

RELAÇÕES PERIFÉRICAS NA ESCOLA: INCUMBÊNCIAS E SUCUMBÊNCIAS DO PROGRAMA BOLSA-FAMÍLIA

Maria Cristina Schefer – UNISINOS

Agência Financiadora: CAPES

1 INTRODUÇÃO

*Bolsa-Família: distribuindo mais tempo nas (zonas) escolas dos paupers: o be-a-bá para todos!*¹

Para que um programa social, como é o caso do Programa Bolsa-Família (PBF), que, entre outras coisas, intenta elevar os índices de rendimento escolar, funcione, faz-se necessário que seus mecanismos de ação sejam legitimados. Caso contrário, os resultados previstos não serão alcançados.

A condição para o pagamento mensal da PBF está atrelada à presença do beneficiário na escola.² Diante disso, se percebe que a incumbência de monitorá-lo foi delegada, em primeira instância, à equipe pedagógica.

Aliás, uma alçada não consentida “ao léu”. Afinal, por muito tempo, os educadores lamentaram a impossibilidade de conter a evasão escolar e a repetência, principalmente de crianças provenientes de famílias de baixa renda, problema que está associado à precocidade com que essas começavam a (sub)trabalhar.

Desse modo, a falta de assiduidade foi apontada como fator decisivo para o não aprendizado, e a criação de um programa que pudesse garantir a presença e a permanência das crianças na escola surgiu como medida para solucionar o problema.

¹ A epígrafe (da autora) faz uma analogia entre a realidade abordada e a ficcional obra cinematográfica: “O preço do amanhã” (2011), do cineasta Andrew Niccol.

² Frequência mínima de 85% da carga horária mensal.

Entretanto, o “programa sonhado” para democratizar a estada na escola a todas as crianças do Brasil enfrenta, atualmente, o desafio de conter um novo discurso social, por vezes, popularizado nas escolas e que pode significar sua sucumbência. Trata-se de uma difamação desarticuladora, baseada na adjetivação de assistencialista e populista e na culpabilização “por acomodar os pobres e mantê-los desempregados”.

O PBF, segundo alguns professores, foi um “tiro que saiu pela culatra”, posto que, ao invés de conter, está ampliando o número de miseráveis e “sanguessugas” do Estado.

Contraditoriamente, o discurso de repúdio ao PBF muda, ganha palavras mágicas, que remetem à tolerância, a subjetividades e à alteridade, quando chega a hora de registrar as faltas das crianças. O relaxamento do controle previsto no programa é justificado como necessário para não causar animosidades com as famílias que *dependem do dinheiro*.

Nesses discursos antagônicos, podem-se verificar dois tipos de comportamento “da escola” com as gentes da periferia: primeiro, o exclusivo, pois, quando gestores e professores não cumprem o estipulado, não controlam as faltas das crianças, negam a elas a oportunidade de aumentar o tempo escolar e de qualificar as aprendizagens; segundo, o comportamento preconceituoso para com os beneficiários, já que a prática da difamação do programa revela a não aceitação do direito do *outro* e a incapacidade de compreensão por parte de equipes pedagógicas, da real situação daqueles que vivem à margem dos centros, ou seja, da sociedade de consumo.

Além disso, a fragilização discursiva e a prática do PBF impedem que as metas de origem sequer sejam buscadas, que dirá, conquistadas.

Nesse aspecto, cabe, ainda, prever outro problema possível de ser gerado pelo não monitoramento da condicionalidade, que está ligada à presença escolar, que são os resultados das avaliações de larga escala. Justo porque, esses testes, cruzam dados socioeconômicos, e a situação ou não de beneficiário do PBF é levada em conta e mensurada estatisticamente.

A partir da verificação de discursos que demonstraram comportamentos exclusivos e preconceituosos para com os beneficiários do PBF, e do cruzamento dessas informações com o resultado “Prova Brasil”/2011, é que este texto foi produzido, tendo como lócus, uma escola que oferece da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As análises foram desenvolvidas sobre dados coligidos em diário de campo e entrevistas semiestruturadas com componentes da equipe pedagógica. Além disso, são visibilizados os resultados da “Prova Brasil”/2011, o que permite complexificar as discussões. O tratamento teórico foi garantido com contribuições de Bauman e de outros críticos culturais contemporâneos.

