo contínuo de fazer-se indivíduos engendrados.

Constituímo-nos neste fazer-se repetido e reafirmado como são as construções sociais; gênero “funciona como um organizador social e da cultura [...] e, assim, engloba todos os processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos” (MEYER, 2012, p. 51). Para Louro (2001, p. 11), “a inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura [...]. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”.

Estas relações são sempre marcadas com/pelo poder. Scott define gênero como tendo

[...] duas partes e diversos subconjuntos, que estão inter-relacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. (SCOTT, 1995, p. 86).

Partindo da autora, é possível verificar como o Programa, enquanto política pública, constitui relações baseadas no gênero, empodera e responsabiliza as mulheres, invisibiliza e desresponsabiliza os homens, como difere condicionalidades para meninas e meninos e, assim, o gênero estabelece diferentes significados às relações de poder dentro da Política. Também opera na construção de espaços de sujeito.

Os estudos feministas pós-estruturalistas rompem com a dicotomia sexo e gênero, que entendia o primeiro como o biologicamente marcado pela diferença, e o segundo como representações e construções sociais feitas sobre o primeiro. Para Dagmar Meyer:

[...] as feministas se viram frente ao desafio de demonstrar que não são características anatômicas e fisiológicas, em sentido estrito, ou tampouco desvantagens socioeconômicas tomadas de forma isolada, que definem diferenças apresentadas como justificativa para desigualdade de gênero. O que algumas delas passariam a argumentar, a partir daqui, é que são os modos pelos quais características femininas e masculinas são representadas como mais ou menos valorizadas, as formas pelas quais se re-conhece e se distingue feminino de masculino, aquilo que se torna possível pensar e dizer sobre homens e mulheres que vai constituir, efetivamente, o que passa a ser definido e vivido como masculinidade e feminilidade, em uma dada cultura, em um determinado momento histórico. (MEYER, 2003, p. 14).

Mas afinal o que é ser um jovem beneficiário do Programa Bolsa Família? Que expectativas – ou falta delas – se depositam sobre ele? O que faz um jovem em situação de vulnerabilidade social permanecer na escola? O Benefício Variável Jovem é motivo de permanência? Como se entende um jovem beneficiário? Como se constroem as masculinidades atravessadas por esta biopolítica? É possível que as masculinidades não sejam atravessadas pelo PBF? Quais os sonhos de um jovem beneficiário? O que o programa inscreve quando silencia sobre os homens? Como o silêncio pode ser produtor de masculinidades?

Os corpos dos jovens que pesquiso também são constituídos pela linguagem:

[...] um sujeito constituído no gênero, sem dúvida, mas não apenas pela diferença sexual, e sim por meio de códigos linguísticos e representações culturais, um sujeito “engendrado”, não só na experiência de relações de sexo, mas também nas de raça e classe, um sujeito, portanto, múltiplo em vez de único, e contraditório em vez de simplesmente dividido. (LAURETIS, 1994, p. 208).

Assim, um jovem perpassado por inúmeros marcadores se constitui não somente em oposição, mas também neste conjunto, multiplicidade de arranjos de que faz parte. Um jovem beneficiário do PBF comunga uma série de consonâncias com outros, não beneficiários, mas certamente, também, difere da classe média. Os entendimentos, experiências, implicações e pertencimentos são muito diferentes. Um jovem aluno beneficiário do PBF entende e vivencia escolarização, juventude, classe, pertencimento religioso, raça, de maneira muito diferente de um jovem pertencente a outra classe social e estes marcadores também são constitutivos de masculinidades.

Para entender o PBF como uma maquinaria em cujas engrenagens também se produz gênero, é preciso que se pergunte o quanto o programa conforma esses jovens. Como eles são

posicionados e se posicionam? Como são condicionados e se condicionam? Como cada aluno marcado na lista de chamada como beneficiário do PBF é conformado? Que condutas são esperadas?

[...] desta forma propor-se-ia que também o gênero, como representação e como autorrepresentação, é produto de diferentes tecnologias sociais, como o cinema, por exemplo, e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como as práticas da vida cotidiana. (LAURETIS, 1994, p. 208).

Assim, quando o Programa considera que uma menina precisa retomar o acompanhamento da saúde aos 14 anos porque iniciou seu período fértil, mas não acompanha os meninos, também está produzindo diferenças, também está conformando e produzindo corpos. Está operando como uma tecnologia de gênero.

As posições de sujeito construídas dentro do Programa aparecem naturalizadas. Parece natural que as mulheres/mães cuidem e se responsabilizem mais pelos filhos, pela educação e saúde da família e recebam o endereçamento das condicionalidades, no caso do PBF ou demais exigências das outras políticas públicas. Parece natural que as meninas passem a ser acompanhadas pela saúde para verificação se está ou não gestante, com o início da idade – considerada pelo Programa – fértil. Parece natural que seja sobre os corpos delas que recaia a responsabilidade sobre a contracepção ou não, enquanto que, sobre os meninos e fertilidade, ou sobre prevenção à gravidez, o PBF silencia. Parece natural que os homens adultos sejam vistos com desconfiança, como pouco hábeis, afinal são pobres e responsabilizados pela pobreza da família. Por estes caminhos de naturalização se constrói o que passa a ser normal. “A norma é paradoxalmente omnipresente e invisível. Ela não precisa ser marcada, quem é marcado ou o que é marcado é aquele ou aquilo que se afasta da norma.” (LOURO, 2007, p. 243).

Tomo norma a partir da análise que Foucault faz do poder, centrada em seu funcionamento e não como algo que possua uma exterioridade. O poder, para o filósofo, “se exerce cada vez mais em um domínio que não é o da lei, e sim o da norma.” (CASTRO, 2016, p. 309). As duas modalidades centrais para o exercício do poder nas sociedades modernas são a disciplina e a biopolítica, eixos conformadores do biopoder.

Nós nos convertemos em uma sociedade essencialmente articulada sobre a norma. O que implica outro sistema de vigilância, de controle. Uma visibilidade incessante sobre uma classificação permanente dos indivíduos, uma hierarquização, uma qualificação, o estabelecimento de limites, uma exigência de diagnóstico. A norma converte-se no critério de divisão dos indivíduos. Desde o momento em que é uma sociedade da norma a que está se construindo [...] (FOUCAULT, 2004, p. 76).

As construções normativas são declaradas ou silenciosamente constituídas na linguagem e na cultura; fazem funcionar expectativas e pedagogias que exercem a conformação de corpos e condutas de forma “muitas vezes sutil, discreta, contínua, mas, quase sempre, eficiente e duradoura” (LOURO, 2000, p. 17), apostas no aprendizado e no autogoverno que os indivíduos passam a exercer sobre si mesmos ao longo da vida.

Parece ‘normal’ que não se fale dos meninos dentro do PBF; os silenciamentos também compõem discursos. Butler (2001, p. 153) ressalta que a “diferença sexual, entretanto, não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam de alguma forma, simultaneamente marcadas por práticas discursivas”. Não se trata de negar diferenças biológicas e sim de pensar a força produtiva dos discursos sobre ser/fazer(-se)/posicionar(-se) como meninas e meninos, mulheres e homens dentro das condicionalidades e funcionamento do Programa:

A categoria “sexo” é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de “ideal regulatório”. Nesse sentido, pois, o “sexo” não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma forma de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla. (BUTLER, 2001, p. 154).

Fazer-se menina/menino, mulher/homem dentro do Programa também passa por aprendizagens. O PBF funciona ora como tecnologia, ora como pedagogia de gênero, mas não de forma alternada e, sim, simultaneamente, sempre produzindo e ensinando gênero. Uma engrenagem contínua que ensina e produz homens e mulheres, veicula muitos dos discursos que fabricam práticas cotidianas entre as/os beneficiárias/os, técnicas/os, professoras/es, mídia, equipamentos, enfim, quem passa e/ou aciona a engrenagem. Assim como as mulheres, os homens também aprendem a se comportar. Assim como as meninas que têm permanecido mais tempo na escola, os meninos também foram condicionados para permanecer, têm feito trajetórias escolares com muito mais tempo de estudos se comparados às gerações anteriores de suas famílias.

Precisam assumir, portanto, determinados comportamentos, como frequentar a escola e justificar as faltas, ter um ‘bom comportamento’, ser, preferencialmente, um ‘bom aluno’, ao menos um ‘bom beneficiário’, já que recebe um valor em dinheiro para estar na escola. A frequência de uma/um aluna/o beneficiária/o é duplamente vigiada, regrada e comunicada, a falta no caderno de chamada pode significar o não pagamento do benefício para uma família, produz efeitos para além da escola, para além da aprendizagem.

É interessante evidenciar como o Programa ora perturba e ora reforça pressupostos binários fixos. Quando o benefício é pago à mãe, quando meninos de uma mesma classe social passam a permanecer mais na escola quando comparados com outros que não recebem o benefício, quando a juventude é alargada em função da permanência na escola e consequente adiamento da inserção no mundo do trabalho, ao menos formal, ou em tempo integral, quando os jovens constroem suas masculinidades buscando aproximações com as mães – consideradas responsáveis e cuidadoras – e afastamento dos pais – considerados como pouco responsáveis e descompromissados –, algumas conjecturas são suspensas.

É preciso desestruturar estes pressupostos de sujeitos anteriores, com ‘papéis’ e lugares definidos como masculinos e femininos. Para entendermos o conceito de gênero como construção social, cultural e relacional, Dagmar Meyer propõe dois esforços analíticos:

O primeiro implica aceitar o desafio de desconstruir a oposição binária masculino/feminino que, de forma simples e linear, posiciona o homem como dominador e a mulher como dominada. Isto porque esta oposição, dentre outras coisas, dificulta a visibilização e a compreensão de que: processos de diferenciação e hierarquização de gênero e sexualidade não incidem da mesma forma sobre todas as mulheres e sobre todos os homens; que eles podem materializar-se como relações de violência também entre mulheres e entre homens; e, sobretudo, que eles podem resultar da incorporação e da (re)produção de representações naturalizadas de gênero de sexualidade nos conhecimentos científicos, nas instituições, nos códigos morais e jurídicos, nas políticas e nos programas públicos, etc. O segundo esforço supõe o deslocamento de abordagens que focalizam apenas um dos termos dessa oposição, para dar-nos conta de que o mesmo movimento que “naturaliza” a subordinação como um atributo do feminino a ser modificado, define a dominação como uma característica intrínseca do masculino que não seria modificável. (MEYER, 2009, p. 229).

É interessante pensar nos múltiplos efeitos que o Programa produz na vida das mulheres que são titulares do benefício. Vou citar, aqui, só a bancarização. A maioria das beneficiárias não tinham conta bancária antes do PBF – pode parecer uma apologia ao liberalismo, mas numa economia como a nossa, estar fora do sistema bancário por decisão pessoal pode ser uma opção, mas estar fora do sistema por ser totalmente desprovida de renda está muito distante de escolha. São inúmeros os efeitos materiais e simbólicos de ser titular de uma conta, onde todos os meses determinado valor – ainda que pouco – é depositado. Por outro lado, o Programa reforça uma estrutura binária, onde funções não são deslocadas, as mulheres acabam por receber uma sobreposição de tarefas e atribuições.

É a partir deste escopo de gênero que penso masculinidades como construções sociais. São constantes exercícios que reiteram como fazer-se homem em determinados contextos, que estabelecem diferentes limites e oposições. Comungo com Gustavo Bandeira, quando, em sua tese de doutorado, utiliza gênero como chave para analisar as masculinidades.

O conceito de masculinidade será então mais bem entendido como uma das variações de gênero, não possuindo teoria própria. A imbricação de masculinidades e feminilidades e sua construção de forma complementar, me dificultam trabalhar as potencialidades de trabalhar com o conceito de masculinidade ou, colocado de forma mais precisa, de tomar as análises a partir do entendimento da masculinidade como algo fixo ou fora dessa produção generificada. Me parece que a perspectiva de gênero é bastante mais potente em relação a uma determinada perspectiva de masculinidade. Aqui, sempre que o termo masculinidade for utilizado, o será fazendo referência ao conceito de gênero e às suas implicações [...] (BANDEIRA, 2017, p. 124).

Uma maquinaria do tamanho do PBF produz muitos efeitos, por certo, alguns indesejáveis, como o de deixar invisibilizados os meninos, produzindo e reproduzindo, assim, masculinidades que se apoiam em construções (re)produzindo práticas sociais de gênero e sexualidade marcadas pela normalização. “Algumas vezes essa reiteração da norma é menos explícita, o que a torna poderosa produtora de verdades, pois que a norma opera fortemente em cima de silêncios e não ditos, em cima de questões que não se podem perguntar e nem se podem falar abertamente, e isso vale para os temas de gênero e sexualidade com muita ênfase.” (PICCHETTI; SEFFNER, 2017, p. 721).

Ao longo dos anos de trabalho e da pesquisa, tenho percebido que os processos de normalização das masculinidades ou feminilidades perpassam o Programa, porque este está inserido na cultura. Seria estranho se fosse diferente. Porém, é interessante pensar com Yara de Paula Picchetti e Fernando Seffner como, ao mesmo tempo, a norma pode garantir a adesão dos sujeitos e a sua manutenção, ou, ainda assim, a transgressão ou subversão:

[...] O sujeito é constituído na norma, é um efeito dela. Geralmente a manutenção normativa é desempenhada pelos sujeitos com grande adesão e alguma motivação, pois manter-se normalizado promete felicidade, admiração e saúde. Porém, ao efetuar-se a partir da norma, este também pode dela distanciar-se. Assim, dispositivos de aprendizado, como as pedagogias da sexualidade e de gênero, não são determinantes dos modos de agir dos sujeitos. A existência dessas pedagogias não leva a um fim determinado, pois, ao passo que atuam mostrando direções e insistindo em saberes e posições, permitem ao indivíduo recusar, aderir parcialmente, subverter, modificar. Portanto, é possível tanto a reiteração quanto a transgressão à norma e à heteronormatividade, o que estamos aqui também denominando de repetição e repetição com diferença. (PICCHETTI; SEFFNER, 2017, p. 722).

Nossa cultura é marcada pela heteronormatividade, que se apoia em reiterados processos de diferentes instituições para cotidiana repetição e reificação, “[...] algo que é fabricado, produzido, reiterado, e somente passa a ser problematizado a partir da ação de intelectuais ligados aos estudos de sexualidade, especialmente aos estudos gays e lésbicos e à teoria queer.” (LOURO, 2009, p. 90). Esta constante reiteração mostra as engrenagens da norma funcionando, caso a heteronormatividade fosse dada ao nascer de cada sujeito, se faria

dispensável. “A heteronormatividade expressa as expectativas, as demandas e as obrigações sociais que derivam do pressuposto da heterossexualidade como natural e, portanto, fundamento da sociedade.” (MISKOLCI, 2009, p. 332).

O Programa não explicita, em seus textos conceitos, práticas ou concepções para além das heteronormativas. O único indício, se pode ser lido assim, seria a concepção de família que abrange todas/os que solidariamente convivem por laços afetivos ou de interdependência financeira, mas é interessante ressaltar que “a norma é, paradoxalmente, omnipresente e invisível. Ela não precisa ser marcada, quem é marcado ou o que é marcado é aquele ou aquilo que se afasta da norma.” (LOURO, 2007, p. 243).

Parece normal que se pense que o Programa se destina principalmente às mulheres e crianças, “elas precisam mais, porque os filhos ficam com as mulheres” (Antônio, 17 anos). Como parece normal que o PBF não fale dos homens, “*mas têm homens que recebem (benefício) ...sei lá, acho que se precisa, tudo bem, mas acho que deve ficar com a mulher da casa*” (Lucas, 16 anos). Parece normal, também, que estas oposições binárias sejam o tempo todo marcadas e demarcadas nos discursos e nas condicionalidades. Como se os lugares de mulheres dissessem sobre os limites dos lugares de homens e vice-versa.

Um conceito que é muito interessante para este trabalho é o de masculinidade hegemônica, desenvolvido por Robert Connell, principalmente no que diz sobre as masculinidades subordinadas. James Messerschmidt e Raewyn Connell repensaram o conceito e destacam o caráter normativo da masculinidade hegemônica:

A masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especialmente das masculinidades subordinadas. A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legítima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245).

O conceito evidencia que diferentes masculinidades estão em disputa. Assim como a forma mais honrada de ser homem pode variar muito entre diferentes grupos e classes sociais, por exemplo. Uma forma honrada de ser homem é “*o cara se sustentar, pagar o pão com o seu suor*”, “*ter um trabalho, um trampo*”, “*não depender do Bolsa Família*”, falas recorrentes nas entrevistas com os jovens beneficiários.

O Programa, ao escolher as mulheres como responsáveis familiares, também as coloca desenvolvendo funções, dentro e fora da unidade familiar, que, durante muito tempo, foram atribuídas aos homens, como o sustento da casa, a titularidade da conta do banco e as

definições de como gastar o dinheiro. Muitas vezes questionados sobre projetos de vida, os jovens responderam que querem “*ser um homem responsável, trabalhador, que paga as contas, cuida da família e filhos*”. Ao serem questionados sobre quem faz isso, hoje em casa, respondiam, com certa surpresa: “minha mãe”. Os atributos que estão colados às masculinidades ou feminilidades, foram colados pela cultura, pela normalização, mas, da mesma forma, podem ser descolados, deslocados.

A masculinidade não é uma entidade fixa encarnada no corpo ou nos traços da personalidade dos indivíduos. As masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 250).

Diferentes contextos são responsáveis por hierarquizar diferentes masculinidades, da mesma forma que não existem quaisquer características que possam ser determinadas como masculinas de forma atemporal, não histórica, embora a história das masculinidades “[...] em geral [seja] uma história contada como una e coerente, na qual ambiguidades, indecisões, lacunas e incoerências ficam devidamente deixadas de lado, em prol da figura de um homem forte” (SEFFNER, 2003, p. 229). Esta pesquisa pensa as masculinidades no plural, elas são múltiplas e coexistem, demarcam fronteiras entre as formas mais honradas. Entender as masculinidades como construções culturais significa evidenciar a existência de diferentes disputas pela imposição de significados. “A luta no terreno cultural é, fundamentalmente, uma luta em torno da atribuição de significados. Significados que são produzidos em meio a relações de poder – não apenas porque eles expressam posições de poder, mas também porque têm efeitos de poder” (BANDEIRA, 2017, p. 140). O que está em disputa é a contingência de impor significados dentro de determinados grupos.

4 O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

[...] Nós, que estamos entre os que têm cidadania, sabemos que, se o Brasil incluir socialmente essa grande parte da população secularmente excluída [...]. É preciso construir uma ponte entre esses dois mundos. E o nome dessa ponte chama-se oportunidade [...]. Essas pessoas que sobrevivem abaixo da linha de pobreza, quase 50 milhões, têm direito a uma vida digna. Têm que receber algum apoio imediato que lhes permita resistir hoje, acreditando no dia de amanhã. Essas pessoas não estão isoladas no mundo. Em sua maioria, vivem em família, sob um mesmo teto. Convivem juntos pai, mãe e filhos; às vezes, alguns irmãos, uns de maior idade, outros de menor; em outros casos, avós e netos; em muitas situações, mães, sem a ajuda de ninguém, carregando o peso da chefia da família.

A configuração familiar é variada por esse Brasil afora, mas em geral conserva sempre um potencial de solidariedade. Talvez porque a manutenção da unidade do grupo seja uma questão de sobrevivência.

[...] A solidariedade e a mobilização da sociedade brasileira em torno desse objetivo têm sido extraordinárias. Estamos, juntos, dando o peixe e, ao mesmo tempo, ensinando a pescar.

[...] O Bolsa-Família é uma grande evolução dos programas sociais no Brasil. Nós fizemos convergir vários programas de apoio individual Bolsa-Escola, Vale Gás, Bolsa-Alimentação e o Cartão Alimentação para um só programa que se dirige a todo o núcleo familiar. O próprio nome deixa claro o objetivo do Programa: dar proteção integral a toda a família e não apenas a alguns de seus membros.

[...] Mas o mais importante de tudo é que o Bolsa-Família transfere renda mas estabelece obrigações coletivas para que a família com seu próprio esforço crie condições para sair da situação em que vive. O Bolsa-Família aumenta os benefícios, mas aumenta também o compromisso e a responsabilidade das famílias atendidas com o seu próprio futuro.

[...] Faço questão de sublinhar algumas obrigações das famílias que vão receber o Bolsa Família. Para continuar no programa, cada família terá que manter em dia a vacinação dos seus filhos. Vou repetir: para continuar no programa, cada família terá que manter em dia a vacinação dos seus filhos. Terá de comprovar a presença das crianças na escola.

Isso é fundamental, porque cada pai, cada mãe, por mais pobre que seja, tem que ter a responsabilidade de garantir que seu filho frequente a escola. Terá de comparecer periodicamente aos postos de saúde. Isso é uma obrigação, para que as pessoas possam efetivamente se cuidar. Terá de participar de atividades de orientação alimentar e nutricional. E terá ainda que tomar parte, quando for o caso, em cursos de alfabetização, profissionalizantes e outros.

E por que estamos fazendo isso? Estamos fazendo isso, porque queremos que as pessoas aprendam a pescar, pesquem seus peixes e possam comer, sem precisar, a vida inteira, depender do Governo. É por isso que queremos que as pessoas se cuidem, vão para a escola e, ao mesmo tempo, os adultos possam fazer cursos profissionalizantes e se alfabetizarem. Isso é fundamental. Todo mundo, embora tenha direito, quer retribuir de alguma forma os benefícios que recebe. E ninguém deve subestimar a capacidade de realização das pessoas mais humildes do Brasil.

Nunca me esqueço dos versos que Luiz Gonzaga já cantava quando eu era ainda menino lá no Nordeste, expressando um sentido forte de cidadania. Dizia a música de Luiz Gonzaga: ‘...uma esmola, para um homem que é são, ou lhe mata de vergonha ou vicia o cidadão...’

[...] Com o tempo, o benefício recebido e o exercício desses compromissos vão fortalecer o grupo familiar, aumentando a sua autonomia e criando condições para que as famílias

obtenham a própria renda ou se integrem ao mercado de trabalho [...] Discurso de Luís Inácio Lula da Silva no lançamento do Programa Bolsa Família, em 20 out. 2003 (FOLHA ONLINE, 2003).

Os excertos acima foram retirados do discurso oficial do lançamento do Programa Bolsa Família em 20 de outubro de 2003, pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva. Interessa-me ressaltar alguns pontos: a família é entendida enquanto laços de solidariedade, com diferentes composições, dado o tamanho do país e do Programa, porém, já faz uma evidente ressalva às famílias cuja única responsável é a mãe, “em muitas situações, mães, sem a ajuda de ninguém, carregando o peso da chefia da família”. Outra enunciação importante é a de que o Programa tem as funções de oferecer um alívio imediato da pobreza, na forma de dinheiro e ao mesmo tempo ensinar a família como superar sua condição; essa aprendizagem se daria a partir das condicionalidades - “Faço questão de sublinhar algumas obrigações das famílias que vão receber o Bolsa-Família”. As condicionalidades funcionam tanto implicando o Estado a ofertar equipamentos de saúde e educação, quanto as famílias a utilizarem estes equipamentos e se colocarem como sujeitos ativos no exercício de direitos sociais básicos: “E por que estamos fazendo isso? Estamos fazendo isso porque queremos que as pessoas aprendam a pescar, pesquem seus peixes e possam comer, sem precisar, a vida inteira, depender do Governo. É por isso que queremos que as pessoas se cuidem”.

Pescar o peixe e, de alguma forma, “embora tenha direito [...] retribuir [...] os benefícios que recebe”, passa a ocupar lugar central no desenvolvimento desta grande política. Implica às famílias, mais especificamente às mulheres-mãe, a assumirem com o Estado a responsabilidade pela saúde e educação da família e faz com que o Estado desenvolva uma gigantesca teia, que se tece como forma de controle através das condicionalidades. O caráter retributivo coloca a família no lugar de sujeito endividado com a nação, que presta contas, publicamente, pois tem seu nome listado no cadastro do MDS como beneficiária/o titular e, ao mesmo tempo, opera como agente na efetivação dos compromissos com calendário vacinal, acompanhamento do crescimento e situação nutricional da família e com a frequência escolar.

Embora o discurso esteja permeado pelo direito aos mínimos sociais, ainda assim estes aparecem sendo justificados pelas condicionalidades. O que ponho em suspenso, em questão, não é a importância da educação, nem seu potencial emancipador e transformador, nem tampouco a escola, seus ambientes, o contato que estudantes têm com outros mundos, outras formas de pensar, de conviver, ou então o acompanhamento e cuidado com a saúde, mas, outrossim, uma nova forma de controle que a escola assume com a condicionalidade da

educação, assim como os equipamentos de saúde. Uma intervenção do poder sobre a vida, que toca o corpo, “desta forma, o biopoder, antes de tudo, investiu e investe na carne, no biológico, no somático, no corporal: por meio de suas tecnologias disciplinares (anátomo-políticas) e de regulação populacional (biopolíticas da espécie humana).” (SEFFNER; VASCONCELOS, 2015).

