

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

Carin Klein

“... UM CARTÃO [QUE] MUDOU NOSSA VIDA”?
Maternidades veiculadas e instituídas pelo Programa Nacional Bolsa-Escola

Porto Alegre
2003

Carin Klein

“ . . . UM CARTÃO [QUE] MUDOU NOSSA VIDA”?
Maternidades veiculadas e instituídas pelo Programa Nacional Bolsa-Escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Dagmar Estermann Meyer

Porto Alegre

2003

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação contou com a contribuição de muitas pessoas. Foram aprendizagens e desafios que ocorreram nas orientações individuais, nas reuniões de orientação com o grupo, nos seminários e nas discussões com alguns colegas de trabalho. Agradeço imensamente a todos que me incentivaram, me auxiliaram e, principalmente, acreditaram em mim.

Carinhosa e especialmente, agradeço à Dagmar Meyer, orientadora que, com sua competência, exigência, paciência e amizade, me desafiou sempre a re/começar o meu processo de estudo e de escrita. Foram as suas orientações precisas, seu acolhimento e afeto que tornaram possíveis a construção desta investigação.

Às/aos colegas Sandra, Mara, Orestes, Carmem, Damico, Simone, Luiz Fernando, Maria Cláudia, Gládis e Helena, da linha de Pesquisa Educação e Relações de Gênero, por suas sugestões, amizade e carinho. Quero agradecer especialmente à Sandra Andrade, que se tornou minha grande amiga. Acredito que, sem sua ajuda, cumplicidade e constante companhia, as coisas teriam sido muito mais difíceis.

A todos/as os/as professores e professoras de quem cursei seminários neste programa de Pós-Graduação: Dagmar Meyer, Guacira Lopes Louro, Sandra Corazza, Tomaz Tadeu da Silva, Alfredo Veiga-Neto, Rosa Fischer e Jane Felipe, pela inserção nas leituras que direcionaram a minha investigação. Às professoras da banca examinadora, Rosa Fischer, Jane Felipe e Nara Bernardes, pelo seu olhar atento, sugestões e indicações de bibliografia para a proposta, que muito contribuíram para o desenvolvimento da dissertação.

A todos/as os/as funcionários/as do programa, da biblioteca e demais setores pelo auxílio e compreensão dada em muitos momentos.

À minha família pela sua ajuda, compreensão e respeito para com os meus momentos de inquietação e isolamento mas, principalmente, por ter-me ensinado a persistir e prosseguir.

Às colegas e amigas da Secretaria de Educação de Canoas: Joelma, Carmem, Rejane, Maria Helena, Izabel, Cláudia, Carmem, Lisete e Vera, que muito me desafiaram com os seus questionamentos e expectativas e que, durante o tempo em que trabalhamos juntas, aceitaram realizar propostas de trabalho produtivas e instigantes sob a perspectiva dos Estudos Culturais.

RESUMO

A presente dissertação discute e problematiza alguns processos de produção e veiculação de representações de maternidade, tomando como referência o Programa Nacional Bolsa-Escola. Meu estudo insere-se no campo da teorização cultural, principalmente na perspectiva dos Estudos Culturais e dos Estudos Feministas, nas vertentes que têm proposto uma aproximação crítica com a análise pós-estruturalista. Para a operacionalização da pesquisa, selecionei um conjunto de documentos referentes a esse Programa, produzidos e publicados no período de 1999 a 2003. Exploro os textos do Programa tomando como base os conceitos de discurso, representação, identidade, gênero e poder com o intuito de analisar os diferentes modos pelos quais a maternidade é, ali, representada e significada. Discuto como se organiza e divulga, no âmbito do Programa, um conjunto de ensinamentos e propostas a serem desenvolvidas, principalmente em instituições como a família e a escola, a fim de buscar re/colocar, sobretudo, as mulheres-mães e a educação das crianças no centro desses debates. Esses ensinamentos envolvem/congregam diferentes orientações feministas, noções e conhecimentos dos/as teóricos/as ligados/as às áreas da educação, psicologia e saúde, anúncios publicitários e outras argumentações e justificativas utilizadas para implantar e desenvolver esse conjunto de políticas públicas, em favor da necessidade urgente de distribuição de renda, da diminuição do trabalho infantil e da elevação dos índices de escolarização, dentre outras coisas. Argumento que é nesse processo que se inscreve uma nova politização da maternidade, acionada através da articulação entre esses diferentes discursos que o Programa incorpora e faz funcionar quando propõe a inclusão social através da educação no Brasil contemporâneo.

ABSTRACT

The present work discusses and problematizes some processes of production and conveyance of maternity representations, having the Programa Nacional Bolsa-Escola as its reference. My study is located in the field of cultural theory, mainly in the Cultural Studies and Feminist Studies perspectives, in approaches that have proposed a critical approximation to the post-structuralist analysis. In order to perform this research, I selected a set of documents related to the Program, which were produced and published from 1999 to 2003. I have explored the texts of the Program on the basis of concepts such as discourse, representation, identity, gender and power, aiming at analysing the different ways by which maternity has been represented and signified there. I discuss how some of the Program's teachings and proposals to be developed have been organized and spread, mainly in institutions like the family and the school, in order to attempt to place mother-women and children education in the center of these debates. Those teachings involve/gather different feminist orientations, notions and knowledge by theorists linked to the education, psychology and health areas, advertisings and other arguments and justifications used to implement and develop this set of public policies in favor of the urgent need of income distribution, reduction of children work and rise of schooling rates, among other things. I argue that it is in this process that a new politization of maternity has been inscribed, triggered through the articulation between different discourses that the Program both incorporates and puts at work when proposing social inclusion through education in contemporary Brazil.

SUMÁRIO

1 MULHERES NA/DA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL.....	08
1.1 “DITOS” SOBRE A MATERNIDADE NA/DA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL.....	10
1.2 (DES)CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS.....	16
2 O PROGRAMA BOLSA-ESCOLA: “PASSAPORTE” DE INCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO?.....	42
3 MULHER E/OU MÃE: A QUEM O PROGRAMA BOLSA-ESCOLA SE DIRIGE?.....	61
4 “EDUCAR É UMA TAREFA DE TODOS NÓS – UM GUIA PARA A FAMÍLIA [MÃE?] PARTICIPAR NO DIA-A-DIA, DA EDUCAÇÃO DE NOSSAS CRIANÇAS.....	88
5 QUAL É O LUGAR DO PAI NO PROGRAMA BOLSA-ESCOLA? UM INÍCIO DE REFLEXÃO.....	121
6 UM CARTÃO QUE MUDOU A VIDA DAS MULHERES MÃES? ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
7 REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICE – CATEGORIZAÇÕES DO MATERIAL EMPÍRICO.....	149

1 MULHERES-MÃES NA/DA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL

O título desta dissertação, “ . . . Um cartão [que] mudou nossa vida” (BRASIL, 2001d), foi inspirado na frase que nomeia um documento governamental enviado às escolas públicas brasileiras no segundo semestre de 2001. Esse material, elaborado em forma de revista em quadrinhos, pretende ensinar às mulheres-mães beneficiadas pelo Programa Bolsa-Escola a cuidar “corretamente” do cartão magnético utilizado no recebimento do dinheiro. O documento faz parte de uma complexa rede de ensinamentos que estão presentes em propagandas televisivas, em panfletos enviados às escolas públicas, em documentos oficiais, em matérias e artigos jornalísticos, entre tantos outros meios destinados a gestores/as públicos, professores/as, voluntários/as e às famílias, mas, sobretudo, às mães dos estudantes brasileiros inscritos no Programa.

A mudança a que se refere o cartão diz respeito à construção de uma sociedade mais justa, a ser moldada através de um conjunto amplo de ações que faziam parte dos programas integrantes da chamada Rede de Proteção Social, instituída no governo Fernando Henrique Cardoso, da qual o Programa Bolsa-Escola foi um componente importante. Tais programas têm como foco principal o combate à pobreza e à exclusão social, e a educação é neles posicionada como um meio central para alcançar tais objetivos.

No contexto da ampla discussão que se pode fazer sobre as implicações desses ensinamentos na sociedade, interessa-me especialmente explorar o que eles dizem sobre – e para – as mulheres-mães. Isso porque as “lições” dirigidas às mulheres para que elas cumpram a tarefa de ser “boas mães” circulam por uma infinidade de locais, como revistas femininas, cadernos especiais dirigidos às mulheres, livros que preconizam crenças e conceitos a partir da psicologia do desenvolvimento, propagandas, apresentações e aconselhamentos escolares e, também, campanhas e projetos sociais que seguem divulgando e instituindo as chamadas qualidades maternas. Desde essa perspectiva, as políticas públicas educacionais e os programas sociais nos quais elas se desdobram podem, então, ser tomados como instâncias nas quais representações de maternidade vêm sendo produzidas e significadas desde o advento da Modernidade.

Nesta pesquisa, a maternidade será tomada como um construto sociocultural, ou seja, como algo que não está inscrito na natureza feminina, nem é proveniente de um suposto instinto biológico, inato e comum a todas as mulheres. A investigação segue na direção contrária de

argumentos que buscam fixar ou justificar determinadas posições e comportamentos relativos à maternidade, argumentos que se repetem de forma insistente em diversos aparatos culturais da sociedade contemporânea – uma insistência que não só nos permite, mas também nos convoca a pensar em como e por que a maternidade volta a ser alvo de tantos investimentos neste contexto histórico.

Em meio a vários materiais que divulgam e atuam na produção de maternidade, escolhi como meu *corpus* de pesquisa documentos referentes ao Programa governamental Bolsa-Escola, coletados, principalmente, a partir do *site* do Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria do Programa Nacional Bolsa-Escola (SPNBE) e do Órgão Missão Criança, no período de 1999 a 2003. Incluí, também, para a realização das análises, algumas propagandas televisivas, matérias jornalísticas, documentos oficiais enviados às escolas e prefeituras relativos a esse mesmo período. Isso por considerar que o Programa agrega um amplo e importante conjunto de ações que, juntamente com outros programas elaborados e executados pelo Governo para um segmento amplo da população, buscam investir numa política de distribuição de renda aliando objetivos como a erradicação do trabalho infantil e o acesso à educação, ao mesmo tempo em que constroem sentidos e significados para a maternidade.

A partir dessa perspectiva, considero a realização desta investigação uma tarefa um tanto difícil, pois difere, pelo viés de análise que adoto, de quase tudo o que já havia realizado ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, uma vez que não pretendo, com ela, apontar certezas ou caminhos estáveis, tampouco marcar fronteiras em torno de conceitos e metodologias dadas *a priori*. Intento pensá-la como uma das muitas ações envolvidas com a crítica de conhecimentos que disputam o direito de dizer a verdade sobre a maternidade em nosso contexto histórico e social.

Ao propor a análise das políticas educacionais sob o enfoque de gênero, Marília Pinto de Carvalho (2000) aponta que considerações importantes nessa área têm-se desdobrado de análises das políticas públicas mais amplas – incluindo, nessa abordagem, a realização de pesquisas sobre os pressupostos de gênero embutidos em políticas governamentais –, do impacto do movimento de mulheres nas políticas e nos processos decisórios e de investigações sobre o sucesso e os limites da legislação voltada à promoção de oportunidades iguais para as mulheres.

Nesse sentido, considero oportuna para o campo educacional, dentre outros, a discussão sobre a produção de representações e identidades maternas a partir de um programa

governamental como o Bolsa-Escola, pois, ao mesmo tempo em que a instituição escolar ocupa nele um lugar de destaque, sua forma de organização e o direcionamento de suas proposições envolvem, diretamente, o estabelecimento de formas de controle sobre práticas maternas, assumindo a retórica da participação das mulheres-mães na administração doméstica, no cuidado com os/as filhos/as, bem como no processo escolar dos/as estudantes. Além disso, torna-se importante pensar a política e a educação enquanto processos envolvidos na produção de sujeitos, ou ainda, como práticas sociais que são constituídas e constituintes de gênero (LOURO, 1997a).

Assumindo tais pressupostos, a maternidade será teorizada como uma marca de gênero, produzida por um grupo específico em um determinado tempo histórico, e as instituições sociais, que incluem a escola e a família, serão percebidas como *locus* que produzem e/ou veiculam essas marcas de gênero. Essas, certamente, atravessam as práticas maternas e docentes, mas também muitas outras atividades em que as mulheres exercem o cuidado e a educação das crianças.

Para realizar este trabalho, começo, então, discutindo tanto a relevância da pesquisa quanto a minha aproximação com o objeto de estudo, que é a maternidade. É nesta seção que inscrevo minhas questões de pesquisa a partir da conexão entre os campos teóricos e a temática escolhida.

1.1 “DITOS” SOBRE A MATERNIDADE NA/DA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL

Em horário considerado nobre pelos meios de comunicação, no dia 15 de novembro de 2001, foi veiculada, no espaço político reservado aos partidos, uma mensagem em rede nacional de TV falando que o Brasil do Programa da Social Democracia Brasileira (PSDB) investe numa grande Rede de Proteção Social através de importantes programas educacionais, dentre os quais insere-se o Programa Bolsa-Escola. O Programa proporciona uma suplementação mensal de renda às famílias que vivem em situação crítica de pobreza¹ para que mantenham seus/suas filhos/as freqüentando a escola.

Do modo como são apresentadas, as propostas desenvolvidas pelo Programa posicionam as mulheres-mães como agentes prioritárias para a sua implementação, sendo “imprescindível”

¹ De acordo com a Secretaria de Assistência Social da Previdência, com base na Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD), elaborada pelo Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBGE), as pessoas situadas abaixo da linha da pobreza ou denominadas como indigentes são aquelas que não conseguem renda suficiente para comprar

contar com sua ajuda e participação. Primeiro, auxiliando na permanência das crianças carentes na escola, com a intenção de chegar aos 100% de crianças escolarizadas. Segundo, melhorando a qualidade de ensino através da efetiva presença da família, que é apresentada na grande maioria dos textos restrita à mulher-mãe, no processo de aprendizagem dos/as seus/suas filhos/as.

Por considerar que os efeitos de tais discursos são representativos na materialidade do cotidiano,² principalmente no que diz respeito à produção de identidades de gênero, é que discuto e problematizo, nesta investigação, alguns dos mecanismos e estratégias acionadas pelos processos sociais, culturais e políticos que se articulam em torno de significados construídos para a maternidade na contemporaneidade.

A escolha da maternidade como tema desta investigação origina-se principalmente da articulação com um projeto de pesquisa mais abrangente que Dagmar Meyer desenvolvia e que foi intitulado: “Mulher perfeita tem que ter [mamas e] uma barriguinha – Educação, Saúde e produção de identidades maternas”. Seu projeto, vinculado ao Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE),³ tinha como objetivo discutir representações e identidades de mulher, mãe e criança saudáveis produzidas, re/significadas e colocadas em circulação no âmbito de políticas fundamentalmente educativas voltadas à promoção da saúde e à prevenção de doenças de um segmento definido como materno-infantil. A autora procurou argumentar em sua investigação que, na contemporaneidade, estamos vivendo um novo processo de politização da maternidade que se relaciona a um novo ordenamento de saberes e práticas, os quais definem e conformam o ser mãe no interior da cultura (MEYER, 1999). Ao meu ver, o Programa Bolsa-Escola pode ser inscrito nesse processo.

Alguns outros estudos que problematizam a maternidade na contemporaneidade estão sendo produzidos no âmbito acadêmico da Faculdade de Educação e em outros Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Carmen Lucia Duro (2002), na sua Dissertação de Mestrado em Enfermagem,⁴ se propôs a identificar e analisar concepções de

a cesta básica de alimentos. O número de famílias indigentes no país soma 4.280.709, segundo dados de 1998 (SOLIANI, 2000).

² Essas mensagens são divulgadas diariamente nos meios de comunicação através de propagandas e anúncios ou mesmo pelos programas transmitidos em esfera nacional que envolvem instituições como prefeituras, escolas, clubes e famílias.

³ O GEERGE é coordenado atualmente pela Profa. Dra. Dagmar Meyer e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Desde sua criação, está cadastrado como grupo de pesquisa no CNPq, tendo como foco questões que articulem educação e gênero.

⁴ A dissertação intitulada “Maternidade e cuidado infantil: concepções presentes no contexto de um programa de atenção à saúde da criança – Porto Alegre/RS” foi orientada por Dagmar Meyer e também desdobrou-se do projeto

maternidade e cuidado infantil de um grupo de mulheres-mães cadastradas pelo Programa Pra-Nenê, na Vila Cruzeiro do Sul, em Porto Alegre/RS. Fundamentada em estudos dos campos da Saúde Pública, Educação em Saúde e Estudos de Gênero, a autora buscou confrontar e relacionar as concepções das mães não só com as dos/as profissionais de saúde que trabalham com aquele grupo, como também com as concepções contidas nos documentos oficiais que norteiam o programa governamental referido. A partir desse estudo, a autora apresentou um conjunto de apreciações, quais sejam: as concepções de maternidade e cuidado infantil desse grupo de mulheres-mães estariam permeadas por elementos do senso comum, ao mesmo tempo em que incorporam práticas específicas de cuidado infantil, resultantes da precariedade do contexto em que vivem; através da maternidade, essas mulheres adquirem *status* social e passam a ser mais reconhecidas na comunidade a que pertencem; questões socioculturais e de gênero fazem emergir diferentes formas de viver a maternidade; nos documentos referentes ao Programa, a mulher-mãe é apresentada como a que deve realizar o cuidado das crianças e, para isso, deve dispor de tempo livre, estar presente em casa constantemente, ter uma união estável e outras concepções que contrastam fortemente com as formas de viver das mães entrevistadas. Quanto aos/as profissionais de enfermagem, Duro constatou que eles/as “[. . .] incorporam as diretrizes de cuidado materno-infantil ditadas pelos programas e documentos em questão, mas se questionam acerca da efetividade das ações de saúde que desenvolvem nesse contexto” (DURO, 2002, p. 5). Para a autora, um dos aspectos mais importantes da sua investigação foi a possibilidade de problematizar algumas concepções de maternidade e cuidado infantil que estariam no bojo das ações dos/as profissionais que atuam na área da saúde, no sentido de buscar compreender que nem sempre elas convergem com as do grupo de mães das comunidades onde esses/as profissionais atuam.

Recentemente concluída, a Dissertação de Mestrado de Fabiana Marcello analisou “de que maneira um dispositivo da maternidade é operacionalizado no espaço midiático para a constituição agonística de uma experiência materna” (MARCELLO, 2003, p. 10). Na sua investigação, a autora buscou evidenciar “como a mídia, ao produzir contínuas formas de objetivação dos sujeitos-mãe e de diferentes modalidades maternas, possibilita que elas se relacionem na produção de sentidos diversos e elásticos sobre a maternidade” (MARCELLO,

de pesquisa “Mulher Perfeita tem que ter [mamas e] uma barriguinha – Educação, Saúde e produção de identidades maternas” (MEYER, 1999).

2003, p. 10). Para isso, lançou mão de dois conjuntos de materiais: o primeiro constituído por reportagens publicadas nas revistas *Veja* e *Caras* sobre questões referentes à vida de quatro mães famosas – Cássia Eller, Luciana Gimenez, Vera Fischer e Xuxa – a fim de discutir como a mídia constrói narrativas a respeito da prática materna dessas mulheres; o segundo composto por publicações da revista *Crescer*, especificamente aquelas que indicavam formas de criar e operacionalizar modalidades maternas distintas.

Ao mesmo tempo em que me aproximo das problematizações mais amplas colocadas por tais estudos, em minha investigação exploro a maternidade por outros ângulos e colocando-me outras questões. Meu estudo insere-se no campo da teorização cultural, principalmente na perspectiva dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, nas vertentes que têm proposto uma aproximação crítica com o Pós-Estruturalismo de Michel Foucault. Tem como objetivo investigar representações de maternidade produzidas e/ou veiculadas no Programa Governamental Bolsa-Escola que, como mencionei, faz parte da chamada Rede de Proteção Social, em que se incluem, ainda, entre os mais divulgados, o Programa Bolsa-Alimentação, o Auxílio-Gás e os Programas de Geração de Renda.

Os programas de “proteção social” distribuem os benefícios às famílias inscritas no Cadastro Único de Beneficiários de Programas Sociais do Governo Federal, que pretendeu, a partir das informações levantadas, avaliar as condições de vida das famílias pobres, suas necessidades e serviços a que têm acesso. Além disso, o Cadastro permitiu/permite que o repasse dos recursos dos Programas da Rede de Proteção Social fosse/seja feito diretamente (e prioritariamente) às mulheres-mães, por intermédio do Cartão Social (ENGEL, 2002).

A Rede de Proteção Social também inclui outros programas e instituições de assistência social: as Creches Comunitárias, o Programa Agente Jovem, o Atendimento a Idosos e Portadores de Deficiência, o Sentinela e os Núcleos de Apoio à Família. No âmbito da Saúde, existem os Programas: Saneamento Básico, Saúde na Família, Redução da Mortalidade Materna e Neonatal e Farmácia Popular. Já na área educacional, o Governo Federal alia o Bolsa-Escola a outros projetos e ações governamentais, como: Alfabetização Solidária, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Apoio ao Ensino Médio, Merenda Escolar, Livro Didático, Transporte Escolar e o Dia Nacional da Família na Escola, só para citar alguns.

Esses projetos sociais articulam-se no interior dessa “rede” que têm como foco ações dirigidas à escola e à família. Para exemplificar essa centralidade, podemos localizar, no

Programa Bolsa-Escola, algumas afirmações endereçadas especificamente às famílias e às mães. Tais afirmações vinculam as mulheres ao exercício da maternidade através do cumprimento de um conjunto de práticas, tais como ser fiscal da educação das crianças e administrar a renda familiar, entre outras. A partir dessa vinculação, o Programa pretende contribuir para a resolução de problemas sociais como a redução da corrupção, da violência, da migração, da evasão e da repetência, bem como favorecer o crescimento econômico, a melhoria da saúde, a auto-estima das famílias e a valorização da mulher.

A grande Rede de Proteção Social proposta pelo Governo Federal, no período de 1999 a 2002, dirige-se sobretudo às mulheres, incitando-as ao cumprimento e ao desempenho de algumas funções definidas ali como maternas. É em sua vinculação a um conjunto de ações e ensinamentos que as mulheres-mães passam a ser representadas pelo Programa como uma extensão necessária ao desenvolvimento dos objetivos propostos, divulgados e tramados no interior da “rede social”. Na perspectiva assumida por tais programas, as mulheres precisam tornar-se constituintes e constituidoras dessa trama que promove, protege, cuida e fiscaliza a educação das crianças.

Colocar em questão algumas definições e lugares ocupados pelas mulheres-mães tal como estas vêm sendo representadas pelo Programa Bolsa-Escola significa, então, visibilizar alguns aspectos envolvidos nessa produção, assim como indagar sobre quem ou que grupos estão podendo falar, o que e para quem falam.