2 O CERCO PARA A INCLUSÃO DE GENTES NOS MAPAS

O PBF é um dos programas sociais mais expoentes que surgiram no Brasil, nas últimas décadas. Ele se insere num conjunto de medidas para minimizar os efeitos das desigualdades socioeconômicas da população.³ “O Bolsa”, como popularmente é chamado, consiste na transferência direta de valores para famílias com renda *per capita* inferior a R\$ 70,00.

A associação do repasse monetário a condicionalidades, somada a um conjunto de ações e programas complementares, fortaleceu o cerco para o combate da miséria ao garantir renda mínima, escola, capacitação e saúde preventiva.⁴

Instalou-se, com o programa, uma forte expectativa para a reversão, no médio e no longo prazos da condição de miseráveis em que se encontram 8,5% da população nacional, ou o equivalente a 16,2 milhões de brasileiros.

³ O benefício faz parte do “Plano Brasil sem Miséria”, que foi instituído pela Lei 10.836 e regulamentado pelo Decreto 5.209, em 2004, durante o governo Lula.

⁴ As condicionalidades, os programas e as ações do PBF estão disponíveis em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>.

Entre as condicionalidades do PBF, está a exigência de assiduidade escolar dos beneficiários menores de 14 anos, necessitando do comprometimento dos profissionais de educação para o controle. Os professores, diante de ausências recorrentes de uma criança, estão incumbidos de informar o fato à direção da escola. Já os gestores têm o dever de comunicar, por escrito, ao Conselho Tutelar o indício de abandono escolar, e os conselheiros, de tomar as providências cabíveis para o retorno das crianças e adolescentes ausentes aos bancos escolares.

Desse modo, o PBF visa, em suas linhas, a não apenas reduzir as taxas de trabalho infantil, que tiveram uma alta, na faixa dos 10 aos 13 anos, de 1,65%, na última década, mas, principalmente, a interferir no rendimento escolar. A premissa de que, se o tempo para o estudo for garantido às crianças, aumentarão as suas chances de mais e melhores aprendizagens, está subscrita no programa.

Conforme os dados do *site* oficial do programa, atualmente, ele

atende mais de 13 milhões de famílias em todo território nacional de acordo com o perfil e tipos de benefícios: o básico, o variável, o variável vinculado ao adolescente (BVJ), o variável gestante (BVG) e o variável nutriz (BVN) e o Benefício para Superação da Extrema Pobreza na Primeira Infância (BSP). Os valores dos benefícios pagos pelo PBF variam de acordo com as características de cada família – considerando a renda mensal da família por pessoa, o número de crianças e adolescentes de até 17 anos, de gestantes, nutrizes e de componentes da família. (MSD, 2012).

Diante dessa imensidão de vidas periféricas, percebe-se a dimensão prática do benefício e, ao mesmo tempo, a intenção de provocar uma ruptura no sistema social brasileiro, através da contenção da miséria. O PBF como um programa legalmente implantado, revela que há, por parte do Governo Federal, o desejo de que o rendimento escolar das crianças provindas de famílias de baixa (ou sem) renda aumente.

O monitoramento dos avanços educativos previstos no PBF é da alçada do Ministério da Educação, que utiliza resultados de avaliações abertas,⁵ de larga escala, elaboradas e gerenciadas pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para reunir dados, emitir pareceres e redimensionar ações. Segundo Oliveira,

se convencionou chamar a avaliação externa de “avaliação em larga escala”, tendo em vista o grande número de pessoas envolvidas em cada uma de suas etapas: (i) elaboração do projeto de avaliação; (ii) construção de instrumentos padronizados (testes e questionários); (iii) validação estatística dos instrumentos; (iv) constituição e treinamento das equipes de trabalho; (v) execução e monitoramento simultâneos da avaliação em diferentes instituições pelo território nacional; (vi) processamento dos dados e disseminação de resultados; e (vii) repercussão dos resultados na sociedade. (2011, p. 108).

Entre as avaliações abertas, de larga escala, a “Prova Brasil”,⁶ que integra o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), apreende dados do Ensino Fundamental. Esse é aplicado em estudantes do 5º e do 9º anos, respectivamente, a última etapa dos anos iniciais e finais. A verificação da competência de leitura em Língua Portuguesa e a resolução de problemas em Matemática constituem as provas.

Além disso, integram a “Prova Brasil”⁷ questionários que buscam capturar a realidade socioeconômica, as condições demográficas, o perfil profissional e as condições de trabalho nas escolas. Muitos estudos foram e estão sendo feitos para avaliar os modelos de avaliação e sua eficiência na construção do “mapa” educacional. Desse modo, em tese, com a avaliação, o “cerco” foi fechado na tentativa de reverter a condição de excluídos de gentes nos mapas, inclusive, dos educacionais.