A descoberta da população, que Foucault situa a partir do século XVIII, permitiu que o governo se tornasse reflexivo em relação aos seus próprios domínios, “uma tecnologia de controles reguladores: uma biopolítica da população” (FOUCAULT, 2006b, p. 152), possibilitou a transformação da ação do poder, do indivíduo e do corpo para a vida. Engrenagem onde as individualidades são destruídas para serem pensadas em uma coletividade que, posteriormente, constrói individualizações. Dentro de uma biopolítica em que cada beneficiária/o se vê através da/o outra/o, pela equivalência construída (pobre, mulher/mãe, estudante, criança, moradora/or da periferia...), que construções são possíveis? Se a população passa pela desconstrução da individualidade, é possível opor resistências a individualização? O que seria resistir de dentro da biopolítica? Quando as singularidades são possíveis dentro da convenção de regularidades?

A escolha por condicionar o recebimento do benefício a uma agenda da saúde, educação e assistência social diz muito sobre o Programa, mas diz também sobre o que o Programa pensa e enuncia sobre seus beneficiários: que não são totalmente capazes de gerir seus recursos, que precisam ser vigiados, controlados, ensinados, condicionados. E como toda ‘boa’ biopolítica, os próprios beneficiários, e a sociedade como um todo, reforçam a importância das condicionalidades e sua pedagogia.

A governamentalidade é um deslocamento da soma dos sujeitos e suas necessidades para um objeto construído pela gestão global da vida dos indivíduos, a biopolítica. Mas a biopolítica não é só o governo da população, é, também, e sobretudo, a condução que os indivíduos têm sobre si mesmos e sobre os outros. As condicionalidades do Programa põem as engrenagens para funcionar. Tomo como exemplo a condicionalidade da educação, matricular e manter as crianças e jovens na escola.

O pacto foi estabelecido com a beneficiária/o titular, porém o cumprimento também depende da família como um todo, especialmente das/os mulheres-mães e das/os estudantes. As tecnologias de controle são postas em movimento desde a entrada da família no acompanhamento, quando secretarias de educação, escolas, famílias e sistemas são programados para acompanhar a frequência daquela/e beneficiária/o, logo a/o própria/o

estudante é acionada/o a cumprir com o mínimo de frequência, sob pena de não receber o benefício.

O Programa, pelo formato, onde 93% das/os beneficiárias/os são mulheres, põe na boca da mãe a sentença: ‘tu precisas ir à aula’, o que, em si, não seria uma novidade, famílias mandam seus filhos (ou deveriam mandar) à aula; o elemento novo aqui é a repercussão. Se, durante muito tempo, as famílias mandaram suas/eus filhas/os à aula para garantir a aprendizagem, por necessidade de aprender técnicas, ou pelo valor que é depositado na educação, a partir do PBF, o mandar para a aula tem mais um significado: ter frequência para garantir o benefício da família, ou seja, parte da subsistência da família depende do quanto cada membro se compromete com o Programa.

As condicionalidades apontam para um investimento nas áreas da assistência social, saúde e educação, ao mesmo tempo em que deixam claras as condições de emergência do Programa enquanto biopolítica. Em a *História da Sexualidade – A Vontade de Saber*, Foucault (2006b) opera os modos com que o corpo passou a ser alvo do poder. Situa duas formas de tomada de poder sobre o corpo no Ocidente, que em muitos momentos se sobrepõem e articulam. A primeira se estabelece a partir do século XVII, através do poder disciplinar, uma anatomopolítica individualizante, docilizante, que se pauta na utilidade dos corpos. A partir do final do século XVIII, outra tecnologia vai atuar, não mais sobre o corpo indivíduo, e sim sobre o corpo população, “uma tecnologia de controles reguladores: uma biopolítica da população” (FOUCAULT, 2006b, p. 152).

Judith Revel (2011) implica a biopolítica à conjuntura de racionalidade na qual ela surge, o liberalismo, que tem por princípio a economia de governo: governar menos para governar mais. “Esse novo modelo de “governamentalidade”, que não é redutível nem a uma análise jurídica, nem a uma leitura econômica (ainda que uma e outra aí estejam ligadas), se apresenta, por conseguinte, como uma nova tecnologia do poder, atribuindo-se um novo objeto: a população” (REVEL, 2011, p. 24). Para Foucault, a descoberta da população possibilita a transformação da ação do poder, do indivíduo e do corpo para a vida.

O PBF se constitui como uma imbricada rede onde cada esfera de poder e a população que ele abarca operam conjuntamente para o seu funcionamento, não só o Estado fiscaliza e controla, como chama a própria família e a sociedade como um todo ao controle e ao funcionamento da política. Revel (2011, p. 25) ressalta que

Enquanto a disciplina sucedia como “anátomo-política” dos corpos e se aplicava basicamente aos indivíduos, a biopolítica representa, portanto, essa grande “medicina social”, que se aplica à população com o propósito de governar sua vida: a vida faz, daí em diante, parte do campo do poder.

A noção de governamentalidade desenvolvida por Michel Foucault foi apresentada pela primeira vez no curso *Segurança, Território e População*, na aula de 1 de fevereiro de 1978, e, a partir de então, passou a ser um conceito central em suas aulas e investigações no *Collège de France*. Interessa-me o primeiro sentido atribuído a governamentalidade, que a entende como uma forma de racionalidade, ou seja, práticas de governo desenvolvidas em um determinado tempo e determinada sociedade. De acordo com Avelino (2010, p. 22), “por racionalidades, Foucault entendia o conjunto de prescrições calculadas e razoáveis que organizam instituições, distribuem espaços e regulamentam comportamentos; neste sentido as racionalidades induzem uma série de efeitos sobre o real.”

Este é o sentido que me ajuda a pensar o PBF como uma política pública que atua como estratégia da governamentalidade neoliberal, como estratégias de uma nova racionalidade que instaura determinadas práticas para a condução de todos e de cada um, da população. Utilizo meu problema de pesquisa, que já foi apresentado e desdobrado, para abrir a cunha que desejo e para chegar ao ‘quê’ do Programa Bolsa Família que recortei. Por certo, não fiz este recorte sem historicizar, nem sem ler quem já o estudou antes. Neste momento, o centro da narrativa é o Programa e algumas pesquisas realizadas, que considero de extrema relevância para o meu trabalho.

Interessam-me os jovens, filhos homens, que estão inseridos na política e são acompanhados pela condicionalidade da educação. Estes jovens, atravessados por muitos marcadores, têm no gênero uma primeira identificação: está no nome, nas posturas, nos grupos, no que revelam, no que escondem, no que temem ou afirmam.

No texto do projeto, chamei o Programa de um rio já antes navegado, suas águas e suas margens foram estudadas, analisadas, discutidas. Parto, então, de ancoradouros seguros; ao longo deste texto, cito diversas pesquisas que têm pontos de intersecção com a minha e que me permitiram alargar o olhar e seguir os passos de quem mais experienciou. A grande maioria das teses e dissertações, mesmo que aponte questões sobre as mulheres e os homens dentro do programa, não se constitui em pesquisas no campo do gênero. O que não as torna menos interessantes para a minha pesquisa.

Há um número significativo de pesquisas sobre o PBF, com diferentes enfoques e fazendo uso de lentes bastante distintas. Seria impossível a leitura de todas as teses e dissertações disponíveis nos diferentes repositórios. Busquei algumas que, de alguma forma, dialogam com minha pesquisa. Este levantamento não esgota as pesquisas sobre o tema, é antes um recorte que faço dentro das minhas possibilidades e limitações; escolhas.

As primeiras autoras a quem cheguei foram as professoras Dagmar E. Meyer e Carin Klein, que têm uma extensa produção, da qual venho me valendo e que sustenta boa parte desta pesquisa. Mas a pretensão era ampliar a busca e encontrar outras produções, de outros lugares e mesmo as que se inserem em outros referenciais teóricos. É necessário ressaltar que a maior parte das teses e dissertações utilizam outros referenciais.

A tese de doutorado de Maria Mercedes Rabelo, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia desta universidade, intitulada *Bolsa Família: a voz das beneficiárias*, faz uma interessante contextualização do Programa e de como as beneficiárias o percebem e se percebem dentro dele. Conheço o trabalho da Mercedes, desde a concepção do projeto de pesquisa, e sei que muitos dos dados utilizados foram trabalhados com o Comitê Gestor do Programa Bolsa Família de Porto Alegre. Parte de seus achados e análises se mostram importantes para minha pesquisa.

A dissertação de mestrado da professora Carin Klein, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRGS, no ano de 2003, pesquisa o antigo Bolsa Escola, Programa cujo formato foi aproveitado em grande parte para a feitura do PBF. Assim, também, sua tese de doutorado analisa o Programa Primeira Infância Melhor (PIM), uma política do estado do Rio Grande do Sul, que visa à interação da família e escola e determinados subsídios para autogestão sobre o ser mulher e mãe, posicionando-as como responsáveis pela saúde e educação das/os filhas/os.

Kamila Lockmann, em sua tese de doutorado, intitulada *A proliferação das Políticas de Assistência Social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal*, analisa as formas pelas quais as políticas de assistência social utilizam a escola como locus para sua efetivação e que implicações políticas são produzidas nas escolas. A autora compreende um movimento da governamentalidade, que chama de educacionalização do social, numa redefinição das funções da escola, a qual se mostra espaço eficaz para operar sobre a conduta dos sujeitos e da seguridade da população.

A dissertação de mestrado de Christiano das Neves Viana Amorim, *Quem pariu Mateus que balance: Programa Bolsa Família e Relações de Gênero na perspectiva das(os) beneficiárias(os)*, elaborada no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, na Universidade Estadual da Paraíba, em 2016, também traz o olhar das(os) beneficiárias(os) sobre o Programa e as relações de gênero. Ele analisou as implicações de gênero a partir das construções narrativas entre famílias beneficiárias do PBF.

Aline Gazola Hellmann, em sua tese de doutorado intitulada *Monitoramento e avaliação de políticas de desenvolvimento social: uma interpretação institucional com*

referência ao caso do Programa Bolsa Família, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Economia, na UFRGS, no ano de 2016, traz uma série de dados sobre o Programa e aponta para mudanças de hábitos e comportamentos das/os beneficiárias/os. Esta análise mostra-se potente para verificar o potencial pedagógico do Programa.

A dissertação de mestrado de Vilsiane Almeida Sarruf, *Eu sonho em ser uma pessoa digna*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação de Serviço Social, na Universidade Federal do Paraná, não tem como recorte os meninos beneficiários do PBF, mas adolescentes com o mesmo perfil socioeconômico e tem como problema os projetos de vida de meninos na mesma faixa etária que pesquisa.

Sobre masculinidades, especialmente deste recorte que pesquisa, encontrei poucas teses e dissertações, mas vários artigos, que tratam de outros contextos. Começando pela produção do professor Fernando Seffner, que é vasta e de relevância para o estudo de masculinidades no Brasil.

POBREZA, GÊNERO E GOVERNAMENTO

A pobreza remonta, no Brasil, à colonização portuguesa. A escravidão normalizou a feitura de uma sociedade extremamente desigual, situação que sobreviveu à abolição, e é perpetrada até os dias de hoje. Mas aqui preciso fazer um corte, necessário para não ser aprisionada pelo que Foucault (1968) chama de o “mito da História”, o que seria uma escrita organizada a partir de acontecimentos escolhidos e agrupados em ordem cronológica para construir impressões de progressividade e encadeamento. Afasto-me deste tipo de análise e escrita, produzindo aqui, um recorte que passo a explicar melhor.

Esta pesquisa toma o Programa Bolsa Família, o maior programa de distribuição de renda já elaborado no Brasil e, dependendo do que tomarmos por mensuração, um dos maiores do mundo. Aqui faço uma incisão, um corte profundo na direção para onde voltei meu olhar de pesquisadora – gênero – enquanto pedagogia, tecnologia e organizador do social. Não tomo a política para analisar ou criticar seu impacto econômico, embora levante esta questão inúmeras vezes. Não pretendo, nem desejo excluir dados, fatos, falas, discursividades sobre o principal objetivo do Programa, apenas não me debruço sobre estas questões. Olho para o Programa usando as lentes do gênero, “com o propósito deliberado de apreciar, de dizer sim ou não [...] um olhar que sabe tanto de onde olha, quanto o que olha

[...]” (FOUCAULT, 1979, p. 30). A lente que utilizo para olhar acaba por ver e construir meu objeto, não tenho qualquer pretensão de neutralidade, pelo contrário, estou totalmente implicada.

Muitos são os marcadores que atravessam as/os beneficiárias/os do PBF, “[...] as questões de geração, classe, raça, etnia, religião também estão imbricados na construção das relações de gênero.” (FELIPE; GUIZZO, 2003, p. 31). É necessário que se diga que escolho gênero e que procuro me manter afastada das abordagens com foco nos papéis sexuais, e mesmo culturais, como determinantes. Os indivíduos e as sociedades são atravessados por discursos de normatização do sexo e do gênero, mas também produzem atos/discursos que recolocam ou ressignificam os discursos e as relações de poder de cada época.

Voltando à questão da pobreza e seus efeitos, é importante ressaltar que não há um discurso único e atemporal; a pobreza é vista, caracterizada e vivida de maneiras diferentes em diferentes tempos e sociedades, assim como alternativas de enfrentamento e superação. Até o final do século XX, era vista como uma mazela a ser resolvida dentro das fronteiras em que se encontrava, um problema, quase que inerente, a determinadas nações. O momento de virada se dá quando diversos organismos criados para gestão financeira a reconhecem como um fenômeno internacional. O Banco Mundial, fundado em 1944 para financiar a reconstrução da Europa devastada pela guerra, aos poucos tornou-se uma espécie de ‘tutor’ para os países menos desenvolvidos, oferecendo empréstimos e readequando-os política e economicamente. Gradativamente passou a normatizar a intervenção, ou não, sobre os problemas que assolam estes países.

Segundo João Márcio Mendes Pereira (2016), o Banco Mundial tratava a pobreza de forma fragmentada e descontínua, da sua criação, em 1944 até 1967. As políticas distributivas eram vistas como prejudiciais ao desenvolvimento e, este, quando efetivado, daria conta da pobreza. De 1968 a 1981, o medo das ideologias radicais mudou os rumos e o tom. O desenvolvimento agrário e a pobreza rural passaram a ser considerados problemas que atingiam a estabilidade política e econômica. O relatório do Banco Mundial de 1990 tratou a pobreza como um fenômeno universal de “incapacidade de atingir um padrão de vida mínimo.” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 27). O padrão de vida mínimo foi quantificado, medido pelo consumo de um dólar por dia. Qualquer pessoa que recebesse menos do que isto estaria abaixo da linha de pobreza.

A questão da incapacidade é mais ampla; posicionar as populações pobres como detentoras desta incapacidade justifica biopolíticas. Como tornar capazes indivíduos sem acesso aos bens de consumo e aos serviços básicos? Para o Banco Mundial, a solução seria a

“utilização produtiva do bem que os pobres mais dispõem – o trabalho” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 3), aliada à prestação de serviços sociais. As agências internacionais estabeleceram a ideia de que a falta de acesso à saúde e educação é o fator de perpetuação da pobreza e a alternativa seria a regulação desta população pelo Estado.

As questões de gênero ocupam um importante lugar neste relatório, a situação da mulher é descrita como preocupante já no prefácio:

As mulheres geralmente constituem um grupo desvalido até mesmo entre os pobres; em muitas áreas seus índices de alfabetização e salários são bem inferiores aos dos homens, e o acesso a serviços sociais e ao emprego é mais difícil. A situação da mulher pobre é por si só aflitiva. E ainda mais aflitiva se considerarmos que a saúde e a educação das mães têm grande influência no futuro dos filhos. (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 3).

A posição da mulher como mãe merece destaque em todo o corpo do texto.

O relatório do Banco Mundial de 2000-2001 partiu das experiências de medidas de combate à pobreza da década anterior. Esta ganhou *status* de multidimensional e o pobre passou a ser considerado um indivíduo em risco e em vulnerabilidade. Este relatório ficou conhecido como a voz dos pobres, devido a uma extensa pesquisa, onde as pessoas identificadas e autodeclaradas pobres definiram o que é pobreza.

No Brasil a concepção de direitos sociais ganhou corpo durante a ditadura militar, diante da premência de organização das lutas por liberdades, diferentes grupos se mobilizaram, pautando não somente direitos e liberdades individuais, mas também sociais. A partir do texto constitucional de 1988, a Assistência Social passou a fazer parte do tripé da Seguridade Social, assim como a Saúde e a Previdência. Pauta sustentada pelos movimentos sociais que pensavam políticas públicas universalizantes, descentralizadas, sob a égide do Estado, mas com a participação da sociedade civil.

No ano de 1993, uma grande mobilização marcou a construção do texto da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS); o documento resultante é conhecido como o Marco Zero da Assistência Social no Brasil. Em 2004, após ampla discussão nacional, foi aprovada a nova Política Nacional de Assistência Social, abrindo espaço para a implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), regulamentado pela Norma Operacional Básica/SUAS/2005. A efetivação, no entanto, está num porvir. É meta assumida por todos os entes federados em planos decenais, que sofrem movimentos de avanços lentos e retrações violentas, dependendo do contexto econômico e político.

Neste cenário e prescindindo destes avanços, foi possível pensar e implementar o Programa Bolsa Família, em 2003, durante o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva,

através da Medida Provisória 132. Em 2004 foi previsto pela Lei Federal n. 10.836 e regulamentado pelo decreto n. 5.209, de 17 de setembro de 2004. O Programa unificou o antigo Bolsa Escola, o Programa Nacional de Acesso à Alimentação (PNAA), o Programa Nacional de Renda Mínima Vinculada à Saúde – Bolsa Alimentação, o Programa Auxílio-Gás e o Cadastramento Único do Governo Federal. Foi concebido como uma resposta imediata à fome e combate à pobreza e estrutura-se em três eixos, que são:

- Transferência direta de renda: Transferência de benefício em dinheiro, com o objetivo de alívio imediato da pobreza.
- Condicionalidades: Compromissos assumidos pela família, que buscam reforçar o acesso à educação, à saúde e à assistência social, com o objetivo de quebrar o ciclo intergeracional de pobreza. Este é um compromisso que atrela o poder público a assegurar a oferta dos serviços.
- Articulação com outras ações: ações propostas pela União, estados e municípios que poderiam articular diferentes políticas com a finalidade da superação da pobreza.

Um programa de distribuição de renda condicionado já diz muito de si, afirma que não é o bastante a família estar na linha da pobreza ou extrema pobreza para ‘merecer’ a continuidade no Programa. É necessário que estes indivíduos, em extrema vulnerabilidade, consigam dar respostas positivas quanto às condicionalidades estabelecidas. O corte para ingresso no programa é renda, demarcado pela linha da pobreza ou da extrema pobreza; esta linha, no entanto, não é tão fixa. Embora a pobreza seja palpável, perceptível e corporificada de forma que todos possamos senti-la ou testemunhá-la, as formas de mensuração variam. O Banco Mundial estabeleceu, em 1990, a faixa de US\$ 1 (um dólar) por dia por pessoa, como linha da indigência e de US\$ 2 (dois dólares) por dia por pessoa, como linha de pobreza extrema. O governo federal, por ocasião da implantação do Programa, estabeleceu como parâmetro o salário mínimo nacional, sendo o corte de 25% do salário, R\$ 60,00 (sessenta reais) mensais, por pessoa, o marcador da linha de extrema pobreza e de R\$ 120,00 (cento e vinte reais) mensais, por pessoa, o marcador da pobreza (BRASIL, 2018a). Estes valores não foram atualizados com o salário mínimo, atualmente o corte de renda está em R\$ 85,00 (oitenta e cinco reais) e R\$ 170,00 (cento e setenta reais) mensais, por pessoa, equivalente a 9,71% do salário mínimo (BRASIL, 2018b).

É importante ressaltar que, mesmo sendo uma iniciativa ousada, para a sociedade brasileira, que tem setores conservadores muito afeitos, concentração e manutenção de riquezas e produção de desigualdades, o Programa Bolsa Família é uma biopolítica imersa na lógica neoliberal. No neoliberalismo, as desigualdades entram no jogo, segundo Foucault

(2008a), o Estado entra em outra lógica de regulação, “um Estado sob vigilância do mercado em vez de um mercado sob vigilância do Estado.” (FOUCAULT, 2008a, p. 181).

Foucault (2008a, p. 194) localiza que a sociedade se constituiu destinatária da prática governamental:

[...] tanto a intervenção governamental deve ser discreta no nível dos processos econômicos propriamente ditos, como, ao contrário, deve ser maciça quando se trata de um conjunto de dados técnicos, científicos, jurídicos, demográficos, digamos grosso modo, sociais, que vão se tornar agora cada vez menos objeto da intervenção governamental.

O PBF não interfere no processo econômico, pelo contrário, atua na mesma lógica e em benefício do próprio processo, disponibilizando valores em dinheiro que colocam milhões de pessoas como consumidoras, mesmo que com recursos muito tímidos, mas dentro da lógica de mercado.

Kamila Lockmann (2013, p. 85), em sua tese de doutorado, analisando as políticas de Assistência Social, diz que

[...] as intervenções na sociedade, mediante as políticas de assistência social, têm o intuito de fortalecer o mercado, ou seja, não agem sobre a economia, mas em benefício dela, pois pretendem dar condições mínimas para que todos os sujeitos – com graus de desigualdade – possam participar da dinâmica competitiva. Essas políticas fazem parte, portanto, da racionalidade política neoliberal que engendra as práticas de governo atuais.

Um dos mais importantes investimentos que o PBF faz junto às/aos beneficiárias/os é em relação ao desenvolvimento de capital humano, “a pobreza não é somente privação de dinheiro e de recursos materiais, é também privação de capacidades e não desenvolvimento de funções humanas importantes, o que torna os pobres ainda mais pobres.” (REGO; PINZANI, 2014, p. 74). O investimento em determinadas capacidades e habilidades humanas deixa evidente a ação sobre o corpo e a subjetividade de cada sujeito implicado.

As condicionalidades foram propostas junto com o Programa; são uma espécie de ‘herança’ do antigo Bolsa Escola, que exigia 75% de frequência na escola para a continuidade do pagamento do benefício. O PBF tem condicionalidades na Educação e na Saúde. No que tange à Educação, todas as crianças e jovens, com idades entre 6 (seis) e 17 (dezessete) anos devem estar matriculados na escola; além da matrícula, as crianças e jovens até 15 (quinze) anos devem ter frequência mínima de 85% e as/os jovens de 16 (dezesseis) e 17 (dezessete) anos devem ter frequência de, no mínimo, 75%. Esta diferenciação no percentual é justificada pela possibilidade e probabilidade de ingresso no mercado de trabalho formal pelas/os jovens a partir dos 16 (dezesseis) anos. O grupo de beneficiárias/os de 6 (seis) aos 15 (quinze) anos

recebem um benefício variável de R\$ 41,00, sendo que cada família pode receber por até 5 (cinco) crianças ou jovens acompanhadas/os. O grupo de beneficiárias/os de 16 (dezesesseis) e 17 (dezesete) anos recebe R\$ 48,00, sendo que cada família pode acumular até dois benefícios.

Na Saúde o acompanhamento é obrigatório, ao menos duas vezes ao ano, para acompanhamento vacinal e de crescimento e desenvolvimento de crianças de 0 (zero) aos 6 (seis) anos, bem como das mulheres em idade fértil, dos 14 (quatorze) aos 44 (quarenta e quatro) anos. É interessante ressaltar que só a fertilidade da mulher é acompanhada, ou seja, só o corpo da mulher é objeto de intervenção e de responsabilização pela contracepção ou gestação.

Trago dois excertos que tratam das condicionalidades em textos do programa:

Art. 27. Considera-se como condicionalidades do Programa Bolsa Família a participação efetiva das famílias no processo educacional e nos programas de saúde que promovam a melhoria das condições de vida na perspectiva da inclusão social.
Parágrafo único. Caberá aos diversos níveis de governo a garantia do direito de acesso pleno aos serviços educacionais e de saúde, que viabilizem o cumprimento das condicionalidades por parte das famílias beneficiárias do Programa (BRASIL, 2004b).

Acesso a direitos – as famílias devem cumprir alguns compromissos (condicionalidades), que têm como objetivo reforçar o acesso à educação, à saúde e à assistência social. Esse eixo oferece condições para as futuras gerações quebrarem o ciclo da pobreza, graças a melhores oportunidades de inclusão social.
Importante – as condicionalidades não têm uma lógica de punição; e, sim, de garantia de que direitos sociais básicos cheguem à população em situação de pobreza e extrema pobreza. Por isso, o poder público, em todos os níveis, também tem um compromisso: assegurar a oferta de tais serviços (BRASIL, 2018b, redação atual).

Os dois excertos tratam das condicionalidades; o primeiro faz parte do decreto que regulamenta a Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família; o segundo está com redação atualizada do ano de 2018, mas é possível verificar que, embora responsabilizem os diferentes níveis de governos para a garantia de acesso pleno aos serviços de educação e saúde, a família é chamada à responsabilização direta pelo cumprimento das condicionalidades.

Mais do que às famílias, como já dito anteriormente, às mulheres coube esta responsabilização, como as mais capazes de dividir com o Estado o cuidado com a saúde e educação dos filhos pequenos, uma contrapartida como beneficiárias.