Ao longo da história, a maternidade vem sendo alvo de múltiplos e divergentes interesses. Estudos como os de Londa Schiebinger (1998) demonstram como buscou-se demarcar diferenças sexuais através do estudo da anatomia comparativa no século XVIII. Segundo essa autora, tais estudos eram feitos num contexto de exclusão das mulheres do universo científico. Algumas diferenças, como tamanho do cérebro, pélvis, órgãos internos, tamanho dos ossos, etc., foram, então, usadas para conferir diferentes lugares e posições políticas, sociais e econômicas a homens e mulheres. Nesse contexto, pensava-se como “natural” aos homens o uso da “razão” no domínio das esferas públicas do governo e do comércio, da ciência e do saber; já as mulheres eram vistas como criaturas de sentimento, realizando seu “destino natural” como mães, conservadoras dos costumes e confinadas ao lar.

Elisabeth Badinter (1985) e Aminatta Forna (1999), dentre muitas outras autoras, argumentam que o amor materno, ou o impulso para a maternidade, não está inscrito na natureza

feminina e não pode, pois, ser considerado como uma tendência inata, comum a todas as mulheres da espécie humana. O que elas contestam é justamente o caráter supostamente natural desse sentimento, que deveria ser partilhado por todas as mulheres, assim colocando em xeque algumas “verdades” e pressupostos da biologia, da psicologia, da medicina e da história que, durante muito tempo, conduziram nosso pensamento e nossas ações: a idéia de que a mãe “ideal” é a mãe “natural”. Porém, o que possibilita a crença e a retórica de uma maternidade essencial e universal é também o que permite analisar e desnaturalizar tais argumentos quando percebemos, por exemplo, nas ciências e nos “achados” históricos aceitos como verdades ou como legados da tradição, que os mitos da maternidade refratam através de muitos prismas as verdades e interesses de uma cultura em um dado período.

No que diz respeito a esta pesquisa, interessa-me tomar a maternidade como um produto cultural de uma determinada época e sociedade, ou seja, a do Brasil contemporâneo. Colocá-la sob o caráter da provisoriedade e da contingência pode significar a alteração de algumas crenças do projeto de construção da sociedade moderna, dos processos que constituem desigualdades e hierarquias em relação a gênero – isto é, de modelos sociais que em diferentes momentos e circunstâncias investem nas mulheres a partir de uma suposta essência universal e biológica que as posiciona como provedoras, protetoras, cuidadoras e educadoras “naturais” das crianças.

Uma das maneiras de realizar essa discussão pode ser por meio da análise das formas que pretendem fixar e ensinar acerca do ser mulher e mãe em nossa sociedade, tal como isso se dá no próprio Programa Bolsa-Escola ou em sua relação com discursos que são produzidos e circulam em outras instâncias sociais. Ao ser colocada em discurso, a maternidade adquire diferentes significados sociais, culturais e políticos que atuam e produzem efeitos sobre o corpo, atitudes e comportamentos, enfim, sobre os modos como nos tornamos homens e mulheres, pais e mães em nossa sociedade.

Com base nessas reflexões, apresento agora as questões que direcionam este trabalho: Quais representações de maternidade estão sendo produzidas, veiculadas e valorizadas no Programa Bolsa-Escola? Que discursos se articulam para tornar essas representações possíveis? Que identidades maternas (e paternas) são construídas e/ou colocadas em circulação por essas representações?

Levando em conta as questões aqui propostas, apresento, na seção seguinte, os campos de estudos e os “caminhos” que me possibilitaram desenvolver esta investigação.

1.2 (DES)CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Escrever esta dissertação implicou traçar alguns caminhos teórico-metodológicos importantes para a condução do meu trabalho de investigação. Esses caminhos não estão comprometidos com paradigmas estáveis e universais, mas inseridos em campos teóricos que buscam enfatizar dimensões de contingência, de especificidade e de uma forma de pesquisar que incorpora interesses e posicionamentos para questões muitas vezes silenciadas em nosso contexto social.

Enveredar por esse caminho de pesquisa significou, também, romper com algumas limitações impostas pelo formalismo metodológico instaurado pela ciência moderna, que apontava/aponta para procedimentos ancorados nos atributos de neutralidade e objetividade conceitual. De acordo com Louro (1997b), a inserção em um campo teórico que assuma uma forma de pesquisar que pressupõe a provisoriidade do conhecimento, supõe uma disposição permanente para o questionamento, a instabilidade e a crítica.

Para realizar, então, esta análise cultural, foi preciso construir um outro texto, diferente daqueles que li nos documentos oficiais divulgados pelo Programa Bolsa-Escola, nos *folders* enviados às escolas ou ainda nas propagandas televisivas. Isso significou entrar numa experiência de reflexão e de crítica que se engajasse “[. . .] na criação de uma nova política de verdades, colocando em funcionamento outra máquina de pensar, de significar, de analisar, de desejar, de atribuir e produzir sentidos, de interrogar em que sentidos há sentidos” (CORAZZA, 1996, p. 111).

Algumas conseqüências importantes instauraram-se a partir disso, e o que de fato fez diferença nesse caminho metodológico não foi o caminho em si, mas as interrogações que puderam ser formuladas a partir de uma outra maneira de conceber as relações entre saber e poder. Foram esses caminhos de investigação que me permitiram discutir a maternidade, derivando dela o meu problema de pesquisa. Como Sandra Corazza aponta:

[. . .] o problema [o tal objeto] de pesquisa da prática pedagógica só é constituído como problema – configurado, delineado, esclarecido, produzido, iluminado, feito visível e enunciado – desde as práticas teóricas que o tornam problemático, que o criam enquanto problema. [. . .] as questões feitas àquilo que chamamos de ‘realidade’ são constituídas pela/s perspectiva/s teórica/s de onde olhamos e pensamos esta mesma realidade (CORAZZA, 1996, p. 115, destaque da autora).

Por concordar com – ou reconhecer – a importância desses “lugares” teóricos é que passo a discutir sua produtividade para a realização desta análise cultural.

A contribuição dos Estudos Culturais está ligada, fundamentalmente, às possibilidades de realização de análises e de intervenções no terreno onde a crítica se dá. Tais estudos “[. . .] apresentam uma promessa intelectual especial porque tentam atravessar, de forma explícita, interesses sociais e políticos diversos e se dirigir a muitas lutas no interior da cena cultural” (NELSON *et al.*, 1995, p. 7). Quando se escolhe, por exemplo, determinado objeto de estudo a partir dessa perspectiva teórica, isso pode significar, ao mesmo tempo, a indicação de formas de intervenção política que nos permitem re/pensar questões relativas à cultura, ao conhecimento, à escola, aos programas de governo ou a um corpo de conhecimentos produzidos em nossa sociedade em torno de algo específico.

Ao analisar o Programa Bolsa-Escola como um aparato cultural, interessei-me em mostrar não apenas o que foi dito e veiculado nos materiais que o compõem, mas principalmente em discutir como ele foi produzido em nossa cultura e que representações e significados para a maternidade foram sendo construídos e fixados às práticas sociais a partir dele – fundamentalmente, às práticas de mulheres-mães que vivem abaixo da linha de pobreza. Foi a partir desse exercício, que pude pensar o Programa num determinado contexto histórico e cultural e a maternidade como sendo o resultado de um processo de re/significação cultural que não pode ser entendido distante das relações de poder que a constituíram/constituem.

É nessa direção que se busca caracterizar, por um lado, o *corpus* da análise, ou seja, o conjunto de documentos oficiais e/ou anúncios publicitários, entre outros, como artefatos culturais, e, por outro, as noções de maternidade que eles veiculam como sendo produto desses processos de construção social e cultural. Para Tomaz Tadeu da Silva, “A análise cultural parte da concepção de que o mundo cultural e social torna-se, na interação social, naturalizado: sua origem social é esquecida. A tarefa da análise cultural consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização” (SILVA, 1999, p. 134).

As análises propostas pelos Estudos Culturais problematizam a noção de cultura como legado de um grupo ou, ainda, como conjunto de experiências humanas ligadas a costumes, conhecimentos, instituições. A cultura deixa de ser um produto dado, estático e, por isso, apenas transmitido para ser vista e pensada como um campo dinâmico e de luta que constitui o social.

Nessa perspectiva, a cultura está implicada nas formas pelas quais diferentes grupos produzem e manifestam suas crenças, atitudes e costumes por meio dos sistemas de significação, das estruturas de poder e das instituições. Um excerto extraído do documento de apresentação do Programa indica esse caráter produtivo da cultura e aponta alguns contornos das redes de poder que estão implicadas nesse processo:

A Secretaria do Programa Nacional de Bolsa Escola do Ministério da Educação associa-se à luta contra a exclusão social ao criar mais um estímulo para que as crianças e os adolescentes das famílias de menor renda rompam, por meio da educação, o ciclo de reprodução da miséria, pelo qual o filho do pobre está condenado a também ser pobre. Aliar o objetivo de combater a reprodução da miséria ao progresso educacional foi uma idéia que, rapidamente, conquistou adeptos, pois os resultados obtidos nas primeiras experiências mostraram-se extremamente positivos. O interesse por esse tipo de programa transparece na quantidade de municípios brasileiros que continuam a aderir a políticas de renda mínima associadas à educação (BRASIL, 2001a, p. 1).

A partir da leitura desse trecho, constato a dimensão de construção cultural daquilo que passou a ser apresentado como um programa social e educacional. O excerto dá algumas pistas de como o Programa foi produzido dentro de um contexto econômico, social e histórico que delimita os sujeitos e as instituições que, de forma hierarquizada, necessitam envolver-se a fim de cumprir o objetivo central – o combate à pobreza (das famílias) aliado ao progresso educacional. As relações de força entre os envolvidos no Programa parecem enfatizar-se pela articulação criada entre os grupos. De um lado, colocam-se os municípios, que representam os interesses dos beneficiários dessa política de distribuição de renda, assim expressa: “O interesse por esse tipo de programa transparece na quantidade de municípios brasileiros que continuam a aderir a políticas de renda mínima” (BRASIL, 2001a, p. 1). De outro, marca-se quem são os beneficiados – “[. . .] para que as crianças e os adolescentes das famílias de menor renda rompam, por meio da educação, o ciclo de reprodução da miséria” (BRASIL, 2001a, p. 1). Percebem-se, também, outros mecanismos de poder articulados na organização e regulação daqueles que fazem parte do Programa – “associa-se à luta...”; “cria mais um estímulo...”; busca “combater a reprodução da miséria...”; “conquistou adeptos...”; “continuam a aderir...” –, o que evidencia o caráter de luta e de constante re/construção da cultura.

Tais formas de produção de sentido não ocorrem de forma independente ou isolada das relações sociais; por isso, a cultura é entendida como constitutiva do social, estando materialmente implicada na disputa pela criação e imposição de sentidos para os diferentes

grupos sociais. Em termos teóricos e analíticos, é na cultura que “[. . .] diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (SILVA, 1999, p. 133-134).

Esse movimento teórico rejeita qualquer tipo de sistematização e enfatiza uma certa “atitude” que vê o processo de significação como instável e incerto. Silva (1999) diz que o significado não possui em si mesmo qualquer valor final ou fixo, tampouco preexiste a nós; ele é cultural e socialmente produzido, importando examinar as relações de poder que estão envolvidas no seu processo de produção. As perguntas a serem formuladas seriam: onde e como esses significados foram inventados? Por que grupos? Ligados a que interesses e com que efeitos? E é para apreender alguns aspectos dessas questões que passa a fazer sentido analisar algumas das formas que o Programa utiliza para vincular o desenvolvimento de objetivos e metas sociais com tarefas a serem executadas pelas mulheres-mães beneficiadas pelo Programa.

As representações e as identidades que esses processos produzem e colocam em circulação também adquirem o caráter de incerteza e ambigüidade presente no trabalho da significação. Ao relacionar o conceito de representação com a discussão da maternidade, Meyer diz que:

As representações que significam e inscrevem a maternidade no corpo (e na “alma”!) da mulher, em diferentes espaços e tempos, são, ao mesmo tempo, incapazes de fixar nele, de uma vez para sempre, um conjunto verdadeiro, definido e homogêneo de marcas e sentidos. Para além disso, todas as representações de mulher, maternidade [. . .] produzem sentidos que funcionam competindo entre si, deslocando, acentuando ou suprimindo convergências, conflitos e divergências entre diferentes discursos e identidades; mas são algumas delas que, dentro de determinadas configurações de poder, acabam se revestindo de autoridade científica ou se transformando em senso comum, a tal ponto que deixamos de reconhecê-las como representações. É assim que *uma* delas passa a funcionar, num determinado contexto sócio-histórico e cultural, como sendo a *melhor ou verdadeira maternidade*, aquela que se transforma em referência das ações assistenciais e educativas [. . .] e a partir da qual *outras maternidades* são classificadas e valoradas (MEYER, 2000a, p.120-121, destaques da autora).

É a partir de um regime de verdades situado num determinado tempo histórico que o Programa Bolsa-Escola institui, organiza e divulga às mulheres-mães um conjunto de ensinamentos. E é nesse sentido que analiso alguns significados, atributos, lugares sociais e circunstâncias que conferem à maternidade uma condição específica em nossa cultura. Isso evidencia-se, por exemplo, quando o ex-ministro da educação Paulo Renato Souza destaca a função “insubstituível” das mães ou, ainda, quando salienta e conduz a participação destas na

vida escolar dos estudantes brasileiros: “É nessa escola, ‘aprendendo e ensinando a viver’, que vocês mães têm um papel insubstituível. Ajudem seus filhos, ajudem a escola, ajudem o Brasil. O futuro agradece” (SOUZA, P. R., 2001b, p. 1). Segundo Meyer (2000a), o que importa nessa perspectiva de análise não é mostrar o que está fora ou o que é mesmo a representação, mas sim apreender os modos pelos quais a materialidade da maternidade se expressa e se torna inteligível nas representações (imagens, textos, corpos, músicas, campanhas) que fixam e regulam formas de ser mãe no interior da cultura.

A noção de representação que venho utilizando está diretamente conectada ao caráter produtivo da linguagem. Para a vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais, os conceitos de linguagem e discurso são vitais, pois é a partir deles que se investe no caráter construído das representações e identidades. Dentro dessa perspectiva, a linguagem atua como um sistema de significação marcado por aspectos de fluidez e indeterminação.

A centralidade da linguagem como constitutiva do social e da cultura pode ser explorada pela adoção do conceito de discurso proposto por Michel Foucault. Para esse autor, o discurso atua enquanto um conjunto de saberes e práticas “[. . .] que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2000, p. 56). Nessa direção, Meyer escreve:

O discurso que estaria supostamente descrevendo esse real está, de fato, implicado na construção desse real e de seus sujeitos. Os discursos constroem e implementam significados na sociedade por meio de diferenciações que dividem, separam, incluem e excluem e que, por se constituírem em dinâmicas de poder, produzem e legitimam o que, aí, é aceito como verdade (MEYER, 2000b, p. 55).

Articulada a essa noção de discurso, Meyer (2000b) aponta para o emprego de possibilidades analíticas que permitem aos seres humanos compreenderem a si mesmos dentro de uma cultura específica. Embora essa abordagem enfatize a dimensão da produção discursiva do social e dos sujeitos, ela não nega a existência material das pessoas, coisas e eventos, mas “[. . .] sustenta que elas não têm, em si, significados fixos, uma vez que elas significam e se tornam verdadeiras somente dentro, ou pela articulação, de determinados discursos enraizados em contextos particulares e localizados” (MEYER, 2000b, p. 57).

Rosa Fischer (1996), ao trabalhar com o conceito foucaultiano de discurso, indica que não há nada de simples ou tranqüilo em permanecer no nível de existência das palavras e das coisas; trata-se, isso sim, de um convite de trabalho árduo com o próprio discurso. É nesse sentido que Fischer irá dizer que, primeiro, é preciso tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado

que ainda nos faz olhar para os discursos como se eles fossem apenas conjuntos de signos ou significantes que se referem a determinados conteúdos, como se carregassem tal ou qual significado, que estaria quase sempre escondido, dissimulado ou intencionalmente deturpado. Para essa autora, analisar os discursos em muitos campos do saber tem sido um trabalho de garimpar as “reais” intenções escondidas nos textos, seus conteúdos e representações não visíveis imediatamente, como se no interior de cada discurso, ou anterior a ele, se pudesse encontrar intocada a verdade para ser descoberta então pelo estudioso. Contrariando essa forma de análise, Fischer aponta que, “Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há discursos e relações que o próprio discurso põe em funcionamento” (FISCHER, 1996, p. 102).

Analisar o discurso, nessa perspectiva, “[. . .] seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos” (FISCHER, 2001a, p. 198-199). Fischer exemplifica que, analisar textos oficiais, e aqui me reporto aos textos oficiais do Programa Bolsa-Escola,

[. . .] significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria ‘por trás’ dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas (FISCHER, 2001a, p. 199, destaque da autora).

Fischer completa que, para Foucault, tudo é prática, tudo está imerso em relações de poder e saber, implicadas mutuamente, e as regras de formação dos conceitos não residiriam na mentalidade ou na consciência dos indivíduos; residiriam, sim, “no próprio discurso [que] se impõe a todos aqueles que falam ou tentam falar de dentro de um determinado campo discursivo” (FISCHER, 2001a, p. 200) expressando as verdades de um tempo.

Para analisar essa produção de verdades, é preciso levar em conta quem está autorizado a falar, quais lugares e pontos de vista preponderam sobre outros, quais instituições incitam e tornam legítimo o que é ser mãe ou materno em nossos dias. Tal como aponta Foucault (1997) sobre as produções discursivas e os efeitos de poder que passaram a formular a verdade sobre a sexualidade a partir da Idade Moderna, torna-se importante discutir, aqui, ao estabelecer relações com a maternidade, “[. . .] sob que formas, através de que canais, fluindo através de que discursos o poder consegue chegar às mais tênues e mais individuais condutas”, denominadas

pelo autor de “técnicas polimorfas do poder” (FOUCAULT, 1997, p. 16-17). Assim, pensar na maternidade colocada em discurso através do Programa Bolsa-Escola pode significar demarcar algumas instâncias envolvidas nessa produção, ou melhor, verificar como essa produção se dá na articulação entre saber e poder. Faço isso ao tentar localizar e discutir noções e pressupostos que fazem circular verdades interessadas, contingentes e múltiplas sobre a maternidade que visam a atingir, por meio das estratégias utilizadas pelo Programa, o maior número de mulheres-mães.

Na época de implantação do Bolsa-Escola no Distrito Federal, o então governador Cristovam Buarque argumentou e destacou o alcance dos resultados obtidos, indicando como as famílias (através das mulheres-mães) passaram a ampliar a importância da escola e do desempenho escolar dos/as filhos/as:

A evasão escolar, com a Bolsa-Escola de Brasília, despencou de 10% para 0,4%; a repetência caiu de 18% para 0,8% e pesquisas indicam que 90,7% dos meninos e meninas beneficiados gostariam de continuar estudando. Além disso, as famílias passaram a dar importância ao desempenho escolar de seus filhos e a escola foi transformada em centro da vida comunitária (BUARQUE, 2000a, p. 7).

Nessa citação, colocam-se em ação algumas noções que tratam de articular a melhoria da aprendizagem dos/as estudantes com a participação das famílias e, mais especificamente, das mulheres-mães no processo escolar. Essa articulação pode ser encontrada nos discursos de diversos campos, entre eles o político, o pedagógico, o psicológico, o do senso comum e o da mídia, os quais discutirei posteriormente. O Programa torna-se, então, um espaço onde se organizam diferentes saberes sobre a maternidade, e isso é constatado na forma como apresenta seus objetivos e metas, estabelece quem é o seu público-alvo, circunscreve funções e atribuições que os indivíduos envolvidos deverão desempenhar e utiliza pressupostos de alguns campos de conhecimento ao invés de outros para estabelecer algumas noções e/ou relações como prioritárias para o desenvolvimento de suas proposições.

Portanto, discutir as representações de maternidade em nossa cultura e no contexto do Programa passa a fazer sentido se pensarmos na multiplicidade dos discursos que organizam e significam as práticas maternas na sociedade em que vivemos. Para Céli Pinto (1989), reconhecer essa multiplicidade significa entender a complexidade do social, que não se estrutura como uma totalidade organizada, mas sim como um conjunto múltiplo de discursos. Para a autora, “A capacidade de um discurso de exercer poder está definitivamente associada à sua capacidade de

responder a demandas, de se inserir no conjunto de significados de uma dada sociedade, reconstruindo posições de sujeitos” (PINTO, 1989, p. 36).

A partir desse enfoque, observamos que os discursos sobre o que é ser mãe não param de proliferar. Há uma multiplicação dos discursos que incitam as mulheres, quase que exclusivamente, a cuidar da sua saúde e da de sua prole, a amamentar segundo as crenças vigentes ou até mesmo a responsabilizar-se integralmente pelo acompanhamento e fiscalização da educação das crianças. A incitação feita às mulheres-mães a fim de torná-las as principais responsáveis pela educação dos/as filhos/as pode ser visibilizada no *Manual do Programa Bolsa-Escola*, quando verificamos os efeitos esperados pelo Programa, em médio prazo, através da “[. . .] melhoria das condições nutricionais das crianças; melhoria do desempenho escolar; menor abandono escolar; maior aprovação escolar; maior envolvimento comunitário; redução da incidência de trabalho infantil” (BRASIL, 2002b). E, para concretizar tais efeitos, o Programa parece lançar mão de “verdades” que re/posicionam “naturalmente” as mulheres como mães a partir de imperativos que circulam persistentemente em nossa cultura.

Essa incitação dirigida às mulheres-mães traz para a esfera cultural as instâncias públicas e privadas que deverão falar e fazer falar sobre a maternidade, multiplicando, assim, os locais, as situações e os indivíduos envolvidos no exercício do poder. São instituições governamentais ou não, tais como agências publicitárias, escolas, clubes de mães, postos de saúde, conselhos municipais, órgãos como o MEC e o Missão Criança, dentre outras, que se tornam centralmente envolvidas na produção de significados e representações de maternidade.

Segundo Foucault, constitui-se “[. . .] uma aparelhagem para produzir discursos [sobre a maternidade], cada vez mais discursos, suscetíveis de funcionar e de serem efeito de sua própria economia” (FOUCAULT, 1997, p. 26). E, na ordem dessa economia, torna-se importante entender por que o Programa Bolsa-Escola precisa fazer falar publicamente sobre a maternidade e multiplicar os espaços de circulação desses discursos. É necessário, ainda, compreender com base em que racionalidade ou em que pressupostos se irá falar, não para simplesmente apontar razões justificáveis, mas para melhor gerir, inserir e regular o comportamento e a conduta de uma parcela da população formada por mulheres-mães, de acordo com interesses específicos. E é com essa visão que se torna importante discutirmos o Programa como um produto da cultura, constituído e constituinte de gênero. Ao atuar e ao administrar aspectos relativos à maternidade, o

Programa lança mão de argumentos e regulamentos “úteis” para a população, atravessando não apenas a esfera política, mas também a social, a econômica e a educacional.