⁵ A avaliação feita com objetivos específicos e por terceiros difere da avaliação interna organizada por professores.

⁶ Instituída pela Portaria 931/2005.

⁷ Os dados dessa avaliação, juntamente com outras do Ensino Médio, são utilizados para a definição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

3 SOBRE O LUGAR, OS TODOS DO LUGAR E AS INQUIETAÇÕES NA POEIRA

Afastada uns 10 km do obelisco, composta por ruelas sem calçamento, com esgoto a céu aberto e casebres com arquitetura de gambiarra, que de tão próximos impedem a distinção dos limites das propriedades, e onde árvores parecem não ter mais querido morar... Eis, aí, a vila onde está localizada a escola, lócus desta pesquisa. Trata-se do lugar onde mais se distribui “tempos para aprendizagem” no município,⁸ já que 80% dos moradores são beneficiários do PBF. Sendo assim, o lugar demarcado é periférico, fica na rebarba da cidade, e é antecedido por periferias “superiores”, obedecendo ao degrade da miséria que mantém os mais pobres longe do centro (na periferia das periferias).

A população é composta por gentes vindas de muitos municípios do interior do estado em busca de trabalho nas indústrias da região, bem como de familiares de presidiários trazidos por ordem judicial para garantir a proximidade com o parente durante o cumprimento da pena no presídio local. Desse modo, parte da população pode ser considerada flutuante, o que seria interessante para empregadores que desejam “chateação zero”, “uma pessoa sem vínculos, compromissos ou ligações emocionais [...] que deixará a empresa quando não for mais necessária, sem queixa nem processo” (BAUMAN, 2008, p. 17-18), mas a situação de desamparo gera um excesso de problemas que desqualificam os moradores para o mercado formal de trabalho.

Ademais, com pouca ou nenhuma formação, os moradores ficam sujeitos a vagas trabalhistas sazonais, mescladas com a “informalidade vital e a suicida. Conceituam-se *informalidade vital* os trabalhos realizados sem carteira assinada, prestados em defesa do sustento, mesmo que em condições desumanas, como, por exemplo, na colheita de frutos e no corte de mato sem nenhum tipo de proteção.

⁸ Vulgo: “Cidade-Dormitório” de Porto Alegre/RS.

Já a *informalidade suicida* compreende os trabalhos executados que põem o indivíduo no mundo da criminalidade, aumentando o risco de morte, considerando, principalmente, a venda de drogas, os roubos, os assaltos e, por vezes, a prostituição. Além disso, num processo de reedição, é nesse lugar que se evidenciam os maiores índices de violência do município, situação que vem se repetindo desde a chegada dos primeiros habitantes na década de 80 do século recém-findo.

O condicionamento dos pobres às portas das cidades é histórico, e também a dupla caracterização da personalidade dos excluídos: ora humildes pedintes e dignos de pena, ora revoltados, violentos e merecedores de castigo. Num estudo sobre a origem e a reedição da pobreza no Globo, essas tendências foram mapeadas, conforme explica Rezende Filho:

Os Padres da Igreja, que nos primeiros séculos sistematizaram a doutrina cristã, filtraram as noções pagãs de humanidade e adaptaram-nas ao princípio da caridade, dando origem aos conceitos de pobreza e misericórdia. [...] Episódio pleno de símbolos. Era uma sublimação da pobreza, na medida em que o indigente socorrido representava o próprio Cristo. Era também um incentivo à prática da caridade, dirigido, por intermédio de Martinho, àqueles que, possuindo um cavalo e estando armados de uma espada, dispunham de fortuna, poder e força. A simbologia completa-se com o local do episódio: a cena passava-se às portas de uma cidade, o ponto de encontro entre campo e cidade, entre os universos rural e urbano. (2009, p. 3).

Em vista da situação de passageiros no lugar, de parte da população, é mister considerar a escola também como sendo uma instituição de passagem, um não lugar, tanto no sentido clássico de Augé (1994),⁹ quanto no pedagógico, em virtude das relações periféricas que circunscreve, visto que o cotidiano escolar, na periferia das periferias, permite apenas aproximações superficiais com os artefatos escolares, em consequência do não reconhecimento das gentes do lugar com as práticas educativas previstas “sem fronteiras” e para todos.