Quando o não exercício de direitos sociais como saúde e educação podem ocasionar sanções, entendo, no mínimo, uma contradição de princípios. As condicionalidades deixam expostas as engrenagens da biopolítica, sendo este sistema de recompensa e punição um grande produtor de subjetividades. Listo aqui os principais lugares de sujeito que o Programa

constrói: a mulher-mãe, que pode ocasionalmente estar também gestante ou nutriz, que organiza a vida da família, cuida da casa e dos filhos e recebe um valor em dinheiro do governo federal para auxiliar na subsistência; as filhas meninas, acompanhadas pela condicionalidade da saúde até os 6 (seis) anos e depois dos 14 (quatorze) anos, quando iniciam a idade fértil e acompanhadas pela condicionalidade da educação dos seis aos 17 (dezesete) anos – é importante observar que estas mesmas meninas podem, aos 16 (dezesesseis) anos, se gestantes, ingressar no Programa com um cadastro próprio, formando outra unidade familiar; os filhos homens, acompanhados pela condicionalidade da saúde até os 6 (seis) anos e, dos 6 (seis) aos 17 (dezesete) anos, pela condicionalidade da educação, e que, para o Programa, parecem nunca entrar em idade fértil. Outros indivíduos que com a família “possuam laços de parentesco ou de afinidade, que forme um grupo doméstico, vivendo sob o mesmo teto e que se mantém pela contribuição dos seus membros” (BRASIL, 2004a).

A gestão de condicionalidades compreende quatro grandes movimentos. O primeiro é feito pelo MDS, que identifica as famílias que devem ser acompanhadas a partir das informações do Cadastro Único. O segundo movimento é feito pelos municípios, que registram, nos sistemas disponibilizados pelo Ministério de Educação (MEC) e Ministério da Saúde (MS), as informações sobre o cumprimento ou descumprimento das condicionalidades.

Registradas as informações, o terceiro movimento é a aplicação de efeitos previstos na legislação, as sanções, que são gradativas e podem chegar ao cancelamento do benefício, começando por uma advertência, quando do primeiro descumprimento, progredindo sucessivamente para bloqueio ou suspensão do pagamento até recurso da família ou o cumprimento do exigido pela condicionalidade.

Por fim o MDS analisa e sistematiza os dados e encaminha para os municípios, que podem executar ações na tentativa de minimizar ou sanar os motivos de descumprimento. Este último movimento é o de maior complexidade, primeiro porque depende totalmente da capacidade de organização e atendimento de cada município, segundo pela vulnerabilidade extrema em que, geralmente, se encontram as famílias em descumprimento.

Na saúde o acompanhamento é feito durante dois períodos ao ano, um em cada semestre. Na educação há cinco períodos de acompanhamento da matrícula e frequência escolar. Qualquer descumprimento, por qualquer membro da família que esteja em acompanhamento, gera sanções para a família toda.

Os municípios têm autonomia para desenvolver ações de acompanhamento familiar, que são orientadas pelo MDS; estas ações configuram uma intervenção ainda maior sobre a

organização familiar. Mais uma vez afirmo que não está em questão a importância das ações socioassistenciais que podem contribuir para superação de situações de vulnerabilidade, o que ponho em evidência é a capacidade de governo que o Programa desenvolveu.

O Programa abarcou, no final de 2017, 13,9 milhões de famílias no Brasil. Em Porto Alegre foram 46.569 famílias, que receberam benefícios médios no valor de R\$ 204,44. O valor de repasse do governo federal em benefício às famílias atendidas foi de R\$ 9.520.759,00 no mês de dezembro (SAGI/Relatórios de Informações Sociais). Estas famílias tiveram, como condicionalidades, que manter o cadastro atualizado, matricular e garantir a frequência escolar dos filhos com idades entre 6 e 17 anos e o acompanhamento vacinal e nutricional de crianças de 0 a 6 anos, bem como de gestantes, nutrizes e mulheres em idade fértil, dos 14 aos 44 anos.

Para um melhor entendimento da composição do benefício e valores pagos, já que não é um valor fixo, elaborei os dois quadros abaixo:

Quadro 1 – Famílias na faixa da extrema pobreza – Renda de até R\$ 85 por pessoa da família

Benefício Básico	Benefício Variável 6 a 15 anos	Benefício Variável Jovem	Benefício Variável Gestante	Benefício variável Nutriz	Benefício para superação da Pobreza
R\$ 85,00	R\$ 41,00 Até cinco variáveis por família	R\$ 48,00 Até dois variáveis por família	R\$ 41,00 Até 9 (nove) parcelas	R\$ 41,00 Até 6 (seis) parcelas	Famílias em extrema pobreza podem acumular benefícios em até no máximo R\$ 370,00 por mês, mais um Benefício Superação da pobreza que possibilite uma renda mínima de R\$ 89,00 por pessoa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 – Famílias na faixa da pobreza – Renda entre R\$, 85.01 e R\$ 170,00

Benefício Variável 06 a 15 anos	Benefício Variável Jovem	Benefício Variável Gestante	Benefício variável Nutriz
R\$ 41,00 Até cinco variáveis por família	R\$ 48,00 Até dois variáveis por família	R\$ 41,00 Até 9 (nove) parcelas	R\$ 41,00 Até 6 (seis) parcelas

Fonte: Elaborado pela autora.

Na concepção do Programa, as mulheres foram escolhidas como responsáveis familiares preferenciais, situação que se consolidou através dos anos, e foi amplamente aprovada pela opinião pública. No ano de 2010, o Instituto de Pesquisa e Estatística Aplicada (IPEA) realizou uma ampla pesquisa de opinião, onde a maioria dos entrevistados considera que, em lares mais pobres – as mulheres – conhecem e se comprometem com as necessidades da família, utilizando o dinheiro para a alimentação e o cuidado com os filhos (IPEA, 2013).

As estatísticas são muito caras às biopolíticas, um mecanismo para aferir estatuto de verdade e consolidar discursividades. Esta concepção se coloca como um evidente deslocamento de um lugar de responsabilidade que é constitutivo de masculinidades, o lugar de provedor. Atualmente 93% dos cadastros têm como responsável familiar uma mulher, não significando que ela seja a única responsável naquele domicílio. Em sua tese de doutorado, Maria Mercedes Rabelo (2011) referenda ter encontrado este mesmo cenário em Porto Alegre.

É importante observar que nos textos legais, bem como nas instruções operacionais do PBF, não consta qualquer orientação para que a mãe, ou outra mulher, seja beneficiária preferencial do Programa. Esta é uma prática ‘herdada’ do antigo Bolsa Escola, este sim tinha expresso em seu texto a determinação de que a beneficiária deveria ser a mãe ou outro responsável legal somente no impedimento da mãe: “o pagamento de que trata o **caput** deste artigo será feito à mãe das crianças que servirem de base para o cálculo do benefício, ou, na sua ausência ou impedimento, ao respectivo responsável legal” (BRASIL, 2001, Lei n. 10.219, de 11 de abril de 2001, art. 4º § 2º).

Os homens, em geral, são vistos com desconfiança, em relação à destinação financeira do benefício, sendo que só se tornam responsáveis familiares e titulares do benefício em lares em que não há a presença de mulheres adultas capazes. Em Porto Alegre, segundo dados do Cadastro Único, 72% das famílias beneficiárias têm como *única* responsável familiar uma mulher, quer seja a mãe, a avó, a irmã maior, a tia, ou mesmo a madrasta que ficou com as crianças do ex-companheiro, por laços afetivos e de responsabilidade, quando a relação anterior se desfez.

Acompanhei inúmeros movimentos, mutirões, ações pontuais do Cadastro Único, e raramente encontrei e conversei com homens na fila para o cadastro, esta é composta majoritariamente por mulheres e crianças pequenas ou de colo. Os poucos homens que encontrei estavam desempregados, demandavam um benefício somente em seu nome, tinham filhos, mas estes estavam sob a responsabilidade das mães, ou seja, nos cadastros delas.

Num primeiro olhar sobre o Programa, já nos deparamos com fortes marcadores de gênero, que naturalizam relações sociais e reforçam a ideia de que as mulheres são responsáveis pela concepção/contracepção e pela condição de vulnerabilidade em que os/as filhos/as se encontram. Não bastasse a vulnerabilidade, são chamadas a assumir junto ao poder público a promoção da saúde e da educação das crianças. Segundo Dagmar E. Meyer e Carin Klein, “este contexto/situação integra um movimento de “generificação da inclusão social” (MEYER; KLEIN, 2013, p. 2, grifo das autoras). Mais do que ocupar o lugar de um marcador, gênero organiza a estrutura do Programa, responsabiliza as mulheres, liga-as

diretamente à maternidade, posiciona as crianças e adolescentes quanto às condicionalidades e invisibiliza os homens na composição familiar.

Carin Klein, em sua dissertação de mestrado, mostra como uma complexa rede, composta pelo formato das políticas públicas, pelas propagandas, pelas/os agentes responsáveis por operacionalizá-las e pelos discursos que circulavam, ensinavam e posicionavam as mulheres-mães beneficiárias do Bolsa Escola. O Programa Bolsa Família é uma política mais ampla e abrangente, mas absorveu boa parte das práticas, que não eram só do Bolsa Escola, mas sim estavam, e permanecem, no cerne das biopolíticas.

O Programa Bolsa Família construiu e consolidou suas condicionalidades usando gênero como marcador da diferença. Klein (2007) evidencia como os programas sociais convertem-se em equivalentes categorias como mulher e mãe, em uma manobra de interpelação destas mulheres de forma que mulher, mãe e família se igualem e família seja vista como uma identidade feminina presumida. Das mulheres/mães, é cobrado, além do cadastro, o acompanhamento da vida fértil através da agenda da saúde, com pesagem, medidas e verificação se está ou não gestante, a cada semestre, dos 14 aos 44 anos, além do calendário vacinal das crianças de zero a seis anos. Descontados estes primeiros anos, todo acompanhamento da saúde se dá em torno da concepção ou contracepção, mas esta agenda incide só sobre o corpo da mulher. Ela é vista como única responsável pela situação em que se encontra, gestante ou não, e muitas vezes culpada pela precarização da sua vida e de seus filhos, principalmente quando tem muitos filhos de pais diferentes. É possível ouvir, de técnicos da educação, saúde e assistência, falas carregadas de julgamentos, que as posicionam como responsáveis pela vulnerabilidade da família.

Em 2010, durante um atendimento a uma beneficiária mãe, que teve sanção por descumprimento da frequência de uma das crianças, ouvi-me fazendo o seguinte comentário: “Agora chega, né mãe? Onze filhos, de quatro pais diferentes, faz logo a ligadura”. Entendi o excesso que cometi e o julgamento que minha fala carregava, mas reconheço que foi muito difícil não reagir à resposta, sorrindo encabulada, me disse que estava com um novo companheiro, que, por sua vez, não tinha filhos homens dos relacionamentos anteriores, então ela queria “dar um filho homem pra ele”. Na sua leitura, o maior presente que seu corpo de mulher podia dar.

Durante os encontros de capacitação conjunta da saúde, educação e assistência, não é incomum comentários que responsabilizam as mulheres/mães pela situação em que a família se encontra. Registrei esta fala em 2015, numa formação com técnicos/as da saúde, mas ela é recorrente, reaparecendo com frequência com pequenas variações: “Eles (os pais) não

aparecem no posto, só aparecem pra fazer filho e buscar dinheiro e, quando não têm lugar para dormir, eles não pagam pensão, não criam os filhos e elas (as mães) ainda recebem eles (os pais/companheiros) em casa; elas gostam”.

Analisando as noções de família nas políticas públicas, Meyer, Klein e Fernandes (2012, p. 444) evidenciam

Um aspecto importante que temos destacado é que um dos efeitos de poder (não esperado) da incorporação (reivindicada e desejada) de noções mais abertas e flexíveis de família, nesses programas, parece ser a “naturalização” da ausência de um homem-pai nos núcleos familiares mais pobres e, sobretudo, sua “desresponsabilização” pela vida das crianças que o integram. Isso tem se traduzido, por um lado, no posicionamento do Estado no lugar de autoridade conferido ao pai na família mononuclear moderna e, por outro, na sobreposição de uma parte significativa dos deveres até então definidos como “paternos” (sobretudo aqueles vinculados ao provimento do lar) aos já consagrados “deveres maternos.

Diante deste cenário, é necessário perguntar: de que homens falo? Distingo nitidamente dois grupos de homens, com marcas geracionais e sobre os quais se depositam expectativas diferentes. O primeiro, dos homens adultos, que compõem as famílias ou transitam por elas. São pais ou padrastos, vistos com desconfiança pela política e pela sociedade, que os acredita irresponsáveis para administrar financeiramente a vida da família, para prover as necessidades básicas com alimentação para os filhos e o cuidado com a saúde e escolarização (IPEA, 2010). O outro grupo é composto pelos jovens beneficiários, acompanhados pelo Programa, na sua maioria por longos anos, a quem se espera que a política supra a ausência do papel de provedor do pai. De toda forma, os dois são colocados como pouco confiáveis, uns por que considerados irresponsáveis, e os outros por ainda serem crianças ou adolescentes.

O PBF se constitui num importante programa de combate à pobreza e possibilidade de acesso a condições mínimas de vida. Afirmo que são possibilidades porque, apesar da educação e saúde serem universalizadas no Brasil e a progressiva implantação do SUAS, o acesso universal ainda está longe de ser alcançado, quer por falta de equipamentos em muitos municípios, quer por falta de outros mínimos necessários, como informação, transparência, possibilidade de movimentação nos espaços da cidade, pelos beneficiários. As condicionalidades apontam para um investimento nas áreas da assistência social, saúde e educação, ao mesmo tempo em que deixam claras as condições de emergência desta biopolítica.

Em a *História da Sexualidade – A Vontade de Saber*, Foucault (2006) desenvolve os modos com que o corpo passou a ser alvo do poder. Situa duas formas de tomada de poder

sobre o corpo no Ocidente, que, em muitos momentos, sobrepõem-se e articulam-se. A primeira se estabelece a partir do século XVII, através do poder disciplinar, uma anatomopolítica individualizante, docilizante, que se pauta na utilidade dos corpos. A partir do final do século XVIII, outra tecnologia vai atuar, não mais sobre o corpo indivíduo mas sobre o corpo população, “uma tecnologia de controles reguladores: uma biopolítica da população” (FOUCAULT, 2006b, p. 152).

O PBF, enquanto biopolítica generificada que atinge, diretamente, uma enorme parcela da população brasileira, faz um investimento nas mulheres/mães, tornando-as corresponsáveis pela saúde e educação da família, assumindo o papel de principal agente. Meyer demonstra que:

[...] os investimentos em determinados modos de “ser mulher” e de “exercitar a maternidade”, preconizados nas políticas públicas – sobretudo aquelas direcionadas para a inclusão social –, têm efeitos bem mais amplos que as melhorias que essas pretendem promover (e efetivamente promovem) nas condições materiais de vida dos grupos aos quais se dirigem. Tais investimentos funcionam, também, como poderosos processos de produção de subjetividades. (MEYER, 2005, p. 89).

A subjetivação é componente da produtividade da biopolítica. Mas, se a aposta é nas mulheres/mães, qual o lugar dos homens na política? A sua invisibilidade é resultado somente deles ocuparem o centro da norma? Desconfio desta explicação, que não se sustenta quando tratamos de homens jovens pobres, moradores da periferia e, em maior número, negros. Carin Klein, em sua dissertação de mestrado, analisou o antigo Bolsa Escola, programa que foi incorporado ao Bolsa Família e, em grande, parte deu formato ao mesmo. A autora apontou que a política posiciona os homens/pais, naturalizando sua ausência nos núcleos familiares mais pobres e desresponsabilizando-os pela vida de seus filhos. Este movimento posiciona o Estado no lugar de autoridade sobre a família e realoca uma parcela considerável dos deveres tidos como “paternos” àqueles já consagrados como “maternos”, numa sobreposição que responsabiliza ainda mais as mulheres/mães (Klein, 2003).

Meyer identifica que os homens adultos são posicionados,

[...] nesses discursos de promoção da saúde e de prevenção de doenças que reiteram e atualizam a centralidade das mulheres para a implementação de ações de cuidado consigo mesmas e com os seus familiares, como um “fator de risco” ou como alguém que não é, ou não pode estar preocupado com sua saúde. O entendimento de que ele é, *per se*, um agente perturbador desse cuidado justifica a estratégia do *empowerment* com a qual se investe na promoção do autocuidado feminino. Ele não é informado e educado, como homem, para cuidar de sua própria saúde, mas é responsabilizado pela falta de saúde de um tipo de parceira sexual específica – a companheira e/ou a mãe de seus filhos. Um dos efeitos perigosos desse discurso é que se pode passar a trabalhar com o pressuposto de que, nessa posição de sujeito

que ameaça ou perturba, o homem deve arcar individualmente, com a responsabilidade por suas “atitudes de risco”. (MEYER, 2005, p. 97 e 98).

Este posicionamento dos homens adultos num lugar de desconfiança e o silêncio sobre os meninos, dentro do PBF, parecem apontar para uma expectativa de que repitam o ciclo, ou seja, ‘naturalmente’ se posicionem como homens e sigam se desresponsabilizando por seus núcleos familiares, ou então de que o cuidado com a saúde e com a educação, assumido pelas mães, possam dar conta da superação destas construções. Os mesmos dispositivos que posicionam as mulheres/mães como cuidadoras e responsáveis acabam por posicionar os homens/pais de forma contrária.

Gary Barker também dá visibilidade aos efeitos nocivos que a política pode ter sobre as masculinidades:

Resumindo, na maioria dos contextos, a renda provida às mulheres como parte destas políticas provavelmente irá beneficiar mais as famílias do que quando dada aos homens. Mas, ao mesmo tempo, esta prática pode afirmar implicitamente uma crença de que os homens não irão mudar: os homens são na maioria “egoístas” e não são suficientemente envolvidos no bem-estar de suas famílias para ser confiados a eles este auxílio. (BARKER, 2010, p. 128).

Novamente retomo a questão: de que meninos falo? Meninos atravessados por muitos marcadores da diferença, já mencionados anteriormente e pela vulnerabilidade. Esperar que somente a escolarização possa dar conta de tirá-los da situação de pobreza e vulnerabilidade seria, no mínimo, ingênuo.

O conceito de vulnerabilidade possibilita entender a complexidade de fenômenos sociais que orbitam, atingem e, em alguma medida, são produzidos pelos meninos que pesquiso. Partindo do conceito de Ayres e outros (2003), Dagmar E. Meyer e Zulmira N. Borges discutem a interdependência dos seus componentes:

[...] as contribuições do conceito de vulnerabilidade, que se constitui a partir de três eixos interligados: 1) Componente individual (informação de que dispõe somada à capacidade de incorporar as informações); 2) Componente social (aspectos relativos à inclusão social e à cidadania); e 3) Componente programático (recursos de todas as ordens, disponibilizados de modo democrático). Desse modo, mesmo que esses autores se refiram aos três componentes da vulnerabilidade para fins de análise e intervenção, de fato esses componentes se encontram entrelaçados, sobrepostos e muito imbricados entre si e se influenciando mutuamente. (MEYER; BORGES, 2008, p. 64).

Considerar que estes meninos estão no grupo de maior vulnerabilidade social significa entender a exposição a que estão submetidos, como resultado de um conjunto de aspectos que ultrapassam a esfera individual, mas que são de ordem coletiva e contextual.

Pareceu-me que, também à minha volta, um gosto se declarava, aqui e ali, por aquilo que poderíamos chamar – para não abordar os problemas das definições – a nebulosa biográfica (Diários, Biografias, Entrevistas personalizadas, Memórias, etc.), maneira, sem dúvida, de reagir contra a frieza das generalizações, coletivizações, gregarizações, e de recolocar, na produção cultural, um pouco de afetividade.
(ROLAND BARTHES)

PARTE II

Algumas histórias e alguns meninos

Escolhi contar histórias, na segunda parte desta dissertação, porque muitas me foram contadas, porque me parece que as histórias são um alargamento possível, portadoras de tantas interrupções e intersecções de vidas. Por que, para contar histórias, como nos ensina Walter Benjamin (1987) em *O Narrador*, é preciso estar em diversos lugares e encontrar-se com seu duplo. O filósofo nos fala de dois tipos fundamentais: o camponês e o marinheiro. O primeiro sabe tudo da terra e está fortemente ligado a ela por suas raízes; o segundo é íntimo do mar e das idas e vindas (in)constantemente. Quem narra está neste lugar duplo, de quem conhece as minúcias, os detalhes e traz ao mesmo tempo as histórias que vieram de longe. Quem conta histórias o faz porque elas são mais importantes que a/o contadora/or.

Os cinco contos que compõem a segunda parte desta dissertação não são uma licença poética à escrita acadêmica; os contos são um recurso narrativo. Faço esta escolha porque me sinto autorizada a escrever as inúmeras histórias que ouvi e porque não vejo forma melhor de contemplá-las aqui. Estas pequenas biografias não têm a intenção de corroborar as estatísticas, somar-se a elas, dar voz a alguns; têm, por outro lado, a pretensão de evidenciar os confrontos, estilhaçar o vazio dos números e desfazer as totalidades.

5 HOMEM QUE É HOMEM SE SUSTENTA

Acordo cedo, mas não abro os olhos, não me movo, fico parado, quieto, escutando os barulhos da casa, a respiração dos que dormem: o irmão mais velho, que chegou tarde do trabalho e da escola, se é que foi para escola – bom, para escola ele vai, mas não para estudar, faz cinco anos que está no Ensino Médio, ainda está no 2º ano; as duas irmãs menores, que pintaram as unhas e tagarelaram noite adentro. Os beliches quase se encontram, tão pequeno é o quarto. Na casa todos dormem, o bebê no outro quarto, junto com a mãe e o padrasto. Ainda dá para ouvir os sons da casa, estalos da madeira e do zinco que se ressentem do orvalho.

Faz frio na madrugada de Porto Alegre, daqui a pouco, o celular vai despertar e o dia vai começar como todos os outros, os resmungos da mãe, os sermões do padrasto, a vontade de ficar na cama e no WhatsApp. Com o polegar da mão direita, toco o dedo médio devagar, deslizo da ponta até o corte profundo, bem no meio do dedo. O sangue coagulado ainda denuncia que a ferida está por cicatrizar, já dói menos, mas vai voltar a doer quando pegar nos tijolos e revirar a massa. Trabalhar na obra é pesado, mas é o que consigo como “trampo”; é isso ou ter que pedir dinheiro para minha mãe, ou pior, para o meu padrasto.

Na rua os cães não param, latem a noite toda, alguns perto, outros mais ao longe, a vila não para. O povo da vila se movimenta o tempo todo, uns saem cedo, como a Dona Matilde, que é babá lá perto da Protásio, e cruza a cidade com o Restinga PUC e depois pega mais um ônibus; para chegar cedo, acorda antes das 5 horas. Ou o Seu Luís, segurança de um bar, que nunca tem hora para chegar; tem dia que às 3h, tem dia que às 7h da matina. “Quando tu botar corpo, te contrato” – me disse esses dias. Até que na obra ganhei músculos, mas ainda tenho pouco corpo, um corpo magro, nem negro nem branco, nem guri, nem homem. Se bem que para ser homem, basta me sustentar, e de bico em bico me sustento.

A vila não para porque todos correm o tempo todo, uns chegam, outros saem e outros correm para “abastecer” os de fora e os de dentro, aí mistura tudo, os olheiros, as mulas, os donos, os que entregam e, de vez em quando, os polícias. Aqui em casa ninguém se mete nesse trampo, ninguém mexe com bagulho. A mãe sempre diz que a internet salvou a vida dos filhos – é que todo mundo chega e vai mexer no celular – ninguém conversa, só minhas duas irmãs, que conseguem conversar e ainda navegar – os outros, cada um fica no seu celular – essa é a maior despesa da casa, mas minha mãe faz questão de pagar e todo mundo tem que ajudar um pouco, ninguém reclama. Do resto, todo mundo reclama, da comida, da falta dela, da falta de espaço, de dividir o banheiro, o quarto, a sala... Em casa eu nunca tô sozinho – só

quando acordo de manhã cedo e todos dormem, mas eu sempre tô sozinho porque não converso com ninguém.

O dedo volta a latejar, tento não pensar – penso na camisa que vou comprar na sexta, custa R\$ 110,00. Ainda preciso juntar R\$ 40,00, mais uns R\$ 40,00 pra festa, acho que não vou pra escola amanhã, vou virar massa desde cedo e ganho um pouco a mais. Faço isso sempre que tem muito trabalho em obra; o problema é a frequência na escola, tenho que controlar e tentar enrolar as “sororas”; se ficar com muitas faltas, o Bolsa Família é cortado. Eu não fico com esse dinheiro, mas minha mãe sente falta, é o único dinheiro certo da casa; meu irmão ajuda, mas tem lá a vida dele; meu padrasto também faz bico, suspeito que mais para a cachaça do que para as fraldas do bebê; minha mãe faz uma faxina aqui, outra lá, quando tem patroa chamando e alguém pra olhar meu irmãozinho – às vezes sou eu quem faço isso, falto escola, não vou pra obra – até gosto, passo o dia no WhatsApp e navegando. Porque isso também eu conquistei, meu celular; comprei de segunda, mas faço tudo com ele.