Desde essa perspectiva, é possível dizer, então, que diferentes discursos articulam-se e disputam lugar na produção de representações de maternidade. A forma como estas são apresentadas no Programa Bolsa-Escola ou nos demais programas governamentais, na mídia, nas clínicas médicas, nas universidades, nas instituições jurídicas, assistenciais e políticas pode ser lida a partir dessa abordagem. A maternidade vem sendo construída por diversos discursos, entre eles, os que são dirigidos especificamente às famílias e às mulheres-mães. Verificamos isso, como já referi, nas tentativas dos programas governamentais e de outras instâncias sociais de vincular a prática de maternidade ao desenvolvimento intelectual e da saúde das crianças, de integrar as mães na instituição escolar e, ainda, no que diz respeito ao Programa, de dar preferência à mãe para receber e administrar o auxílio financeiro:

A Bolsa-Escola é um programa educacional. Primeiro, porque não se trata de doação às famílias, mas de **emprego das mães** para serem fiscais da frequência às aulas de seus próprios filhos. Tanto que não recebem a bolsa no mês em que um de seus filhos faltar a mais de dois dias de aulas. Segundo, porque se trata de um investimento de elevado retorno para toda a sociedade. Os filhos das atuais crianças beneficiadas certamente não necessitarão deste apoio (BUARQUE, 2000b, p. 4, destaque meu).

Produz-se, assim, em diferentes momentos históricos, um discurso específico para a maternidade que, ao mesmo tempo em que pretende fixar e naturalizar algumas idéias e posições, pode produzir transformações concretas ligadas, sobretudo, a interesses e disputas no âmbito social. Dizendo de outra forma, a maternidade está submetida a regras, restrições e convenções próprias de uma sociedade. A maternidade pode configurar-se como um construto a partir do qual se produzem e se organizam determinadas práticas e sentidos sociais que podem tanto apresentar aspectos de permanência quanto de ruptura e novidade.

Admitir e analisar esse caráter produtivo do discurso significa compreender como a cultura está envolvida na atividade de significação. Essa produtividade se dá, como salientei anteriormente, mediante aspectos de indeterminação, incerteza e flexibilidade que estão contidos na atividade lingüística, bem como nos processos de produção de sentidos. Silva (2001) acrescenta, ainda, que os significados organizam-se em códigos, em sistemas, em relações que se apresentam e se organizam, por sua vez, como marcas lingüísticas materiais, como tramas, como rede de significantes, como tecidos de signos, como textos. O trabalho de significação, para esse

autor, é um processo de constante instabilidade que não pode conter, fechar ou mesmo naturalizar os significados, embora muitas vezes seja essa a sua principal tarefa. Nesse sentido, meu trabalho buscou analisar os materiais produzidos e veiculados no âmbito do Programa Bolsa-Escola, para trazer para o campo político e educacional a discussão sobre o caráter polissêmico e indeterminado da maternidade, considerando o Bolsa-Escola como uma das instâncias em que se multiplica e dissemina esse processo de significação.

Se, a partir dos Estudos Culturais, podemos ver o Programa Bolsa-Escola como resultado de um conjunto de saberes produzidos pela atividade cultural, portanto, sujeito a relações de disputa, negociação e poder, desdobram-se, então, questões: Como a maternidade é definida e apresentada no Programa Bolsa-Escola? Que ensinamentos o Programa dirige às mulheres e às mães? Como se articulam as posições de sujeito mãe e sujeito mulher nesse contexto?

Se a produção desses sentidos e significados sociais ocorre na cultura de forma conflitante e instável, é porque essa produção, como indiquei, se dá através de um jogo complexo de relações de poder. A noção de poder, tal como desenvolvida por Foucault, passa a ser conceitualizada e adotada na perspectiva de que o poder inscreve-se nas relações sociais. O poder não está, portanto, localizado em algum lugar específico e nem é proveniente de alguma instituição, ele funciona como uma rede “[. . .] a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras” (MACHADO, 1993, p. xiv), o que significa dizer que “[. . .] o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder” (MACHADO, 1993, p. xiv). Se o poder é entendido como uma relação, isso implica dizer “[. . .] que as próprias lutas contra seu exercício não podem ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder” (MACHADO, 1993, p. xiv). Porém, é dentro da própria rede de poder que essas lutas podem ser vistas como movimentos de resistência, não como o lugar da resistência, “[. . .] mas [como] pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social” (MACHADO, 1993, p. xiv).

Está em jogo, pois, a luta pela imposição de sentidos no processo de significação. Isso quer dizer que, no contexto cultural, os diferentes grupos estão situados de forma assimétrica, existindo um diferencial de poder entre eles, de forma que se instaura um processo constante de disputa e imposição dos próprios significados sobre os de outros grupos. Poder e significação estão, assim, completamente imbricados. Essa noção de poder “[. . .] supõe um fluxo contínuo

de e entre poderes provenientes de múltiplos pontos hierarquizados, heterogêneos e instáveis que são, ao mesmo tempo, produto e produtores das relações sociais” (MEYER, 2000b, p. 50).

Tais relações de poder não funcionariam se os seus efeitos, envolvendo aqui os sentidos e os significados produzidos na cultura, não contribuíssem para produzir e fixar diferentes posições de sujeito. À medida que somos representados ou interpelados através das práticas culturais é que ocorre na cultura a luta para produzir e definir identidades sociais. Geralmente, essas identidades são apresentadas como se fossem absolutas, coerentes e universais, isto é, como uma referência verdadeira a partir da qual estabelecemos critérios de categorização para dizer quem pertence ou não pertence à determinada identidade ou grupo cultural. Na perspectiva teórica com que trabalho, no entanto, a identidade não é “natural”, tampouco fixa – ela é fundamentalmente histórica, contingente e objeto de incessante re/construção. As identidades só definem-se por meio de um processo de produção da diferença, um processo que é, acima de tudo, cultural e social. Diferença e identidade, segundo Silva (2001), não são, portanto, produtos da natureza, mas são produzidos no interior de práticas de significação, e os seus significados são negociados, contestados, modificados.

Nessa relação, dizer que uma identidade é alguma coisa significa dizer também o que ela não é. Por exemplo, se em nossa cultura o ser mãe está articulado a predicados como “dedicada”, “amável”, “protetora”, entre muitos outros, isso significa dizer que essa identidade também faz parte de uma extensa cadeia de negações, ou seja, daquilo que ela não é. A representação de maternidade dedicada e protetora é a que parece importar para o desenvolvimento das propostas do Programa e pode ser identificada quando o ex-ministro salienta que “[. . .] a experiência tem mostrado que as mães privilegiam as necessidades básicas do grupo familiar, como alimentação, vestuário e habitação” (SOUZA, P. R., 2001c, p. 2). Deve-se ler, então: se a mãe deve ser dedicada, amável e protetora, ela coloca (deve colocar) as necessidades dos outros membros da família acima das suas próprias e, acima de tudo, não gasta (ou não deve gastar) o benefício com outras coisas que não sejam os itens prescritos como “básicos” pelo Programa. Nessa relação, Silva (2000) argumenta que identidade e diferença são processos inseparáveis, pois assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade.

A identidade e a diferença resultam de processos lingüísticos organizados, fundamentalmente, a partir de critérios de valoração e de hierarquia. Tais construções ocorrem de acordo com posições e interesses dos diferentes grupos sociais que ocupam lugares distintos na

escala social, que estão, portanto, envolvidos nas relações de poder. As categorizações efetivam-se marcando o que é “superior” ou “inferior” em relação ao que se produz como sendo o outro, podendo-se considerar a identidade inferior como aquela que é marcada e apresentada pela negação, por exemplo, a uma suposta identidade mestra, que, por sua vez, é apresentada como sendo a natural ou a mais verdadeira. Muitas políticas públicas e governamentais estão envolvidas nesse processo de valoração e categorização, tanto para marcar interesses e pertencimentos de grupos considerados hegemônicos quanto para marcar e produzir o que se lhes opõe.

No que diz respeito à Bolsa-Escola, as ações têm como alvo mulheres que vivem em condições de extrema pobreza, provavelmente entendidas pelo governo ou pela sociedade como mulheres que pertencem a grupos sociais de risco, em oposição a outros grupos sociais. As mulheres às quais o Programa pretendeu/pretende ensinar são mulheres pobres, com pouca escolarização e com elevado número de filhos. Por suas precárias condições de vida e pela dificuldade de acesso aos chamados bens comuns elas passam a ocupar uma posição diferenciada em relação a outros grupos de mulheres. Tais “ensinamentos” são organizados segundo critérios que determinam quais características, atitudes e/ou comportamentos são (devem ser) constitutivos daquilo que se definiu/define como “mãe ideal”. Dessa forma, o Bolsa-Escola funciona também como uma política pública que pretende reconhecer e representar as mulheres-mães ligadas, fundamentalmente, ao desenvolvimento de funções compreendidas em nossa sociedade como femininas e, para isso, utiliza-se tanto de justificativas calcadas no ponto de vista biológico quanto em explicações e argumentações culturais.

Nesse contexto, torna-se importante explorar o conflito que está subjacente às propostas desenvolvidas pelo Programa, uma vez que cabe ao Estado cumprir e responder a uma série de antigas demandas sociais, entre elas, reivindicações do movimento de mulheres e feminista. É através da construção de políticas públicas e de ações afirmativas que as mulheres, assim como outros grupos, buscaram/buscam ampliar sua inserção na sociedade, ou seja, ampliar sua participação nas diferentes relações de re/produção, com o propósito de conquistar maior equidade nas relações sociais e de gênero. Vale lembrar que ações afirmativas implicam, no caso das mulheres, reverter a seu favor as diferenças que foram historicamente des/valorizadas, de modo a construir/criar espaços e/ou ações que privilegiem tais diferenças/desigualdades, independentes de serem ou não entendidas como construídas.

Por exemplo, possibilitar às mulheres acesso à educação básica e a cursos de capacitação e qualificação profissional específica e assegurar a implementação de políticas de saúde têm sido algumas das formas de garantir programas e ações que afirmem a participação feminina em locais e postos de trabalho em geral. Tanto para grupos feministas quanto para outros grupos da sociedade, as conquistas das mulheres nas discussões mais amplas da sociedade foram decorrência de seu “empoderamento”. Ou seja, as conquistas decorrem de sua participação em discussões e na elaboração de demandas políticas, sociais e econômicas a governos municipais, estaduais e federais, destacando, dentre muitas outras questões, a necessidade de efetivar políticas integradas de combate à violência, implementar a Política de Atenção Integral à Saúde da Mulher, valorizar e reconhecer as trabalhadoras rurais e incluir as mulheres em programas de qualificação profissional e de geração de trabalho e renda, entre outros (RGS, 200_). Porém, no que concerne à participação decisiva das mulheres (inscricas/beneficiadas) na construção e implementação das propostas do Bolsa-Escola, justamente no sentido de gerar algumas condições de melhoria nas condições de vida da família, isso se dá através da reiteração de determinados papéis e funções fixados histórica e culturalmente como sendo “naturalmente” femininos.

De alguma forma, pode-se dizer que o Programa Bolsa-Escola busca atender a antigas demandas de algumas vertentes do movimento de mulheres e feminista quando paga às mulheres pelo trabalho doméstico, pela criação dos filhos e pelo seu envolvimento com a vida familiar. Ao pagar um benefício mensal, o Programa confere às mulheres – e as condiciona a – o desenvolvimento de funções consideradas naturais, ao mesmo tempo em que investe no caráter construído da maternidade, pois dedica grande parte de seus investimentos a prescrever e a ensinar às mulheres como tornarem-se mães mais adequadas.

Como contraponto a esses movimentos, estão aquelas vertentes feministas que se associam aos/às autores/as pós-estruturalistas. São elas que irão contestar fortemente os processos que buscaram/buscam vincular e/ou construir um sentido político para as mulheres (e homens) a partir de justificativas calcadas em explicações biológicas e universais. Para essas vertentes, existe ainda a necessidade de desarranjar as próprias categorias homem e mulher, bem como de negar o caráter genuíno da diferença sexual. A ênfase que ocorre nesse debate está na “[. . .] compreensão do caráter artificial de uma definição única de mulher e de feminilidade, enfatizando as diferenças e as particularidades a partir de uma percepção da historicidade e do caráter socialmente construído das linguagens e dos conceitos” (CARVALHO, 1999, p. 34).

A direção indicada pelo Programa aponta em grande parte para tentativas de descrever, definir e fixar algumas noções, tomadas como essenciais, relacionadas às mulheres-mães, à infância e à educação que, no senso comum, vêm sendo consideradas como as mais desejáveis à ampla parcela da população carente em meio a uma economia globalizada. Assim, ao longo da investigação, aponto como o Programa ancora-se em justificativas de cunho biológico, como também busca apresentar um contexto cultural que explique algumas diferenças entre homens e mulheres, de onde decorreriam alguns efeitos sociais semelhantes e invariáveis durante um longo tempo para diferentes culturas humanas.

Nessa direção, o *Manual* do Programa salienta que:

Para enfrentar algumas das condições que dificultam o acesso e a frequência à escola, ou que levam as famílias a tomarem a decisão de tirar seus filhos da escola, o Ministério da Educação criou o Programa Bolsa-Escola. É um programa de transferência condicionada de renda onde as famílias [as mães] recebem um benefício mensal, em dinheiro, desde que mantenham suas crianças matriculadas e frequentando a escola com, no mínimo 85% de frequência às aulas. Desse modo, espera-se que as dificuldades econômicas possam ser amenizadas e que as famílias não sejam obrigadas a tirar suas crianças da escola precocemente ou mesmo deixar de matriculá-las (BRASIL, 2002b).

Desse modo, circunstâncias econômicas, históricas e interesses bem pontuais vão sendo articulados para produzir uma relação estreita entre formas de exercício da maternidade, sucesso escolar e desenvolvimento econômico; essa relação manifesta-se de forma específica tanto no contexto do Bolsa-Escola quanto em outros programas sociais.

Forna (1999) diz que uma perspectiva histórica leva-nos a redefinir suposições básicas sobre a maternidade, pois o que é “natural” em uma época parece “não-natural” em outra. Assim, o ideal maternal de hoje é produto de um determinado tempo e espaço, e são esses “ideais” que influenciaram/influenciam fortemente o que se pensa e discute sobre a maternidade, sendo que um grande número de publicações, anúncios publicitários, filmes, etc. disputam lugar no campo cultural para dizer às mulheres como ser “boas” mães em tempo integral. A autora refere-se à fabricação de mitos contemporâneos a partir de noções que circulam insistentemente em nossa cultura. Um exemplo disso poderia ser exatamente o conjunto de noções divulgadas no Bolsa-Escola, como a que foi proferida pelo ex-ministro da educação Paulo Renato Souza: “Vocês, mulheres, campeãs em educação, são as mães dos nossos alunos. Nós contamos com vocês para mandá-los à escola, para acompanharem o seu desempenho, para ajudá-los a vencer as

dificuldades!” (SOUZA. P. R., 2001b, p.1). Dessa forma, podemos constatar como o Programa busca construir alguns sentidos específicos para a maternidade, direcionando-os ora às mulheres que necessitam receber um suplemento financeiro, ora a todas as mães brasileiras, mesmo aquelas que não fazem parte dos grupos a quem o Programa se dirige, como o grupo de mulheres que abrange as “campeãs em educação”.

A lógica que se produz trata de vincular o desenvolvimento sadio dos/as filhos/as ao imperativo de que todas as mulheres devem cumprir seus deveres de mãe. Silenciar sobre a forma de viver e pensar de outras mulheres faz parte do que Fornas chamou de linguagem do mito, fazendo-nos acreditar “que todas as mulheres são feitas com o mesmo molde, com as mesmas respostas biologicamente programadas” (FORNA, 1999, p. 14).

Torna-se importante, também, pensar na identidade a partir do impacto das novas configurações sociais, caracterizadas, acima de tudo, por processos de constantes rupturas e descontinuidades. Segundo Foucault (1993), esses processos são marcados por mudanças bruscas que não ocorrem da forma linear e continuista como normalmente se espera. Porém, o que importa não é a rapidez ou a amplitude dessas mudanças, mas como, por meio desses processos, se instaura um novo “regime” no discurso e no saber. Essas alterações na ordem do discurso e do saber, que desestabilizam antigas fronteiras conceituais das ciências, por exemplo, estão implicadas na disputa em torno das identidades sociais, tornando-as extremamente fraturadas. Talvez, a partir daí, possamos pensar em como projetos sociais específicos, dentre eles o Bolsa-Escola, tratam de re/investir por meio de propostas e ensinamentos, vinculando-os à re/produção de identidades de gênero.

Na Pós-modernidade, as sociedades estão caracterizadas pelo forte impacto do processo denominado como globalização. Grande parte dos/as estudiosos/as tem-se ocupado desse fenômeno complexo, pois ele refere-se a processos crescentes, rápidos e atuantes numa escala global, atravessando, integrando e conectando fronteiras, comunidades e organizações em novas combinações de tempo e espaço, tornando o mundo, em realidade e experiência, interconectado. De acordo com Stuart Hall (1998), acontecimentos e fatos de um determinado lugar têm impacto imediato sobre lugares e pessoas situadas a grandes distâncias. Em tempos globais, será possível (se é que já foi) definir uma identidade coerente e integral para a maternidade?

Para Hall (1998), num mundo onde fronteiras estão sendo dissolvidas e continuidades são rompidas, velhas certezas e hierarquias, principalmente em torno da identidade, têm sido postas

em questão. As identidades culturais traduziriam essa fragmentação de códigos, a multiplicidade de estilos e a ênfase no flutuante, no provisório e no efêmero, tornando-se fragmentadas, ou seja, abertamente discutidas, disputadas e negociadas. Como conclusão provisória, Hall (1998) aponta que o impacto que a globalização pode trazer sobre as identidades tem um efeito pluralizante, produzindo uma variedade de possibilidades e de novas posições de identificação, tornando as identidades mais políticas, plurais e diversas. Porém, seu efeito permanece contraditório, pois também existem movimentos e processos que atuam na tentativa de “recuperar” algumas identidades tidas como perdidas, buscando resgatar uma suposta pureza anterior e reafirmar algumas unidades e certezas antigas.

Nesse contexto, podemos pensar que as formas de representar a maternidade em nossa cultura estão constantemente sendo alvo de discussão e de negociação. A representação e a identidade tornam-se disputadas pelos diferentes grupos sociais, que lutam pelo poder de se representar e de representar o outro. Essas considerações podem ser produtivas, ainda, para problematizar as representações de maternidade que estão sendo veiculadas e valorizadas pelo Programa Bolsa-Escola. Quem está autorizado a falar sobre a maternidade? O que é falado? Que conflitos e tensões essas representações incorporam e re/produzem? Para quem?

O Programa Bolsa-Escola é, então, tomado aqui como parte de sistemas de representação que atuam na produção e veiculação de determinadas identidades sociais. É através do Programa que se articula um conjunto amplo de discursos, instituições, práticas de controle e regulação social que definem e difundem determinadas formas de exercer e viver a maternidade em nossa cultura. Na perspectiva aqui adotada, a representação será entendida como marca, inscrição, traço, significante, e não como processo mental, sendo, assim, segundo Silva, “[. . .] a face material, visível, palpável, do conhecimento” (SILVA, 2001, p. 32).

No que diz respeito à maternidade, interessa-me o modo como Meyer conceitua a representação, referindo-se:

[. . .] às práticas de significação lingüística e cultural e aos sistemas simbólicos através dos quais os significados da maternidade – que permitem às mulheres entender suas experiências e definir o que elas devem ser/fazer/sentir enquanto mães – são construídos. Está implícita, aqui, a importante premissa de que características anatômicas como ter ou não ter mamas e útero, funções biológicas como a produção e secreção de leite, comportamentos de doação, cuidado ou amor ilimitados, usualmente inscritos no corpo feminino e colados à maternidade, não têm, em si mesmos, qualquer significado fixo, final e verdadeiro, mas são produzidos e passam a significar algo específico no interior de culturas específicas (MEYER, 2000a, p. 120).

Como bem aponta a autora, torna-se importante considerar e problematizar a forma como algumas características e atributos são usualmente inscritos no corpo das mulheres a partir de premissas que se articulam com a noção da existência de uma essência feminina. Nesse sentido, são colocados como inerentes à maternidade determinados atributos, sentimentos e comportamentos sociais considerados por alguns grupos como mais desejáveis ou verdadeiros.

Segundo Kathryn Woodward, a representação é compreendida como um processo cultural que “[. . .] inclui as práticas de significação e os processos simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito” (WOODWARD, 2000, p. 17). É através dos significados produzidos por meio das representações que damos sentido a nossa experiência e àquilo que somos. A autora coloca, ainda, que “Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2000, p. 17).

Minhas argumentações vêm apontando, reiteradamente, para a importância de um outro campo teórico importante para esta investigação – o dos Estudos Feministas -, que, em sua vertente pós-estruturalista, compartilha algumas características com os Estudos Culturais. Nesse sentido, Meyer aponta que:

[. . .] as investigações que neles se desenvolvem têm sido quase sempre dirigidas pelas demandas sociais e políticas do contexto histórico em que estão inseridas e, nos últimos anos, teorizam basicamente em resposta a condições sociais, históricas e materiais particulares, conectadas a problemas sociais e políticos ‘concretos’. São, nesta perspectiva, estudos engajados, os quais, mais do que buscar a verdade, preocupam-se com a produção de conhecimentos para compreender o mundo cotidiano e as relações de poder que o constituem e atravessam. Eles compartilham, ainda, a aguda e persistente crítica interna, exercitada continuamente em torno de suas teorizações, metodologias e objetos de estudos e por isso faz deles campos extremamente produtivos, ao mesmo tempo que instáveis e contestados (MEYER, 2000b, p. 20-21, destaque da autora).