⁹ Rodoviárias, supermercados, aeroportos, lugares de encontros breves.

Essa situação somente poderá ser revertida por um “vitaminado” e endereçado programa pedagógico em prol da socialização dos saberes para as gentes que vivem às margens das cidades. Contudo, isso não é algo fácil, num não lugar para o ensino, visto que os pobres são estranhos a tudo e a todos que provêm do centro, incluídos, aí, os docentes.

No perfil de *passageiros* dos professores que lecionam nas periferias, compreende-se muito do mesmo nas práticas educativas possíveis nesses lugares, visto que, geralmente, chegam ao não lugar para ficar por pouco tempo, somente enquanto não conseguem uma transferência e, quando permanecem, é em virtude de uma identificação com a categoria do Magistério, também excluída das escolas do centro, ou da possibilidade de relaxamento das cobranças quanto ao modo de lecionar.

Apesar desse não ser o foco desta parte do estudo, vale ressaltar, também, essa evidência de “professoras de castigo”, no não lugar de ensino pesquisado, e que vem sendo utilizado como “purgatório” para professoras desordeiras ou “prova de fogo” para as recém-chegadas à rede de ensino.

Se os alunos estranham a instituição escolar, também os professores, provindos dos centros e das periferias superiores, estranham a clientela. E esse estranhamento atende ao clamor capitalista que ensina aos seus a manter certo afastamento daqueles que não consomem, não dão lucro. Nesse aspecto, vale considerar a condição de impuras ou viscosas que tem caracterizado as gentes pobres. Na visão de Bauman,

o critério da pureza é aptidão de participar do jogo consumista, os deixados fora como um “problema”, como a sujeira que precisa ser removida, são os consumidores falhos – as pessoas incapazes de responder aos atrativos do mercado consumidor porque lhes faltam os recursos requeridos, pessoas incapazes de ser indivíduos livres conforme o senso de liberdade definido em função do poder de escolha do consumidor. (1998, p. 24).

Durante o período de trabalho em campo, percebeu-se, na relação professor-professor, tanto uma identificação com a condição de castigo quanto com a de consumo. Em vários momentos, durante o expediente ou nos

intervalos, a sala do café virou bazar. A presença de sacoleiras, vindas do centro, que vendiam joias, *lingeries*, roupas e produtos de beleza, era constante, o que deixava as professoras muito animadas.

Já a relação professor-aluno ficou caracterizada dentro dos limites da benevolência, do favor, da pena, e uma frase recorrente nas professoras quanto à prática com crianças periféricas era: “É bom trabalhar com eles, tudo eles gostam, tudo é novidade, eles não têm nada.” O fato de os alunos serem receptores de doações, sobras do centro, impede o vínculo capitalista pelo consumo, e, assim, a identificação – que se dá entre aluno e professor – ocorre apenas no âmbito da exclusão e em menor proporção do que entre professor-professor.

A condição de *passageiros*, de docentes e discentes no não lugar para o ensino torna ambos turistas de segunda linha: andarilhos, gentes que não se identificam com o lugar.

Para os peregrinos de qualquer época, a verdade está em outro lugar; o verdadeiro destino está sempre a certa distância, a certo tempo de viagem daqui. Onde quer que o peregrino esteja agora, não é onde deveria estar, e não é o lugar aonde sonha ir. (BAUMAN, 1996, p. 18-36).

Desse modo, as relações afetivas entre professores e alunos, bem como o entrosamento entre escola e família, tão requeridos em manifestos em prol da qualidade do ensino e descritos em Projetos Político-Pedagógicos (PPPs),¹⁰ a partir de padrões de conduta, encontram-se disformes com a dinâmica do não lugar.

4 DIANTE DO DESCRITO, O QUE ESPERAR QUANTO À INCUMBÊNCIA DO PBF?

A ideia de recolher informações sobre o olhar docente expresso nas falas do dia a dia da escola partiu de um comentário ouvido na secretaria,

¹⁰ Na verificação do PPP da referida escola, consta a definição do lugar como promotor de saberes para a cidadania, argumentado, entre outros teóricos, por Paulo Freire.

quando uma professora comunicou para a equipe a nova gravidez da mãe de um aluno da Educação Infantil. Conforme anotado em Diário de Campo, depois de relatar a novidade, a professora insinuou que a grávida decidiu aumentar o valor do PBF. Rapidamente, outras professoras se manifestaram em favor do veredito, bem como a diretora, a vice-diretora e a merendeira. Esta última, ainda levantou dúvidas sobre quem seria o pai. E uma sequência de comentários se ouviu:

– “Assim é fácil pôr filho no mundo, ganham tudo de lambuja e trabalho que é bom, nada.” (Professora A).