Fico pensando na entrevista de uma “sora” que apareceu na escola ontem; me perguntou uns bagulhos do Bolsa Família e como eu me sentia, se um guri, um menino ou um homem – claro que sou um homem, eu me sustento – desde os 16 (anos). Disse pra ela – na moral – essa camisa fui eu que conquistei, trabalhei, paguei. Esse tênis fui eu que conquistei; funciona assim, se eu quero uma coisa, não peço pra minha mãe ou pro meu pai, vou lá e conquisto, trabalho, arranjo um trampo e compro com meu dinheiro. Sou um homem, por que homem que é homem se sustenta.

O alarme toca, desligo rápido, mas não me importo de acordar os outros, só não quero que me encham o saco. Vou atravessar a cidade para chegar na escola; as do bairro não aceitam durante o dia um cara de 17 anos no 6º ano – também não quero estudar com as crianças – sou muito mais a minha escola, com um monte de gente adulta como eu. Hoje vou pra escola, meu dedo dói demais pra trabalhar o dia todo; bem que me avisaram que azulejo quando quebra, machuca mais que tijolo – vai ver é por isso que tem tanta mulher azulejista, elas são mais jeitosas, mais caprichosas. Eu acho estranho ver mulher na obra, todo mundo acha, mas elas trabalham melhor com acabamentos – vou pra escola, tomo café lá e invento uma história pra justificar a falta de amanhã. Quem sabe o dedo? Tá bem feio, mesmo. Amanhã trabalho o dia todo, pra juntar o dinheiro, pra comprar a camisa, uma bebida na festa, minha parte da internet de casa, por que, afinal, tenho que ganhar a vida.

A escola é um ‘saco’, mas eu preciso do diploma, também preciso aprender a escrever melhor e a calcular; tudo é tão difícil – os outros sempre parecem saber mais do que eu – queria só estudar, ter vontade de estudar, aprender o que preciso para um emprego, mas o

dinheiro é curto, contado, minguado, sobra o bico, a obra, ou os trampos aqui na comunidade, mas esses eu não quero, não. Então, o negócio é ir levando a escola até terminar.

Um dia terei minha casa, mas só daqui a muito tempo, tipo dez anos. Até lá, se deus quiser, estarei formado, vou servir o exército, fazer carreira e ter uma casinha; quem sabe caso e tenho um casal de filhos. Foi isso que eu disse pra “sora” da entrevista e, se eu tiver filhos, vou sustentar e cuidar, por que homem que é homem é responsável.

– Levanta logo, guri – minha mãe chamando – na terceira vez que o celular despertou.

MASCULINIDADES, NEOLIBERALISMO E ENDIVIDAMENTO

Sou jovem. Não sou um homem ainda, homem que é homem se sustenta, sustenta a casa e eu ainda não me sustento. Não tenho trabalho, só fico em casa cuidando da casa e da minha irmã. (Alisson,³ 16 anos, estudante do Ensino Fundamental EJA).

Sou um homem, sim, porque, pros meus pais, desde que eu tinha 16, assim 17, nunca pedi pra eles nada, sempre conquistava, pra ter (né?) minhas coisas. Quem é que conquistou fui eu. Uma camisa? Fui eu que trabalhei pra conquistar. Eu trabalho pra conquistar minhas coisas. Porque eu penso assim ó, se eu tô com 16, 17 e meus pais têm que sustentar (né?) minha irmã e o meu irmão, daí eu não vou pedi pra eles as coisas, porque eu sei que o dinheiro que eles têm é pra botar (né?) em casa. Daí eu penso assim, entendeu? Tudo que eu tenho quem é que trabalha pra ter, sou eu. (Leonardo, 18 anos, completados na semana da entrevista, estudante do Ensino Fundamental EJA).

Ao evidenciar discursos que circulam sobre e entre os jovens beneficiários do PBF, deparei-me com uma geração que cresceu mediada e atravessada pelo Programa. Que reconhece a importância do benefício para o acesso às mínimas condições de vida, mas que também entende os efeitos das condicionalidades, conformam seus comportamentos e corpos para cumprir o que se espera de um ‘bom beneficiário’.

Meu recorte são os jovens homens que não abandonaram os estudos e, assim, cumprem com a condicionalidade da frequência escolar, a única que, nesta idade, recai sobre eles. Por certo, se a pesquisa fosse feita com alguns dos inúmeros jovens que abandonaram a escola, outras seriam as respostas, outro seria o material, outras seriam as questões e conclusões.

Estes jovens que entrevistei acreditam na escolarização como uma possibilidade para a superação da pobreza. Apostam na conclusão do Ensino Fundamental e Médio como meio imediato para alçar outro patamar, o da empregabilidade. O que é corroborado pelas pesquisas

³ Os nomes foram trocados para garantir o anonimato; somente preservei a idade, o ano e modalidade de ensino.

de diferentes institutos, nacionais e internacionais, que apontam como pressupostos para a superação da pobreza um investimento no desenvolvimento de habilidades e competências, um investimento no ‘capital humano’.

Os dois excertos foram extraídos de entrevistas realizadas no início do ano de 2018; os dois são homens cis e se identificam como do gênero masculino, mas isso não é o bastante para torná-los homens. O ‘rito de passagem’ está claramente demarcado pela capacidade de produzir-se como um corpo que se sustenta, que pode trabalhar, gerar, produzir ou obter renda.

Nesta pesquisa, parto da hipótese de que os efeitos, desejados e indesejados, interpelam e produzem construções de masculinidades dos meninos inseridos no Programa. Parece-me muito remota a possibilidade de ‘escapar’ dos efeitos do discurso sobre os homens que não conseguem ser provedores e, assim, de alguma forma perdem um de seus principais eixos constitutivos de masculinidades.

Ao longo da pesquisa, localizo alguns enunciados, um deles já apontei anteriormente: *homens pobres não são confiáveis, não se responsabilizam pela família, não sabem gerenciar recursos e não se colocam como provedores*. Para Foucault, um enunciado não existe sozinho; ele precisa estar correlacionado com outros enunciados; não possui uma unidade material com início e fim, sendo também linguístico: “[...] não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza o domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2012, p. 105).

Conjuntos de enunciados são construídos pela Política, pelos beneficiários e pela população, quer sejam afirmativos ou pejorativos, revelam, reclamam, posicionam e inscrevem sobre os corpos e discursos dos meninos, lugares de sujeito possíveis. Busco mostrar como as instituições e seus processos dão lugar a determinados discursos. “Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele é constituído de um número limitado de enunciados, para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência [...]” (FOUCAULT, 2012, p. 143). O enunciado será tomado na pesquisa como um acontecimento de certo tempo e lugar.

Ao trazer a pesquisa para os estudos de gênero e ao recortar a construção de masculinidades, preciso reafirmar, correndo o risco de ser repetitiva, que entender gênero, enquanto relacional, exige reconhecer a fluidez das construções de masculinidades e feminilidades, romper com a dicotomia e polarização e, também, com as categorias homem e mulher como universais e assumir que as relações de gênero são relações de poder.

Ao desnaturalizar gênero, entendendo-o como uma categoria analítica. É preciso também entender sexo e corpo como construções. Para Judith Butler (2003), o gênero não está para a cultura, assim como o sexo não está para a natureza. Guacira Lopes Louro (2007, p. 25) argumenta que muitas práticas e linguagens “constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos; foram e são produtoras de ‘marcas’”. Para que esta constituição aconteça, há um processo onde se envolvem família, escola, mídia, economia, amigos, enfim, uma imbricada rede de relações. É importante salientar que os homens e mulheres não são meros receptores da ação de outros, participam ativamente do processo, “[...] há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero.” (LOURO, 2007, p. 26). Mesmo que estes meninos/homens não saibam exatamente o que estão produzindo, também se produzem ao viver.

Mas o que é um menino/homem? Quando perguntei a meninos, com idade entre 16 e 17 anos, beneficiários do PBF, eles me responderam que é “ser alguém na vida”, “ser responsável pelo seu sustento e o da casa” e “ser heterossexual”, embora não chamem assim a heterossexualidade, a chamam de “ser macho”, “não ser maricas”, “dar no couro”, “sabe né? Não ser viado”. Estes marcadores estiveram presentes em quase todas as conversas, com meninos, com as famílias e até mesmo com técnicos que trabalham com a Política.

Os dois primeiros, “ser alguém da vida” e “ser responsável pelo seu sustento e o da casa”, apontam para a relação classe-gênero. O ser alguém está diretamente relacionado com projeção, imagem, poder de consumo, assim como o ser responsável pelo sustento de si e de outros. A heteronormatividade é aceita como norma, como o esperado de todos os meninos, que sejam machos e se mostrem assim.

Não é estranho, pois, que apareçam, nas entrevistas, estas definições tão estreitas a respeito das masculinidades. Na verdade, os meninos referem uma masculinidade no singular, mesmo que seja uma masculinidade a atingir, pois em diversos momentos se posicionam como quem ainda não “é alguém”, ainda não “tem condições de sustentar a casa”, ainda não pode “ser responsável por si e pela família”. Fernando Seffner aponta essa busca de aproximação com o modelo hegemônico, mesmo que seja de alguns dos elementos, como um modelo, “é, portanto, nas trajetórias de vida dos homens que aparecem como representantes mais credenciados da masculinidade hegemônica que os demais buscam elementos para definir seu modo de viver.” (SEFFNER, 2003, p. 140). São meninos cujos corpos são educados, assujeitados a práticas discursivas, com efeito de materialidade que os tornam inteligíveis e possíveis de serem nomeados.

Há também, uma valorização de um certo modelo de masculinidade ligada à família, como se fosse um dever ser, uma forma imutável. Raewyn Connell aponta para a constante construção e reconstrução das masculinidades, que frequentemente mudam, porém, ao mesmo tempo, os discursos são produzidos de forma a significar gênero como estável. “O padrão agora frequentemente chamado de “masculinidade tradicional”, e veiculado à “família tradicional”, é, na verdade, uma forma de gênero historicamente recente, um produto claro do mundo moderno.” (CONNELL, 1995, p. 191). Sobre os homens que não ocupam este lugar, circulam falas de desqualificação, mas também me parece que há uma espécie de expectativa de que homens pobres se eximam de responsabilidades com as famílias, havendo pouco estranhamento. Diferente do que ocorre com as mulheres.

Referir as masculinidades como efeito de discursos é sustentar que são inventadas, mantidas, deslocadas e reproduzidas pela normalização e normatização que estes discursos transformam em práticas. Assim, os meninos a quem me refiro e estudo são um grupo de jovens homens beneficiários do PBF, moradores da cidade de Porto Alegre, metrópole e capital do estado mais meridional do Brasil. Incluídos há, no mínimo, 5 anos na política, muitos deles são beneficiários desde a infância. Ao tomar o PBF como uma tecnologia, parto do pressuposto de que ele pode veicular discursos com efeitos de verdade, que ensinam e produzem modos de ser e estar no mundo. Esta produção é tensionada e disputada na produção de masculinidades pelos enunciados que o próprio Programa veicula, junto aos demais programas governamentais, à mídia, escola, às instituições assistenciais, jurídicas, médicas, aos grupos de convivência, enfim, com quem pode produzir enunciações.

Como diz Rosa Fischer, para Foucault, tudo é prática, imersa em relações de poder/saber, “que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam” (FISCHER, 2001, p. 200). Ao tomar os discursos como produzidos e produtores de práticas sociais e de relações de poder para analisar os documentos oficiais do PBF, bem como os discursos que se desdobram e multiplicam, busco o que a política diz e deixa de dizer, busco o lugar de sujeito em que se posicionam os meninos, o que diz e silencia sobre eles e que efeitos produz.

Ao assumir que o discurso é uma prática que impomos às coisas, Foucault possibilita pensar que os discursos não são meramente um conjunto de signos, há um mais “irreduzível à língua e ao ato da fala.” (FOUCAULT, 1986, p. 56). Este “mais” que não é “por trás” evidencia as brechas e possibilidades. Se os discursos formam, reforçam e produzem, por outro lado, eles não são “as coisas”, não necessariamente são contínuos, homogêneos e

estáticos. As fissuras deixam espaços de escapes, que por certo perturbam as construções de masculinidades e resultam num plural para além da gramática.

Butler (2003) afirma que gênero possibilita a um corpo existir. A ideia de performatividade permite pensar as masculinidades formadas na repetição de atos normativos que dão contorno e forma aos corpos dos meninos e ao seu estar neste tempo e espaço, do qual participam e entram nos domínios dos cálculos e estatísticas. Estes efeitos de verdade dos discursos sobre homens, seus corpos, seus saberes e seus comportamentos, afastam uma possível essência natural, de qualquer *a priori*, que construa um universal masculino cuja única oposição é o feminino.

Rosilene: O Que tu fazes em casa, no que tu ajudas? Alisson: *Eu cuido da minha irmã, eu limpo a casa, fico cuidando de tudo. Ela sai (mãe) e volta só de noite, ela volta às nove horas, que ela sai oito e volta nove, aí eu fico cuidando e faço tudo dentro... lavo louça, limpo a casa, arrumo meu quarto também bastante, ela vive falando pra mim limpar o quarto.*

Rosilene: Tu te consideras um menino, um homem, um garoto, um guri, um jovem? Como tu te nomeias? Ah to aprendendo as coisas ainda, mas...quase me encaminhando já pra começar a trabalhar, quero muito começar a trabalhar, também. Acho que, minha família toda ela já me vê como um homem, aí... então, me vejo também como um homem, tipo eu, eu ando por todo lugar, eu vou pra tudo que é lugar, eu vou pra casa da minha tia, do meu pai, já me cuido, já sei as coisas... aí me considero um homem.

Eu não trabalho, mas eu tenho carteira, já, já pedi pra ela (mãe), só que não dá porque eu tô cuidando da minha irmã que não tem onde deixar ela quando ela chega do colégio, que é só meio turno, não tem com quem deixar ela. (tem 5 anos).

(Alisson, 16 anos, T5, EJA Fundamental)

Bah sora! Trabalho é tudo. Eu não vejo a hora de trabalhar, mas tá difícil, já deixei currículo em tudo que é lugar, ninguém chama, porque ainda não terminei o primeiro grau.

(Antônio, 17 anos T6, EJA Fundamental)

Quero um estágio na área da informática que onde mais me adapto, mas eu gosto mais de mexer em mecânica, de manter, de mexer com tudo isso sabe? Marceneiro, mecânico, eletricista, encanador, com essas coisas sei lidar pouco, mas sei lidar bastante. Qualquer serviço.

(Elisandro, 17 anos, T6, EJA Fundamental)

Quando perguntei se trabalha: Não... ainda não mas faço bico. Rosilene: faz bico em que? Faço em construção... faço de tudo, viro massa, vou carregar tijolo, essas coisas assim. Ainda não sei subir parede.

Rosilene: Qual é teu projeto de futuro? Não, eu não tenho projeto, que é meu sonho, né? Quero ser advogado, que é meu sonho.

Rosilene: O que tu precisas pra realizar teu sonho? Há, preciso estudar, fazer um monte de coisas.

Rosilene: Tu sabes que minha pesquisa é sobre masculinidades. O que tu entendes por masculinidade? Que eu entendo de masculinidade é que tem uns que são né, criança e que tem uns que já são né homem. Criança é quem só pensa em brincar, em querer sair, entendeu? Só, né querer daí namorar... essas coisas... Pra mim homem é aquele que pô, quer namorar, namora só né, com uma pessoa, pensa em achar, fazer um trabalho, entendeu? Pensa em ter alguma coisa, conquistar um carro, né, uma moto, entendeu? Pra mim é isso.

Rosilene: Hoje tu te define como um menino ou como um homem? Como homem, sim porque que pros meus pais desde que eu tinha 16 assim, 17, nunca pedi pra eles nada, sempre conquistava, pra ter, né, minhas coisas. Quem é que conquistou? fui eu, uma camisa, fui eu que trabalhei pra conquistar. Eu trabalho pra conquistar minhas coisas. Pq eu penso assim ó, se eu tô com 16, 17 e meus pais têm que sustentar, né, minha irmã e o meu irmão, daí eu não vou pedir pra eles as coisas porque eu sei que o dinheiro que eles têm é pra botarem né, em casa. Daí eu penso assim, entendeu? Tudo que eu tenho quem é que trabalha pra ter sou eu.

Me contou que, mesmo quando estudava durante o dia, fazia bicos como pedreiro. Perguntei se não era cansativo fazer bicos como pedreiro e estudar à noite: *Não, eu já tô acostumado, nunca... porque é bom, eu acho uma coisa boa de fazer, bem melhor do que ficar em casa sem fazer nada.*
(Leonardo, 18 anos, T6, EJA Fundamental)

Rosilene: Tu achas que tu és um menino, um jovem, um homem, um garoto um guri? Como é que tu te nomearia? *Acho que um... um menino.* Rosilene: E qual a diferença entre um menino e um homem? *A diferença é que homem é mais maduro, homem já tem que ter mais responsabilidade, eu tô ainda recém com 17 anos, então eu me considero um menino, é isso e também porque eu não trabalho.*
(Luciano, 17 anos, T6, EJA Fundamental)

Eu fico jogando no computador... é o que eu mais gosto de fazer. Não gosto de arrumar o quarto e estender roupa pra fora, na rua. Eu gosto de ficar brincando, sou um menino ainda, não trabalho.
(Lucas, 17 anos, 2º ano EM)

Consegui trabalhar através de amigas da minha mãe, que trabalham no hospital, eu trabalho, consegui... tentei muito fiz muitas entrevistas. Pra mim trabalhar fez mais diferença do que fazer 18 anos.
(Carlos, 18 anos, 3º ano EM)

Eu quero muito trabalhar, mas tem muito desemprego, sei lá... fiz minha carteira (de trabalho), mas ainda não consegui. Isso sim faria diferença, sabe né? Eu me sentiria um homem.
(José, 17 anos, 2º ano EM)

Tomando os excertos acima, fica evidente o quanto os jovens consideram o trabalho como elemento constitutivo de masculinidades. Ocorre que vivemos em tempos de desemprego, de trampo, de qualquer trabalho, de qualquer boca a qualquer valor de pagamento e em que a carne mais barata do mercado é também a mais vulnerável. Kamila Lockmann, em sua tese de doutorado (2013), demonstra como as Políticas de Assistência Social, dentre elas o PBF, atuam como estratégias da governamentalidade, propondo ações onde o sujeito opere sobre si mesmo, suas condutas e comportamentos para manter-se incluído como “sujeito ativo do jogo econômico neoliberal” (LOCKMANN, 2013, p. 124), mesmo que seja como endividado.

Maurizio Lazzarato (2013) mostra que, no momento em que os direitos sociais passam a prescrever obrigações, deslocam o sujeito da posição de cidadão de direitos para a posição de sujeito endividado. O neoliberalismo transformou os direitos sociais em dívidas sociais. O autor sustenta a tese de que há uma modificação no poder biopolítico a partir do neoliberalismo. O Estado não só intervém no biológico (nascimentos, doenças, mortes...), mas também convoca cada indivíduo a um trabalho ético-político sobre si, através da mudança de comportamento em relação a sua própria saúde, escolarização, qualificação profissional. Neste mesmo sentido Paul Rabinow e Nikolas Rose salientaram que:

As racionalidades, estratégias e tecnologias do biopoder mudaram ao longo do século XX, assim como a administração da saúde e da vida coletiva tornou-se um

objetivo chave de Estados governamentalizados, e novas configurações da verdade, do poder e da subjetividade surgiram para dar suporte às racionalidades do bem-estar e da segurança. (RABINOW; ROSE 2006, p. 38).

O PBF caracteriza-se por ser uma dessas estratégias de governamentalidade, desenvolve concomitantemente vigilâncias e ações de uns sobre os outros e sobre si, onde os próprios sujeitos operam moldando suas condutas e comportamentos para manter-se incluídos no benefício e também em possibilidades de inclusão que os produzam como sujeitos ativos no jogo neoliberal. Quando perguntado sobre a permanência na escola, Carlos, 18 anos, finalizando o terceiro ano do Ensino Médio, responde que não conversa com ninguém da escola, nem espera muito dela, só quer finalizar os estudos para cumprir com a condicionalidade e, se possível, arranjar um emprego e seguir estudando, *“a escola até tem professores legais, mas eu não converso com ninguém, acho que só eu posso fazer por mim. Mas preciso terminar os estudos pra ter um emprego bom. Depois pretendo fazer um técnico, quem sabe faculdade?”*

Ter frequência mínima na escola, buscar cursos profissionalizantes e realizar alguns trabalhos sempre que possível, mobiliza boa parte dos jovens que foram meus informantes. Escolhas e imposições que mesclam direitos sociais e obrigações, uma inflexão no sentido do direito. Segundo Lazzarato (2013), no momento em que direitos sociais se transformam em dívidas sociais, os sujeitos são deslocados da posição de cidadãos para a posição de devedores, de um “homem endividado”. É importante observar que o autor trabalha com o universal masculino, chama todos os sujeitos de homens endividados, já que dentro do modelo neoliberal, quem trabalha, tem conta bancária, cartão de crédito ou é beneficiário de Programas Sociais, de uma forma ou de outra, torna-se devedor.

Seria a dívida social um possível legado, herança recebida por essa geração? Uma geração que precisa ser alguém? Que precisa dar certo? Que teve, pela primeira vez, a oportunidade da educação e sobre a qual se depositam inúmeras dúvidas e expectativas? Segundo Lazzarato (2013), o reembolso desta dívida não se fará por moeda, mas sim por um investimento que possibilite cada sujeito a maximizar sua empregabilidade e inserção no mercado de trabalho.

Través de los constantes esfuerzos del deudor por maximizar su empleabilidad, afanarse en pos de su inserción en el mercado laboral o de inserción social, estar disponible y movilizable en el mercado del empleo. El reembolso dela deuda corresponde a una normalización de los comportamientos y a una conformidad a las normas de vida decretadas por la institución. (LAZZARATO, 2013, p.157).

Identifico que os jovens que permaneceram na escola, atravessados pelas condicionalidades, se constroem preocupados em se distanciar da trajetória de seus pais. Homens que, na maioria dos casos que encontrei, na leitura dos próprios jovens, ‘não deram certo’, abandonaram a família, não têm como garantir a subsistência, não se colocam como provedores, são ausentes e, quando presentes, ainda precisam do Programa para a sobrevivência. Percebem que as mães, quando amparadas pelo PBF, assumem responsabilidades e colocam-se em posições que eles mesmos pretendem assumir quando adultos.

A Condicionalidade da Frequência Escolar entra em linha direta de colisão com as necessidades e possibilidades de trabalho para os jovens a partir dos 16 anos, antes ainda, se considerarmos o trabalho informal, extremamente comum para o grupo de beneficiários do PBF. Por outro lado, é evidente o investimento que o Estado busca fazer no capital humano, proporcionando “acesso aos direitos sociais como alternativa para superação da pobreza intergeracional” (BRASIL, 2018b).

6 QUERO SER UM PAI COMO A MINHA MÃE

Fosse filho de peixe – pai me ensinaria das águas, da luz que chega da superfície ondulada, da escuridão nas profundezas, dos peixes maiores, das algas, dos tempos e do cardume.

Fosse filho do sol – pai me ensinaria do brilho que espraia, do calor, da luz com sua imensidão, das órbitas, das galáxias onde não posso chegar, do fogo e do universo, esse mistério que não posso alcançar.

Fosse filho do vento – pai me ensinaria a soprar leve a pele dos bebês, miúdo nas noites de inverno, quente na boca dos amantes, aragem para os viajantes, quieto diante da morte, inconstante entre os apaixonados e tempestuoso diante da mesmice.

Fosse filho do céu – pai me ensinaria a cair em forma de chuva a molhar mais aqui, menos ali, em abundância os desprevenidos, a encharcar o chão sedento, a molhar de leve os passarinhos, a cair quase quente sobre a pele dos enamorados, a endurecer-me ao ponto de granizo e congelar, de leve, caindo em flocos.

Fosse filho do chão – pai me ensinaria a acolher todas as criaturas, a me deixar ficar pleno e fértil, a receber as bênçãos da chuva, a abrigar a semente, a nutrir a muda, a me deixar entranhar por rizomas e forjar da noz o milagre da planta.

Mas sou filho de gente – pai não me ensinou – saiu de casa, eu era ainda bebê – hoje até a gente se dá, mas ele não quer saber muito de mim. Quem me criou foi minha mãe, ele tem outra família. Eu pouco quero saber dele, não conto com ele pra nada, nem minha barba me ensinou a fazer – essas coisas de homem, não tenho com quem falar – não falo com meu pai.

Sou filho da minha mãe – que me ensinou a comer feijão com arroz e imaginar legumes coloridos e doces de sobremesa, quando a fome era grande e as misturas acabavam – me ensinou o caminho da escola e que lá aprenderia mais do que ela pôde aprender no seu tempo de aluna e que eu preciso do diploma de Ensino Médio, depois quem sabe um Técnico, ou até o Prouni – é mais difícil, mas já tem umas gurias e uns poucos guris do bairro se formando, não é impossível.