Esse engajamento social e político materializa-se, por exemplo, em alguns dos principais pontos da crítica feminista à ciência, que, segundo Margareth Rago (1998), incidem na denúncia de um caráter particularista, racista e sexista em que o “[. . .] saber ocidental opera na lógica da identidade, valendo-se de categorias reflexivas incapazes de pensar a diferença” (RAGO, 1998, p. 25). Tais questionamentos sobre a ciência e outros campos de saber fazem cair por terra antigas noções de objetividade e neutralidade que garantiam a veracidade do conhecimento. Impõe-se,

assim, a necessidade de buscar novos parâmetros de produção do conhecimento, bem como “[. . .] a construção de novos significados na interpretação do mundo” (RAGO, 1998, p. 32). Cabe ressaltar que, desde o início, os estudos feministas buscaram sustentar que a pesquisa sobre as mulheres, além de inserir novos temas, “[. . .] transformaria fundamentalmente os paradigmas disciplinares”, impondo igualmente “[. . .] um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente” (SCOTT, 1995, p. 73).

No interior dos estudos feministas, Linda Nicholson (2000) aponta duas definições distintas de gênero que têm sido amplamente utilizadas. Uma primeira definição foi desenvolvida “[. . .] em oposição a ‘sexo’, para descrever o que é socialmente construído, em oposição ao que seria biologicamente dado” (NICHOLSON, 2000, p. 9). Muitas feministas de língua inglesa do final dos anos 60 utilizaram essa definição para enfatizar a dimensão social do gênero e para combater a força e as implicações que a categoria sexo exercia, sobretudo, nas ciências sociais. Porém, a premissa da existência de fenômenos biológicos reais para diferenciar mulheres de homens continuava sendo aceita.

Nessa perspectiva, o conceito de gênero foi introduzido para suplementar a noção de sexo e não para substituí-la, e o uso do termo “sexo” tornava-se essencial “[. . .] à elaboração do próprio conceito de gênero”, que assumia o biológico “[. . .] como base sobre a qual os significados culturais são constituídos” (NICHOLSON, 2000, p. 11). Para Nicholson, a utilização feminista desses pressupostos “[. . .] significava que o ‘sexo’ ainda mantinha um papel importante: o de provedor do lugar onde o gênero seria supostamente construído” (NICHOLSON, 2000, p. 11).

Uma segunda definição de gênero, mais recente, reporta para toda construção social relacionada ao masculino/feminino, incluindo também as construções e atribuições que distinguem os corpos, e “[. . .] esse último uso apareceu quando muitos perceberam que a sociedade forma não só a personalidade e o comportamento, mas também as maneiras como o corpo aparece” (NICHOLSON, 2000, p. 9). Com a introdução dessa segunda compreensão, diversos aspectos da vida social, tanto em relação ao corpo e à sexualidade quanto no que se refere à masculinidade e à feminilidade, passaram a ser entendidos como construtos culturais. Isto é, os estudos de gênero passaram a examinar mecanismos e pressupostos de gênero que atuam no interior das diversas instituições sociais na construção do feminino e do masculino, acentuando

os processos de formação dessas representações, bem como o seu aspecto relacional, indicando que o estudo de uma categoria pressupõe necessariamente o estudo da outra.

No que diz respeito à maternidade, Lucila Scavone destaca o aspecto relacional ao dizer que “Não podemos compreender a maternidade sem abordar a paternidade, a mãe sem o pai, no sentido biológico e social do termo” (SCAVONE, 2001, p. 142), pois os sentidos do que é ser pai ou mãe abarcam uma abundância de significados que se constroem na relação de um com o outro e respondem muitas vezes pela construção social e cultural que é feita a partir das diferenças entre os sexos, estando também essas diferenças (biológicas) imbricadas nos processos de significação e valoração.

Joan Scott (1995) aponta para a produtividade do gênero como categoria analítica, bem como para a necessidade de se pensar gênero na articulação com outros marcadores sociais, como raça, classe, geração, entre outros, compreendidos e organizados em meio a relações de poder. Investigar as representações de maternidade veiculadas no Programa Bolsa-Escola significa pensar na articulação entre esses marcadores sociais que seguem imprimindo nos indivíduos variadas marcas de gênero. Essa autora traz, ainda, considerações extremamente úteis quando pergunta “Como o gênero funciona nas relações sociais humanas” (SCOTT, 1995, p. 74), enfatizando o viés de análise que a categoria gênero deve inspirar ao questionar e re/formular paradigmas existentes para oferecer “novas perspectivas”, além de abrir possibilidades de reflexão para atuais estratégias políticas feministas (SCOTT, 1995, p. 93).

Compreender algumas das dimensões de gênero subjacentes ao Programa significa mapear, descrever e problematizar aspectos que configuram uma política governamental de distribuição de renda cujo público-alvo são mulheres-mães pobres, na contrapartida de assumir a responsabilidade pelos cuidados com as crianças, no que tange à educação, à saúde e à alimentação, entre outras coisas. Localizar, descrever e colocar sob suspeita os ensinamentos presentes nos materiais considerados pode ser um processo de vizibilizar a ênfase dada a cuidados maternos a fim de que as mulheres-mães (e não os homens-pais) organizem, administrem e priorizem com seus/suas filhos/as aspectos relacionados à aprendizagem, à higiene, à nutrição e à afetividade. Nessa mesma linha, Carvalho (2000) destaca a falta de consenso na implantação de muitas políticas públicas ligadas à educação infantil, em especial no caso da criança menor de três anos, pois trava-se uma discussão que apela ao lugar tradicional da mulher como mãe e dona-de-casa e à superioridade do cuidado materno sobre formas

institucionais de educar. Para a autora, discutir tais questões envolve um embate em torno das prescrições de maternidade, isto é, um embate no terreno das relações de gênero.

Na história do feminismo, um fator importante é a constante recusa das construções hierárquicas da relação entre o masculino e o feminino. De acordo com Meyer (2000b), as oposições constituem-se e funcionam na linguagem e configuram-se em dois pólos, um negativo e outro positivo, que demarcam as posições hierárquicas que os sujeitos ocupam na escala social. Os dois pólos aparentemente diferem e opõem-se, e cada um é apresentado como se fosse uno e idêntico a si mesmo. Nessas oposições, o primeiro termo sempre funciona como padrão ou referente, cuja definição só pode ser operada e sustentada pelo funcionamento do segundo termo, seja pela sua falta, seja pela sua negação. Nessa lógica, a suposta unidade interna de cada termo da relação, ao tentar encobrir a fragmentação e pluralidade que aí estão contidas, pretende sustentar, naturalizar e fixar significados, posições de sujeito e identidades sociais.

Sobretudo na Modernidade, a medicina e a biologia foram invocadas de forma contundente para explicar e justificar as diferenças sociais entre homens e mulheres a partir das características biológicas do corpo – entre elas, os genitais, a força física, a presença ou não do útero e, principalmente, a capacidade de gestação –, reforçando os binarismos entre o feminino e o masculino. Scott (1995) aponta algumas limitações nessa visão polarizada que constitui o pensamento ocidental e diz que a estratégia da desconstrução⁵ permite analisar e levar em conta o contexto em que as oposições foram/são produzidas, a forma como elas operam e também a possibilidade de reverter e deslocar a construção hierárquica, ao invés de aceitá-la como real ou como parte das coisas. Para ela, existe a necessidade “[. . .] de uma rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária”, bem como a “[. . .] de uma historização e de uma desconstrução genuínas nos termos da diferença sexual” (SCOTT, 1995, p. 84). Para dizer de outra forma, trago a argumentação de Louro:

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido.[. . .] A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita (LOURO, 1997b, p. 31-32).

⁵ É em uma aproximação com a obra de Derrida que Scott trabalha com o conceito de desconstrução das oposições binárias.

Tais argumentos permitem-me considerar que, em relação às dinâmicas de gênero, a principal oposição que parece ser colocada no Programa Bolsa-Escola é maternidade/paternidade. A maternidade é apresentada e referida com total destaque, ao mesmo tempo em que parece haver uma secundarização em torno das questões relativas à paternidade, ocorrendo, assim, uma inversão do que usualmente é apresentado como norma ou referente em nossa sociedade. Essa polaridade parece inverter-se de acordo com propostas e interesses dos diferentes grupos sociais, permitindo pensar em como e por que a maternidade é apresentada nesse programa governamental como o termo referente. O Programa, ao apresentar a maternidade como o termo referente, demarca determinadas diferenças, pertencimentos e assimetrias de gênero, isto é, se a maternidade funciona como o termo dominante e/ou padrão, cuja definição só pode ser sustentada pelo funcionamento do segundo termo, que é a paternidade, as características que estariam ausentes no segundo termo, como a capacidade de gerar, de cuidar, proteger e fiscalizar a educação dos/as filhos/as pertenceria à outra polaridade – a paternidade –, o que demonstra uma tentativa de fixar para as mulheres, relacionadas a sua capacidade de gerar, responsabilidades com o cuidado e a educação.

Para ampliar a compreensão dos processos de inscrição e atribuição de sentidos operados pelas representações de maternidade veiculadas no Programa atualmente, torna-se fundamental entender como essas representações adquiriram/adquirem significados que se conflagram na interação social. De um lado, podemos pensar que há representações de mulheres que podem ser tomadas como hegemônicas no que se refere, por exemplo, ao cuidado das crianças, algo que é tão propagado por alguns movimentos sociais, pelas teorias psicológicas do desenvolvimento e pela mídia em geral. Porém, pode-se considerar que outras representações de gênero também estão sendo acionadas, como, por exemplo, quando as mulheres são convocadas a administrar o benefício pago em dinheiro, o que as torna gerenciadoras da família e as supõe mais aptas para administrar os recursos financeiros. O Programa faz circular representações conflitantes, pois ora as mulheres devem assumir tarefas domésticas e de cuidado, ora elas adquirem maior poder e independência em relação aos homens, desarticulando algumas noções de poder vigentes.

Centrada numa perspectiva histórica, Silvia Tubert (1996) aponta como, sobretudo em culturas ocidentais modernas, buscou-se identificar a feminilidade inter/relacionada com a maternidade. Seria a partir da capacidade reprodutora das mulheres que se instauraria uma forma

de ser, nomeada e descrita a partir de práticas discursivas que definiriam a feminilidade de maneira tal que a mulher se reduziria à identidade materna.

Para Tubert (1996), grande parte das teóricas feministas, principalmente as ligadas ao pós-estruturalismo, tem rejeitado historicamente a simplificação de que mulher é igual a mãe. Para contestar o uso dessa representação que estaria sendo produzida culturalmente, o feminismo lançou mão de algumas propostas para abordar a questão da maternidade; entre elas, destaco como principal a recusa em identificar o feminino com o materno, pressupondo que a existência da mulher pode excluir a função de mãe.

Com a finalidade de especificar efeitos do gênero nas relações sociais e institucionais, Scott desenvolve duas proposições importantes. A primeira delas é a de que “[. . .] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 86) e, como elemento constitutivo, implica outros desdobramentos que operam inter-relacionados.

O primeiro desses desdobramentos é o de que os símbolos culturalmente disponíveis evocam representações simbólicas que podem, muitas vezes, ser contraditórias, importando pensar: que representações são invocadas, como e em que contextos? Talvez no contexto do Programa, o cartão magnético utilizado pelas mulheres para o recebimento do dinheiro possa ser pensado como uma representação simbólica, pois deve funcionar como um “[. . .] símbolo contemporâneo de prosperidade e *status* em uma sociedade de economia de mercado” (BRASIL, 2002e, p. 3) que busca construir sentidos tanto para quem utiliza (mulheres) como para quem oferece (Estado) o benefício pago através do cartão.

O cartão passa a funcionar como um “símbolo de prosperidade” quando atribui e coloca poder “nas mãos” das mulheres de baixa renda, ao mesmo tempo em que destaca a ignorância feminina ao confeccionar e distribuir a cartilha intitulada *O dia em que um cartão mudou nossa vida*, cujo propósito era ensinar as mulheres a utilizarem “corretamente” o cartão. Ainda, no que se refere ao Estado, o cartão busca representar um sinônimo de compromisso com a educação e de passaporte para a cidadania.

Como segundo aspecto, Scott refere-se a “[. . .] conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos” na busca em “[. . .] limitar e conter possibilidades metafóricas” (SCOTT, 1995, p. 86). Para ela, é a partir de preceitos religiosos, políticos e educacionais, entre outros, que se afirma de maneira categórica o significado de homem e de

mulher, de masculino e de feminino. Assim, posições normativas emergem como se fossem um produto do consenso social e não do conflito. Um exemplo disso pode ser a maneira como o Programa busca relacionar o combate à pobreza e à exclusão social com a restauração de determinadas funções a serem desenvolvidas pelas mulheres-mães no âmbito doméstico, como se em nossa história as mulheres nunca tivessem demonstrado oposição e recusa à prática dessas tarefas.

Para a autora, um terceiro aspecto “[. . .] consiste em fazer explodir essa noção de fixidez, em descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva à aparência de uma permanência intemporal na representação binária do gênero”, incluindo, nessa análise, “[. . .] uma concepção de política bem como uma referência às instituições e à organização social” (SCOTT, 1995, p. 87). O sentido político empregado é na direção de enfatizar que diferentes atores e significados lutam entre si para assegurar o controle. Há que se ampliar a visão sobre como o gênero é construído, não se restringindo apenas às relações de parentesco, mas igualmente englobando as relações que se estabelecem na educação, na economia e na organização política (SCOTT, 1995).

O último aspecto refere-se ao exame das formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas e ao confronto desses achados com uma série de atividades, organizações e representações sociais específicas. Nesse aspecto, o Programa é prolixo ao tentar veicular e instituir identidades de gênero, isto é, mãe e pai, homem e mulher, feminino e masculino, relacionadas a certas representações e contextos sociais.

A segunda proposição desenvolvida por Scott é a de que “[. . .] o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”, ou melhor, “[. . .] o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1995, p. 88). Para essa autora, os modos de pensar e de viver o gênero são estabelecidos através de um conjunto objetivo de referências e “[. . .] estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social” (SCOTT, 1995, p. 88). São essas referências que irão estabelecer diferentes formas de controle, acesso e distribuição de poder, estando o gênero “[. . .] implicado na concepção e na construção do próprio poder”, dessa forma fornecendo um meio de “decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana” (SCOTT, 1995, p. 89). Isso significa considerar que não apenas o gênero como também a política passam a ser, ao mesmo tempo, produzidos por e produtores de relações

diferenciais de poder, posicionando continuamente homens e mulheres em lugares sociais distintos.

No contexto político, a autora (1995) argumenta que noções relativas a gênero têm sido empregadas para legitimar e construir determinadas práticas e comportamentos na sociedade, podendo-se observar que algumas mudanças nas relações de gênero podem ser produzidas a partir de considerações e necessidades do Estado. Dessa forma, através do poder político se constroem estruturas hierárquicas de acordo com compreensões naturalizadas e universalizadas de homem e mulher, cabendo ao poder político não apenas fazer referência ao significado da oposição homem/mulher; mas também estabelecê-lo. E Scott acrescenta:

Para proteger o poder político, a referência deve parecer fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina. Desta maneira, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro (SCOTT, 1995, p. 92).

É em meio a processos sociais, políticos e históricos que a maternidade se produz como uma marca de gênero no interior de relações de poder que atravessam, constroem e legitimam formas de ser e viver o masculino e o feminino numa sociedade. É através de políticas concretas, como as de distribuição de renda aliada ao combate à evasão escolar e ao trabalho infantil, por exemplo, que podemos explorar e problematizar um dos modos pelos quais a maternidade foi e vem sendo re/significada na contemporaneidade.

Nessa direção, Scavone diz que, a partir da perspectiva de gênero, foi possível para o feminismo abordar a maternidade em suas múltiplas facetas e acrescenta:

Ela pôde ser abordada tanto como símbolo de um ideal de realização feminina, como também símbolo da opressão das mulheres, ou símbolo de poder das mulheres, e assim por diante, evidenciando as inúmeras possibilidades de interpretação de um mesmo símbolo. Além disso, ela pôde ser compreendida como constituinte de um tipo de organização institucional familiar, cujo núcleo central articulador é a família. E, mais ainda, [. . .] compreendê-la como símbolo construído histórico, cultural e politicamente, resultado das relações de poder e dominação de um sexo sobre o outro. Esta abordagem contribui para a compreensão da maternidade no contexto cada vez mais complexo das sociedades contemporâneas (SCAVONE, 2001, p. 142-143).

Foram essas “inúmeras possibilidades” de interpretar a maternidade na sociedade contemporânea que me permitiram assumir “[. . .] uma abordagem teórico-metodológica cuja

ênfase está colocada na descrição e na análise dos mecanismos pelos quais a cultura se conecta com o conhecimento e o poder” (MEYER, 2002, p. 5). Isso possibilitou-me romper e explorar alguns conflitos que permeiam as representações naturalizadas de mulher e de mãe, ao mesmo tempo em que me permitiu tratar o Programa Bolsa-Escola como uma instância que veicula, re/significa e/ou produz de forma ativa identidades e representações de maternidade.

A partir disso, passo à apresentação do material que selecionei para meu *corpus* de investigação, bem como à demarcação dos procedimentos metodológicos utilizados para a realização de tais análises. Do conjunto de publicações que compõem o Programa Bolsa-Escola, destaquei os documentos *Prefeitos e Prefeitas 2000 – Onze ações para você cuidar das crianças do seu município* e *100 Perguntas e Respostas sobre a Bolsa-Escola*,⁶ de autoria de Cristovam Buarque, e as informações obtidas no *site* do Ministério da Educação através da SPNBE, nas versões 2001 e 2002. Esse material constituiu-se como o conjunto mais importante para a realização das análises, pois foi neles que: a) se apresentou extensivamente o que veio a se denominar como Programa Bolsa-Escola; b) delimitou-se o contexto político, econômico, cultural e social que passou a justificar a sua criação; e c) circunscreveu-se quem e de que forma participaria do Programa. Entendo que foi principalmente esse conjunto de materiais que serviu de guia para que os demais materiais acerca do Programa fossem produzidos, implementados e re/organizados.

Tanto as informações gerais quanto o formato do *site* do MEC e das informações da SPNBE foram atualizados periodicamente, sendo que, atualmente, essa divulgação ocorre através do *Manual do Programa Nacional de Bolsa-Escola*, oferecido aos gestores municipais, escolas, Conselhos de Controle Social e demais interessados. O *Manual* contém uma breve apresentação, objetivos e metas e quem são os beneficiários, entre outras questões relativas às características gerais do Programa. Para conhecer o Programa mais amplamente, é oferecido no *site*, ainda, outro recurso, chamado “Conheça em Detalhes”, onde podemos “conhecer” o *Guia das Ações Socioeducativas* enviadas aos municípios brasileiros; o *Guia de Orientação para Conselhos de Controle Social*; as notícias veiculadas nos jornais *on line*; a legislação; a equipe; os resultados alcançados; os pronunciamentos e discursos; o material de apoio distribuído às escolas públicas e secretarias municipais, tais como cartilhas às mães beneficiárias, folhetos, cartazes e também as

⁶ Esses documentos podem ser consultados no *site* do Órgão Missão Criança.

principais publicações lançadas pelo Programa Bolsa-Escola.⁷ Além disso, fazem parte também desse *corpus* notícias e reportagens referentes ao Programa que foram divulgadas nos principais jornais e revistas brasileiras, bem como o conjunto de anúncios televisivos⁸ que divulgaram o Programa à população no seu primeiro ano de implantação em nível nacional.

A organização do meu *corpus* de pesquisa ocorreu na tentativa de agrupar os dados empíricos em torno dos seguintes focos de interesse: descrição, apresentação e definição do Programa; constituição do seu público-alvo; características prescritas, desejadas e atribuídas às mulheres, sobretudo na sua relação com as crianças. Esses dados foram combinados, organizados e re/articulados inúmeras vezes a fim de extrair e problematizar a partir deles algumas considerações centrais: como o Programa discutiu as responsabilidades sociais e familiares sob o ponto de vista de gênero, deslocando a utilização do termo “mulher” para a utilização do termo “mãe” e, do termo “família” para o termo “mãe”; como o Programa, a partir das argumentações em torno do processo de distribuição de renda, inclusão social e políticas de desenvolvimento, investiu e re/construiu relações sociais generificadas, isto é, demarcou e circunscreveu lugares, espaços e funções diferenciadas para homens e mulheres.

No capítulo que segue, intitulado “O Programa Bolsa-Escola como ‘passaporte’ de inclusão social no Brasil contemporâneo”, apresento, a partir da perspectiva governamental, alguns dados, informações e discussões políticas extraídas dos documentos oficiais, assim como pronunciamentos e entrevistas cuja finalidade foi descrever e definir o que é o Bolsa-Escola Federal. Indico também algumas “vantagens” que famílias, municípios e escolas terão ao adotar o Programa, algumas justificativas apresentadas para o seu surgimento, bem como alguns contornos da disputa travada em torno do Programa por correntes político-partidárias antagônicas. Utilizo-me também desses materiais para evidenciar como se constitui um público-alvo, que será definido e apresentado pelo Programa a partir de questões relacionadas à maternidade.

⁷ Entre as publicações, consta o *Relatório do Seminário Internacional Bolsa-Escola* (BRASIL, 2002d).

⁸ A análise dos anúncios televisivos ocorreu a partir da descrição da imagem e da transcrição da fala dos personagens, ambas utilizadas aqui apenas como textos escritos.

2 O PROGRAMA BOLSA-ESCOLA: “PASSAPORTE” DE INCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO?

De acordo com os documentos oficiais, o Programa Bolsa-Escola Federal surge no Brasil para aliar-se ao cumprimento de um importante desafio: a construção de uma democracia social que assegure condições de igualdade para os indivíduos. O Programa foi idealizado como uma política pública universal capaz de “sedimentar” a educação como “[. . .] o direito mais essencial para a inclusão social” (BRASIL, 2002e).

Na sua caracterização, o Programa não se define como política compensatória ou assistencial, e sim como um programa social cuja missão institucional é assegurar que as crianças de baixa renda permaneçam na escola. O Programa denomina-se, também, como política educacional criada para complementar políticas estruturais da educação – o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que destina, obrigatoriamente, 60% dos seus recursos para a qualificação e remuneração dos/as professores/as; o Livro Didático; a Merenda Escolar; Parâmetros Curriculares; Fundescola; e o Dinheiro Direto na Escola (BRASIL, 2002e).

Nesse contexto, o Governo Federal apresenta-se como aliado de órgãos como o United Nations Children’s Fund (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento por acreditar que a educação é a principal alavanca para que uma sociedade possa reduzir suas desigualdades. O investimento nas políticas públicas de inclusão e, conseqüentemente, de redução das desigualdades sociais tem servido de argumento para a implantação de uma série de outros programas sociais: o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), o Programa Agente Jovem de Desenvolvimento, a Bolsa-Alimentação e o Programa Auxílio-Gás, como já citei anteriormente, que, juntamente com o Bolsa-Escola Federal,⁹ buscam romper com o ciclo da pobreza e da desigualdade, “proporcionando às próximas gerações dessas crianças que hoje

⁹ Segundo dados do documento intitulado “Uma proposta de inclusão social pela via da educação” (BRASIL, 2002e), o Bolsa-Escola promove a transferência direta de renda e é hoje, juntamente com o PRONAF, que se caracteriza como um programa de crédito, o maior programa de transferência direta de renda. O orçamento do Bolsa-Escola equivale a cerca de 34% do total dos demais programas sociais, incluindo-se o PRONAF, ao passo que, excluindo-se este, o Bolsa-Escola equivale a aproximadamente 53% do total.

estarão no sistema de ensino melhores perspectivas e a construção de projetos de vida” (PESARO, 2002).