– “Sim, depois, largam as crias aqui no portão para a gente endireitar” – completou a Professora B.

– “E o baile continua” – retrucou a Professora C.

– “E o Lula se reelegeu por causa disso e ainda elegeu a Dilma” – completou o dito a Professora D.

Naquela ocasião, nenhuma professora manifestou simpatia pelo programa, nem houve qualquer ponderação em relação aos benefícios educativos que a condicionalidade da presença escolar propicia.

Desse modo, o discurso conservacionista e partidário permeou as conversas docentes. A verbalização da antipatia pelo PBF, ao mesmo tempo que reforçou a estranheza com os beneficiários, revelou o pensamento capital, de que quem não produz, não trabalha, é inútil e não merece esmola, e sim, castigo.

Situações similares de repúdio ao benefício foram registradas em outras falas, coligidas em campo, demonstrando que a equipe ignorava a infinidade de pesquisas,¹¹ que demonstram o sucesso do PBF, bem como aquelas que

¹¹ Organizada pelo Núcleo de Pesquisas da Universidade Federal Fluminense (UFF), em parceria com 19 universidades federais, a Pesquisa de Avaliação do Programa Bolsa-Família abrangeu o período compreendido entre 2004 e 2007 e realizou 4 mil entrevistas em 53 municípios revelando impactos positivos na saúde e na educação.

apontam à relação direta que existe entre as práticas de sala de aula e o papel do professor para a qualidade das aprendizagens.¹² Entretanto, foi numa situação específica de ausência de mais de 50% dos alunos, num período de muitas chuvas, que o PBF virou novamente foco das conversas.

Muitas professoras comentavam que suas salas estavam vazias, e que havia crianças que não viam há dias. Diante de cada nome lembrado, a diretora ia levantando hipóteses (dando justificativas):

– “Ah, essa aí não deve ter guarda-chuva; o fulano não deve ter sido acordado (aquela mãe dele...!), ih, o beltrano, esse está sempre com pontada, até é bom que não venha.”

Enfim, professoras de diferentes turmas e turnos concordavam com os pareceres e voltavam às salas tranquilamente.

Aproveitou-se o consenso para questionar, informalmente, a direção sobre o tratamento dado às faltas e o descumprimento do procedimento de informar ao Conselho Tutelar o indício de abandono da escola. Ela, prontamente, justificou que, “se fosse levado ao ‘pé da letra’ a determinação de comunicar os afastamentos, os conselheiros somente trabalhariam na vila”.

Além disso, a vice-diretora que estava ouvindo a conversa interveio de pronto:

– “Se registrarmos as faltas no caderno de chamada, os professores é que vão ter que recuperar dias letivos, e nós é que nos incomodaremos.”

Foi, então, que a questão do abono das faltas foi “acidentalmente” evidenciada, quando também se admitiu que havia um acordo entre professores e gestores para o não monitoramento da efetividade.

¹² Em recente avaliação sobre o impacto dos programas sociais na educação, a pesquisadora Fátima Alves, da PUC do Rio de Janeiro, enfatizou o papel do professor para o aumento da qualidade das aprendizagens.

A diretora, ao perceber o desconforto causado pela revelação do relaxamento da escola no controle das faltas, completou a fala da vice-diretora dizendo:

– “Imagine se nós deixarmos os pais sem receber o PBF, alguns morrem de fome, somente comem com isso, e ninguém aqui está disposta a comprar briga e de apanhar das mães.”

Meses depois, ao retornar à escola, em conversa com a supervisora que havia assumido há poucos dias, numa entrevista (gravada e transcrita), coligiuse a seguinte informação:

– “Fiquei apavorada! As professoras não sabem nem o que é um Ficaí”, (referindo-se à Ficha de Cadastro de Infrequente). A supervisora estava tendo problemas de aceitação por parte da equipe. Sua fala, além de espanto, traduzia rejeição, desconforto, estranhamento com o modo de se educar no lugar. Sem dúvida, uma profissional fora de lugar.