Me ensinou a morar na vila e ficar invisível para os caras do tráfico, não encarar, seguir caminho, nada dever, nem aceitar favor, por mais tentador que fosse – me ensinou a lavar a louça, a cuidar dos pequenos, a lavar a roupa e a cozinhar com poucos ingredientes e muita imaginação – me ensinou que, para sonhar, preciso acordar e abrir bem os olhos,

estudar muito e trabalhar duro, porque nasci pobre, morador da periferia e negro – me ensinou que quando as panelas estão vazias, as roupas se foram e a casa está fria e úmida, a gente pode contar com os vizinhos, com o pastor da igreja, com a ‘dona’ lá do CRAS, com as ‘sororas’ da escola e com o que se cata nas ruas.

Ela não sabe, mas me ensinou que mãe muitas vezes é a que menos come, que sempre acorda mais cedo, grita com um, chama a outra, sacode o terceiro, enquanto embala o bebê e arranja o que de comer. Manda pra escola, fala com a professora, controla a frequência, que é pro Bolsa Família não cortar. Saca o benefício, que é tão pouco, mas na mão dela parece se multiplicar, dá até pra um laço de fita pro cabelo da minha irmã, porque mulher é assim – precisa mais dessas coisas. Faz chá pros doentes, leva pro posto, aguenta o olhar torto do médico e fica na fila dos remédios. Faz uma faxina aqui e acolá, quando alguém pode olhar o bebê.

Vai pra SMED, mais uma vez, procurar vaga pro bebê e cartão do Vou à Escola pro Ednilson, que mexeu com quem não devia e agora tá jurado pras bandas do colégio, vai na central de matrículas explicar que o menino não pode continuar naquela escola, porque mexeu com os ‘Bala’ – mas não é coisa séria, é só trocar de escola, ele é bom menino e precisa ir pra escola, senão vai bloquear o benefício – sabe que, quando preencher toda papelada, vai ouvir – E a Sr^a não faz nada? Não trabalha? Vive de Bolsa Família?

Minha mãe não sabe, mas ela me ensinou a ser pai – quando for pai, quero ser um pai igual a minha mãe – eu estudo e faço estágio, vou ter meu emprego, minha casa e um carrinho, se tudo der certo – eu não vou precisar do Bolsa Família, mas vou ser um pai igual a minha mãe.

RELAÇÕES FAMILIARES E CAPITAL HUMANO

Família pra mim é mãe, queria também uma casa decente, tem meus irmãos, mas minha mãe é tudo.
(Marcelo, 17 anos, 2º ano, Ensino Médio)

Ah... eu vou ser um pai bem legal, bem legal... assim, mas vou sempre ensinar o certo e o errado mas vai da cabeça dele, fazer o que, né? mas eu sempre vou tá no pé dele assim, pra não aprontar demais, pra – viu, não é assim, tal, vai ser assim – Tu vai dizer, ô teu pai faltou muita aula, mas tu não vai faltar! Vou ensinar esses bagulhos todos pra eles, como minha mãe me ensina.
(Leonardo, 17 anos, T6, EJA Fundamental)

Rosilene: Se eu falo em família, qual a primeira imagem que vem a tua cabeça? *Mãe – minha mãe é tudo, é meu modelo de vida.*

(Lucas, 17 anos, 2º ano, Ensino Médio)

Rosilene: Se um dia tu tiveres filhos, tu achas que teu pai foi modelo? Tu queres ser igual a ele? *Eu quero ser igual, mas melhor, ser igual a minha mãe.* Rosilene: Ser igual a tua mãe por quê? *Porque sim, né sora? É minha mãe, cuidou mais.*

(Ruan, 16 anos, T5, EJA Fundamental)

Eu vou me inspirar na minha mãe, ela sempre foi guerreira, paga as contas, trabalha, é responsável, criou os filhos praticamente sozinha.

(Carlos, 18 anos, 3º Ano, Ensino Médio)

Ele não conseguiu, sabe? O meu pai... ele não conseguiu estudar, ele tinha que cuidar da mãe dele, depois ele não conseguiu cuidar de nós... ele sumiu... agora até vejo ele... no fim do ano.

(Marcelo, 17 anos, 2º ano, Ensino Médio)

Se há uma quase unanimidade nas entrevistas e conversas com jovens beneficiárias/os do PBF, é em relação à figura da mãe. As mulheres/mãe ocupam um lugar de protagonismo no Programa, que é percebido pelos jovens, e este lugar de responsabilidade, cuidado e confiabilidade torna-se desejável. Os jovens não querem ser beneficiários titulares do PBF, pelo contrário, seus projetos procuram distanciar-se do Programa, mas uma série de características e habilidades que estão associadas às mães passaram a ser valorizadas e há uma tentativa de incorporá-las às suas subjetividades.

Habilidades e comportamentos por muito tempo ditos ‘femininos’, com as novas exigências e postulados do neoliberalismo, tornaram-se ‘capital humano’. Assim não é estranho o movimento de descolá-las do feminino e agregá-las a determinadas masculinidades, aquelas que se preocupam em trilhar trajetórias de empregabilidade e adequação ao mundo das instituições, como é o caso dos jovens que pesquisei.

Outro grande movimento, perceptível através das falas e da experiência com famílias beneficiárias, é o que venho chamando de um ‘movimento na racionalidade de família’. A família é uma destas instituições que parecem absolutamente naturais, no entanto, muitas são as formas de constituição e arranjos familiares. Da família consanguínea à criada por laços afetivos, são múltiplas as definições e possibilidades.

Quero começar esta seção colocando em suspenso algumas questões sobre família e este lugar que as mulheres/mães, alvo e promotoras das Políticas Públicas desenvolvidas nos últimos anos no Brasil. Como as mulheres foram escolhidas como beneficiárias preferenciais? Que condições possibilitaram que as mulheres ocupassem o lugar de ‘chefe da família’? Que deslocamentos são perceptíveis neste processo? Como essa família sob responsabilidade materna influencia na construção de masculinidades?

Tomo a família como histórica e culturalmente construída e com marcas de gênero, na medida em que posiciona homens e mulheres de formas diferentes e estabelece a maternidade como uma vivência da feminilidade (MEYER, 2003). Ou seja, não existe um *a priori* nas formas de vivenciar a convivialidade em família, mas sim arranjos culturalmente construídos, onde significados são atribuídos à maternidade, paternidade e filialidade.

Pensar a família como uma realidade que se constitui pelo discurso sobre si própria, internalizado pelos sujeitos, é uma forma de buscar uma definição que não se antecipe à sua própria realidade, mas que nos permita pensar como ela se constrói, constrói sua noção de si, supondo evidentemente que isso se faz em cultura, dentro, portanto, dos parâmetros coletivos do tempo e do espaço em que vivemos, que ordenam as relações de parentesco (entre irmãos, entre pais e filhos, entre marido e mulher). Sabemos que não há realidade humana exterior à cultura, uma vez que os seres humanos se constituem em cultura, portanto, simbolicamente. (SARTI, 2008, p. 25).

Um dos artefatos contemporâneos que constrói significados à maternidade é o PBF. Quando o Programa escolhe as mulheres como beneficiárias preferenciais para o recebimento do benefício, sinaliza que as considera como mais legítimas e capazes para gerenciar os recursos da família. Historicamente sabemos que esta é uma guinada recente, o cuidado, na nossa sociedade, majoritariamente vinha sendo atribuído às mulheres, no entanto, a responsabilidade financeira seguia sendo atributo dos homens e constitutivo de masculinidades.

Rosilene: Tu sabes que, no PBF, as mulheres são beneficiárias preferenciais. Porque tu achas que o governo federal fez essa escolha, deixar as mulheres como beneficiárias preferenciais? *É que eu acho que o homem é meio incompetente, meio burro, sabe? Com o dinheiro disso, em vez de ajudar a família, ele iria, como tem vários, né? Ia procurar bebida, mulheres, em vez de ajudar a família, ia querer ajudar ele, mas, na realidade, ia tá mais se prejudicando do que ajudando, né? Então acho que a mulher pensa mais na família do que o homem. Por que o homem é meio machista sabe, ele pensa que a mulher tem que mandar na família e ele tem que mandar no trabalho. Isso é errado – os dois têm que ter meio par, têm que tá equilibrado aí – não sei opinar direito sobre isso mas eu acho que é mais no sentido do machismo. A mulher sempre mandando na casa e o homem mandando no resto todo.*
(Elisandro, 17 anos, T6, EJA)

Rosilene: Na tua opinião, por que a maioria dos benefícios estão no nome da mãe? *É porque hoje em dia tem mais mães que cria os filhos, né? Tem muitos pais que não tão nem aí, porque quando eles sabem que a mãe tá grávida eles já some... daí acho que é por isso que eles dão (Bolsa Família) pra mãe.*
(Leonardo, 17 anos T4, EJA)

Rosilene: Por que tu achas que os benefícios são pagos preferencialmente às mulheres? *Ahh eu acho que é porque a mulher é mais responsável também, e por causa que é mãe. Mãe é mãe, né? Mãe cuida, mãe... é ela quem tem o direito de ficar, eu acho isso, sora. No caso, eu nem peço dinheiro pra ela, eu deixo pra ela pagar, porque eu já tenho mais três irmãos, aí no caso já vai tudo em comida e roupa. Igual a minha pensão, eu ganho pensão também, eu não tiro um real, eu deixo tudo com a minha mãe.*
Rosilene: Tu achas que as mulheres cuidam mais da família do que os homens? *Também, mas também tem pai que é mãe, né sora? Tem... mas a minha mãe é guerreira.*
(Ruan, 17 anos, 1º ano, Ensino Médio)

Rosilene: Quando eu digo a palavra família, qual a primeira imagem que te vem à cabeça? *Minha mãe, minha família é minha mãe, ela é tudo pra mim.*
(Pedro, 17 anos, 3º ano, Ensino Médio)

Carin Klein (2007) evidencia uma manobra que converte em equivalentes as categorias de mulher e mãe, um processo de “politização da maternidade” (MEYER, 2003), que atribui novos sentidos à maternidade a partir dos programas sociais que se valem dos sujeitos mulheres/mães como parceiras do Estado na sua implementação. Essa interpelação naturaliza o cuidado familiar e a responsabilidade em relação aos programas sociais como sendo atributos das mulheres/mães.

Não somente as políticas públicas têm veiculado esses discursos. Durante a Copa do Mundo de 2018, foi matéria de capa do jornal El País uma reportagem cuja manchete era: A seleção dos filhos sem pai, da qual recorto partes:

A seleção dos filhos sem pai

Seis dos 11 titulares do Brasil na Copa cresceram distantes do pai biológico.

Mães como a de Gabriel Jesus tiveram de se desdobrar sozinhas para criar os filhos atletas

Ao marcar gols, Gabriel Jesus faz o sinal de um telefone com a mão e o dedo polegar grudado na orelha. A comemoração conhecida como “Alô, mãe” é uma homenagem a Vera Lúcia, a mulher que, sozinha, o criou juntamente com os três irmãos. “Ela sempre foi pai e mãe”, costuma dizer o camisa 9, que integra o grupo de seis dos 11 titulares da seleção (Miranda, Thiago Silva, Marcelo, Casemiro e Paulinho) na Copa do Mundo que cresceram sem o suporte do pai biológico. Uma realidade comum no país do futebol. De acordo com estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 40% dos lares brasileiros são chefiados por mulheres, sendo que, “em um elevado patamar de famílias” – cerca de 12 milhões –, elas não têm cônjuges para ajudar na criação dos filhos.

Como conclusão dos dados analisados, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), o estudo avalia que esse panorama agrava “o risco de vulnerabilidade social, já que a renda média das mulheres, especialmente a das mulheres negras, continua bastante inferior não só à dos homens, como à das mulheres brancas”. Porém, Dona Vera, abandonada pelo marido, que foi viver com outra mulher antes mesmo de Jesus nascer, nunca deixou nada faltar ao caçula. “Quando ia aos jogos e via meus amigos, sentia inveja por não ter um pai presente. Mas, do jeito que minha mãe me criou, eu logo esquecia que tinha pai”, contou o atacante em depoimento ao The Players’ Tribune (PIRES, 2018, online).

No dia 17 de setembro de 2018, numa palestra a empresários, o então candidato a vice-presidente, Hamilton Mourão, disse em São Paulo que “A partir do momento em que a família é dissociada, surgem problemas sociais. Atacam eminentemente nas áreas carentes onde não há pai e avô, mas, sim, mãe e avó, por isso é fábrica de elementos desajustados que tendem a ingressar nessas narcoquadrilhas”. Embora essas enunciações pareçam contraditórias, elas se complementam e estão no mesmo campo de produção de discursividades e de atribuição de significados e construção de subjetividades das mulheres/mães e dessa racionalidade de família que se tornou possível no momento atual.

Uma discursividade que pretende enunciar quais as melhores formas de ser mulher/mãe e que pretende colar à feminilidade tais requisitos e habilidades.

A reação dos campos mais conservadores diante do crescente número de famílias cuja única provedora é a mulher, no sentido de culpabilizá-las não se constitui uma novidade, afinal, em se tratando de famílias vulneráveis, o discurso de negligência e responsabilidade por sua própria pobreza está presente em nossa cultura.

É comum ouvir das beneficiárias *que “ser mãe é isso mesmo, dar conta de toda família”, “esse é o papel de mãe, cuidar dos filhos”, “a gente (mãe) ensina, encaminha, se esforça pra que eles (filhos) façam tudo certo”, “eu não espero pelo pai (das crianças) ele nunca me ajudou com nada”, “Tudo isso é coisa de mulher, cuidar dos filhos, ir na escola, levar no posto”*. Os mesmos discursos sobre maternagem, cuidado e ser mulher/mãe circulam entre as beneficiárias. Na extensa pesquisa realizada por Dagmar Meyer sobre a politização da maternidade, a autora já apontava para novos ordenamentos de práticas e saberes que, no interior da cultura, conformavam mulheres-mãe (MEYER, 1999). O PBF também se inscreve neste processo, que é mais amplo.

Então, o que a recorrente fala *“quero ser um pai como a minha mãe, quero ser um homem adulto como a minha mãe”* evidencia, por certo, é o reconhecimento de que as mães ocuparam um lugar central na criação e no cuidado diário, mas também é o fato de que, através do PBF, as mulheres/mães foram colocadas como provedoras. Fato que pode não ter causado um deslocamento tão significativo, embora seja inegável o empoderamento de grande parte das mulheres beneficiárias. Há uma dupla interpelação, assim como empodera as mulheres, ao narrá-las num discurso de valorização, as coloca no lugar de responsável pelo desempenho escolar, pela promoção da saúde e pela melhora da condição geral da família.

O que há neste lugar de sujeito que é tão valorizado pelos jovens que entrevistei? Para além das explicações de afeto e gratidão, evidencio uma valorização e investimento em habilidades e competências que são caras ao neoliberalismo, como o fazer muito com pouco, dar conta de diferentes demandas ao mesmo tempo, investir sobre si mesmo, num exercício de autogerência, produzindo-se empresária/o de si mesmo. Uma valorização do capital humano.

A teoria do capital humano foi elaborada por Theodore Schultz, no final da década de 1950 e início da década de 1960. A teoria entende que um conjunto de habilidades e capacidades humanas passaram a ser valoradas como capital. Partindo dessa premissa, capital e indivíduos não estão mais separados. Segundo Costa (2009), nem um executivo é só representante do capital, nem o operário pode mais ser visto somente como objeto de exploração do capital. As habilidades, as aptidões e as competências que o indivíduo

consegue agregar e produzir em si, tornam-se elas mesmas seu próprio capital. É o indivíduo empresária/o de si mesmo, “[...] o humano, um conjunto de capacidades destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital” (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 18).

Foucault (2008) localiza forte investimento do Estado no desenvolvimento do capital humano e divide estes investimentos em dois grupos: os inatos e os adquiridos. “Por inatos é preciso que se entenda que não são determinados e sim possíveis de investimento como cuidados com saúde, aprimoramento genético” (FOUCAULT 2008, p. 313-314). Um exemplo para além das condicionalidades que o Estado faz no capital humano é o anexo ao PBF, chamado Bolsa Gestante, criado em dezembro de 2011, e que consiste num benefício de até quinze parcelas no valor de R\$ 39,00 cada. Segundo o MDS, a ação “reforça a importância do acesso das famílias aos serviços de saúde, além de contribuir para a proteção da mãe e do bebê, elevando a renda familiar em uma das fases essenciais ao desenvolvimento da criança: a fase do desenvolvimento gestacional” (BRASIL, 2018b).

O segundo conjunto de elementos abordados por Foucault (2008) trata do que é adquirido ao longo da vida. Das habilidades, conhecimentos e competências como um investimento no capital humano. No caso do PBF, é fácil verificar este investimento. Um dos principais objetivos do Programa é “reduzir a exclusão social ao facilitar a capacitação dos agregados familiares pobres e vulneráveis” (BRASIL, 2018b).

Esses investimentos sobre os indivíduos e famílias visam ensinar os sujeitos a serem empresários de si mesmos. Dentro dessa engrenagem, a família passa a funcionar como empresa, ou, como diz Costa (2009), um “indivíduo microempresa”. Vemos então, a inversão do *homo oeconomicus* do liberalismo, a passagem de um *homo oeconomicus* parceiro de trocas para um “*homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (FOUCAULT, 2008, p. 311). A forma de governamentalidade neoliberal busca investir nos sujeitos intervindo diretamente nas formas de fazer/ser/pensar para que estes desenvolvam habilidades e competências que possibilitem uma melhora de “qualidade” da população, com o objetivo de aumentar a rentabilidade e o crescimento econômico.

A racionalidade do mercado é estendida a domínios não mais econômicos, como o sujeito, a família, a natalidade e os cuidados. Os esforços empreendidos neste sentido foram vistos não mais como gastos, mas como investimentos. É este o ventre que gesta programas como o PBF, partindo das regras do jogo do liberalismo. Foucault, no curso Nascimento da Biopolítica, lembra que o “ponto de contato entre o econômico e o social é a regra da

salvaguarda que faz com que nenhum jogador seja excluído” (FOUCAULT, 2008, p. 278). O PBF é uma dessas estratégias, que permite, mesmo aos mais pobres, jogar, estar no mundo como consumidor.

No atual momento, questiono se as regras permanecem inalteradas ou se alguns jogadores serão excluídos do tabuleiro, os mais pobres e vulneráveis, evidentemente. Passamos os últimos dois anos por um período de desmonte das políticas públicas, cortes no orçamento e um aguçamento nos discursos de desqualificação das/os beneficiárias/os. Basta ver a declaração de Hamilton Mourão citada anteriormente, o que mostra que o tabuleiro foi sacudido e que regras estão sendo modificadas. É possível que o tempo verbal usado nessa dissertação, em breve, esteja desatualizado; é assim com toda a escrita: só é possível dissertar sobre o que esteve ou está.

Em sua tese de doutorado, Kamila Lockmann (2013, p. 137) entende que “as políticas de Assistência Social funcionam como estratégias dessas novas formas de governar vinculadas a uma racionalidade política neoliberal, justo porque articula o eixo político – governo dos outros – e o eixo ético – governo se si”. As ações do PBF, somadas a outros programas, fazem forte investimento para que os sujeitos se tornem capazes de governar suas próprias vidas, “[...] um movimento de convocação e convencimento para que cada sujeito realize investimentos em si mesmo, na sua formação, nas suas habilidades e competências” (LOCKMANN, 2013, p. 138). Este é o sujeito autônomo desejável, que passa a ser empresário de si mesmo, que assume a responsabilidade sobre a sua vida, quer sucesso, quer fracasso.

Nessa nova fase do neoliberalismo, habilidades, aptidões e capacidades são capitalizadas, ou seja, o que antes eram características, ferramentas, talentos construídos passam a ser agora, computados como elementos econômicos que podem garantir geração de renda. Renata Porcher Scherer e Maria Cláudia Dal’Igna (2017) percebem um deslocamento de características “ditas femininas” como: auto-organização, atenção dividida, foco em múltiplas questões. Tais atributos passam a ser valorados neste novo sistema e passam a ser desejáveis, agora descolados da feminilidade.

Denoto este movimento em relação aos jovens que entrevistei, quando perguntados sobre como se viam no futuro ou sobre quem servia de modelo para que se espelhassem. Houve uma quase unanimidade na resposta – minha mãe. Somente dois dos entrevistados disseram não ter modelos ou não se espelhar na mãe: um cuja mãe é usuária de drogas e outro que é criado pela avó. Esses jovens não consideram suas mães masculinizadas, nem

consideram femininas essas habilidades ou capacidades; percebem que elas podem ser desenvolvidas e as valorizam.

A valorização destas habilidades e capacidades não significa uma valorização da mulher ou da feminilidade, significa uma captura, uma aproximação e uma apropriação dessas características em especial. Perguntados sobre relações de gênero, estes jovens disseram constatar poucas distinções e diminuição nas diferenças produzidas pelo gênero. *Acho que tá tudo mais ou menos igual, gurus e gurias* (Lucas, 17 anos, 2º ano, EM). *Tem pouca diferença, sabe? Hoje todo mundo faz tudo, dentro e fora de casa... isso entre os jovens, entre os mais velhos tem ainda muita diferença entre essas coisas de homem e mulher* (Carlos, 18 anos, 3º ano, EM). *Ah, não tem mais muito isso de homem e mulher, não, hoje todo mundo trabalha* (Leonardo, 17 anos, T6, EJA Fundamental). É interessante evidenciar que Carlos aponta um corte geracional, não o percebe tanto entre os mais jovens, mas mais fortemente na geração da sua mãe.

Ao analisarmos os movimentos do neoliberalismo, identificamos que pouco importa quem desenvolverá determinadas funções, principalmente as que requerem melhor habilidade técnica, se homens ou mulheres. Com a crescente mecanização e conseqüente diminuição da necessidade de emprego da força física, o mercado está mais interessado em empregar pessoas com a melhor qualidade técnica e menor salário possível do que em fazer esta seleção por gênero.

Os jovens que pesquisei estão em busca de formação e de condições para se manter ou ingressar no mercado de trabalho, assunto que será trabalhado na sequência. Estão também em processo de construção e afirmação de uma série de questões ligadas à juventude, como suas masculinidades, pertencimento de grupo e religioso, questões da sexualidade, ao mesmo tempo em que reconhecem nas mães uma série de habilidades e competências que valorizam e assumem como interessantes para suas próprias aprendizagens. A recorrente fala: “Quero ser um pai como a minha mãe” evidencia que constroem uma narrativa como futuros pais que pretendem agregar características específicas que se constituem em capital humano não somente para a paternidade, mas também para as demais áreas da vida.

7 QUERO SER ALGUÉM NA VIDA

Vinha o Gilnei trazendo a bola, driblando o adversário, passa pro Emerson, passa pro Jesus – no meio das canelas do Matheus – eu chamando na ponta esquerda, já desesperado, de frente pro gol e sem marcação – passa pra mim, passa pra mim, porra. Nisso Jesus chuta uma bola alta que atravessa o campo e chega redonda, em câmera lenta, girando e brilhando com as luzes do estádio. Já ouço aquele momento de suspensão, parece que o estádio todo respira ao mesmo tempo, os gritos ficam contidos na garganta – já vejo a redonda chegando para o meu pé, num passe perfeito – eu chutando para o gol e correndo pra o abraço da torcida. Já ouço:

– Wesley! Wesley! Wesley!

– Acorda menino, levanta logo dessa cama, deixa de ser preguiçoso, vai chegar atrasado de novo na escola. Se perder o primeiro período, leva falta. – Ooolha guri, não vai me bloquear o Bolsa Família de novo.

Lá vem a mãe, toda manhã é a mesma coisa: acordar, sair de casa para o escuro das ruas. Faz frio em junho e a chuva da semana deixou poças fundas nas ruas e calçadas, lembrei que o tênis está molhado. Levanto, procuro um jornal ou papel velho pra colocar dentro e minimizar o efeito. Passarei o dia com esse calçado molhado – que chato – não encontro nada e não quero pedir para minha mãe, olho para ela, tão envelhecida, a pele manchada, os cabelos de duas cores e os olhos desenhados por olheiras escuras. Tem 36 anos, mas parece mais. Impressionante, lá no escritório onde faço estágio, minhas colegas de 36 anos parecem jovens, tem uma que eu até acho bem bonita.

Minha mãe corre de um lado para o outro, sempre falando ou chamando um dos filhos, mandando as meninas pentear os cabelos e apressando todo mundo, só eu tomo café, os pequenos vão tomar na escola. Desde que eu fui para o Ensino Médio, não tem mais café na escola. Para o almoço, levo de casa o que tem; nem sempre tem carne. Lá pelo dia 17, termina; depois, só mais pro final do mês quando chega o benefício.

Todo dia é sempre igual: vou para a escola de manhã, depois, vou correndo para o estágio e de lá para o treino de futebol. Sonho com o dia em que serei descoberto, se bem que quanto mais cresço, menos sonho, ou mudo o sonho. Já sonhei muito com as categorias de base do Inter, agora penso que, se não der certo no futebol, tenho que me garantir na escola.