Além de prosseguir na caracterização de um Programa como o Bolsa-Escola, que se denomina educacional, torna-se necessário compreender como vem sendo descrito o atual contexto social brasileiro por seus principais interlocutores, contexto que justifica a criação e a implementação de políticas públicas de combate à pobreza e às desigualdades presentes em nossa sociedade. Torna-se importante, também, analisar alguns contornos da disputa em torno da autoria e implantação do Programa por partidos ou correntes consideradas antagônicas.

Ao obter as informações gerais sobre o Programa, logo percebemos que elas se originam de duas fontes distintas: a primeira, do Projeto de Renda Mínima – Bolsa-Escola, iniciado e desenvolvido em Brasília em 1995 pelo então governador Cristovam Buarque; e a segunda, da Secretaria do Programa Nacional de Bolsa-Escola, com informações que constam no *site* do MEC nas versões 2001 e 2002. São dados e informações específicas que contêm, ainda, artigos e entrevistas de pessoas ligadas ao Governo Fernando Henrique Cardoso - 1998/2002, como o ex-ministro da educação e cultura, Paulo Renato Souza, e o ex-secretário nacional do Programa Bolsa-Escola, Antônio Floriano Pesaro.

O documento em forma de cartilha, revisto e atualizado para a 2ª edição em 2000, intitulado *100 Perguntas e Respostas Que Você Precisa Saber Sobre a Bolsa-Escola* foi elaborado pela Missão Criança,¹⁰ órgão não-governamental, não-partidário e sem fins lucrativos. Esse documento informa que seu grande defensor no Brasil vem sendo o senador Eduardo Suplicy. Entretanto, a idéia de assegurar uma renda mínima às famílias pobres, pagando-lhes uma Bolsa-Escola, teve início no final dos anos 80 no Núcleo de Estudos do Brasil Contemporâneo da Universidade de Brasília (UnB).

Liderados pelo então reitor e professor Cristovam Buarque, um grupo de professores discutia o Brasil para buscar soluções para os problemas nacionais. A idéia do grupo, segundo o documento, era elaborar uma proposta capaz de combater o trabalho infantil e garantir a universalização da educação fundamental. O primeiro tema debatido foi a educação e, dentro desta, a evasão escolar devido à pobreza. A solução proposta foi o Bolsa-Escola, ainda com o nome de Renda Mínima Vinculada à Educação. A primeira versão desse trabalho foi registrada

¹⁰ O autor do documento é o ex-governador e ex-presidente da Missão Criança, Cristovam Buarque, atualmente Ministro da Educação do Governo Luiz Inácio Lula da Silva.

em um documento mimeografado denominado “Uma agenda para o Brasil - Cem medidas para mudar o Brasil”, que atualmente integra o documento chamado *A Revolução nas Prioridades*, com alternativas para reorientação do modelo de desenvolvimento brasileiro, publicado no começo dos anos 90, debatido em todo o Brasil e editado em um livro com o mesmo título em 1994¹¹ (BUARQUE, 1994).

A cartilha, que tem como objetivo esclarecer as principais questões suscitadas durante os debates realizados desde a sua criação e responder a pergunta “Onde começou a Bolsa-Escola?” (BUARQUE, 2000a), refere que o primeiro Programa institucional do Bolsa-Escola nasceu em Brasília,¹² no dia 3 de janeiro de 1995, por decreto do então governador do Distrito Federal, Cristovam Buarque. Segundo esse documento, após três dias, a Prefeitura Municipal de Campinas lançou seu Programa de Renda Mínima e, desde então, o Programa vem-se expandindo pelo Brasil e no mundo, por servir de referência para a implantação de programas de distribuição de renda associados à permanência das crianças na escola nos países ditos periféricos.

No que tange a discussão sobre programas sociais como o Bolsa-Escola, pode-se dizer, de forma bastante ampla, que essas políticas encontram procedência na expressão de um “[. . .] tipo de pensamento associado com filosofias de livre mercado” (GIDDENS, 1999, p. 15), cuja intensificação deu-se a partir do início dos anos 70 com a ativação de novos paradigmas tecnológicos e dos processos de globalização. Para Anthony Giddens (1999), a perspectiva neoliberal, profundamente imbricada nesse processo, obteve maior impacto, em particular, pela ascensão do thatcherismo e do reaganismo, que representam algumas tendências políticas, tais como:

Governo mínimo; sociedade civil autônoma; fundamentalismo de mercado, autoritarismo moral, somado a forte individualismo econômico; mercado de trabalho se depura como qualquer outro; aceitação da desigualdade; nacionalismo tradicional; *welfare state*¹³ como uma rede de segurança; modernização linear; baixa consciência ecológica [. . .] (GIDDENS, 1999, p. 18).

¹¹ Cf. BRASIL, 2003. Histórico do Programa Nacional do Bolsa-Escola.

¹² Vale lembrar que, nessa ocasião, as famílias recebiam, em Brasília, um salário mínimo para obrigatoriamente manter os/as filhos/as na escola. O Programa vinculava-se à Secretaria de Educação. Em Campinas, o complemento financeiro foi dado para garantir renda *per capita* de R\$ 35 às famílias em situação de pobreza. A permanência das crianças na escola não era condição obrigatória, e o Programa estava vinculado à Secretaria Municipal de Assistência Social (BUARQUE, 2000a).

¹³ *Welfare state* refere-se ao estado de bem-estar social e, de acordo com Giddens, as primeiras medidas de *welfare*, no século XIX, foram introduzidas tanto por liberais quanto por conservadores. O *welfare state* foi introduzido com dois objetivos: alcançar uma sociedade com mais igualdade e proteger os indivíduos ao longo de suas vidas (GIDDENS, 1999).

Giddens (1999) ainda assinala que o neoliberalismo representa uma teoria globalizante que se desenvolveu/desenvolve a partir de um pensamento e de uma ordem bipolar contraditória. Tal processo vem sendo delineado, de um lado, pela devoção ao livre mercado, que orienta e fundamenta, principalmente, questões econômicas globais e locais; de outro, na defesa de instituições tradicionais como nação e família. Assim:

Os neoliberais associam forças de mercado irrestritas a uma defesa de instituições tradicionais, em particular a família e a nação. A iniciativa individual deve ser desenvolvida na economia, mas caberia promover obrigações e deveres nessas outras esferas. A família tradicional é uma necessidade funcional para a ordem social, como na nação tradicional (GIDDENS, 1999, p. 22).

Nesse sentido, representações veiculadas e instituídas em políticas públicas como o Bolsa-Escola buscam atuar de modo a imprimir um determinado modo de ser membro da estrutura familiar – mãe, pai, filho/a ou outro/a –, indicando e definindo, por exemplo, comportamentos “naturais” indispensáveis para o desenvolvimento das crianças. E parece ser nessa linha que o benefício do Programa pretende assegurar, como contrapartida, o compromisso familiar acionado na maioria das vezes pela interpelação¹⁴ das mães, que devem ser capazes de garantir a frequência à escola de todas as crianças em idade escolar.

Ao pagar um valor determinado, definido como salário, pretende-se que a mãe sinta “[. . .] a dignidade de seu trabalho e a importância de investir na construção de um futuro melhor para os seus filhos” (BUARQUE, 2000a, p. 14). Como importantes argumentos apresentados na cartilha, encontramos que é através do Programa Bolsa-Escola que se investe também na “valorização da mulher” ao torná-la a “provedora do núcleo familiar”, contribuindo, assim, para que ela assuma um papel ativo na vida da família e no “controle da educação” de seus/suas filhos/as. Buarque (2000a) considera que o benefício da Bolsa-Escola, pago à mãe para que ela cuide da educação de seu/sua filho/a, representa um “Emprego Social”, pois garante estabilidade econômica e social para toda família. Além do mais, esse tipo de emprego é fomentado nas economias européias pelo efeito multiplicador que causa na economia como um todo. Para Buarque, torna-se importante explicitar que:

¹⁴ Interpelação será entendida aqui, tal como Céli Pinto discute: “interpelação pode ser definida como o ato de identificação do indivíduo (sempre já sujeito) no discurso do ‘outro’. Quando se identifica se torna sujeito” (PINTO, 1989, p. 27, destaque da autora).

A lógica econômica moderna desvirtuou o conceito de emprego. Na lógica econômica, se uma **mãe** sai de casa para cuidar do filho de outra **mulher** e recebe um salário, ela está empregada e deve receber por seu trabalho. Mas se esta mesma **mulher** fica em casa e recebe um salário para cuidar da educação do seu próprio filho, este pagamento é visto como um ato de caridade. Dentro dessa mesma lógica, se uma **mãe** ou um pai sai de casa para passar o dia tapando buracos em frentes de trabalho de pouca ou nenhuma utilidade e/ou eficiência, deixando os filhos na rua, fora da escola ou até mesmo trancados em casa sem assistência e sem comida, esses pais e **mães** são considerados cidadãos porque estão empregados. Mas se ficam em casa cuidando dos filhos, eles estão desempregados. Para as **mães** com carteira de trabalho assinada, as leis trabalhistas garantem, corretamente, um período de até quatro meses após o parto para ficarem em casa cuidando do filho recém nascido. Para as **mães** que não têm carteira assinada, nenhum benefício é concedido. A Bolsa-Escola corrige, de certa forma, essa injustiça (BUARQUE, 2000a, p. 28-29, destaques meus).

O argumento desenvolvido por Buarque acerca do conceito de emprego já começa a indicar como o Programa pretende interpelar a mulher como mãe, a partir de uma “lógica econômica moderna” que ora se dirige à mulher, ora se dirige à mãe. Essa estratégia de interpelação, que se efetiva no deslizamento verificado na utilização desses termos em determinadas condições, permite visibilizar um movimento através do qual se aciona, no contexto do Programa, uma complexa rede de sentidos que investe na “mulher como mãe” e, ao fazê-lo, parece re/afirmar a equação mulher=mãe, que foi extensamente problematizada por algumas vertentes do feminismo contemporâneo.

Ao investir na Revisão da Exclusão Social, título de outro documento governamental, destacam-se algumas dificuldades para se definir a implantação de um programa dessa natureza, com uma série de variantes como: definir o público-alvo a ser atingido, o limite da concessão financeira e os agentes financiadores. A partir desse enfoque, delimita-se, então, que a ênfase deveria ser dada para os segmentos mais vulneráveis da sociedade, aqueles onde estão presentes os seguintes fatores: “trabalho infantil, desnutrição alimentar, famílias monoparentais chefiadas por mulheres” (REVISÃO..., 1999, p. 4).

Claudia Fonseca (2000), ao realizar estudos etnográficos sobre família, violência e relações de gênero em grupos populares,¹⁵ aponta que, sob determinados enfoques, esses indivíduos representam uma parcela da população que “[. . .] não está apta para os empregos disponíveis ou constitui um excesso, em relação às demandas da produção industrial” (FONSECA, 2000, p. 14). A autora acrescenta que esse grupo, por não fazer parte de uma “[. . .]

rotina cotidiana da produção industrial e por viverem em condições miseráveis em relação à classe média”, identifica-se e é identificado pelos demais como aqueles que se situam “[. . .] no nível mais baixo da hierarquia social” (FONSECA, 2000, p. 18).

Foi visando a atingir essa parcela da população que o órgão Missão Criança elaborou e apresentou um resumo de sugestões dirigidas aos prefeitos e prefeitas, chamado *Onze Ações Simples e Concretas para Construir uma Mania de Educação Cuidando das Crianças de seu Município* (BUARQUE, 2000b), cujo texto original é também do ex-governador Cristovam Buarque. Nesse texto,¹⁶ argumenta-se que, mais do que administrar, os/as governantes precisam cuidar dos seus estados e municípios como se a cidade fosse uma imensa família que precisa ser cuidada, “[. . .] construindo um futuro melhor para as populações, tratando com especial carinho da educação de suas crianças” (BUARQUE, 2000b, p. 1).

Entre as ações mais importantes, destaca-se, nesse documento destinado aos/às prefeitos/as, que o Programa Bolsa-Escola deve garantir uma renda a “[. . .] toda família cujas crianças estejam fora ou frequentando irregularmente a escola por causa da pobreza” (BUARQUE, 2000b, p. 4). Com o propósito de alcançar outros objetivos através do desenvolvimento do Programa, estipulam-se alguns critérios que as mulheres-mães necessitam cumprir para integrarem-se a ele: a obrigatoriedade de levar as crianças a um posto de saúde uma vez por mês; a exigência de que participem, juntamente com os pais, de programas de formação e capacitação profissional; a organização das mães em grupos de apoio; e sua participação na vida escolar e da comunidade. Assim, podemos perceber que, por um lado, é a condição social e econômica que delimita e diferencia esse segmento da população de outros grupos sociais e, por outro, é o gênero que atua como um mecanismo que posiciona e distingue os membros do grupo internamente. No Programa, as mulheres são posicionadas diferentemente dos homens, cabendo-lhes cumprir, pelo exercício de uma dada maternidade, um papel central no “resgate” da cidadania e no progresso social.

¹⁵ A partir de estudos etnográficos realizados em bairros periféricos de Porto Alegre. O primeiro deles retrata uma experiência na Vila do Cachorro Sentado, em 1981, e o segundo refere-se à Vila São João, com início em 1986.

¹⁶ Entre as principais ações sugeridas nesse documento aos/às prefeitos/as, estão a criação da Secretaria da Criança, da instituição do Dia do Compromisso Municipal com as Crianças e a Educação, a implantação do Programa Bolsa-Escola, a Poupança-Escola, que consiste num depósito em caderneta de poupança no final do ano para crianças beneficiárias do Bolsa-Escola aprovadas nos exames finais, a Escola em Casa para incorporação de jovens no apoio à complementação educacional das crianças, a Bolsa Primeira Infância, a Bolsa Alfa, que se refere à compra da primeira carta escrita por um adulto no processo de alfabetização.

As representações de maternidade que se delineiam nesse documento (BUARQUE, 2000b) conjugam-se ao processo de produção lingüística e cultural da produção da identidade e da diferença. É por meio da representação que linguagem e poder se conectam para construir aquilo que somos ou o que nos tornamos, podendo-se dizer, ainda, que a identidade e a diferença não ocorrem fora da representação.

Segundo Meyer, essa reflexão pode servir para pensarmos maneiras de “[. . .] visibilizar alguns mecanismos de funcionamento e efeitos de poder de instituições sociais e políticas e de variados campos de conhecimento que estão envolvidos com processos de posicionamentos e inserção social desigual de grupos de mulheres (e de homens)” (MEYER, 2000b, p. 13). Os argumentos trazidos pela autora têm como propósito apreender as especificidades e a historicidade embutidas nos processos pelos quais as sociedades e culturas delimitaram lugares distintos aos indivíduos. Assim, a forma de representar, definir e nomear irá constituir e demarcar fronteiras entre os sujeitos e/ou grupos sociais com base no jogo da diferença e da identidade.

Alguns desses mecanismos e processos de diferenciação/identificação passam a funcionar através do Programa. É em um determinado momento histórico, econômico e político que se re/colocam e re/produzem noções acerca de um “ideal” materno que é direcionado para um grupo específico de mulheres. São elas que recebem as informações disponibilizadas por diversas instituições sociais, necessitando cumprir uma série de solicitações/exigências apresentadas pelo Programa, como, por exemplo: participar de campanhas escolares, preencher o cadastramento único, receber e administrar o benefício financeiro, além de participar de outras atividades socioeducativas.

Vale lembrar que muitas das atuais conquistas sociais, tanto do ponto de vista das crianças a quem é ampliado o acesso e a permanência a escola quanto do ponto de vista de uma remuneração pelo trabalho feminino exercido em casa e na educação dos/as filhos/as, foram/são decorrentes de ações políticas lideradas e organizadas, principalmente, pelos movimentos de mulheres, que encontraram sustentação em algumas vertentes teóricas do feminismo. Segundo Marina Maluf (2002), o feminismo que se constitui nas primeiras décadas do século XX já lutava “[. . .] pela igualdade de direitos, invocando a importância social da maternidade; [as mulheres] rejeitaram a desigualdade jurídico-social, reafirmando sua competência e sua virtude [como mães] para influir na sociedade” (MALUF, 2002, p. 236).

A partir de uma compreensão mais ampla e recente dos processos que envolvem as relações de poder e de gênero presentes em nossa sociedade, as investigações feministas vêm destacando “[. . .] a situação das mulheres em termos de equidade de gênero, de direitos humanos e de igualdade cidadã que norteiam os diagnósticos sobre o processo de ampliação de cidadania feminina e orientam a elaboração de políticas públicas com o recorte de gênero” (PRÁ, 2001, p. 186).

E é para assegurar às famílias pobres o direito à “cidadania” que Buarque pretende garantir às crianças pobres o mesmo direito assegurado aos jovens das classes média e alta, pagando para que elas estudem em vez de entrarem precocemente no mercado de trabalho. Ao deixar de trabalhar, as crianças podem dedicar mais tempo ao estudo, reduzindo suas faltas às aulas e tornando-se produtivas na escola. Assim, “[. . .] a família passa a dar maior importância à educação de seus filhos, educa-se a si própria e torna-se a principal fiscal da frequência de suas crianças às aulas” (BUARQUE, 2000a, p. 7). Portanto, esse é um investimento que cria uma “mania de educação” porque permite conectar interesses entre governo, pais, filhos/as e escola.¹⁷

Segundo Buarque (2000a), o Bolsa-Escola também promove a cidadania quando faz com que chegue à casa dessas famílias o poder de compra, transformando o/a desempregado/a e/ou pedinte em comprador/a, alguém capaz de adquirir respeito entre seus/suas vizinhos/as e comunidade. Segundo seus idealizadores, o modelo econômico proposto pelo Programa propicia a dinamização da economia local e nacional, cujo crescimento inicia pela base da pirâmide social, diferente do perverso modelo de crescimento pelo topo, que há décadas está condicionando a economia dos países pobres e/ou em desenvolvimento. Além disso, “[. . .] onde há Bolsa-Escola, o governo reduz de forma significativa os seus gastos com saúde, segurança, assistência social e investimentos em programas paliativos de combate à pobreza” (BUARQUE, 2000a, p. 21).

Sob o enfoque de gênero, pode-se estabelecer uma discussão importante acerca do termo “cidadania”, que no Programa se refere à garantia, para as famílias/mães, de dignidade, respeito e “[. . .] mais oportunidades de participar dos destinos de suas comunidades” (BUARQUE, 2000a, p.23). É nesse contexto que a cidadania parece ser uma conquista (pública) a ser alcançada,

¹⁷ Cf. BUARQUE, 2000a, 2000b.

principalmente pelas mulheres e não pelos homens, que supostamente já a possuem. E, por já possuírem esse direito, são os homens que a concedem a outros cidadãos.¹⁸

Uma outra discussão a ser destacada envolve a disputa pela autoria do Programa. Por exemplo, em entrevista publicada no jornal *A Gazeta* em 18.02.2001, para falar sobre a implementação do Programa Bolsa-Escola, o ex-ministro da educação e cultura, Paulo Renato Souza, foi indagado sobre a autoria do Programa e disse:

Quando eu vim para cá para coordenar o programa de governo do Presidente Fernando Henrique, em junho de 94, o presidente do BID, Henrique Iglesias, recomendou que eu fizesse o programa Bolsa-Escola. Em novembro de 94, o governador Cristovam Buarque ainda não tinha tomado posse. Em novembro de 94, o prefeito de Campinas aprovou a Lei na Câmara Municipal criando o programa. Em fevereiro de 95, começou a pagar. O governador Cristovam foi a Campinas para ver como o programa funcionava. Nós não queremos disputar a **paternidade** do programa. Estou apenas restaurando o que foi a história do programa. Agora, em Brasília, o programa foi maior do que o de Campinas. O governador Cristovam teve quatro anos para implantar o programa enquanto o prefeito José Roberto teve um ano porque morreu logo em seguida. Mas foi o primeiro programa. Ribeirão Preto também adotou. Não se trata de disputar a autoria. Quem está arrotando **paternidade** não somos nós (SOUZA, P. R., 2001f, destaques meus).

Podemos observar, a partir do que já foi exposto e do excerto acima, como alguns representantes dos diferentes segmentos políticos falam sobre a autoria ou o que veio a se denominar como a “paternidade” do Bolsa-Escola. A discussão que o Programa aciona quando utiliza os termos “paternidade” e “maternidade” leva-nos a apreender algumas dinâmicas de gênero, as quais retomarei mais adiante.

Porém, é ainda na disputa pela autoria do Programa Bolsa-Escola, que foi irônica e persuasivamente chamada no meio político de “paternidade”, que podemos observar como algumas informações divergem, como foi mostrado na fala de seus principais representantes/criadores. Mas também é possível ver o que lhes é comum como, por exemplo, os principais objetivos do Programa, quem receberá o benefício a fim de que os/as filhos/as possam estudar, quem na família, gerencia melhor o dinheiro e a educação das crianças, a participação da família na escola e a função da escola no Programa, entre tantas outras afirmações que posicionam a família e a escola como lugares responsáveis, em primeira instância, pela modificação da atual situação de pobreza e de exclusão de nosso país.

¹⁸ Cf. CARVALHO, 2000, MEYER, 2000a.

Todavia, a disputa, cujo palco principal vem sendo o Programa, continua marcada por outros aspectos, não em relação as suas propostas, metas e objetivos, mas sim no que se refere ao seu gerenciamento e a sua implantação nos municípios brasileiros, apontando a centralidade que o Programa ocupou/ocupa na disputa política e, conseqüentemente, no processo eleitoral.

Podemos localizar alguns desses embates na acusação feita pelo ex-diretor de articulação com municípios da SPNBE do MEC, Raul Christiano Sanchez, a algumas prefeituras administradas pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Segundo ele, esses municípios estariam boicotando o preenchimento de formulários e o repasse do dinheiro com a intenção de beneficiar-se na disputa eleitoral. Segundo Sanches, em São Paulo, “[. . .] das 38 prefeituras petistas do Estado, 20 não tomaram nenhuma providência para aderir ao Programa Bolsa-Escola” (GARAVINI, 2001). Já uma outra discussão é protagonizada pela prefeita de São Paulo, Marta Suplicy, que acusa o governo do PSDB de usar o Bolsa-Escola como propaganda eleitoral. Para ela, o ex-ministro da educação pretendia promover-se politicamente. Ela diz: “Sei que o Paulo Renato é candidato a presidente e quer um cartãozinho escrito MEC, mas o que importa é que a população tenha a potencialização dos recursos” (MARTA..., 2001).