Naquela mesma semana, havia saído o resultado da “Prova Brasil”/ 2011, e os estudantes do 5º ano da escola haviam sido avaliados. Eles obtiveram o último lugar na classificação, que compreendia as escolas do município e da região. A professora regente da turma avaliada comentou:

– “Achei até que se saíram bem, pois a maioria não sabe nem ler.”

A diretora comentou:

– “Estou é com raiva das escolas que tiveram nota alta, são lá do centro, é claro! Nelas, as notas serão sempre outras.”

Questionada sobre a recepção da notícia sobre a classificação da escola pela Secretaria Municipal de Educação, respondeu: – “Já estavam esperando, fizemos de tudo para não participar da prova, mas, dessa vez, não teve jeito, tínhamos 23 matriculados. E, depois, já havíamos ficado em último lugar numa outra avaliação interna que fizeram na rede.”

Nessa oportunidade, em meio a relatos de exclusão e preconceito, mais uma vez foi evidenciada a existência do não lugar de ensino e reafirmado o sentimento de identificação/exclusão (mensurado em notas públicas) pela equipe pedagógica.

O resultado negativo pareceu ter mexido com toda a equipe, que se autoconfortava com comentários que faziam menção aos desafios de estarem ensinando na periferia da periferia.

Em nenhuma das falas, o relaxamento com o monitoramento do PBF e o excesso de faltas das crianças foram ponderados nem mesmo a possibilidade de revisão de práticas foi considerada.

Também se ignorou, nesse momento de união e criticidade docente, o fato de que os dados socioeconômicos foram levados em conta pelo Inep e contribuíram mesmo que “sem fazer milagres” para minimizar os resultados da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que aqui foi relatado sobre a negatividade da recepção das incumbências do PBF, por parte de uma equipe pedagógica, situada numa periferia das periferias e que pode ser verificada no resultado das avaliações de larga escala, mesmo sendo um caso de lugar, pode fornecer indícios para outras análises. Infelizmente, nem só receitas positivas ultrapassam as fronteiras escolares.

Além disso, cabe reforçar que foi evidenciado o preconceito com os beneficiários do programa, e dissipá-lo é necessário para que se rompam as relações empobrecidas dentro de escolas periféricas.

Obviamente, não serão professoras excluídas as que poderão reverter uma ordem capital sinuosamente demarcada. Dentro de uma situação, a visibilidade é outra, e como lido, todas(os), no não lugar para o ensino, estão em estado de abandono, vagando e sofrendo preconceitos em níveis diferentes, mas contínuos.

“E para não dizer que não se falou de flores”, acrescenta-se que muitas atitudes de caridade, por parte da equipe pedagógica, foram reunidas em

campo, coisas surpreendentes, como a compra de um vaso sanitário para uma família, a escala de docentes para marcar presença nos frequentes velórios, que acontecem na vila, doações, e até a interferência direta para garantir consultas médicas às crianças e a seus parentes.

Enfim, o que faltou mesmo foram expectativas educacionais para os “vagamundos”!

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papyrus, 1994. (Coleção Travessia do Século).

ALVES, Fátima. Pesquisa na área da educação precisa se aprofundar na formação docente. (Entrevista). Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-midia/noticias/20188/pesquisa-na-area-da-educacao-precisa-se-aprofundar-na-profissao-docente/>>. Acesso em: 15 out. 2012.

BAUMAN, Zygmund. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

_____. *Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Prova Brasil*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=324&id=210&option=com_content&view=article>. Acesso em: 15 out. 2012.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Serviços. Disponível em: <www.mds.gov.br/>. Acesso em: 15 set. 2012.

_____. Presidência da República. Lei 8.742, de 7 de dez. de 1993. *Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências*. Disponível em: <www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L8742.htm>. Acesso em: 12 out. 2012.

CASTILHOS, Mara Lúcia. *O discurso das avaliações de larga escala e os sujeitos das políticas de acesso à Educação Superior*. Disponível em: <<http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/268/224.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2012.

COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa H.; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/ago. 2003.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

HALL, Stuart; DU GAY, Paul. *Questions of cultural identity*. London: Sage Publications, 1997.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. *A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal*. 2011. Dissertação (Mestrado) – UnB, Brasília, 2011. Disponível em: <<http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2011-06-061609AnaPaula.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2012.

SILVA, Anderson Paulino da; BRANDÃO, André; DALT, Salete. *Educação e pobreza: o impacto das condicionalidades do Programa Bolsa-Família*. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/89/81>>. Acesso em: 25 set. 2012.

VELHO, Gilberto. *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.