O estágio deu certo, gosto de lá, todo mundo gosta de mim, não entendo muito do que eu faço, mas organizo os arquivos e vou aprendendo todo dia um pouco, separo fichas,

arquivo e guardo. Algumas vezes falo do treino, do futebol, mas ninguém conhece meus sonhos, ninguém sabe direito onde é minha casa, nem que recebo Bolsa Família – mentir eu não minto, mas não faço questão de contar, ninguém pergunta, então, não digo. No fim da tarde saio rápido de lá, carregando a mochila que tem poucos cadernos, mais meu fardamento e minhas chuteiras, vou para o treino de alma nova, pronto para mais um dia.

Quando chego no clube, já tem muita gente treinando. Meu horário é uma exceção. O treinador é a única pessoa que conhece praticamente tudo da minha vida, sabe que em casa as coisas são difíceis, tem pouco dinheiro, pouco espaço, pouco estudo, mas ele me incentiva a continuar. Não sei ao certo quando meus sonhos começaram a mudar, mas ele me apoia a continuar estudando pra ficar em campo. Se não for jogador de futebol, serei preparador físico, ou fisioterapeuta, quem sabe treinador como ele?

Mas hoje vou pra mais um amistoso como se fosse campeonato, e, quando já escureceu vem ela redonda, em câmera lenta, girando e brilhando com as poucas luzes do clube, chegando para o meu pé, num passe perfeito – gooooooooool.

JUVENTUDES, ESCOLARIZAÇÃO E EMPREGABILIDADE

Eu preciso ser alguém na vida, sora. Ganhar dinheiro, não quero viver de benefício.
(Ruan, 16 anos, T5, EJA Fundamental)

A escola não pode me ajudar, né? Só com o diploma.
Aqui (escola) eu não converso com ninguém sobre os meus planos, sou eu sozinho.
(Anderson, 17 anos, 1º ano, EM)

Quero servir o quartel, ano que vem e fazer carreira lá... vou seguir os estudos. Quando tiver no quartel vou ter mais disciplina, né?
Rosilene: *Como a escola pode te ajudar? Sei lá... acho que com nada. Só me formando, mesmo.*
(Leonardo, 17 anos, T6, EJA Fundamental)

Tem professores legais, mas eu não converso com ninguém, acho que só eu posso fazer por mim.
Mas preciso terminar os estudos pra ter um emprego bom. Depois pretendo fazer um técnico, quem sabe faculdade?
(Carlos, 18 anos, 3º ano, EM)

A permanência na escola por mais tempo é nova para este recorte específico de jovens que pesquiso, muito vulneráveis e muito pobres, que começam a trabalhar muito cedo. Não é possível afirmar que este cenário tenha mudado completamente, mas, com o PBF, nota-se que

uma parte considerável dos jovens, meninos e meninas, permanecem mais tempo na escola, muitas vezes fazendo um imbricado malabarismo para dar conta do trabalho e da escolarização, mas a cobrança da frequência e o Benefício Variável Jovem (BVJ) tem uma grande influência. É comum ouvir tanto de responsáveis quanto dos próprios jovens que precisam frequentar a escola para não perder o BVJ.

Para analisar a produção dessa juventude estendida, é preciso levar em conta que o Programa está autorizado a falar dela, incentiva e torna legítimo que jovens pobres possam permanecer na escola por mais tempo, que possam alargar o tempo da juventude e vivenciá-la na escola. A importância da educação é um dos pontos para onde convergem diferentes discursos, o pedagógico, o político midiático, o assistencial, o psicológico e o próprio senso comum. Essa convergência parece reforçar que o lugar destes jovens é na escola.

Para além do PBF, é preciso considerar também que, ao longo das últimas duas décadas, o número de programas e ações voltadas à juventude aumentou de forma considerável. Mudanças possíveis, advindas da Constituição de 88 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que toma a/o jovem como sujeito de direito.

Muitas áreas do conhecimento como a psicologia, a antropologia, a sociologia, a saúde e a educação entre outras, estabelecem limites e marcadores na expectativa de circunscrever a juventude. A existência dessa profusão de discursos mostra o quanto é interessante e instável essa categoria, que foi se construindo ao longo da história e que é representada e vivida de múltiplas formas dependentes dos atravessamentos de raça, classe, local, geração e gênero.

Para esta pesquisa, entrevistei jovens com idades entre 16 e 18 anos, recém completados, pois este é o recorte etário que o PBF estabeleceu como juventude. Dentro da política, os jovens são citados quando têm 16 ou 17 anos e passam a integrar o grupo de acompanhamento escolar e de beneficiários chamado de BVJ. No entanto, é preciso que se ressalte que não atrelo a juventude a uma faixa etária ou “a quaisquer características intrínsecas, sejam da ordem biológica ou da cultura. Antes entendemos que a identificação jovem/adolescente se constrói contingencialmente em processos performativos” (LEITE, 2017, p. 169).

Miriam Leite propõe pensar a juventude a partir da noção de performatividade de Butler (2008), uma concepção de uma identidade performativa do jovem. Assim como nas questões de gênero, existem as práticas reguladoras da coerência da idade que, performativamente, dicotomizam e hierarquizam a criança/adolescente/jovem relativamente ao adulto” (LEITE, 2014, p. 148).

A escola é sem dúvida um local privilegiado para enunciar sobre juventudes e para que as/os jovens vivenciem parte do que é enunciado sobre elas/es. Quando o Programa estimula e estabelece um valor em dinheiro para que os jovens permaneçam mais tempo na escola, além de propiciar o aumento de anos em que as/os alunas/os passam na escola, o PBF está promovendo uma extensão da juventude vivida neste espaço privilegiado e permitindo que essas/es jovens tenham mais tempo antes de ingressar somente, ou preferencialmente no mundo do trabalho. O programa, ao nomear, também produz os jovens.

As falas sobre a escola e o processo educativo evidenciam que os jovens entendem que a escolarização tem relação direta com a empregabilidade. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2016 (IBGE, 2017), quanto maior a escolaridade, maior o número de pessoas empregadas, assim como aumenta a chance de melhores salários. Essa mesma amostragem registrou que, em 2016, 99,2% das crianças e jovens até 14 anos de idade frequentavam a escola, enquanto que este número caía para 87,2% na faixa de 15 a 17 anos e para 23,8% na faixa de 18 a 24 anos (IBGE, 2017).

Jefferson: Eu preciso do certificado, sem o certificado de Médio, não vou conseguir um emprego que pague as contas de uma casa. Rosilene: Como tu achas que a escola pode te ajudar? Jefferson: Só com o certificado, mesmo.
(Jefferson, 17 anos, 1º ano, EM)

Ao mesmo tempo em que os jovens que entrevistei reconhecem a importância da educação para a empregabilidade, parecem esperar pouco da escola, o que fica evidenciado pelas falas de que esperam da escola que ela certifique o término da etapa em que se encontram. Uma fala muito corrente é a de *terminar os estudos*, o que, para os jovens, significa concluir o Ensino Médio.

A condicionalidade da frequência escolar não acompanha o desempenho, muitas vezes a frequência é considerada mais importante do que a qualidade ou o empenho dos jovens quanto à aprendizagem. Um exemplo disso é a fala de uma supervisora que diz: “Por causa do Bolsa Família, eles ficam na escola; os guris têm ficado mais, estudado mais, estudado não, têm ficado mais anos, estão indo para o Ensino Médio, já é alguma coisa [...]. Eles mal estudam para passar de ano, mas já é alguma coisa”. A frequência com que os meninos me disseram não esperar nada da escola além da certificação me surpreendeu, mas parece ser um comportamento normalizado tanto pelos alunos, quanto pelas escolas e famílias. Fernando Seffner descreve uma cena capturada em observações de sala de aula: “[...] o que a gente quer

dessa escola é que daqui até o final do ano esse guri esteja desenhando menos borboletas e jogando mais futebol” (SEFFNER, 2011, p. 566).

Parece que, também para a família, ser bom aluno não está diretamente ligado ao desempenho escolar e à aprendizagem. Em conversa com uma mãe, numa roda de conversa sobre descumprimento da condicionalidade da frequência fica claro que o compromisso que ela espera do filho é que frequente as aulas: Beneficiária: *O que ele tem que fazer é ir à escola, só isso... ir pra aula, não se atrasar e não faltar, mas parece que ele não entende, não cobro mais nada dele, só que vá para a escola.* Rosilene: E as notas? A senhora cobra boas notas? Beneficiária: *Não, eu nem quero que passe de ano, só que vá para a escola.* Rosilene: E as meninas (falo das duas filhas que também estudam)? Beneficiária: *As meninas não me dão problemas, elas estudam, não faltam e passam de ano... ele só precisa ir para escola.*

Se considerarmos a data de implantação do PBF, é possível também que tenha sido, em algumas regiões do Brasil, propulsor da implantação e oferta da educação básica, uma vez que esta passou a ser condicionalidade. Sandra Andrade (2008), em sua tese de doutorado, apontou que a educação, além de um direito, aos poucos foi se constituindo também um imperativo, na tentativa de interpelar um número sempre crescente de pessoas.

É possível afirmar que os discursos sobre escolarização ganharam sentido e convergência, estar ou não na escola delimita sujeitos. Dagmar Meyer e Rosângela Soares verificam que:

O simples acesso, a permanência ou a exclusão da escola, por exemplo, mesmo quando esta não produz os resultados em termos de certificação e empregabilidade, tem efeitos sobre a vida dos indivíduos e grupos dos quais estes fazem parte, uma vez que ao entrar ou não na escola, e o tempo de permanência nela, se constituem distinções sociais. (MEYER; SOARES, 2004, p. 8).

Renan: Eu já estudei mais que os meus pais... mais que a minha mãe, eu sou o que mais estudou lá em casa.
 Rosilene: Como assim? Tu dizes, hã... em anos de estudo? Em tempo que ficou na escola? *Renan: Sim em anos de estudo, na escola, ninguém fez Ensino Médio lá em casa, minhas irmãs são pequenas, elas também vão fazer, ainda, mas eu sou, assim, sou o primeiro.*
 (Renan, 17 anos, 2º ano, Ensino Médio)

Este tempo de permanência maior na escola é, para este grupo de alunos e suas famílias, uma novidade. A maioria dos alunos que entrevistei são, nas suas famílias, os sujeitos que mais tempo permaneceram na escola, alguns têm irmãos que já concluíram o Ensino Médio e poucos estão fazendo algum curso técnico. Durante as entrevistas, não conversei com nenhum aluno que tenha na família alguém que já tenha frequentado universidade, mas todos, sem exceção, já estudaram mais que suas mães ou pais, o que

significa um grande avanço em relação à escolarização. Eles percebem a educação como um investimento que fazem sobre si mesmos, um investimento em capital humano, e a percepção dos jovens converge com as estatísticas a este respeito.

A relação escolaridade e masculinidades também aparece neste processo. Luciano Ferreira da Silva, em sua tese de doutorado, mostra como os meninos se entendem mais aptos a determinadas atividades e posturas tidas como ‘masculinas’, tais como a prática de esportes e certo descaso com as tarefas e cuidados com materiais escolares, contando com a normalização destes comportamentos pelas escolas, famílias e colegas.

Tudo isso se configura numa forma de ser menino na escola, de ser homem, de construir sua masculinidade, de fazer com que essa masculinidade seja percebida, admirada e respeitada pelos outros. Muitas vezes esses gestos aparentemente sem importância, também aparentemente se configuram em privilégios – de ter pouco material, de estar mais na rua do que na sala, de namorar, de ser menos vigiado em casa, de ser mais perdoado pelos professores. O que se problematiza aqui é que, muito mais do que privilégios, configuram-se em ciladas nas quais muitos meninos caem, comprometendo seu rendimento escolar, o que o levará a não absorver o que a escola tem de melhor, que é a grande oportunidade de aprender a lidar com as mais diversas questões da vida, entre elas um projeto de futuro melhor. (SILVA, 2018, p. 148).

Na relação escola e masculinidades, num recorte de alunos estudantes de escolas públicas e oriundos de famílias de baixa renda, a escola parece não ser vista como o espaço para o aprender, porém é determinante a permanência na escola para a construção de determinados projetos de vida, principalmente quando é possível aliar cursos profissionalizantes em outro turno. Em várias entrevistas, os jovens responderam que gostariam de maior oferta de cursos de capacitação em variadas áreas. *Assim, né sora, se o cara tá fazendo um curso, ele não tá na rua e ainda tá aprendendo um trabalho, se capacitando pro futuro* (Ismael, 16 anos, 1º ano, EM). *Na escola que eu tava antes, tinha vários cursos, no turno da tarde, fiz vários cursos lá, administração, RH, preparação para o trabalho, tinha que ter mais, assim a gente não ficava desocupado e se preparava* (Davi, 17 anos, 1º ano, EM). Além de atrativos pela possibilidade de formação profissional, os cursos foram apontados como oportunidades de permanecerem longe das ruas.

A valorização dos espaços de formação para o trabalho fora da escola não fica restrita aos jovens, as famílias também procuram e valorizam muito quando um filho ou uma filha está fazendo algum curso profissionalizante, assim como as/os técnicas/os que trabalham com o Programa; aliás esta é uma reivindicação da sociedade. O que estranho na pesquisa é que não encontrem na escola um pouco mais de sentido e que não contem com o grupo docente ou com os serviços de orientação para a construção dos seus projetos de vida. “Não ver a escola

como uma oportunidade pode ser uma armadilha e isso é mais frequente entre os meninos” (SILVA, 2018, p. 210). É possível que os jovens acabem por não aproveitar a escola, diante deste pouco sentido que atribuem a ela.

O território onde estes jovens se encontram é marcado por uma série de demandas, a maioria já trabalha, ou faz alguns ‘bicos’, mesmo assim, pela idade, são ‘obrigados’ a permanecer na escola, já têm projetos constituídos, mas não encontram, na estrutura escolar, espaço para acolhimento dessas demandas. Este distanciamento entre professoras/es e alunas/os é mais presente nas escolas de Ensino Médio e EJA. Na EJA porque as/os estudantes estão em distorção idade/escolaridade, buscando acelerar a progressão, e no Ensino Médio porque ele parece se constituir um hiato entre o Ensino Fundamental, que é marcado, na maioria das escolas, por uma maior proximidade física da/o estudante com a escola, que, em geral, fica próxima da sua comunidade ou nela imersa e porque a escola tem como prática ‘tomar a/o aluna/o pela mão’, ou seja, observar e intervir com maior atenção, não só na aprendizagem, como também nas condutas e acompanhamento de projetos. Na outra ponta, fica o Ensino Técnico e o Superior, marcados pela formação profissional.

O Ensino Médio, por sua vez, no Brasil, vem se compondo neste hiato; é visto como um entremeio: ele não prepara para o trabalho e a melhora nas habilidades e competências em leitura e escrita, bem como uma série de conhecimentos que são seus objetivos, são pouco valorizados pelas/os estudantes e pela sociedade. Dentro deste dilema, as/os professoras/es têm sua carga horária tomada pelas aulas e planejamento. Nas escolas em que fiz entrevistas e na maioria das escolas públicas de Porto Alegre, as/os professoras/es não têm horário e espaço para acompanhamento e orientação das/os alunas/os. Esta não é uma prática das nossas escolas. É bem possível que encontrar este grupo de alunos que não conversam sobre seus projetos de futuro com ninguém na escola, e, nem conte com esta como espaço para orientação esteja ligado com este distanciamento que a escola acaba por praticar em função de como os horários e atribuições das/os professoras/es são pensados.

Muitas vezes me deparei com a fala *quero ser alguém na vida*, uma fala carregada de falta, de não ser, de vir a ser. Quando a ouvi de jovens estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, em geral, estava carregada de sonhos e possibilidades remotas de realização, como ser um astro da música pop ou um jogador de futebol. Alunos da EJA também fizeram projeções mais idealizadas; já os alunos do Ensino Médio se mostraram mais cautelosos e realistas, conhecedores dos meandros e das dificuldades.

Ser beneficiário do PBF para alguns jovens é constrangedor; não gostam de ser identificados como tal. Em algumas escolas, tenho relatos de que se sentem constrangidos

pela marca no caderno de chamada que os diferencia dos demais, um dos jovens que entrevistei disse que não fala sobre o benefício com ninguém da escola ou do trabalho, ‘oculta’ ser beneficiário por medo de discriminação. A maioria, no entanto, considera o benefício importante e reconhece a diferença que faz no seu cotidiano.

Rosilene: O que tu pensas sobre o PBF? *Ele é bem válido, por que tem pessoas que não têm condições de trabalhar e cuidar dos filhos, tudo bem, eles têm a responsabilidade de pensar pelos filhos, né? Porque poderia pensar um pouco: Ah, não tenho condições, não vou ter filhos, mas é bem válido pra pessoas que moram na vila, como a minha família que não tem condições. Minha mãe tem problema na coluna, eu não terminei o estudo, meus irmãos têm problemas, que minha mãe tá tentando correr pra receber a pensão do governo e então, isso (PBF) é bem válido pra pessoas que não têm condições de ter tudo, sabe? É uma ajuda muito boa.*
(Elisandro, 17 anos, T6, EJA)

Quando conversei sobre projetos com Anderson, ele me respondeu: *Eu tenho plano A, B e C. O plano A é ser jogador de futebol, eu jogo, treino todo dia depois do estágio das seis (18h) às oito (20h), mas eu sei que é difícil, é meu sonho... mas se não der, se ninguém me descobrir, eu vou fazer faculdade de fisioterapia.* Rosilene: e tu já viste as universidades onde tem, onde oferece o curso? *Já sim, tem na federal e também nas outras, com bolsa de estudos e em último caso, se minha nota do ENEM não der pra fisioterapia, faço o de educação física, pra ser preparador físico. Vou trabalhar com futebol.* Conversando com Anderson, foi possível perceber que estava muito focado e organizado, sabia que dependia de boas notas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e estava mais preocupado com ele do que com as notas da escola. Chamou-me a atenção que, embora seus planos fossem tão bem delimitados na escola, ninguém sabia deles, não conversou em momento algum com nenhuma/um professora/or, nem de educação física, uma das suas possíveis opções.

Quando um jovem diz ‘quero ser alguém na vida’, ele não diz só do seu desejo, mas também da expectativa que culturalmente se constrói sobre juventude. Esta não é uma fala circunscrita às/aos beneficiárias/os do PBF, nem é uma novidade, há muito tempo se espera que a juventude se prepare durante este período e dê uma devolução à sociedade, ou seja, que as/os jovens se ‘tornem alguém’.

Rosilene: Com quem tu contas aqui na escola, com quem conversas sobre teus projetos? *Tem meu, só que eu tenho aqui de amigo mesmo, que eu só confio, tem só um... que eu falo tudo, né, das minhas coisas, que eu tenho planos, tudo...dos professores nenhum.*
Rosilene: Tu não falas dos teus planos para os teus professores? *Não. Nunca conversei com nenhum dos professores sobre meus planos, nada. Nunca cheguei a tocar com eles sobre isso.*
Rosilene: Por que não? *Nunca me deu vontade, sei lá, de conversar assim, sobre isso.*
(Leonardo, 17 anos, T6, EJA)

Em muitas conversas, verifiquei que os jovens acreditam que podem realizar seus projetos de futuro, mas a escola seria um lugar onde permaneceriam por um tempo determinado com vistas a serem certificados. Os cursos, formações e capacitações feitos fora da escola, especialmente se oferecidos por instituições privadas, ganham estatuto de confiáveis e promotores de aprendizagens importantes. Como se a escola estivesse desconectada e essa desconexão negasse aos jovens aprendizagens das habilidades e competências necessárias para o mundo do trabalho, que por sinal ocupa boa parte dos projetos de vida destes jovens.

8 TEM QUE SER MUITO MACHO PRA SER GAY

Socorro, Piedade e Maria gostam de sentar num banco comprido que fica ao lado da secretaria da escola. De lá veem as escadas e os corredores, também observam a porta da sala das/os professoras/es e a direção e a orientação e a supervisão e principalmente veem o saguão. A escola tem um enorme saguão que serve para os intervalos, mas também para apresentações. É certo que de artes elas não entendem, nem gostam muito – agora tudo virou arte, qualquer música, qualquer pintura, vale até palavrão – do banco comprido espicham o olho para observar tudo o que passa.

Passa Antônio, com seus cabelos azuis, unhas pintadas, tatuagens aparecendo nos braços e pescoço, piercings no rosto e um jeito de caminhar, que não é de menino; aquele jeito de caminhar incomoda, chama a atenção. Antônio não passa, desfila. Abre um sorriso quando vê as três sentadas e sopra um beijo.

– Antônio não é bonito? – pergunta Maria.

– É um lindo menino, respondem as duas. – Imagina se cortasse os cabelos, tirasse essa tinta azul.

– E se cortasse as unhas e tirasse esse esmalte preto.

– E se tirasse os *piercings*.

– E se trocasse aquelas calças, por umas mais adequadas, menos justas.

– E se caminhasse direito, sem rebolar.

– E se não soprasse beijos.

– Não somos preconceituosas, só ficamos preocupadas com Antônio – reforçam as três.

Esses dias Antônio saiu para procurar emprego, deixou currículo em todas as lojas de roupas e shoppings; adora moda, quer trabalhar com isso.

– Ninguém me chamou, tias.

Antônio chama Socorro, Piedade e Maria de tias. As tias se olham e cuidadosamente aconselham:

– E se tu cortasses o cabelo, Antônio? sugere Socorro.

– E se tirasse o esmalte da unhas? pergunta Maria.

– E se te arrumasse um pouco diferente? questiona Piedade.

– E se caminhasse direito – pensam as três. Mas isso não dizem, não querem chatear Antônio, gostam dele, apesar de viver em pecado, apesar do jeito, toda semana tentam levá-lo para a igreja, têm certeza de que o pastor poderia ajudá-lo.

– Antônio, pensa! – diz Maria – Tu precisa do emprego, logo vai deixar de receber do Bolsa Família, já és quase de maior.

– Se quiserem me empregar, vai ter que ser assim, sou desse jeito. E sorrindo se despede com o beijo soprado na direção das três.

Socorro pergunta:

– Que história é essa de família ser amor? Piedade e Maria sacodem a cabeça em discordância e consternação.

– Onde já se viu? Família é pai, mãe e filhos, tá certo, mais mãe e filhos se vê por aí, mas precisa do pai, alguns somem no mundo, mas que precisa, precisa – constata Maria.

– Mas Antônio inventa de dizer que família é amor, tadinho... criado pela avó, mas imagina o desgosto dela, um menino tão bonito se vestir desse jeito... mas eu não sou preconceituosa, diz Piedade, imagina... só estou preocupada.

E as três seguem tecendo:

– Como dois homens podem ser um casal?

– E ter filhos?

– Antônio diz que vai casar com outro homem e adotar uma criança, mas como pode, quem vai ser o pai?

– Como pode uma criança criada por dois homens? Sem uma mãe! Uma casa sem mulher?

– Mas não é por mal, não, é só porque deus fez homem e mulher para viverem juntos e ter filhos. Tanta criança abandonada pelo mundo, mas isso não é motivo pra dois homens pegarem pra criar. Onde já se viu?

– Como pode querer mudar o jeito de chamar as coisas e as pessoas, que história é essa de mudar a linguagem?

– Como assim?

– O que Antônio quis dizer com escrever sem masculino e feminino?

– Trocar “a” e “o” por “x”, mas que confusão é essa? Português já é difícil, imagina sem masculino e feminino!

– Como as pessoas vão se chamar? Como seria a vida?

– Não, isso seria impossível. Como iríamos acordar? Fazer comida, arrumar trabalho, estudar? O mundo é dividido entre homem e mulher, um completa o outro – esse menino tá

perdido! Outro dia disse que tem pessoas que não são nem um nem outro, nem homem nem mulher, nem podem ser pessoas...

– Não, neste mundo do Antônio as panelas não hão de cozinhar, nem a terra há de brotar, nem os carros hão de rodar...

– Nós não somos preconceituosas, mas o Antônio ia ficar tão bonitinho de cara lavada, cabelo cortado e andando como homenzinho.

8 HETERONORMATIVIDADE E O PBF

Antônio entrou na sala acompanhando a orientadora. Aceitou prontamente a gravação e foi logo me dizendo “Como toda boa bixa, adoro um gravador”. Queria me surpreender? Chocar? Creio que queria me testar, saber como reagiria à sua presença, aos seus trejeitos, às gírias. Saber como eu reagiria caso me dissesse o que pensa, sem o filtro do que é dito para atender as expectativas de quem trabalha nos diferentes equipamentos do PBF.

Mora com a avó paterna desde que nasceu. Diz ter uma relação “estressada” com a mãe, tem muita “treta”. A mãe é a beneficiária e ajuda a avó “compra leite, Nescau, essas coisas, com o dinheiro do Bolsa Família; já com o dinheiro dela, ela faz o que quer, o que eu recebo é do Bolsa Família”. Acredita que a distribuição de renda que o Programa favorece é um direito, “ajuda bastante, não deixa faltar muita coisa em casa, é degradante quando o governo, tipo, não ajuda, se tirar esse programa, vai voltar aquelas estatísticas que tu olha e diz: meu deus, tem gente que, aqui (na escola) eu tive analisando, não tem o que comer em casa e vem aqui (escola) e come, sabe? Bacana isso que a escola oferece (refeição)”.