Ainda durante o último processo de disputa presidencial, a revista *Época* publicou a matéria intitulada “Renda é o mínimo”. Na matéria, o autor (2002) discute a situação social e econômica das 160 famílias pioneiras beneficiadas pelo programa de renda mínima de Campinas, que, segundo ele, foi o primeiro programa a entrar em vigor, em abril de 1995. A matéria relata que, “[. . .] à exceção de Ciro Gomes (PPS), crítico das políticas sociais compensatórias, os presidentiáveis Luiz Inácio Lula da Silva (PT), José Serra (PSDB) e Anthony Garotinho (PSB) se comprometem a manter e ampliar os programas de transferência de renda” (FREITAS, 2002). Afirma-se, ainda, que o Programa “[. . .] xodó do PT, que se orgulha de tê-lo incluído no debate político nacional no começo dos anos 90, [é um] tema [que] aparece em destaque no programa de governo de Lula” (FREITAS, 2002). Nos inúmeros documentos e reportagens sobre o Programa, está posto o embate político que precisa ser analisado na “[. . .] inteligibilidade das lutas, das estratégias, das táticas” (FOUCAULT, 1993, p. 5), livrando-nos da noção de um sujeito constituinte para chegarmos “[. . .] a uma análise que dê conta da constituição de saberes dos discursos” (FOUCAULT, 1993, p. 7).

Pinto (1989) discute algumas características fundamentais dos discursos presentes na sociedade contemporânea, conferindo, em suas análises, destaque para o discurso político,

embora reconheça que esse destaque não pressupõe a inexistência de outros discursos também atuantes na formação do social. Nesse sentido, cabe ressaltar a importância das principais características do discurso político que, para esta investigação, merecem um sentido ampliado. Segundo Pinto, o discurso político será “[. . .] entendido como aquele que reivindica o poder público (o Estado) através da construção de uma visão de mundo que se apresenta como uma visão dos interesses gerais da sociedade” (PINTO, 1989, p. 51). O discurso político só tem sentido dentro da própria luta política, e o seu propósito principal é vencer a disputa através do convencimento, da adesão, ou melhor, “[. . .] através do jogo da desconstrução e reconstrução de significados” (PINTO, 1989, p. 51-52). No discurso político, a centralidade é daquele que fala, e este posiciona-se estabelecendo diferenças em relação aos outros indivíduos sociais; tal discurso não se constrói “[. . .] apenas buscando sujeitos já presentes na pluridiscursividade do social, ele constrói no interior do próprio discurso sua nova posicionalidade e disto depende grande parte seu êxito” (PINTO, 1989, p. 52-53). O autor acrescenta:

A construção de sujeitos, e, portanto, o próprio discurso político, está vastamente relacionada com o caráter de luta que a construção desse tipo de discurso envolve. A luta é o jogo de significado, é o jogo da construção do antagonismo: cada discurso busca construir a sua visão de mundo em oposição à visão de mundo do inimigo. O antagonismo se constrói, e isto é fundamental, pelo esvaziamento do significado do discurso do outro (PINTO, 1989, p. 55).

No Programa, podemos pensar que o discurso político utilizado pelo governo se constrói, por exemplo, em oposição ao que não teria sido feito por outros governos em relação à pobreza. Quando é dito, no Programa, que agora se enfrentarão as causas estruturais da pobreza (BRASIL, 2002b), se desconstrói o que supostamente foi feito, ou deixou de ser feito, por outros governos e que teria contribuído para a atual situação social. Outro foco importante é analisar como “quem fala” constrói aquele “para quem fala”, e estes podem ser os/as outros/as políticos/as, os/as professores/as, as mães, etc., utilizando-se, para isso, argumentos pontuais. Nessa direção, ao dar o benefício às mães, o governo tenta denominar-se não-assistencial, necessitando construir significados que corroborem tal proposição; por isso, o benefício em dinheiro não se configura como doação às famílias, mas como emprego para as mulheres – função disponibilizada para as mães (BUARQUE, 2000b). O assistencialismo, presente em tantas ações governamentais, dentre as quais a mais conhecida é a doação de alimentos, passa a ser visto como equivalente de não-progresso e/ou não-cidadania, e a contrapartida exigida das mães, que é a de controlar a

frequência escolar e promover o cuidado da família, passa a constituir-se como “símbolo” de progresso econômico, fazendo “[. . .] com que a cidadania chegue à casa das famílias da Bolsa-Escola” (BUARQUE, 2000a, p, 23). Os argumentos em torno da definição do Programa como uma política de caráter não-assistencial repetem-se também exaustivamente no que foi descrito pelo *Manual* do Programa, organizado pelo governo do PSDB:

O Programa Bolsa-Escola é uma das modalidades de transferência condicionada de renda. O pagamento do benefício às famílias na forma de transferência direta de renda monetária, sem vinculação dos gastos, vem se afirmando como uma melhor alternativa quando comparada aos tradicionais programas compensatórios de fornecimento de bens de consumo. A pouca eficácia de programas como a distribuição de cesta básica, vale-leite, kit escola, etc. freqüentemente acompanhados pelo clientelismo, má focalização e desvio de recursos, parece perder cada vez mais espaço na opinião dos especialistas. Quando comparados à maximização do bem-estar do beneficiado proporcionado pelos programas de transferência direta de renda, na medida em que este decide quando e em que gastar o dinheiro recebido, e ao montante menor de recursos exigidos na sua administração, os programas tradicionais vão perdendo espaço também na opção dos gestores públicos (BRASIL, 2002b).

Pode-se dizer que, no jogo da construção do antagonismo, presente na disputa política, os interlocutores do Programa também lutam por significados comuns presentes nas propostas e/ou nas justificativas, pois elas atendem a interesses semelhantes dos partidos colocados nessa disputa.

E é na análise da luta por objetivos comuns que encontramos, no *site* do MEC, através da SPNBE, que o Programa de Renda Mínima Bolsa-Escola¹⁹ é uma reivindicação da sociedade desenhada pelo Congresso Nacional, inspirado em experiências comprovadamente bem-sucedidas desenvolvidas por municípios e estados em diferentes regiões do país a partir de 1995. Também de acordo com essa divulgação, é através da articulação entre educação e renda mínima que o Brasil vem sendo um exemplo para o mundo, porque combate a pobreza com a concessão de incentivo financeiro mensal às famílias em situação de risco.

A atuação da SPNBE foi delineada a partir da constatação de que o Brasil tem hoje cerca de dez milhões de famílias que vivem com renda de até meio salário mínimo mensal *per capita*,²⁰ as quais abrigam cerca de onze milhões de crianças na faixa de seis a quinze anos. Os recursos

¹⁹ Criado pela Medida Provisória 2.140, de 13 de fevereiro de 2001, aprovado pelo Congresso Nacional em 27 de março e sancionado pelo presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, através da Lei 10.219, de 11 de abril de 2001.

²⁰ A renda *per capita* é a soma de todos os rendimentos da família divididos pelo número de seus membros. A renda *per capita* máxima exigida para ingressar no programa é de até meio salário mínimo (BRASIL, 2001a).

dessa secretaria são provenientes do Fundo de Combate e Erradicação da Pobreza, instituído pela Emenda Constitucional nº 31/2000. A Constituição Federal dispõe sobre a criação do fundo no artigo 79:

É instituído, para vigorar até o ano de 2010, no âmbito do Poder Executivo Federal, o Fundo de Combate e Erradicação da Pobreza, a ser regulado por lei complementar com o objetivo de viabilizar a todos os brasileiros acesso a níveis dignos de subsistência, cujos recursos serão aplicados em ações suplementares de nutrição, habitação, educação, saúde, reforço de renda familiar e outros programas de relevante interesse social voltados para melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 2002b).

Desta forma, o Governo Federal, a partir de 2001, passou a responder por 100% dos recursos destinados às famílias que integram o Programa. As famílias beneficiadas precisam preencher os mesmos critérios de Norte a Sul do país, renda *per capita* mensal de até 90 reais, com crianças de 6 a 15 anos matriculadas no ensino fundamental. O benefício pago é de, no máximo 45 reais por mês, o que corresponde ao número de até três crianças nessa faixa etária. Os atributos descritos acima fazem parte dos critérios definidos pelo Governo. O primeiro deles é o da “necessidade”, que qualifica as famílias como potencialmente beneficiárias do Programa. O outro critério é o do “mérito”, ou seja, o cumprimento da contrapartida de matricular os/as filhos/as no ensino fundamental. Famílias que não cumprem um desses critérios não são atendidas pelo Programa (BRASIL, 2002b).

No Relatório de Atividades 2002 – Bolsa-Escola Federal, o ano de 2001 encerrou-se com a adesão total de 5.470 municípios, alcançando 98% dos 5.561 municípios brasileiros. Isso representou mais de 8,2 milhões de crianças pertencentes a 4,8 milhões de famílias carentes, tendo sido transferidos, naquele ano, R\$ 409.860.400,00 em benefícios. Em 2002, o orçamento previsto para o Programa foi de 2 bilhões de reais, e, entre 1º de janeiro e 31 de outubro, foram incluídos mais 75 municípios, garantindo uma cobertura nacional de 99,7%. Assim, até essa data, foram transferidos recursos a 8.710.589 crianças pertencentes a 5.104.456 famílias carentes brasileiras (BRASIL, 2002d).

A SPNBE, “Ao promover a matrícula e a permanência de crianças de seis a quinze anos no ensino fundamental” (BRASIL, 2001c), objetiva também:

- ✓ Incentivar a escolarização, sensibilizando e despertando as famílias [através das mães] para a necessidade de levar a criança para a escola;

- ✓ Melhorar as condições de acesso e permanência na escola das camadas sociais mais afetadas pelos déficits educacionais;
- ✓ Integrar as famílias [mães] ao progresso educacional de seus filhos e contribuir para a geração de uma cultura escolar positiva em camadas sociais tradicionalmente excluídas da escola;
- ✓ Reduzir despesas decorrentes dos custos diretos causados pela evasão escolar e repetência, que oneram governos municipais e estaduais;
- ✓ Auxiliar no combate ao trabalho infantil e à opção da rua como meio de subsistência das famílias [mães] pobres, evitando o contato das crianças e adolescentes com situações de risco pessoal e social, particularmente aquelas relacionadas a drogas, prostituição, violência e criminalidade;
- ✓ Melhorar as condições financeiras e a qualidade de vida das famílias [mães] que apresentam os menores níveis de renda familiar, com a conseqüente elevação do piso de renda da sociedade; e
- ✓ Recuperar a dignidade das camadas excluídas da população, estimulando o aumento da auto-estima e a esperança de futuro melhor para seus filhos (BRASIL, 2001c).

Tais objetivos exibem, mais uma vez, a relação que se estabelece entre distribuição de renda, permanência das crianças na escola e compromisso familiar – e, eu diria, compromisso que se centra na relação mãe-filho/a. Pode-se observar, nessa citação, de que forma o Programa discute as “responsabilidades familiares” sob o ponto de vista de gênero, isto é, o que estaria sendo considerado feminino e masculino. O Programa, ao construir seus objetivos e dirigir suas ações às famílias, que devem ser representadas fundamentalmente pelas mulheres-mães, revela como suas propostas assumem aspectos da domesticidade e da feminilidade tal como aparecem no senso comum, silenciando quase que totalmente sobre a presença masculina e sobre um possível envolvimento paterno nas relações familiares.

Na versão atualizada (BRASIL, 2002b), tais objetivos permanecem, mas estão dispostos de uma outra forma, agora propostos em dois níveis hierárquicos. Num primeiro nível, diretamente associado à missão institucional do Programa, está o objetivo de “[. . .] promover a educação das crianças de famílias de baixa renda, assegurando sua permanência na escola por meio de incentivo financeiro, contribuindo assim para a melhoria das condições de vida no país” (BRASIL, 2002b). Num segundo nível, relacionados como objetivos secundários, estão:

- ✓ Melhorar as condições financeiras e a qualidade de vida das famílias, aumentando assim sua auto-estima;
- ✓ Integrar as famílias ao processo educacional de suas crianças;
- ✓ Auxiliar no combate ao trabalho infantil;
- ✓ Reduzir despesas decorrentes dos custos da evasão e repetência (BRASIL, 2002b).

Para cumprir o objetivo central do Programa, colocam-se outras estratégias que passam a constituir um vasto material audiovisual e impresso: anúncios televisivos e *kits* contendo *folders*, adesivos, fitas cassetes, cartazes, guias educacionais e outras publicações, enfim, uma série de manuais e guias que servem para instruir, orientar e divulgar o Programa para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Ministérios Públicos Estaduais, Promotorias de Justiça da Infância e do Adolescente, Conselhos Tutelares, Pastoral da Criança e redes bancárias de todo o Território Nacional. Entre as principais estratégias para a realização do Programa, cabe aos municípios:

- ✓ Desenvolver Ações Socioeducativas;
- ✓ Implantar e fazer funcionar os Conselhos de Controle Social;
- ✓ Realizar o controle da frequência escolar das crianças;
- ✓ Criar parcerias com órgãos públicos e entidades civis para o acompanhamento da frequência escolar das crianças (BRASIL, 2002b).

Percebe-se como se instaura, no interior do Programa, um conjunto extenso de ensinamentos que pretende educar (alguns segmentos da sociedade) por meio da divulgação e distribuição dos inúmeros manuais, cartilhas e guias que, na sua definição, revelam o caráter de “nortear, orientar, dirigir, governar”.²¹ Trata-se de materiais cujo propósito explicita a incorporação desses ensinamentos pelos termos “implantar”, “fazer funcionar”, “realizar o controle”, “criar parcerias”, “desenvolver ações” por intermédio, ainda, da criação e divulgação de ações para a população para que se concretizem, por exemplo, “Ações Socioeducativas” (BRASIL, 2002c) e os “Conselhos de Controle Social” (BRASIL, 2002a). Outro material que demonstra o caráter educativo no qual o Programa investe consta na apresentação do *Manual do Programa Nacional de Bolsa-Escola* na versão 1.0 de 2002:

A Secretaria do Programa Nacional de Bolsa-Escola do Ministério da Educação tem a satisfação de oferecer aos Gestores Municipais, Escolas, Conselhos de Controle Social e demais interessados o Manual do Programa Nacional de Bolsa-Escola. Esse Manual foi elaborado com o objetivo de oferecer de forma didática e organizada, com fácil acesso ao usuário, um extenso conjunto de informações relativas ao Bolsa-Escola. Além de servir de referência e consulta para os gestores locais do Programa, o formato eletrônico facilita a busca de informações específicas sobre o Bolsa-Escola e serve, quando necessário, como guia de consulta rápida (BRASIL, 2002b).

²¹ De acordo com o dicionário, a palavra “guia” significa: “orientação, direção, governo, norte”. Michaelis-UOL (versão *on line*).

Pode-se dizer que os ensinamentos veiculados pelo Bolsa-Escola devem construir uma cultura específica para alguns segmentos da população, atuando e produzindo impactos sobre a vida dessas pessoas. Shirley Steinberg *et al.* (2001) refere-se à expressão “pedagogia cultural” para apontar como a educação está presente numa variedade de locais e áreas sociais que não se limitam à escola. São bibliotecas, TV, Internet, cinema, clubes, brinquedos, revistas, jornais, campanhas sociais, programas de governo, etc. que estão envolvidos no processo educacional na atualidade. É por meio desses locais e instrumentos que o poder é difundido e organizado, produzindo efeitos sobre a formação de nossas identidades sociais.

Na reportagem do *Jornal do MEC* de agosto de 2001 intitulada “Bolsa-Escola no Brasil das diferenças”, argumenta-se que o Programa está sendo implementado para atingir as famílias pobres que integram uma grande parcela da população brasileira. É um programa cujo “[. . .] impacto vai representar um número médio de 15% a 20% na renda familiar; com a medida, as crianças podem estudar e, ao mesmo tempo, melhorar as condições de vida dos pais” (GALVÃO, 2001). Embora o governo reconheça que o Brasil é composto de muitas realidades e diferentes “brasileirinhos”, ele não apresenta distinções ou especificidades por regiões nas propostas desenvolvidas pelo Programa. Assim, uma questão importante pode ser pensar nas diferenças regionais, que muitas vezes determinam configurações culturais, sociais e econômicas da população, que não são levadas em conta como, por exemplo: a concentração de pessoas desempregadas em algumas regiões brasileiras, as dificuldades climáticas para o plantio, as condições diferenciadas de subsistência das famílias pobres, o número de filhos/as, as condições de saúde, transportes e outras. Para atender a essas diversidades, em um país com proporções tão amplas como o Brasil, a iniciativa do governo vem sendo a de proporcionar à população um vasto número de programas sociais, homoganeamente organizados e significados:

O cartão específico para cada programa é muito mais que uma cesta básica ou uma renda mínima para a subsistência, é o retrato do compromisso do estado com o futuro da criança. **As mães não têm se sentido mais sozinhas na luta diária para que seus filhos permaneçam na escola.** ‘O cartãozinho azul da educação’, chamado assim por várias mães de Contagem (MG), não tem o significado de um montante que a família recebe todos os meses como ajuda do governo, mas um passaporte para o exercício da cidadania. E, no caso do Bolsa-Escola Federal, esse passaporte leva à educação – principal mecanismo para a garantia plena de cidadania (BRASIL, 2002e, destaque meu).

As inúmeras ações sociais desenvolvidas pelo Governo são acionadas através de mecanismos de poder que atuam na construção de representações maternas que deverão se materializar na ação cotidiana desses indivíduos, seja ao dirigir-se ao banco para receber o benefício, ao fixar residência em um município, ao comprar material escolar e alimentos ou, ainda, ao fiscalizar a frequência das crianças na escola. Isso expressa-se nos significados que “o cartãozinho azul da educação” vai adquirindo e no poder que ele condiciona, agrega, institui e delega às mulheres.

Segundo informações encontradas no *Manual do Programa Nacional de Bolsa-Escola*, existem vários problemas que podem impedir crianças e adolescentes de freqüentarem a escola e, dessa forma, re/produzir o ciclo da pobreza. Espera-se que, com a transferência condicionada de renda, as dificuldades econômicas dessas famílias sejam amenizadas para que elas não sejam obrigadas a tirar precocemente as crianças da escola ou até mesmo deixar de matriculá-las. O Programa mostra algumas situações que impedem a freqüência das crianças na escola:

Pais desempregados ou que ganham tão pouco que, às vezes, precisam escolher entre fazer as despesas da casa, comprar material escolar ou pagar aluguel; Crianças e adolescentes que moram longe da escola e não têm transporte ou condições para pagá-lo; ou crianças e adolescentes que trabalham para ajudar no sustento da família e não sobra tempo ou estão sem ânimo para irem à escola. Dizemos então que esta família está socialmente excluída. Isso quer dizer que esses pais, provavelmente com pouco ou nenhum estudo, têm hoje dificuldades em conseguir um bom emprego e seus filhos não terão oportunidades para serem bem sucedidos no futuro se essa realidade não for transformada (BRASIL, 2002b).

Talvez, a partir dessas afirmações e propostas, seria produtivo perguntar, em um outro momento, qual a abrangência que o Programa possui em nosso país e o que significa efetivamente “melhorar as condições de vida” das famílias beneficiadas: Alcançar equidade no acesso e na permanência na escola? Romper o ciclo da pobreza? E, no que se refere a esta pesquisa, caberia indagar: Que sujeitos são colocados no centro das ações capazes de superar tais desafios? Com que argumentos? E como o gênero está imbricado nessas relações?

Para o Governo FHC, o Programa representou também um passo decisivo para a eliminação de desigualdades sociais, tendo forte repercussão sobre a desigualdade racial oriunda de um modelo de sociedade opressora que caracteriza o Brasil desde sua afirmação como Estado-nacional. De acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em torno de 62% da mão-de-obra infantil do Brasil são crianças e adolescentes negros. Segundo Pesaro

(2002), a distância entre negros e brancos no Brasil ainda persiste nos dias de hoje, é visível no mercado de trabalho, no acesso à rede de ensino e na dificuldade de romper com o ciclo da pobreza. O Governo Brasileiro reconhece que as desigualdades raciais compõem um desafio para a coletividade brasileira. Se, em médio prazo, o Programa proporcionará acesso à escola para crianças e adolescentes brancos e negros, em última instância, “[. . .] esse acesso é uma unanimidade para a redução de desigualdades e para a inclusão social das novas gerações” (PESARO, 2002, p. 3). Desse modo, através de dados, resultados e argumentos apresentados no âmbito do Programa, vai-se estabelecendo, nas entrelinhas, uma estreita correlação entre gênero, classe e raça, fatores atrelados aos índices de exclusão social. Buscar apreender alguns dos mecanismos que se conjugam na interpretação desses índices pode ser um caminho produtivo para conduzir uma investigação sob o enfoque de gênero.

Assim, é por meio do Programa que diferentes grupos expressam-se e buscam realizar seus projetos sociais, disputam sua visão de mundo e movimentam-se na construção de uma dada “realidade social brasileira”. Para construir esse “real”, precisam descrever, nomear, apresentar o que pretendem estabelecer como sendo o referente ou o ideal, como, por exemplo, ao tentar estabelecer e construir determinadas representações de maternidade, de infância, de gestão política de inclusão, entre outras noções, que certamente servirão de base para a concretização e para o desenvolvimento de propostas e ações. E é com esse enfoque que o Programa Bolsa-Escola pode ser pensado como uma estratégia política que ocupa posição importante em nossa cultura. O Programa passa a ser um espaço ativo e conflitivo que atua na produção de significados – é nele que “[. . .] se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados” (SILVA, 2001, p. 10) sobre o social, o político e o educacional.

É por meio de suas propostas que o Programa dirige determinadas ações e ensinamentos a indivíduos que pertencem a diferentes lugares sociais e institucionais, a fim de conduzir/produzir funções específicas – gestores e conselheiros/as públicos/as, professores/as e diretores/as de escolas, voluntários/as, pais, mães e alunos/as. A eles/as são demarcados lugares sociais e atribuições específicas legitimadas de autoridade e poder. O Programa torna-se, então, um espaço disputado culturalmente, e é por seu intermédio que alguns grupos tentam impor os seus significados sobre os de outros grupos. São os significados sociais que irão organizar e regular as práticas sociais e produzir, portanto, efeitos concretos na vida das pessoas.