Quando perguntado sobre a titularidade do benefício ser dada preferencialmente às mulheres, respondeu que “seria muito machista dizer que o homem, agora nesses tempos, é o que manda, eu acho que as mulheres têm cargo de ser alfa... eu penso dessa forma, porque eu tenho amigas feministas e eu penso dessa forma... assim eu sou julgado muito pela minha mãe, pelo meu jeito, pelos anéis, pelas unhas pintadas... o machismo começa já prejudicando as crianças, que ficam ouvindo que tu não pode isso e aquilo, não pode te vestir assim por que vai ser estuprada/o. Meu, isso em pleno século XXI?... Vivi muito preconceito por causa da minha opção sexual, por ser homossexual, saí da outra escola por isso, por todo o dia os guris fazerem uma piadinha”.

“Eu penso que a diversidade é perfeita... por que cada um não é igual ao outro, entendeu? Tem muito preconceito, principalmente pra procurar trabalho, imagina eu chegar assim e pra uma entrevista de emprego?” Refere-se à própria aparência, levantando da cadeira, gira sobre os calcanhares, dando uma volta que termina com uma apresentação do seu corpo. “Eles olham pra minha cara e dizem: deixa teu currículo aqui, depois a gente te liga... Fiz o currículo todo bonitinho como dizia a internet, nos conformes e entreguei. Todos diziam assim: larga o currículo aqui, depois a gente te liga, nunca ligaram.”

Seguimos conversando sobre machismo e suas consequências e aproveitei para perguntar o que ele entendia por masculinidade. Sem titubear, respondeu: “Ser macho... não bem macho, eu diria ser... acho que... corajoso de assumir as coisas... acho que até de eu ter posto pra sociedade que eu sou gay é um ato de ser macho... de não me esconder. Tem que ser muito macho pra se assumir viado”. A associação de masculinidade à valentia não é uma novidade e ainda que Antônio se assuma gay, também se assume masculino.

Durante a realização das entrevistas, procurei deixar meus objetivos explícitos, dentre eles, que era uma pesquisa sobre masculinidades. Estranhei que, ao questionar sobre o que os jovens entendiam por masculinidades, não aparecesse com mais frequência a heterossexualidade, aliás, esta foi raramente citada. Durante a transcrição das entrevistas, ficou mais evidente que os jovens sequer a nomearam, pois ela, no interior da nossa cultura, é a norma, e a norma tem essa vantagem, não precisa ser dita.

Segundo Bandeira (2017, p. 121), “a heteronormatividade atua como um amplo sistema de relações de poder vinculadas à prática e a instituições que colocam a heterossexualidade como norma cultural hegemônica”. Para garantir a hierarquização e a naturalização da heteronormatividade, no entanto, é necessário um investimento contínuo e repetitivo:

Para garantir o privilégio da heterossexualidade – seu status de normalidade e, o que é ainda mais forte, seu caráter de naturalidade são engendradas múltiplas estratégias nas mais distintas instâncias (na família, na escola, na igreja, na medicina, na mídia, na lei). Através de estratégias e táticas aparentes ou sutis reafirma-se o princípio de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo – definido sem hesitação em uma destas duas categorias – vai indicar um de dois gêneros possíveis – masculino ou feminino – e conduzirá a uma única forma normal de desejo, que é o desejo pelo sujeito de sexo/gênero oposto ao seu. (LOURO, 2009, p. 89).

No exercício de construções normativas, exaustivamente a invisibilidade é acionada; o que não é visível é entendido com maior naturalidade “A posição que emerge como posição dominante é, contudo, declarada a única possível. A história posterior é escrita como se essas posições normativas fossem o produto do consenso social e não do conflito” (SCOTT, 1995,

p. 87). Os sujeitos passam a operar sobre si mesmos no contexto de um conjunto de normas que os precede e excede, portanto, não há criação de si fora das normas que orquestram as formas possíveis que o sujeito deve assumir (BUTLER, 2015, p. 29). A norma produz, no entanto, também ocorrem resistências, escapes e fissuras.

A norma não diz de si, mas os jovens que entrevistei estão atravessados por práticas discursivas, atravessados do que dizem deles mesmos. O sexo, assim pensado, é normativo, segundo Butler, ele produz os corpos que governa:

A categoria “sexo” é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de “ideal regulatório”. Nesse sentido, pois, o “sexo” não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma forma de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla. (BUTLER, 2001, p.154).

O Programa silencia em relação à sexualidade. Reconhece, no seu discurso, a família como uma instituição muito ampla e plural, mas estabelece condicionalidades generificadas, como no caso da saúde, onde reforça os binarismos e a responsabilidade das mulheres sobre a concepção ou contracepção. Estão condicionadas pela saúde crianças até seis anos e mulheres em idade fértil dos 14 aos 44 anos.

Para a maior parte dos jovens informantes desta pesquisa, identidade de gênero e sexual assumem o mesmo significado como se o sexo biológico estabelecesse as distinções entre homens e mulheres, desconsiderando questões culturais, sociais e históricas. Durante as entrevistas, ficou evidente que quase para a totalidade dos jovens, a lógica heteronormativa pressupõe que masculinidade esteja ligada à heterossexualidade, que também hierarquiza corpos masculinos, excluindo os que não se enquadram na norma: “ser homem é gostar de mulher”.

A escola também é um espaço plural e político onde acontecem disputas

[...] como estratégia de produção do bem comum, fortemente conectada com as noções de articulação – dispositivos que promovem a possibilidade de movimento – e com a compreensão de que a escola está centralmente envolvida com as pedagogias da sexualidade e de gênero, que se manifestam dentro e fora da sala de aula, auxiliando a produzir sujeitos marcados por gênero e sexualidade. (SEFFNER, 2015, p. 81).

Mesmo sob forte vigilância e cerceamento, as discussões e tensionamentos aparecem no cotidiano da escola.

Seguindo a entrevista com Antônio, que levanta uma série de questões que estão emergindo nas escolas: “O problema já começa quando a gente define banheiros masculinos e

banheiros femininos, já começa por aí... até em português [referindo-se a língua portuguesa], tu vê que tem a classificação de masculino e feminino, que rosa é pra mulheres e que azul é pra homens... a família têm que ser totalmente tradicional, tem que ser branca e hétero, acho isso muito idiota, a família margarina de comerciais, gente, a família não é isso, a família é diversidade... acho que todo mundo passa por ter alguém gay na família, ter um parente negro ou, sei lá do que for a diferença, sabe? Tá cheio, pelo menos eu não sou o único viado na terra.” Quando relaciona masculinidade ao se dizer gay, faz mais que um jogo linguístico, manipula sua existência, toma sua existência nas mãos e a modifica (FOUCAULT, 2011, p. 205).

Voltamos a conversar sobre os banheiros sem definição de gênero. A escola tem um no primeiro andar e tem algumas alunas transexuais. Subitamente me fala de uma conversa que teve com uma colega trans e diz que imagina que o “mundo seria muito melhor se as pessoas analisassem o vocabulário de português... o masculino e feminino e construíssem algumas palavras sem gênero, sabe?” Percebe que outras mudanças são necessárias para romper com o binarismo.

Sobre o futuro, fala de seus medos e reforça o preconceito: “O Brasil é de dar medo... cara, pensa o Bolsonaro presidente... cara, se a gente se mata sem armas, imagina se botar uma arma na mão de cada um... ele não pensa (Bolsonaro), nas palavras que ele fala”.

Não sei ao certo se Antônio entende o quanto seu corpo é político, o quanto está exposto, pois não só diz, mas vive o que é. Seus anéis, suas unhas pintadas, seus cabelos tingidos de azul, seu jeito de andar, de parar, suas posturas revelam um escândalo cínico (FOUCAULT, 2011, p. 212). Acredito que apesar da vulnerabilidade, das limitações da pobreza, das poucas oportunidades, vem fazendo um exercício parresoiástico.

Em meio a tantas regularidades, há um forte discurso massificador, classificatório, que estabelece categorias rígidas. Tenho me deparado com inúmeras fissuras onde a individualidade desponta, como exercício de si, onde corajosamente meninos e meninas experienciam formas de viver, para além dos números, para além das estatísticas.

A escola, por outro lado, apesar de disciplinadora, parece ser o lugar onde é possível que Antônio e muitas/os outras/os jovens vivenciem diferentes experiências de ser, onde cabelos e unhas pintados podem ser motivo de preconceito, mas não necessariamente de exclusão. Diferente do mundo do trabalho, onde determinadas vivências são impossíveis, ou ao menos, improváveis, ainda.

É necessário que se construa uma sociedade menos preconceituosa, somente o PBF e a escola não são suficientes. Há um número grande de jovens que se nomeiam homossexuais,

não binários, transexuais, queer, travestis... conseguindo espaços de expressão nas escolas, mas que, no mundo do trabalho, vivem uma enorme desvantagem e marginalização.

9 PRECISARIA DE R\$ 15,00

A falta não é um vazio, pelo contrário, ela é um espaço sólido, duro, ocupa uma parte da família, é outro membro. A falta se faz presente à mesa – em todas as faltas – em peças da casa, no material escolar, nas bugigangas.

E sempre falta – falta pão, música e misturas. Falta carinho, conversas, atenção e dinheiro.

A falta se senta à mesa e dialoga com todas(os), não há quem possa escapar da sua presença, por menos atenção que a família dê a ela.

De um jeito ou de outro, essa intrusa se acomodou, já não é possível imaginar a vida sem ela e sem perceber seus contornos nitidamente, é natural tê-la em casa, a família não consegue mais imaginar a casa vazia da falta. Menos Pedro – ele reconhece o excesso que a falta significa, o peso da falta, as dores que causa.

Pedro aprendeu a fazer pão. Foi algo mágico, uma alquimia que se produziu a partir de suas mãos e alguns poucos ingredientes. Aprendeu com paciência a misturar farinha, água, sal, gordura e fermento nas proporções certas; a esperar o tempo passar para o fermento produzir sua mágica, fazendo a massa crescer.

Pedro aprendeu que poucos ingredientes viram massa, e esta, se tratada com carinho, paciência e nutrida do que precisa, cresce e se transforma em pão.

E como geralmente acontece quando o ser humano aprende algo, Pedro foi tomado por uma ternura pelo ofício – produzir e esperar – ver a massa crescendo, rachando e se abrindo para o ar entrar. O crescimento da massa produziu nele encantamentos e sonhos.

Sonhos pequenos, fermentados pelas poucas oportunidades e pelos exemplos próximos: Seu Carlos, que tem uma vendinha e faz doces; a “sora” de panificação do curso (ofertado no contraturno da escola, em uma instituição religiosa, sem fins lucrativos), que ensinou quase tudo que sabe sobre pão; as histórias que vê na televisão, de gente que vive de fazer a vida fermentar.

Pedro se incomoda com a falta que habita sua casa e sua vida – se faz mais forte, enrijece o corpo, procura ajuda, novos cursos, foge das distrações e das ofertas fáceis pelo caminho.

Na sua luta contra a falta, sonha; e a cada sonho, acrescenta uma míngua de fermento; sonha com um curso profissionalizante, com uma cozinha industrial, com uma oportunidade como aprendiz. Sonha aprender mais e, como a falta não tem entrada no seu sonho, sonha

com o dia em que terá seu próprio negócio, pequeno, sem luxo, mas limpo, uma pecinha de alvenaria e um carro (usado), para que possa fazer entregas aos mercados. Uma vida simples, preenchida pelos odores, texturas, cores, sons de massa crescendo e sabor de pão saído do forno.

Nos sonhos de Pedro, a falta não cabe, porque os espaços são preenchidos com minúcias, detalhes simples: a espera pelo chamado para um novo curso, os cadernos da escola, o arquivo de receitas que criou no seu celular. Pedro faz questão de manter todos os espaços da sua vida ocupados, inclusive os planos futuros, conhece a falta de perto, sabe que ela se instala sem pedir licença.

Hoje não faz pão, ainda sente a massa grudando e desgrudando da pele conforme trabalhada. Tem na memória as várias receitas que aprendeu. Suas mãos aguardam o contato com a massa – não faz pão, não porque não queira, porque não tenha vontade de comer, ou porque não gostem dos seus pães, ou porque não tenha tempo livre, de sobra. Não faz pão porque precisaria de R\$ 15,00.

É aqui que a falta alcança Pedro, o pega em cheio, rasga seus sonhos, esvazia a despensa, as bacias, o forno e o estômago. Falta – sempre falta – toda semana falta. Mas toda semana Pedro se prepara para voltar a fazer pão, afinal falta tanto e tão pouco – precisaria de R\$ 15,00.

VULNERABILIDADES E DEVIRES

Ao longo da pesquisa e destes anos de trabalho, venho me deparando com inúmeras faltas; muitas são as que eu percebo, mas quero fazer um esforço para me debruçar sobre as que são apontadas pelos jovens e suas famílias. Os registros são de coisas simples, uma cama para dormir sozinha/o, uma casa com piso frio, um fogão com quatro bocas funcionando, um emprego ou trabalho (bico), explicações assertivas sobre seus cadastros, enfim, um mínimo.

Políticas públicas parecem conduzir a vidas antiparresias. No caso do PBF, a relação com a verdade deve ser estabelecida através da obediência às condicionalidades e à reprodução do discurso homogeneizador, disciplinador. Aponta para uma outra vida, distante de uma vida outra (FOUCAULT, 2011, p. 215). Como resolver este paradoxo? A necessidade de sobrevivência, de ter o mínimo necessário, o mínimo de conhecimento, o mínimo de

comida, o mínimo de possibilidade de viver neste mundo e para ter acesso a estes mínimos, a obrigatoriedade do cumprimento de uma agenda de condicionalidades.

Ao mesmo tempo, como seria possível pensar em incluir, possibilitar acesso a uma vida com mínimos sociais e garantias de direitos e alguma equidade sem políticas públicas? Como é possível pensar que quem não tem o suficiente para viver, muito menos do que abrir mão, possa pensar uma vida outra? “A vida não dissimulada, a vida independente, a vida reta e a vida soberana, senhora de si mesma.” (FOUCAULT, 2011, p. 222).

Dependendo do lugar de sujeito em que o jovem se posiciona ou é posicionado, se instauram as vulnerabilidades. Utilizo o conceito de vulnerabilidades de José Ricardo Ayres. Este conceito estabelece três dimensões como fundamentais para analisar vulnerabilidade: individual, social e programática (AYRES et al., 2006).

Configuram a dimensão individual da vulnerabilidade os “aspectos próprios ao modo de vida das pessoas que podem contribuir para que se exponham a determinados agravos” (AYRES et al., 2006, p. 396), assim como as informações que possui e as condições de elaboração dessas informações a respeito do problema. No caso do PBF, é comum encontrarmos pessoas que sequer conseguem realizar o Cadastro Único para demandar o benefício sem a intervenção de um serviço.

O componente social “busca focar diretamente nos fatores contextuais que definem e constroem a vulnerabilidade individual” (AYRES et al., 2006, p. 396), como o acesso a bens, serviços e informações, entrecruzados com os marcadores individuais e o contexto sociocultural no qual o sujeito está inserido. É possível pensar no acesso, ou não, aos direitos propostos pelas condicionalidades e nas possibilidades dos sujeitos cumprirem ou não com elas.

No caso da dimensão programática da vulnerabilidade, evidencia-se “como em circunstâncias sociais dadas, as instituições, especialmente as de saúde, educação, bem-estar, social e cultura, atuam como elementos que reproduzem, quando não mesmo aprofundam, as condições socialmente dadas de vulnerabilidade” (AYRES et al., 2006, p. 397). Também o Programa pode gerar ou aprofundar a vulnerabilidade dos sujeitos que são seus destinatários, quando, em função do descumprimento das condicionalidades, estabelece como sanção a suspensão do pagamento, gerando assim um duplo ônus.

A vulnerabilidade, vista dessa forma, se constitui numa rede de relações construídas socialmente que expõe diferentes sujeitos de forma desigual a determinados agravos. Um jovem não ‘é’ vulnerável, mas pode ‘estar’ vulnerável em função da posição de sujeito que ocupa dentro de um sistema desigual.

Quando um jovem me diz que precisaria que sobrassem R\$ 15,00 por semana do dinheiro da família para que pudesse fazer pão e isso não acontece, de imediato a leitura que faço é de que está em extrema vulnerabilidade. Relata que não sobram R\$15,00 para pão. Não é para lanche, passeios, passagens, enfim, qualquer coisa que pudesse ser considerada não essencial. Os R\$ 15,00 seriam investimento, uma tentativa de sair da situação atual.

Porém, se considerar que este jovem, apesar da falta de dinheiro, tem um histórico de cumprimento com a condicionalidade da frequência escolar, teve a oportunidade de realizar curso de capacitação e está frequentando regularmente o Ensino Médio, é possível identificar que, apesar da pobreza, da distância da escola, das dificuldades diárias, há um nível de organização e informações nessa família que possibilita que ele continue estudando. Assim como milhares de jovens em Porto Alegre e no Brasil que, apesar de todas as dificuldades e precariedades, continuam estudando. Não há dúvida de que o PBF e a condicionalidade da educação têm extrema relevância na continuidade dos estudos desta geração.

Ao pensar projetos de vida, considero o desejo como potência produtiva. Deleuze, ao contrário de Foucault, enfatiza “a primazia do desejo sobre o poder, as operações destes guardam para mim um efeito repressivo, pois esmagam não o desejo como um dado natural, mas as pontas dos agenciamentos do desejo” (DELEUZE, 1994, p. 4). Para o autor, “o primeiro dado de uma sociedade é que nela tudo foge, tudo se desterritorializa [...] as linhas de fuga é que são primeiras” (DELEUZE, 1994, p. 4). Assim, os dispositivos de poder seriam produzidos pelos agenciamentos e feitura do desejo. Não se trata de desdizer aqui ‘tudo aquilo que eu disse antes’. Procuro entender como o desejo opera com a biopolítica e o biopoder e apesar deles.

Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Tampouco dois termos intercambiantes. A pergunta ‘o que você devém?’ é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos. (DELEUZE, 1998, p. 184).

Se as biopolíticas constroem sujeitos e constroem trajetórias, é nesse mesmo território que acontecem os escapes. O PBF não se pretende totalizante, não opera para produzir sujeitos de forma que estes não possam se pensar. Ao contrário, oferece alguma dignidade para que o desejo produza. E o desejo se produz e produz sonhos e perspectivas. “O devir não produz outra coisa senão ele próprio. [...] O que é real é o próprio devir, o bloco de

devir, e não os termos supostamente fixos pelos quais passaria aquele que se torna” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 18).

Durante estes anos de trabalho com o PBF e também com a pesquisa, várias vezes me perguntei como é possível enfrentar o dia a dia com tanta falta de dinheiro, de comida, de lazer, de cuidados e tanta sobra de violência, de fome, de oferta do tráfico e ainda assim construir projetos de vida? Ainda me pergunto. O que mais profundamente me tocou, durante as entrevistas, foi a escuta dos projetos, dos planos e perceber que a maioria dos jovens tem plena noção da realidade em que vivem, das precariedades, da vulnerabilidade, mas também que pouco a pouco tecem projetos possíveis e consistentes.

Olha, eu já venho planejando a minha vida entendeu? As coisas que eu quero fazer, já tive... pelo fato de eu estar na orquestra eu quis ser músico, quis seguir carreira na música que eu gostava muito, só que meio que a vida deu um certo caminho, aí eu tive que começar a trabalhar, tive que começar a pensar no que eu vou fazer, aí deu errado, aí durante esse tempo, no Ensino Médio, adolescência, eu fui vendo o que eu queria mais e eu foquei mais numa coisa, que para mim seria psicologia, ser psicólogo, por... amigos meus dizerem que eu tenho uma boa fala, ouvir bem e solucionar problemas, que é uma coisa que eu gosto muito, tipo ajudar meus próprios amigos, tipo, sei lá tá sofrendo na família, tá chorando, eu gosto de ajudar eu acho que isso tem muito a ver com a psicologia eu acho que é isso que vou tá fazendo daqui a dez, vinte anos.
Eu ia fazer o ENEM e vestibular, só não fiz por não ter verba pra poder pagar, porque no momento da inscrição eu não trabalhava ainda... mas não vou desistir tipo, ano que vem tem mais, tipo, vou continuar trabalhando, aí meu contrato é até 2019 e em 2018 vou tá estudando, mais porque psicologia não é fácil e pra eu conseguir vou me dedicar mais.
 (Eduardo, 18 anos, 3º ano, Ensino Médio)

Eduardo não tinha a informação que podia pedir a isenção da taxa do ENEM e do vestibular por ser beneficiário do PBF, acabou por não fazer a inscrição por estar desempregado na época. Está trabalhando com um contrato do Pró-jovem, tem uma carga horária de trabalho de 4 (quatro) horas e recebe uma bolsa auxílio. Morador da periferia de Porto Alegre, recentemente tinha completado 18 anos, começou muito cedo no trabalho informal e depois fez estágio, é um jovem que já passou por muitas experiências de trabalho. *A gente tá numa crise e é muito difícil. Em certos momentos, pensei em desistir, porque tem muitos desempregados, aqui em Porto Alegre e demora muito pra conseguir alguma coisa, propostas, uma entrevista, só que como não sou de desistir de algo que eu quero, eu continuei, aí eu fui conseguindo o que eu queria.* Rosilene: E como tu descobriste esses lugares para trabalhar? Como é que tu te movimentaste? Alguém te ajudou? Eduardo: *Através de amigos, de amigas da minha mãe, Internet...*

Um projeto muito comum é do de “servir o exército”. A maioria dos jovens que entrevistei estava em idade próxima a do alistamento obrigatório, e o exército apareceu como

uma alternativa possível para um ganho imediato de dinheiro e alternativa para continuar estudando.

Eu tô pensando em servir no exército, ficar um bom tempo lá e ver o que eu quero da minha vida, eu quero sair do (colégio onde estuda), pra estudar de noite, acho... é que eu tenho trauma do colégio, não sei, não gosto muito de conviver nesse colégio, eu acho que de noite vai ter pessoas mais maduras pra lidar, entendeu?

O exército aparece como alternativa para a crise, o desemprego, a pobreza. Não se trata de excelência e sim, da possibilidade de ter auxílio médico, dentário, fazer cursos e até a habilitação para motorista apareceu como motivação para o desejo de servir ao exército. Faltam opções a estes jovens, que apesar de terem seguido todas as prescrições se veem chegando aos 18 anos com poucas perspectivas de emprego e renda.

Rosilene: Tu estás com 17, vamos fazer de conta que estamos em 2028, daqui a dez anos, se eu conversasse contigo daqui a dez anos, o que que o Júlio em 2028 me responderia, onde é que eu encontraria o Júlio em 2028? O que é que tu estarias fazendo? Onde estarias morando? *Acho que tu ia me ver fardado, por que eu bah, eu pretendo é ser policial, quero ser policial, e é isso, meu pensamento, bah, vai ser muito diferente, eu vou ter outro pensamento, vou ter um pensamento mais maduro, vou saber mais das coisas, tipo já vou ter mais vivido, sabe? Do que agora em 2018, que eu tenho recém 17 anos sabe? Quando eu tiver, como é que é o ano? 2018, daqui a dez anos – 2028 eu vou ter 28 anos então vou ter uma outra cabeça vou ter outro pensamento e aí é isso...*

Rosilene: O que mais tu queres além de estar fardado? O que tu queres ter conquistado até lá? *Ter meu carro, minha moto, minha casa e minha família, quando eu tiver 28 pretendo ter uma família.*

Rosilene: Tu quer ser pai? *Ah vai ser tri, vou só ter um trampinho, além do meu serviço e acabar o colégio.*

Rosilene: E o que tu precisas fazer para conseguir realizar esses projetos? *Eu tenho que estudar e manter o foco, é isso, eu quero me alistar, agora no quartel, servir o quartel e eu vou ver se eu consigo passar nos concursos pra ser policial.*

(Júlio, 18 anos, 2º ano, Ensino Médio)

Rosilene: Deixa eu te fazer uma pergunta. Falando em projeto. Tu estás com 17 anos, daqui a dez anos estarás com 27, como tu te imaginas daqui a dez anos, com 27 anos? *Com uma casa própria... com 27 eu não quero casar ainda, sora... mas eu quero morar com um amigo meu... o meu primo, no caso... a gente já tá planejando, né sora, a gente vai viver juntos até um certo tempo, daí eu vou seguir minha carreira militar, se deus quiser, formado.*

Rosilene: Tu queres seguir carreira militar? Quando é que tu te alistas? *Hoje, de tarde.*

Rosilene: E tu queres ser militar? *Quero, vou tentar, né sora? Vou tentar seguir uma carreira.*

Rosilene: E tu vais aguentar a disciplina? *Claro, sora, bah... eu sou magrinho mas né?* Rosilene: Não, eu digo a disciplina de fazer tudo sob comando na hora em que o superior mandar? *Ah, eu sigo, a gente aprende lá, né? Na marra... é bom... também eu quero trabalhar como segurança nas lojas Cacau Show, e em geral, qualquer coisa, mercado, residência, quem chamar.*

Rosilene: Quem tu achas que pode te ajudar a realizar teus projetos? *Ah, eu tenho meus amigos de infância, que acredito eu, né sora, que nunca iam me fazer ficar para trás, que iam me ajudar a ir em frente e minha mãe e meu pai.*

Rosilene: E a escola? *A escola também, né, me influenciar...*

Rosilene: Tu falas dos teus projetos com alguém na escola? *Não... por que a maioria não bota fé.*

Rosilene: Mas eu não falo só dos teus colegas, falos dos professores, do serviço de orientação, supervisão direção... *Ah um dia eu falei com o sor de educação física, mas eu não sabia que eu queria ser militar, ainda, eu não sei o que eu gosto mesmo de verdade...*

Rosilene: Essa é uma idade com uma série de mudanças, vem os 18 anos, maior idade... *Bah... pior.*

Porque pior? *Por que eu vou ver as coisas ruins também, né sora?*

Rosilene: Como o quê? *As perdas de benefício (PBF), vai daí... vou ter minha casa para pagar a luz e água e um monte de coisas, mas até lá eu me organizo direitinho, mas...*

Rosilene: Por que tu dizes que vai ter tua casa? É um combinado de sair de casa quando fizer 18? *Não sora, é que eu sempre quis morar sozinho, mas eu não quero deixar minha mãe, deus o livre, vou morar pertinho, todo final de semana vou ver ela.*

(Pedro, 17 anos, T5, EJA)

Os jovens que entrevistei já têm, dentro da escola uma longa trajetória, se comparados às gerações que os precederam nas suas famílias, conseguem traçar projetos com maiores possibilidades. O trabalho aparece como ponto central em suas vidas, tanto nas questões relativas às masculinidades, quanto nos seus projetos de vida. Em várias entrevistas, apontam a ausência de ações dentro do Programa para a juventude e expressam que gostariam de micropolíticas voltadas para a faixa etária em que se encontram que pudessem oferecer além de formação profissional, vivência próprias da juventude.

Rosilene: O PBF poderia propor atividades pros jovens? *Como o tráfico, o tráfico, por não ter muitas atividades, ninguém se importa tanto... ele chama pro crime, né?, se o Bolsa Família ajudasse, tipo apoiasse isso (atividades), o governo mesmo, apoiasse botar mais atividades nas escolas, isso seria muito bom porque não ia ter tanta criança virando pipa, virando fogueteiro, sabe? Pra avisar traficante pra ganhar dinheiro – Tivesse um esporte ou uma outra atividade música, futebol, artes marciais, assim sabe, gratuita, não que tenha que pagar, porque agora tem poucos estudantes que têm isso, lá na minha volta onde eu moro, são três, quatro lugares, sabe? Que tem gratuito, o resto é tudo pago, até o futebol, então acho que atividades pras crianças, pra adolescentes, também.*

(Elisandro, 17 anos, T6, EJA)

Uma questão importante a ser pensada é o distanciamento que os jovens buscam em relação ao PBF. É perfeitamente compreensível que não seja desejo de futuro de um jovem ser beneficiário do Programa, pois isso significaria estar na linha de pobreza ou abaixo dela. Os jovens que foram meus informantes estão fazendo um investimento em si mesmos, se produzindo para não permanecer neste patamar de vulnerabilidade e pobreza. No entanto, as falas também apontam para um distanciamento entre masculinidades e políticas públicas, ou melhor dizendo, entre homens e políticas públicas, especialmente o PBF.

O PBF não se pretende uma política totalizante. Ele é extremamente importante como distribuição de renda e alívio imediato da pobreza, porém, o terceiro eixo do Programa, que pensa as políticas que possam desenhar a autonomia financeira, quer sejam através do microcrédito produtivo, quer através dos cursos de capacitação ou formação, é o eixo que menos atua. O Programa funciona muito bem no cadastro e acompanhamento das condicionalidades, mas perde forças em relação às políticas emancipatórias. Seria necessário maior investimento, assim como desenhos diferentes para cada realidade deste país continental.

Há um esgotamento do próprio modelo econômico desenhado no país. O Programa cumpre com seus objetivos, mas os sujeitos encontram poucas alternativas fora dele, ou depois dele, como é o caso dos jovens que pesquisei. Não é um problema da escola, no sentido de que não é a escola que não prepara para a vida adulta ou para o mundo do trabalho, ou falta com seus objetivos, nem um problema do sujeito, ou um problema do Programa. É a própria estrutura do neoliberalismo que conserva esta estrutura extremamente desigual. Numa sociedade desigual, desiguais são as oportunidades, e quem tem menos ainda é visto e dito como o que se esforça menos, o que busca menos e que produz menos e o que merece menos.

10 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Uma crítica não consiste em dizer que as coisas não estão bem como estão. Ela consiste em ver sobre que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que se aceitam. [...] A crítica consiste em caçar esse pensamento e ensaiar a mudança: mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difícil os gestos fáceis demais.
(FOUCAULT, 2006, p. 180)

Chega-se ao fim de um texto não por que se esgotem todas as análises possíveis, ou porque se disse tudo o que queria, ou mesmo por satisfação; chegar ao final de um texto tem mais a ver com a decisão de colocar um ponto final, com prazos e prescrições do que realmente finalizar. Quando comecei a pesquisa, sabia que abriria mais questões do que propriamente faria fechamentos. Assim, mais do que uma conclusão, escrevo provocações para seguir estudando e, para quem, porventura, chegou ao final deste texto possa sentir-se provocada/o a pensar comigo.

Criticar o PBF, pensar sobre ele, suas implicações e desdobramentos sobre e entre os jovens beneficiários não significa desqualificá-lo, a crítica segundo Foucault está muito mais ligada a esmiuçar, entender, desdobrar, ver por todos os ângulos, do que propriamente apontar problemas. Olhar para o Programa através da lente do gênero e analisar masculinidades esteve ligado também a evidenciar potencialidades.

É importante evidenciar que os jovens que foram meus informantes e que são acompanhados pela condicionalidade da frequência escolar não são os mais vulneráveis dentro do PBF; estes, em geral, já abandonaram a escola. Para um jovem continuar estudando, mesmo que seja na EJA, ou ter chegado ao Ensino Médio, a família precisa incorporar uma série de dispositivos de organização: matricular, providenciar algum tipo de passagem de ônibus, já que a maioria das escolas de Ensino Médio ficam localizadas em regiões centrais de Porto Alegre, roupas, calçados, enfim, uma estrutura mínima que possibilite o acesso e permanência na escola.

As responsabilidades pesam sobre as famílias como observam Fonseca e Cardarelo (2009, p. 243):

[...] hoje, mais do que nunca, a família pobre, e não uma questão estrutural, é culpada pela situação em que se encontram seus filhos. É ela que é “negligente”, maltrata as crianças, as faz mendigar, não lhes proporciona boas condições de saúde, enfim, “não se organiza”. Em suma, parece que a família pobre – e não o “Poder Público” ou a “sociedade em geral” – é o alvo mais fácil de represálias.

O formato deste texto não foi pensado com antecedência, na verdade, foi se fazendo aos poucos, durante a pesquisa. Havia uma dimensão que não conseguiria descrever, narrar de outra forma que não fosse através de contações de histórias. Histórias carregam o respirar, a pele, o olhar que se perde, que se deixa afetar, histórias movimentam a memória, o falar, o escrever e o (re)viver. Os jovens entrevistados, generosamente, me ofertaram histórias que acabaram se misturando na minha experiência, tocando-me profundamente e modificando os rumos desta escrita.

Paradoxalmente o PBF silencia sobre os jovens homens beneficiários e este silêncio diz de um lugar de invisibilidade, de que estes jovens estão de passagem pelo Programa, que não é intenção deles permanecerem, nem referendado pela sociedade que permaneçam por vários motivos: quer porque se espera que não continuem na (ou abaixo da) linha de pobreza, quer por que se considera que homens não são o público alvo de políticas públicas. Esta, por sinal, é uma questão apontada nas falas dos jovens que entrevistei, o que, num país com os índices de desemprego do Brasil, pode ser um problema: se homens não são público para políticas de distribuição de renda, pesa sobre eles mais desconfiança e falta de oportunidades.

Ao longo da pesquisa, outras temáticas ocuparam dimensões de centralidade, como por exemplo a escolarização e seu sentido para os jovens inseridos no PBF, onde, além de um direito, é uma condicionalidade para o recebimento do benefício. Esse duplo processo é uma manobra que, por um lado, reforça o exercício do direito à educação e ao mesmo tempo funciona como condicionalidade, levando à cobrança desse exercício e podendo resultar em sanção mediante o descumprimento, ou seja, uma dupla violação de direito. Sobre as condicionalidades e suas engrenagens, muitas questões já foram discutidas em teses e dissertações, mas é campo ainda longe de ser esgotado.

A permanência na escola e o conseqüente alargamento e prolongamento da juventude para estes jovens são questões que merecem um estudo mais adensado e específico. Dentre os jovens que entrevistei, a maioria era representante de uma geração que tinha, até então, o maior tempo de permanência na escola e o maior grau de escolarização, o que demonstra um

grande êxito do Programa. A escola, por si só, não é salvacionista, nem transformará o mundo, mas é, seguramente, um caminho que reflete melhores oportunidades de futuro e de vivências do presente, embora estas nem sempre sejam vistas pelos jovens, conforme abordado nesta dissertação.

As falas dos jovens entrevistados evidenciaram, em diversos momentos, naturalizações de feminino e masculino, como se estivessem coladas a um corpo marcado pela sexualidade e como se esta fosse dada ao nascer. Com maior destaque, aparecem as masculinidades ligadas à heteronormatividade e as feminilidades ligadas à maternidade e ao cuidado. Mas é interessante perceber como se valorizam certas habilidades e competências, que na nossa cultura estão ligadas à feminilidade, mas que, porém, passaram a ser vistas como interessantes pelos jovens homens que entrevistei, uma vez que são valorizadas pelo neoliberalismo como desejáveis para novos mercados de trabalho. Essa valorização é facilmente perceptível a ponto de se ouvir de vários jovens que se espelham nas mães, que querem ser pais como suas mães, que querem se constituir adultos como suas mães, ou seja, as mães são os modelos.

Os jovens entrevistados nesta pesquisa estão em idade limítrofe, muitos deles, prestes a sair do Programa e da escola, atingir a maioridade e o futuro como trabalhadores (ou não) se faz urgente. Não foi propriamente uma novidade que ligassem masculinidades muito mais ao sustento do que a quaisquer outros cruzamentos. Para esta pesquisa o pertencimento de classe social sempre foi central. Foi interessante, também, identificar que muitos jovens nunca haviam falado sobre seus projetos e suas dúvidas com ninguém, a entrevista foi a primeira oportunidade ou provocação.

Sobre o Programa Bolsa Família, muitos discursos circulam simultaneamente, os discursos do Estado, os das/os técnicas/os que trabalham, da mídia, do senso comum. Estes discursos estão enredados e naturalizados no tecido social de tal forma que fica muito difícil dizer de onde e quando nasceram. Sobre o Programa parece que foi permitido a toda sociedade dizer o que bem entende, não só como opinião própria, mas como verdade. Há um conjunto de discursos preconceituosos e desmerecedores circulando sobre beneficiárias/os do Programa, principalmente sobre os homens. O próprio discurso estatal se vale do senso comum, quando valida as pesquisas de opinião como verdades a respeito do Programa. Todo esse vozerio produz muitas dissonâncias, uma interessante polifonia sobre o PBF.

Por fim, questões permaneceram sem respostas, muitas puderam ser formuladas pelo próprio processo da pesquisa: como desenvolver a noção de que a proteção social é responsabilidade de todas/os, neste país, e um direito que deve ser estendido a todas/os que

dela precisarem? O que se evidencia ao se lacunar os silêncios sobre os homens na política? Como o silêncio sobre os homens, dentro do PBF, pode ser tamanho e ainda assim produzir? Como a escola pode se reinventar e ter uma participação mais produtiva na construção de projetos de futuro para os jovens que estão estudando? Por fim, Foucault me ajuda a ver o PBF com certo otimismo:

Há um otimismo que consiste em dizer: de todo modo, isso não pode ser melhor. Meu otimismo consiste em dizer: Tantas coisas podem ser mudadas, frágeis como são ligadas a mais contingências do que necessidades, a mais arbitrariedades do que evidências, mais a contingências complexas (porém passageiras) do que a constantes antropológicas inevitáveis [...] Somos muito mais recentes do que cremos. Isso não é uma maneira de abater sobre nossas costas todo peso da nossa história, é mais colocar à disposição do trabalho que podemos fazer sobre nós a maior parte possível do que nos é apresentado como inacessível. (FOUCAULT, 2006, p. 182).

Este imenso Programa ainda é um jovem, como os jovens que entrevistei, o futuro é incerto, mas os efeitos já foram produzidos, já estão no mundo.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Cristiano das Neves Viana. *Quem pariu Matheus que balance*: Programa Bolsa Família e relações de gênero na perspectiva das(os) beneficiárias (os) – Lagoa Seca-PB. Dissertação (mestrado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, 2011.

AVELINO, Nildo. Apresentação: Foucault e a anarqueologia dos saberes. In: FOUCAULT Michel. *Do governo dos vivos*. Curso no Collège de France 1079 -1980. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita et al. O risco, vulnerabilidade e práticas de prevenção e promoção da saúde. In: CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa et al. *Tratado de Saúde Coletiva*. São Paulo: Ed. Hucitec, 2006.

BANCO MUNDIAL. *Relatório decenal 1990*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/188701468322757498/pdf/PUB85070SPANIS1o0A1994100101PUBLIC1.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

BANDEIRA, Gustavo Andrada. *Do Olímpico à Arena*: elitização, racismo e heterossexismo no currículo de masculinidade dos torcedores de estádio. Tese (dourado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BARKER, Gary. Trabalho não é tudo, mas é quase tudo: Homens, desemprego e justiça social em políticas públicas. In: MEDRADO, Benedito et al. *Homens e masculinidades*: práticas de intimidade e políticas públicas. Recife: Instituto PAPAÍ, 2010.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES, Roland. *A preparação do romance*: a obra como Vontade. São Paulo: Martins Fontes, v. 2, 2005.

BORGES, Zulmira Newlands; MEYER Dagmar E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar. 2008.

BRASIL. *Lei n. 10.836*, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família, altera a Lei nº 10.689, de 13 de junho de 2003, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004a.

BRASIL. *Decreto n. 5.209*, de 17 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. Brasília, 2004b.

BRASIL. IPEA. *Programa Bolsa Família – uma década de inclusão e cidadania*. Brasília: Ipea, 2013.

BRASIL. MDS. SAGI. Relatórios de Informações Sociais. [Site]. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIV3/geral/index.php>. Acessado em: 8 jan. 2017.

BRASIL. Portal da Transparência. [Site]. 2018a. Disponível em: http://www.portaldatransparencia.gov.br/aprendaMais/documentos/curso_bolsafamilia.pdf.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. [Site]. 2018b. Disponível em: <https://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e/beneficios/beneficios>.

BUTLER, Judith. *Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-72.

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

BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BUTLER, Judith. Sobre o anarquismo: uma entrevista com Judith Butler. *Política & Trabalho*, n. 36, p. 19-27, abr. 2012.

CASTRO, Edgar. *Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n.1, p. 245, 2013.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação e Realidade*, v. 34, n. 2, p. 171-186 mai/ago. 2009

DAL’IGNA, Maria Cláudia. Grupo Focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias das pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 2004.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca S. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. *Pro-posições*, Campinas, v. 14, n. 3, set./dez. 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

FOLHA ONLINE. *Leia a íntegra do discurso de Lula no lançamento do Programa Bolsa-Família*. Folha de S. Paulo, 20 out. 2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u54596.shtml>. Acesso em: 30 set. 2018.

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

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GERTZE, Jurema Mazuhy. *Casa da roda: Guia de fontes*. Porto Alegre: ISCMPA, 1997.

HADLER, Oriana Holsbach. *Biografias malditas: experiências narrativas ontológicas entre psicologia e segurança*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

HELLMANN, Aline Gazola. *Monitoramento e avaliação de políticas de desenvolvimento social: Uma interpretação institucional com referência ao caso do Programa Bolsa Família*. Tese (doutorado em Economia). Programa de Pós-Graduação em Economia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

IBGE. *PNAD contínua 2016*. [online]. 21 dez. 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo>. Acesso em: 30 set. 2018.

KIMMEL, Michael S. *Homofobia, temor, verguenza y silêncio en la identidad masculina*. Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres, 1997. Disponível em <http://www.caladona.org/grups/uploads/2008/01/homofobia-temor-verguenza-y-silencio-en-la-identidad-masculina-michael-s-kimmel.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O Uso de etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias das pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

KLEYN, Carin. *Um cartão [que] mudou nossa vida?: maternidades veiculadas e instituídas pelo Programa Nacional Bolsa-Escola*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-18, jan./abr. 2002.

LAURETIS, T. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LAZZARATO, Maurizio. *La fabrica del hombre endeudado*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2013.

LEITE, Miriam. Ativismo político e juventudes: catracas na escola e nas cidades para os jovens mais jovens. *Revista FAEEBA – Ed. Contemp.*, Salvador, v. 26, n. 49, p. 169-185, mai/ago. 2017.

LEITE, Miriam. Performatividade: inscrições, contextos e disseminações. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 141-165, jan./jun. 2014.

LOCKMANN, Kamila. *A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LÓPEZ-RUIZ, Oswaldo. *Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

LOURO, Guacira. Gênero história e educação construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado*. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 85-93.

MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MEYER, Dagmar. A politização contemporânea da maternidade: construindo um argumento. *Revista Gênero*, Niterói, v. 6, n. 1, p. 81-104, 2005.

MEYER, Dagmar; KLEYN, Carin; FERNANDES, Leticia Prezzi. Noções de família em políticas de 'inclusão social' no Brasil contemporâneo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 433-449, maio-ago./2012.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias das pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MEYER, Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela de F. Rodrigues. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar E. Estermann;

SOARES, Rosângela de F. Rodrigues (org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 5-16.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez 2013.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Modernização, combate à pobreza e mercado de terras: uma análise das políticas do Banco Mundial para a agricultura em desenvolvimento rural (1944 – 2003). *Varia hist.*, Belo Horizonte, v. 32, n. 58, jan./apr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752016000100225&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 set. 2018.

PICCHETTI, Yara de Paula; SEFFNER, Fernando. Em gênero e sexualidade aprende-se pela repetição com diferença: cenas escolares. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, v. 23, n. 52, p. 717-739, 2017.

PINI, Vilsiane Almeida Sarruf. *Eu sonho em ser uma pessoa digna: Uma análise do discurso sobre projeto de vida de jovens inseridos numa instituição de assistência social*. Dissertação (mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Paraná, 2013.

PIRES, Breiller. *A seleção dos filhos sem pai*. El País. 20 jun. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/21/deportes/1529536206_588160.html.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 155-167, 2002.

RABELO, Maria Mercedes. *Redistribuição e reconhecimento no Programa Bolsa Família: A voz das beneficiárias*. Tese (doutorado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RABINOW, Paul; ROSE, Nikolas. O conceito de biopoder hoje. *Revista de Ciências Sociais*, n. 24, p. 27-57, 2006.

REGO, Walquiria Domingues Leão; PINZANI, Alexandre. *Vozes do Bolsa Família - Autonomia, dinheiro e cidadania*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

REVEL, Judith. *Dicionário Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: ROSA, João Guimarães. *Ficção completa*. Vol. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 409-413.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a História do eu? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-58, jun./jul. 2001.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEFFNER, Fernando. *Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual*. Tese (doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SEFFNER, Fernando. *Processos culturais e pedagógicos de produção, manutenção e modificação das masculinidades: notas de pesquisa*. VII ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Salvador, 2011.

SEFFNER, Fernando; VASCONCELOS, Michele de F. Farias. A pedagogia das políticas públicas de saúde: normas e fricções de gênero na feitura dos corpos. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 44, jan./jun. 2015.

SILVA, Luciano Ferreira da. *Mind the trap: construção de masculinidades juvenis e suas implicações com o desempenho escolar*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SILVA, Luciano Ferreira da. *Mind the trap: norma, normalização e armadilhas na construção das masculinidades na trajetória escolar dos meninos*. Projeto de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SPOSATI, Aldaíza. Desafios de fazer avançar a política de assistência social no Brasil. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 68, p. 54-82, nov. 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Rio de Janeiro: Editora Autêntica, 2007.

VIART, Dominique. Dime quién te obsesiona. Paradoja de lo autobiográfico. *Cuadernos hispano-americanos*, Madrid, n. 621, p. 63-74, mar. 2002.

XAVIER, Antonio Jeferson Barreto. *O gênero vai à roça: a presença de professores homens na educação no/do campo*. Dissertação (mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ANEXOS



Anexo A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado Sr^a. _____ meu nome é Rosilene Mazzarotto, estudante do Curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Seffner. A minha pesquisa intitulada **Construção de masculinidade em espaços femininos: Um recorte do Programa Bolsa Família**, tem como objetivo realizar uma investigação com estudantes com idades entre 16 e 17 anos, beneficiários do Programa Bolsa família, que se identificam como homens. A pesquisa tem como finalidade investigar os processos de subjetivação e construção de masculinidades dos jovens de 16 e 17 anos, beneficiários do Programa Bolsa Família. Ao participar deste estudo seu aluno, responderá a um questionário na escola junto com outros alunos que aceitem participar da pesquisa. É previsto em torno de meia-hora para o questionário, que será gravado. A sr^a tem a liberdade de se recusar a autorizar o jovem a participar; e o jovem tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Informamos que sua participação é voluntária, livre de qualquer forma de remuneração. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, e em nenhum momento será divulgado o nome do pesquisado, bem como da escola. Os resultados agregados serão utilizados para fins acadêmicos e podem ser publicados em revistas científicas e congressos acadêmicos. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecido, aceito participar desta pesquisa.

ASSINATURA DA DIREÇÃO

PESQUISADORA

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais no endereço da Faculdade de Educação – UFRGS Av. Paulo Gama, S/Nº CEP: 90046-900 -

Porto Alegre/RS. Fone: (51) 3308.3098; pelo e-mail: rosimazz@hotmail.com Fone: (51) 998532364



ANEXO B
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
 (Para o aluno)

_____ meu nome é Rosilene Mazzarotto, estudante do Curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Seffner. A minha pesquisa intitulada **Construção de masculinidade em espaços femininos: Um recorte do Programa Bolsa Família**, tem como objetivo realizar uma investigação com estudantes com idades entre 16 e 17 anos, beneficiários do Programa Bolsa família, que se identificam como homens. A pesquisa tem como finalidade investigar os processos de subjetivação e construção de masculinidades dos jovens de 16 e 17 anos, beneficiários do Programa Bolsa Família. Para alcançar esses objetivos, preciso que você, estando de acordo, participe deste estudo respondendo a um questionário, na escola, junto com outros alunos que aceitem participar da pesquisa. É previsto em torno de meia-hora para o questionário, que será gravado. Você não é obrigado a participar da pesquisa, e os resultados das suas respostas não têm relação com sua escola. Assim, sua participação é voluntária e não influencia suas notas na escola. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, e em nenhum momento será divulgado seu nome nem o nome da escola. Os resultados agregados serão utilizados para fins acadêmicos e podem ser publicados em revistas científicas e congressos acadêmicos. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecido, aceito participar desta pesquisa

PARTICIPANTE

PESQUISADORA

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais no endereço da Faculdade de Educação – UFRGS Av. Paulo Gama, S/Nº CEP: 90046-900 - Porto Alegre/RS. Fone: (51) 3308.3098; pelo e-mail: rosimazz@hotmail.com Fone: (51) 998532364

ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****ROTEIRO DA ENTREVISTA**

- 1) Tu podes me falar de ti? Onde moras? Com quem? Como é teu dia a dia em casa?
- 2) Quem é titular do benefício Bolsa Família na tua casa? Tu podes me falar de como o dinheiro é usado e o quanto o Bolsa Família importa na tua casa?
- 3) Tem alguma diferença ser um aluno que recebe Bolsa Família ou não? Como tu te sentes sendo beneficiário do Programa Bolsa Família? Tu já sofreste preconceito por ser beneficiário do Programa Bolsa Família? Pode me contar como foi?
- 4) Tu estás fazendo estágio ou trabalhando? Como é teu relacionamento com os colegas de estágio ou trabalho? Eles sabem que tu recebes Bolsa Família?
- 5) Tu sabes que a maioria dos benefícios do Bolsa Família são pagos para as mulheres? Na tua avaliação, por que isso ocorre?
- 6) Podes me contar o que tu mais gosta de fazer durante o dia, na escola, com os amigos, o que tu quiseses me contar? Das coisas que tens que fazer, o que mais te incomoda, menos te dá prazer? Quais teus projetos de futuro?
- 7) Como tu te nomeias? Um jovem, garoto, guri, menino, homem...?
- 8) Como tu imaginas que estarás vivendo em 10 (dez) anos? E em 20 (vinte) anos?
- 9) O que precisa fazer para conseguir realizar teus projetos? Quem pode te ajudar a realizar teus projetos? Com quem tu contas nos momentos de dificuldades? A escola está te ajudando com teus projetos de vida? O que ela poderia fazer para ajudar mais? Quem conhece teus projetos de vida?
- 10) Como tu te sentiste respondendo estas perguntas? Te fizeram pensar em algo que nunca tinha pensado antes? O que, por exemplo? Há algo mais que queiras acrescentar?