As informações que foram descritas até aqui demonstram como o Programa aposta na centralidade das mulheres, interpeladas como mães, em relação ao cumprimento de seus objetivos e metas. Segundo Meyer (2000a), os sentidos que são atribuídos à maternidade são construídos e envolvem relações de poder: o poder de nomear, descrever, classificar, identificar e diferenciar, por exemplo, formas de ser mulher e mãe. É através das práticas de significação e dos processos simbólicos que ocorrem disputas pela demarcação desses lugares sociais. Tais constatações permitem pensar em alguns desdobramentos possíveis a partir das minhas questões iniciais, perguntando, então: Como o Programa articula questões relativas ao sucesso escolar das crianças através do acompanhamento, presença e participação das mães nas atividades escolares? Com que argumentos programas de renda mínima como o Bolsa-Escola buscam posicionar a mulher-mãe na administração dos recursos financeiros da casa e no controle da educação dos/as filhos/as?

Localizar os discursos presentes nesse programa governamental significa apontar e problematizar algumas articulações que re/iteram e re/incorporam, nas representações de feminino, a maternidade e a tarefa “insubstituível” de dedicar-se ao cuidado e à educação dos/as filhos/as. Encaminha, também, para outras indagações, tais como: Que sentidos o Programa constrói quando nomeia a mãe “provedora do núcleo familiar”, associando essa posição com a idéia de promoção e “valorização da mulher”? E será que todas as mães que participam do Programa se reconhecem nas representações veiculadas e assumidas por ele?

É a partir dessas colocações que procuro descrever e analisar, nos dois capítulos que seguem, como os discursos veiculados pelo Programa dirigem-se e interpelam as beneficiárias do Bolsa-Escola ora como mulheres, ora como mães, representando-as a partir de determinadas características físicas, sentimentais e culturais que acabam por posicioná-las como mais aptas para exercer funções que aproximam/levam os indivíduos à inclusão social. Por isso, é também a elas que se dirige uma série de atribuições e prescrições específicas que se traduziriam em formas hegemônicas de cuidado, proteção, administração/gerenciamento do lar e da educação dos/as filhos/as, apresentadas, nesse contexto, como sendo próprias ao – ou fazendo parte do – exercício de maternidade.

3 MULHER E/OU MÃE: A QUEM O PROGRAMA BOLSA-ESCOLA SE DIRIGE?

Como já apresentei no capítulo anterior, é com base nos indicadores socioeconômicos e nas atuais discussões sobre o contexto da exclusão social brasileira que justificativas acerca da criação e implementação de programas sociais, tal como o Bolsa-Escola, reiteradamente têm-se ancorado. Nesse processo, argumento que indicadores como os de pobreza da população, da situação de exclusão e vulnerabilidade social, de analfabetismo e de trabalho infantil, dentre outros, também serviram/servem como referência para demarcar quem veio a ser o público-alvo do Programa, bem como para instituir determinados ensinamentos as suas “beneficiárias”.

Torna-se pertinente dizer que, a partir da abordagem teórica adotada nesta investigação, não se supõe que pesquisas e dados estatísticos como os que venho empregando estariam “refletindo” fielmente uma realidade que é externa ou anterior a eles, mas que estes integram e/ou funcionam como discursos que também estão implicados na produção dessas realidades. Exatamente por isso é preciso reconhecer que tais “textos estatísticos” são, também, formas importantes e atuais de descrever e discutir o contexto sociobrasileiro e, na medida em que eles subsidiam a proposição de ações para a área social, torna-se relevante considerar algumas das questões que esses dados delimitam.

De acordo com Marcio Pochmann *et al.* (2003), os índices que descrevem a exclusão social brasileira representam uma síntese de outros indicadores sociais em que são considerados, fundamentalmente, dados acerca do analfabetismo, do nível de instrução dos responsáveis pelos domicílios, da participação dos assalariados em ocupações formais no total da população em idade ativa, dos índices de violência, pobreza e desigualdade na distribuição de renda. No que se refere à exclusão social, 41,6% das cidades brasileiras apresentam os piores resultados e estão concentradas, principalmente, nas regiões Norte e Nordeste.

Para esse autor, mesmo que a exclusão social, no Brasil, possa ser localizada de forma bastante nítida em determinadas áreas geográficas, isso não a expõe em toda a sua complexidade. Ou seja, pensar na exclusão significa referir-se, de um lado, à fome, a famílias numerosas em grave situação de pobreza e analfabetismo e à falta de acesso aos serviços básicos de saúde; porém, a exclusão, acrescenta o autor, também pode ser identificada no enorme contingente de escolarizados desempregados e de famílias monoparentais que vivem na pobreza devido à

ausência de renda, fruto de um modelo econômico contemporâneo e neoliberal (POCHMANN *et al.*, 2003).

É a partir da análise comparativa entre os dados do Censo de 2000 com o levantamento de 1991 que Pochman aponta a necessidade de encontrar uma nova definição para a pobreza que atinge os lares brasileiros. Segundo ele, a pobreza não está apenas entre os/as que ganham mal pela pouca instrução, tampouco naqueles/as que migram de sua cidade em busca de melhores oportunidades: “O novo pobre brasileiro é mulher, jovem com bom nível de instrução, que mora na cidade onde nasceu. Chefia sua família e está em busca de trabalho que lhe dê alguma renda” (LEMOS, 2002).

Se a taxa de crescimento da economia, que é de 2% ao ano, for mantida, Pochman estima que até 2010, há uma forte tendência em manter-se o crescimento do desemprego entre os chefes de família com esse perfil. Assim, propostas de aumento da escolaridade e programas de re/qualificação já não seriam mais suficientes para combater a pobreza, uma vez que esses estudos apontam como o índice de desempregados com alta escolaridade aumentou em 263% – de 2,7% em 1991, passou para 9,8% em 2000 (LEMOS, 2002).

A apresentação desses dados sintetiza uma forma, dentre muitas outras possíveis, de mapear a situação de vulnerabilidade social que atinge muitos municípios brasileiros, seja pela falta de acesso à educação e à alimentação, seja pela ausência de novos mecanismos de geração de emprego e renda. Os dados também servem para tentar evidenciar as grandes distâncias sociais que demarcam a necessidade de intervenção e análise no terreno das “novas” políticas sociais (POCHMANN *et al.*, 2003). Nesse contexto, um aspecto importante que também pode ser salientado é o de que, entre as desigualdades sociais, incluem-se as assimetrias existentes nas relações entre homens e mulheres tanto no âmbito familiar quanto no contexto social mais amplo.

Do que já foi exposto, torna-se importante considerar alguns indicadores que são utilizados para definir a situação das mulheres no contexto social brasileiro, porque isso pode auxiliar a mapear e visibilizar, com mais profundidade, o que vai-se configurando como sendo as atuais condições de vida dos segmentos populacionais onde se localizam as beneficiárias dos Programas de Renda Mínima, como é o caso do Programa Bolsa-Escola.

A partir dos resultados do Censo Demográfico de 2000, realizado através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, configuram-se importantes aspectos em relação à situação socioeconômica das mulheres, em especial das responsáveis pelos domicílios. Com base nesses

textos, entende-se como responsável a pessoa considerada referência no domicílio. Para verificar o quadro social a que muitas dessas pessoas pertencem, constam como principais indicadores o nível de escolaridade e o rendimento mensal obtido (PERFIL..., 2002).

No Brasil, havia, em 2000, um contingente de 86.223.155 mulheres, das quais, 11.160.635 eram responsáveis pelos domicílios. De acordo com os dados dessa pesquisa (PERFIL..., 2002), nos últimos vinte anos, a sociedade brasileira tem passado por profundas transformações demográficas, socioeconômicas e culturais que repercutiram intensamente nas diferentes esferas da vida familiar. As tendências que mais se destacaram quanto às formas de organização doméstica foram: a redução do tamanho das famílias e o crescimento da proporção das famílias cujas responsáveis são mulheres, verificando-se que, em 2000, 24,9% dos domicílios brasileiros tinham mulheres como responsáveis. Em termos gerais, pode-se dizer que, nas regiões Nordeste e Sudeste, encontra-se a maior proporção de domicílios cuja pessoa de referência é do sexo feminino, apresentando um índice de 28,5% na região Nordeste em relação a 46,4% da região Sudeste.

A responsabilidade feminina pelos domicílios vem sendo considerada um fenômeno tipicamente urbano, concentrando-se 91,4% nas cidades, enquanto apenas 8,6% estão nos limites das zonas rurais. Outro fato significativo é que um terço das mulheres responsáveis pelos domicílios tem mais de 60 anos – na sua maioria, viúvas –, e isso tem sido explicado como decorrência do fato de que a expectativa de vida das mulheres eleva-se crescentemente. A faixa etária dos 30 a 50 anos inclui o maior número de mulheres com casamentos dissolvidos, e, no outro extremo, está o alto índice de mulheres jovens, entre 15 e 19 anos, que representam 27,4% das responsáveis por domicílios. Na faixa entre os 20 e 29 anos, essa taxa soma 16,6% (PERFIL..., 2002).

Quanto à escolaridade, dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE, 2001) informam que as mulheres economicamente ativas ultrapassam os homens (em média, são sete anos de escolaridade entre as mulheres e seis para os homens), porém, observa-se que elas ainda recebem, de maneira geral, os menores salários. Segundo Yannoulas (2002), a distância salarial entre homens e mulheres representa um indicador que pouco tem-se modificado nos últimos anos – “Os homens brasileiros recebiam, em 1999, uma média de 3,2 salários mínimos, enquanto as mulheres brasileiras sequer atingiram o patamar médio de 1,5 salários mínimos” (YANNOULAS, 2002, p. 21).

No contexto brasileiro, outra questão significativa é a de que as famílias cujas responsáveis são mulheres negras apresentam rendimentos 55% menores do que os das mulheres brancas. Elas vivem as piores condições de emprego, ocupando os níveis mais baixos da escala ocupacional (YANNOULAS, 2002).

Embora o nível de escolaridade não represente, ainda, um fator que permita às mulheres maiores níveis de igualdade de acesso e qualidade em postos de trabalho, ao mesmo tempo, vê-se a educação como um elemento fundamental para a redução dessas disparidades. Nas análises realizadas pelo IBGE, considera-se que o nível de instrução dos/as responsáveis pelos domicílios, principalmente do sexo feminino, tem sido determinante para avaliar o bem-estar dos seus dependentes.²²

Marina Teixeira (2002) coloca que, dentre as principais características do mercado de trabalho nos anos 90, estão: a redução do número de postos de trabalho no mercado formal; aumento de formas precárias de inserção no mercado de trabalho (tais como autônomos, assalariados sem carteira e emprego doméstico); crescimento das taxas de desemprego com aumento do tempo de procura de trabalho; aumento da participação da mulher no mercado de trabalho devido à necessidade econômica; ampliação das oportunidades do mercado; expansão da escolaridade; flexibilização da legislação trabalhista; redução dos direitos dos trabalhadores; e, por último, aumento da remuneração dos trabalhadores.

Especificamente, em relação às principais características do trabalho feminino na década de 90, Teixeira (2002) destaca que a inserção da mulher no mercado de trabalho continua ocorrendo com vínculos empregatícios mais frágeis e em condições mais desfavoráveis do que as os homens, embora essa tendência esteja crescendo também entre os homens. Outros aspectos que interferem na sua inserção não estão relacionados especificamente com a qualificação e a oferta de emprego, mas sim com o número e a idade dos/as filhos/as, situação conjugal, possibilidades financeiras de terceirizar o cuidado dos/as filhos/as pequenos/as; raça; padrões estéticos especificados como “boa aparência”; menor remuneração feminina mesmo em situações de melhor preparo educacional que, segundo a autora, se explica não apenas pela diferenciação salarial no exercício das mesmas funções, como também pelo acesso diferenciado às funções e existência de um leque menor de “ocupações femininas” em áreas como construção civil, comércio e agricultura. Destacar-se-ia, ainda, a maior participação feminina em ocupações da

²² Cf. YANNOULAS, 2002, PERFIL..., 2002.

administração pública em regiões menos desenvolvidas e o aumento da participação de mulheres mais velhas, casadas e mães, embora a maternidade continue afetando sua inserção no mercado de trabalho.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizada pelo IBGE no país, constatou que, na população de mulheres que trabalhavam no ano de 1999, 93,6% também exerciam atividades domésticas, para um percentual de 51,2% no contingente de homens que trabalhavam (PNAD, 2001).

Tendo em vista esse contexto, Yannoulas (2002) verifica que, nas últimas décadas, ocorreram mudanças significativas tanto no mundo do trabalho quanto nas formas pelas quais as mulheres participam dele. Ela, no entanto, argumenta que:

[. . .] não se registrou uma diminuição significativa das desigualdades entre homens e mulheres: o aumento da participação das mulheres nos mercados de trabalho está mais vinculado à expansão de atividades ‘femininas’ do que ao acesso a atividades ‘masculinas’; [. . .] a brecha salarial não foi reduzida; a taxa de desemprego feminina continua sendo superior à dos homens; e aumenta a presença de mulheres nas ocupações mais precárias (YANNOULAS, 2002, destaques da autora).

Considerar “descrições da realidade” como essas desde uma perspectiva de gênero implica problematizar, neste trabalho, tanto os modos pelos quais elas se constituem em nossa cultura quanto sua participação na instituição de formas de controle e regulação, as quais delimitam/dividem condutas e práticas sociais entre homens e mulheres. Nesse sentido, é a realidade descrita por esses dados que fundamenta, de forma mais ou menos visível, a elaboração de programas sociais que ampliam (ou não) o acesso de alguns indivíduos ao mercado de trabalho, seja através da participação em programas de escolarização, seja através do processo de re/qualificação profissional. Na mesma direção, outros programas ligados à área da saúde, habitação e distribuição de renda garantem e produzem acessos diferenciados para homens e mulheres a bens e serviços públicos através de determinadas formas de inserção/participação de suas propostas.

Ao analisar os discursos que se articulam no âmbito do Bolsa-Escola e entendê-los como integrantes de uma política pública/educacional endereçada, principalmente, às mulheres-mães, o meu trabalho não desconsidera o grande contingente de mulheres que o Programa busca atingir e que, em alguma medida, beneficia, mas esse não é o meu foco. Esta investigação tenta discutir como, ao buscar promover a distribuição de renda em nível nacional, o Programa alia a esse

outros objetivos sociais que passam a configurar-se como mecanismos específicos de controle e regulação da vida dessas mulheres, de forma a orientá-las e condicioná-las a exercer uma maternidade definida como adequada por instâncias situadas fora dos grupos em que elas vivem. É através de um extenso conjunto de ensinamentos que o Programa re/apresenta as equações mulher=mãe e família=mãe para promover, com e por meio dessas representações, a criação de “crianças equilibradas e saudáveis” que devem ser incluídas na escola e nos programas sociais.

Quero, com isso, argumentar que as representações maternas instituídas e veiculadas pelo Bolsa-Escola incidem sobre o cotidiano de vida dessas mulheres. São representações que podem também ser encontradas num contexto social e histórico mais amplo, posicionando as mulheres como as melhores – e mais apropriadas – cuidadoras e educadoras das crianças. Desse contexto discursivo, fazem parte múltiplos discursos que atuam sobre as práticas sociais e as dinâmicas de gênero de uma cultura, e, entre eles, cito os discursos médicos e, sobretudo, os da psicologia, que permitiram/permitem biologizar e naturalizar funções como sendo masculinas e femininas; os discursos da mídia, que contribuíram/contribuem tanto para formar consumidores/as quanto para divulgar e ensinar práticas culturais, políticas sociais hegemônicas; e, ainda, os discursos de algumas vertentes do feminismo que buscaram/buscam ancorar suas propostas e justificativas na associação entre uma suposta natureza feminina com a ocupação de certos domínios da vida social.

Yannoulas (2002) discute que, durante muito tempo, ocorreu, por parte das mulheres, a luta pelo reconhecimento da especificidade do feminino e das múltiplas transformações que ocorrem exclusivamente no corpo das mulheres. Ela coloca que vários grupos de mulheres têm buscado conquistar direitos políticos e sociais desde finais do século XIX. As sufragistas européias, por exemplo, invocavam a maternidade como uma condição universal, que, independente da situação de pobreza, levava as mulheres a depender dos homens. Ela relata que, em países como a Alemanha, França, Inglaterra, Itália e Estados Unidos, as líderes feministas insistiram em ressaltar a maternidade como uma função social, não sendo, dessa forma, vista como uma questão exclusivamente privada. Essas mulheres buscaram construir uma cidadania para elas, exigindo “[. . .] igualdade de direitos com os homens por considerar que as atividades de reprodução social, envolvidas na maternidade, também são trabalho ‘o mais nobre e necessário’, e deveriam ser [por esse fato] remuneradas” (YANNOULAS, 2002, p. 53, destaque da autora). Essas reivindicações das mulheres coincidiram com a criação de políticas públicas de

cunho social que visavam a oferecer maior bem-estar e igualdade aos cidadãos. Geralmente, tais políticas operaram mediante programas de seguridade social, programas de assistência a grupos específicos, como desempregados, acidentados, deficientes e pessoas em situação de extrema pobreza (YANNOULAS, 2002). Os argumentos dessas mulheres em torno da maternidade foram fundamentais para que legisladores aprovassem dispositivos legais, destinados a proporcionar maior proteção às crianças e às mães.²³ No entanto, esses efeitos legais foram basicamente protecionistas e não provocaram o que almejavam as feministas, qual seja, a conquista de direitos através do “[. . .] reconhecimento geral e sistemático da condição econômica, social e política da maternidade” (YANNOULAS, 2002, p. 54). Desse modo, o que ocorreu foi a aprovação de leis específicas para alguns grupos considerados especiais, além de uma certa ambigüidade com relação à situação da mulher: “[. . .] ora apareciam como beneficiárias, ora sua proteção estava condicionada à comprovação de certos requisitos: nível de pobreza, características do grupo familiar, estilo de vida, entre outros aspectos” (YANNOULAS, 2002, p. 54).

Tubert (1996) argumenta que as representações de maternidade, longe de ser um efeito direto da maternidade biológica, funcionariam como produto de processos simbólicos que assinalariam algumas dimensões da significação materna e da feminilidade. Por isso, tais representações, atravessadas no âmbito da cultura por relações de poder, estariam, ao mesmo tempo, sendo portadoras e produtoras de sentido. A partir dessa perspectiva, pode-se pensar num conjunto amplo e disputado de representações de maternidade, que inclui aquelas disputadas no interior do movimento feminista. Ou seja, com isso, estou querendo dizer que essa é uma representação conflituosa e contestada também no interior desse campo.

As teóricas feministas cujas análises estão ligadas ao pós-estruturalismo têm discutido aspectos que levam em conta a “[. . .] compreensão do caráter artificial de uma definição de mulher e feminilidade, enfatizando as diferenças e as particularidades a partir de uma percepção da historicidade e do caráter socialmente produzido das linguagens e dos conceitos” (CARVALHO, 1999, 34).²⁴ E, diante do que enfatizam as análises dessa vertente, Carvalho diz que “[. . .] uma postura acrítica frente às linguagens e aos processos de construção de

²³ A constante diminuição da taxa de natalidade e mortalidade materno-infantil, na época, era um fator preocupante, visto que o tamanho da população era um indicador de grandeza das nações (YANNOULAS, 2002).

²⁴ É importante frisar que, ao tomar o texto de Carvalho como base para construir argumentos a favor das abordagens pós-estruturalistas, não estou afirmando que a autora inscreve-se nessa vertente teórica. Estou-me utilizando de idéias/argumentos com os quais ela descreve essa perspectiva, porque me possibilitam defender a posição que eu assumo neste trabalho.

significados pode enredar os estudos de gênero em nossa própria conceituação, tornando-nos incapazes de ir além dos limites dados das relações sociais em que estamos imersos” (CARVALHO, 1999, p. 34).

Carvalho (1999) acrescenta que parte do esforço das teóricas feministas ligadas a essa vertente tem sido exatamente a busca da desnaturalização e historização de algumas concepções de humano, incluindo, sobretudo, questões relativas à sexualidade, ao corpo, à reprodução e à maternidade. Portanto, é na discussão de como esses domínios estão relacionados à variabilidade e à inserção no campo da cultura que seremos capazes de compreender como variações históricas e culturais estão envolvidas nos processos de significação da masculinidade e da feminilidade.

A atenção às linguagens e às formas que constituem as diferenças entre o masculino e o feminino na articulação com o sexo passa a ser, portanto, uma tentativa de apreender como o gênero é utilizado para organizar, a partir de um conjunto de significados e símbolos construídos, as relações sociais em meio às relações de poder. Carvalho diz que esse enfoque pode servir também

[. . .] para interpretar e estabelecer significados que não têm relação direta com o corpo, a sexualidade, nem as relações homem-mulher, categorizando as mais diversas relações e alteridades da natureza e da sociedade em termos de masculino e feminino, conforme cada compreensão cultural e histórica (CARVALHO, 1999, p. 34).

Ao considerar o masculino e o feminino como construções lingüísticas e discursivas produzidas no âmbito do Bolsa-Escola, podemos problematizar, desde outros ângulos, os modos como o Programa buscou/busca investir na “valorização da mulher” enquanto mãe a fim de alcançar (e ao mesmo tempo produzir), com essa relação de equivalência (mulher=mãe), um conjunto de metas na esfera social, tais como: a promoção da auto-estima da família e da criança, a redução da corrupção e da violência, a melhoria da saúde familiar e dos indicadores de alfabetização de adultos no país, a redução do trabalho infantil e a proteção à criança, a diminuição da migração, entre tantos outros argumentos que passaram a funcionar como retóricas centrais para justificar o Programa. Ao estabelecer essas relações de linearidade entre o exercício da maternidade e o alcance dessas metas, produzem-se significados e categorizações em torno do masculino e do feminino. Buarque, ao responder na cartilha sobre como o Bolsa-Escola promove a auto-estima da família e da criança, começa a indicar essa relação:

Um dos impactos mais importantes da Bolsa-Escola é o aumento da auto-estima de toda a família. Ao melhorar, ainda que minimamente, a sua qualidade de vida, ao ver seus filhos na escola, ao sentirem-se valorizados pela comunidade, os pais e mães da Bolsa-Escola conquistam o prazer de se sentirem cidadãos. Esse sentimento é repassado aos filhos, que por sua vez melhoram o seu desempenho escolar e o seu relacionamento com sua família, com sua escola e com sua comunidade (BUARQUE, 2000a, p. 27).

Pode-se, pois, dizer também que o Programa, ao narrar alguns indivíduos buscando “promovê-los” e “valorizá-los”, tenta, ao mesmo tempo, agir sobre eles com o propósito de neles promover algumas mudanças. É desse modo que divulga e estabelece vinculações entre a auto-estima da família e a “valorização da mulher”, ligando-as, na mesma operação, à melhoria do desempenho escolar, do relacionamento com a família e com a comunidade, dentre outras coisas.

Nessa direção, Clarisse Traversini (2003) analisou o Programa Alfabetização Solidária (PAS), criado em 1997 para erradicar o analfabetismo. Em sua análise, a autora discutiu como a elevação da auto-estima, entre outras estratégias, passou a funcionar como um dos mecanismos engendrados pelo PAS “[. . .] para constituir sujeitos alfabetizados, autônomos e responsáveis” (TRAVERSINI, 2003, p. 9). A promoção da auto-estima tornou-se uma estratégia importante no âmbito desse programa tanto para produzir o êxito dos indivíduos nos processos de alfabetização quanto para administrar a vida da população e de cada indivíduo. Relacionar a discussão dessa autora com minha própria análise tornou-se produtivo para pensar o discurso da “valorização da mulher” mobilizado pelo Bolsa-Escola. Esse discurso poderia estar funcionando também como uma estratégia que se dirige às mulheres-mães pertencentes aos “bolsões de pobreza”,²⁵ visando a interferir em problemas sociais que são bem mais amplos e mais complexos do que sua “falta de auto-estima”. Ao associar os problemas de saúde, habitação e educação com a falta de auto-estima – um problema definido e localizado no indivíduo-mãe – e investir em estratégias para sua promoção, está-se indicando, também, quem são os indivíduos responsáveis pela existência e/ou resolução de tais problemas, que, dentre outras coisas, incidem em altos custos para o Estado.

No contexto desta pesquisa, torna-se possível visibilizar alguns dos modos pelos quais o Programa investe no imperativo da valorização social da mulher, fazendo-o funcionar como uma estratégia discursiva que mobiliza duas posições de sujeito distintas – a de mulher e a de mãe – como se elas constituíssem uma mesma posição. Ao fazer isso, ao meu ver, o Programa

²⁵ Consideradas pelas políticas sociais como populações que vivem em situação de risco ou vulnerabilidade social, ou ainda, “[. . .] aquela parcela de indivíduos que geravam altos custos sociais para o Estado” (TRAVERSINI, 2003, p. 110).

re/apresenta as mulheres num lugar socialmente valorizado e exaltado para, em seguida, acrescentar as suas funções usuais de mães, a função de “provedoras ativas” do núcleo familiar:

À exceção dos casos de pais viúvos e/ou solteiros, a Bolsa-Escola é concedida à mãe. Isto a torna provedora do núcleo familiar e contribui para que ela assuma um papel ativo na vida da família e no controle da educação de seus filhos (BUARQUE, 2000a, p, 26).

Se pensarmos o Programa como uma política pública dirigida aos segmentos pobres (e, nestes, preferencialmente às mães) e prestarmos atenção ao modo como as representações de mulher=mãe funcionam no contexto desse Programa, poderemos delinear uma pedagogia que, ao educar mulheres como mães, as posiciona ao lado do Estado, co-responsabilizando-as pelo enfrentamento das questões estruturais da pobreza. Verificamos isso no Programa quando:

A contrapartida exigida [da mãe] de manutenção da criança na escola mostrou-se de enorme relevância social. Pode ser esforço decisivo para a plenitude da política de Estado de alcançar a universalização do ensino com qualidade, como também para a ampliação do horizonte econômico, cultural e social da população situada abaixo da linha da pobreza (BRASIL, 2001b)

Desse modo, por meio da criação de políticas educacionais e de distribuição de renda, o Brasil adere, na atualidade, pelo Programa Bolsa-Escola e por outros programas sociais, a políticas que re/colocam a mulher como o “centro de gravidade da família”,²⁶ pois, nos programas de renda mínima elaborados pelo Governo Federal, decidiu-se “pôr nas mãos das mulheres o dinheiro [. . .] e até os títulos de terra destinados a famílias indigentes” (ENGUEL, 2000, p. A4).

Nos *Artigos do Ministro*, deparamo-nos com afirmações de Souza P. R. (2001b), que, ao dirigir-se “Às mães dos estudantes brasileiros”, convoca as mulheres a acompanhar o desempenho “dos nossos alunos”. Embora o público-alvo do Programa não seja composto, exatamente, pelas “mulheres campeãs em educação” das quais ele fala, essa é outra estratégia utilizada para interpelar as mulheres, enquanto mães, para auxiliar as crianças “a vencer as

²⁶ Entrevista realizada com a secretária de Assistência Social da Previdência, Wanda Engel, em ocasião do lançamento do projeto Alvorada, destinado a melhorar as condições de vida nos bolsões de pobreza do país, incorporado posteriormente pelo programa Bolsa-Escola.

dificuldades!”. Assim, é possível visualizar como opera o deslizamento entre os termos “mulher” e “mãe”:

As mulheres estão à frente dos homens em todos os indicadores educacionais – em alfabetização, anos de escolaridade, conclusão do segundo grau, participação no ensino superior. Vocês, mulheres campeãs em educação, são as mães dos nossos alunos. Nós contamos com vocês para mandá-los à escola, para acompanharem seu desempenho, para ajudá-los a vencer as dificuldades! (SOUZA, P. R., 2001b).

É por meio da educação que o Programa promove “[. . .] a inserção da mulher no processo de construção/reprodução das identidades culturais das crianças, pela mobilização/transmissão de mitos, simbologias, práticas sociais” (MEYER, 2000b, p. 84), isto é, investe na divulgação e re/construção de representações de mulheres que deverão atuar fundamentalmente como mães fiscalizadoras, gerenciadoras e dispostas a acompanhar o desempenho escolar das crianças a fim de melhorar os destinos econômicos e sociais do país.

Carvalho e Vianna (1994) discutem sobre a necessidade de refletir sobre algumas modalidades de poder atribuídas historicamente ao gênero feminino em nossa sociedade. Principalmente através da educação, as mulheres exerceriam suas funções na formação das novas gerações. Então, a incorporação de atividades ligadas à maternidade e à docência traduzir-se-iam em formas de realização de uma feminilidade possível, bem como na obtenção de um certo poder, uma vez que as mulheres foram largamente excluídas das dimensões públicas e políticas da sociedade.

Ainda, no que se refere à centralidade com que a mulher foi posicionada nos discursos educacionais, Jane Felipe de Souza (2000) analisou os discursos pedagógicos veiculados por algumas revistas e livros que circularam em Porto Alegre na primeira metade do século XX, voltados para a escolarização infantil. Nesse estudo, a pesquisadora examinou como foram acionadas algumas dimensões de gênero relativas à formação das crianças e das mulheres. Um aspecto importante discutido pela autora que se torna relevante para o contexto desta investigação referiu-se à conflitualidade dos discursos dirigidos às mulheres, mães e professoras, pois, “[. . .] ao mesmo tempo em que se enfatizava a necessidade de uma educação feminina, mais voltada ao lar, havia outro movimento que, aos poucos, tentava implementar um redirecionamento do papel exercido pelas mulheres no lar e na sociedade em geral” (SOUZA, J. F., 2000, p. 123).

As análises dessas autoras tornam-se relevantes para problematizar os argumentos discutidos no âmbito do Programa dirigidos às mulheres. Tais argumentos permitem-me compreender como a maternidade torna-se alvo de investimentos em nossa cultura, mobilizando-se, em torno dela, sentidos variados, conflitantes e convergentes. Assim, quando o foco são histórias de crianças em situações de miséria, violência, fracasso escolar, por exemplo, torna-se freqüente que instituições como a escola, a igreja, a mídia, o governo e outras organizações sociais articulem como principal explicação para isso o fracasso das relações familiares, destacando principalmente a ausência ou o descaso materno/feminino. Para garantir a atuação das mulheres na resolução de tais problemas, torna-se necessário incluí-las nas metas sociais estabelecidas pelo Governo. Como sugerem os *Artigos do Ministro* publicados em ocasião do Dia Internacional da Mulher no ano de 2001:

A meta do MEC é a mesma das mulheres e das mães brasileiras: toda criança – 100% delas – na escola. [. . .] O programa Bolsa-Escola vai agora buscar – em casa, no trabalho, nas ruas – essas crianças. Vamos trabalhar juntos para que, todas na escola, elas não só estejam protegidas das piores formas de exploração do trabalho infantil e da violência, como tenham também o direito de sonhar e de se preparar para a vida, o trabalho e a cidadania do novo milênio, numa sociedade sem preconceitos e discriminações (SOUZA, P. R., 2001a).

Nessa lógica, destaca-se mais uma vez a importância e a responsabilidade da mulher para, em seguida, abordá-la em sua posição de mãe. E é nessa mesma linha que Buarque, ao responder sobre a vantagem do pagamento, realiza um outro deslizamento importante para ser analisado sob a perspectiva de gênero, dessa vez quando utiliza o termo “família” para dirigir-se à mãe:

O pagamento à **família** tem a vantagem de assegurar o compromisso de freqüência à escola de todas as suas crianças em idade escolar. Ao pagar um valor determinado como salário, a **mãe** sente a dignidade de seu trabalho e a importância de investir na construção de um futuro melhor para os seus filhos. (BUARQUE, 2000a, p. 14, destaques meus).

Tal deslizamento (família-mãe) também efetiva-se quando Souza P. R. argumenta:

O outro grande desafio agora que praticamente todas as crianças estudam, é melhorar a qualidade de ensino. E, para isso, novamente, a **família**, e especialmente vocês, as **mães**, têm um papel insubstituível (SOUZA, P. R., 2001b, destaques meus).

A partir desses excertos e dos que utilizei para a apresentação do Programa, torna-se importante analisar como, por meio de condições históricas e interesses bem específicos, foram sendo articulados/acionados, no contexto do Bolsa-Escola, diferentes sentidos em torno de termos como “família”, “governo”, “paternidade” e “maternidade”. Nos discursos que tratam da apresentação do Programa, primeiro o termo “família” é acionado como sinônimo de “governo” – aquele que agrega, cuida e protege a cidade –; nessa relação, o município é comparado a “[. . .] uma família a ser cuidada” (BUARQUE, 2000b). Buarque (2000b), ao argumentar sobre a “tarefa” dos prefeitos e prefeitas no documento *Onze Ações Para Você Cuidar Das Crianças De Seu Município*, busca fazer funcionar, junto aos governantes, a responsabilidade para com a população, acionando a representação de família-governo: “É isso que o Brasil espera dos primeiros prefeitos e prefeitas do novo século: que cuidem dos seus municípios, construindo um futuro melhor para suas populações, tratando com especial carinho da educação de suas crianças” (BUARQUE, 2000b, p. 1).

O outro uso do termo “família” é acionado, repetidas vezes, para referir-se a um núcleo que congrega a mãe e seus/suas filhos/as, a fim de agregar significados que vão desde a ampliação do poder de compra e a participação em programas de saúde até a necessidade de a mãe educar-se para dar maior importância à educação dos/as filhos/as.

Nessa relação, podemos pensar em diferentes efeitos de poder quando, na constituição de políticas públicas, por exemplo, o termo “família” é relacionado ao termo “Estado” ou ao termo “mãe”. Nesse contexto discursivo, a representação do Estado como família atribuiu a autoridade paterna aos governantes, articulando-a com atributos masculinos de autoridade e domínio; de outro lado, quando se faz referência à família para interpelar a mãe, divulga-se e constroem-se significados relacionados ao feminino – aquelas que necessitam educar-se, para, de alguma forma, readquirir um *status* (materno e social) perdido, que, nesse contexto, é apresentado como um atributo essencial. É através dos seus principais interlocutores que o Programa opera com os diferentes significados que o termo “família” vai adquirindo, tornando-se produtivo discutir como ocorre um movimento hierárquico e, ao mesmo tempo, de passagem entre família-governo, para família-mãe. Pode ser através desse jogo e/ou na utilização desses termos que alguns mecanismos de preservação e de divulgação de uma cultura generificada passam a funcionar.

Nesse sentido, discutir a noção de família envolve também considerar os debates que provocaram sua re/significação no contexto de programas e projetos sociais, entre eles, o Bolsa-

Escola. A contribuição do feminismo foi, mais uma vez, fundamental nessas discussões ao produzir e dirigir suas críticas e análises, por exemplo, à formação profissional, à utilização de materiais e recursos didáticos, bem como a programas de governo e políticas públicas que alicerçavam/alicerçam propostas a partir de concepções de família nuclear, com base, ainda, em pressupostos que diferenciam lugares e desempenhos específicos de homens e mulheres.

Fonseca (1998) aponta como a discussão do termo família também pode inserir-se num contexto de valores em rápida mutação. Nessa linha, a autora argumenta que o eixo da “família moderna” deslocou-se do casal para outras relações e estruturas de parentesco, ocorrendo, assim, o reconhecimento do número de padrastos e madrastas vivendo sob o mesmo teto, vindo à tona “[. . .] uma forma de filiação que não envolve laços biológicos, obrigando não somente pesquisadores, mas também leigos a trabalhar com novas definições da ‘família’ que dão conta dessa realidade” (FONSECA, 1998, p. 45, destaque da autora). A autora amplia essa discussão ao enfatizar como a ciência, de um lado, reforçou a importância do papel consanguíneo na definição familiar através de testes de DNA, da análise do código genético, etc. e, no sentido oposto, desfez “[. . .] noções preconcebidas sobre o que vem a ser a família natural” (FONSECA, 1998, p. 46) ao difundir a utilização de inseminações, barrigas de aluguel, entre outras técnicas reprodutivas. Dessa forma, a noção de família natural também artificializou-se, e, apesar das implicações biológicas, o conceito de família tem-se estendido “[. . .] a uma variedade cada vez maior de relações socialmente criadas” (FONSECA, 1998, p. 46).

Um exemplo atual da incorporação de uma “nova” noção de família pode ser localizada no Programa desenvolvido pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, chamado Família Cidadã – Renda Mínima, que atende “[. . .] a famílias em situação de vulnerabilidade social com cerca de R\$ 220,00 mensais, assistência à saúde e qualificação para geração de emprego e renda por até 12 meses” (SOBRAL, 2003, p. 7). Nesse contexto, entende-se

[. . .] família como um sistema aberto, cujas partes são interdependentes e devem ser consideradas na sua globalidade. No sentido mais restrito, podemos classificá-la como um grupo autônomo de pessoas, não necessariamente de sexos opostos, vinculados através da luta pela sobrevivência, afetividade, solidariedade e convivência estreita. Deste modo, pessoas com grau de parentesco ou não compõem um sistema familiar (RGS, 1978).

Essa caracterização também aproxima-se do conceito de família adotado pelo sistema de pesquisas domiciliares implantado no Brasil – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

(PNAD, 2001) – que tem como finalidade produzir informações básicas para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do País. Para ampliar o entendimento dos resultados apresentados pela PNAD, denominou-se como família “[. . .] o conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência, que residissem na mesma unidade domiciliar e, também, a pessoa que morasse só em uma unidade domiciliar” (PNAD, 2001). A importância dessa discussão, para Fonseca, é que ela permite entender que, quando se desloca ou se transfere a utilização de noções e de termos, que ela chama de “diversas categorias” utilizadas para nomear as dinâmicas familiares, pode-se “[. . .] enfocar o sistema familiar – como processo” (FONSECA, 2000, p. 62).

É talvez pela convergência desses processos e/ou pelas “novas” definições de família, também veiculadas pelo Bolsa-Escola e em grande parte dos programas sociais difundidos através da “rede de proteção social”, que se torna produtivo pensar no deslizamento e/ou na redução da noção de família para a noção de mãe, problematizada há pouco, pois essa operação viabiliza pelo menos dois movimentos concomitantes: um que desnaturaliza a família natural hegemônica e outro que atualiza a natureza materna da mulher.

A partir dessa perspectiva, podem-se tomar as estratégias discursivas de “valorização da mulher”, utilizadas no âmbito do Programa para ampliar e/ou resgatar a sua “auto-estima”. Esses movimentos buscam tanto tomar/tornar mulher=mãe quanto família=mãe, o que se efetiva, por exemplo, pelo pagamento do benefício e da re/colocação da mulher no centro das políticas públicas, fazendo com que funcione o cumprimento/posicionamento de alguns indivíduos em algumas funções e lugares específicos, dentre outras questões.

O leque que se abre em relação às dinâmicas de gênero instituídas e veiculadas por meio do Programa parece convergir, ou buscar intervir, através do trabalho social das mulheres, numa dada “realidade”, apresentada pelos dados e pesquisas referentes à complexa situação da pobreza e da exclusão social brasileira. Talvez as mulheres ocupem a posição central nas proposições dos programas sociais, pois elementos como nutrição, educação, saúde e necessidade de participação política e de ampliação das condições de trabalho, emblematicamente discutidos no âmbito do Bolsa-Escola (e que, em nosso contexto, estão vinculados, sobretudo, ao universo feminino), encontram-se referenciados dentre os principais indicadores para medir a expectativa e a

qualidade de vida da população de países como o Brasil, pelo Índice de Desenvolvimento Humano.²⁷

Pode-se pensar, ainda, que o Programa sustenta suas ações por meio de discursos que poderiam ser considerados inovadores e progressistas – inclusive de algumas vertentes feministas – na medida em que estaria investindo na valorização do “trabalho doméstico”, historicamente desvalorizado na esfera social. Constatamos isso quando Buarque faz referência ao Programa como um “emprego social”, como já indiquei anteriormente, pois “A Bolsa-Escola pode ser vista como um emprego nobre, porque assegura à mãe o salário mínimo²⁸ para cuidar da educação de seu filho” (BUARQUE, 2000a, p. 28). Os Programas da “nova geração de Proteção Social”, conforme a ex-coordenadora do Projeto Alvorada na gestão FHC, Wanda Engel (2002), parece convergir para isso quando aponta, referindo-se ao Programa Bolsa-Alimentação, as condições que as mães necessitam cumprir:

Os programas [. . .] agregam o direito a um apoio financeiro à responsabilidade do beneficiário no cumprimento de condicionalidades. Assim, se a mãe recebe o bolsa-alimentação, por exemplo, **ela terá de amamentar seu filho, registrá-lo, vaciná-lo e acompanhar seu processo de conhecimento** (ENGEL, 2002, p. 56, destaques meus).

Segundo Carvalho (1999), é no centro do movimento feminista contemporâneo, articulado fundamentalmente a partir dos anos 60, que reside uma tensão contínua, de um lado, pela necessidade de construir a identidade “mulher” e obter para ela um significado político e, de outro, pela necessidade de destruir as categorias “mulher” e “homem”, negando a legitimidade da diferença sexual como explicação e causa da desigualdade. Segundo a autora, são os posicionamentos explícitos nesses debates que caracterizam, mais uma vez, as diferentes linhas ou correntes no interior do movimento feminista e das teorias de gênero.

Com relação ao Estado e à sociedade, Yannoulas (2002) discute que um tratamento transversal e integral em relação a aspectos de gênero nas atuais políticas públicas tem-se confrontado com inúmeros condicionantes presentes na “[. . .] lógica setorial prevalecente nos Estados” (YANNOULAS, 2002, p. 48). Segundo ela, cada setor público (saúde, educação, economia, trabalho, etc.) opera a partir de um conjunto de lógicas diferenciadas que podem atuar ou não em detrimento da equidade de gênero. Um outro aspecto, segundo essa autora, refere-se à

²⁷ Cf. PRÁ, 2001.

²⁸ Em 1995, em Brasília, o Programa pagava às mães um salário mínimo.

própria noção de trabalho feminino, pois existe o reconhecimento de múltiplas e conflituosas representações entre o que é ser trabalhador e trabalhadora.

Nos *Artigos do Ministro*, já referidos, os aspectos mais enfatizados estão voltados, sobretudo, para o trabalho das mulheres através do cumprimento de atribuições maternas, envolvendo argumentações acerca das vantagens da participação da família=mãe no contexto escolar. Isso faz com que se associe ao Programa Bolsa-Escola a criação de outras ações governamentais, como, por exemplo, o Dia da Família na Escola, que, junto com o desenvolvimento de suas principais propostas, consolida a noção de que o desempenho escolar está vinculado à presença-participação da família, mas preferencialmente das mulheres, enquanto mães, nas atividades escolares. Ao falar sobre esse assunto – às mulheres –, o ex-ministro dirige-se a elas como “mães das nossas crianças”:

É isso que estou pedindo às **mães das nossas crianças**. Que elas conheçam a escola dos seus filhos, que acompanhem o seu desempenho, que os estimulem e demonstrem interesse pelos seus progressos. Mais do que pedindo, estou agradecendo: o Ibope registrou um comparecimento de 60% das famílias com alunos nas escolas públicas no primeiro Dia da Família na Escola! A maioria – mais de 80% – acha que esses encontros podem ajudar muito o desempenho das crianças. E isso é verdade. Temos inúmeros estudos que comprovam a mesma coisa; a melhor escola é aquela onde os pais estão presentes, e a participação da família se traduz imediatamente em melhor desempenho dos alunos. Quando os pais conhecem os professores e a direção da escola, a nota dos alunos em português e matemática sobe vários pontos (SOUZA, P. R., 2001b, destaque meu).

Chama a atenção, nesses documentos, como eles seguem informando alguns dados ao mesmo tempo em que apresentam explicações que “comprovam” por meio de “inúmeros estudos” como o exercício da maternidade, sob determinadas condições, é central para o sucesso escolar das crianças. Segundo Meyer, “Tais elementos do discurso são exaustivamente repetidos, de diferentes modos e em diferentes contextos, e é essa repetição que deve garantir a adesão das mulheres a essa prática” (MEYER, 2002, p. 16).

Os *Artigos do Ministro* sintetizam, ainda, um conjunto de conhecimentos e de procedimentos voltados às mulheres-mães que necessitam candidatar-se ao suplemento mensal pago pelo Programa Bolsa-Escola e também aos profissionais das instituições de ensino. Em comemoração do Dia Internacional da Mulher, o ex-ministro destaca o “[. . .] papel feminino no esforço que o país vem fazendo, com reconhecida seriedade e sucesso crescente, para se inserir na modernidade e superar a herança de pobreza e desigualdade que recebemos de nossa história”

(SOUZA, P. R., 2001a, p. 1). O destaque dado às mulheres (mães e professoras) na superação de uma “herança” de pobreza parece ocorrer, sobretudo, pelo esforço “feminino” no trabalho e na educação das crianças. Nessa direção, Souza P. R. (2001a) salienta que:

A grande maioria dos trabalhadores da educação é do sexo feminino, e sem a dedicação, o comprometimento e a crescente qualificação desse enorme contingente de professoras, pesquisadoras, diretoras, atendentes e auxiliares não teríamos, com certeza, obtido os enormes avanços que temos alcançado. As famílias, e especialmente as mães, estão prestando uma colaboração valiosa, nos clubes de mães e nos conselhos escolares, mas também em casa, cuidando da frequência das crianças às aulas e, sobretudo, valorizando a educação e o trabalho da escola (SOUZA, P. R., 2001a, p. 1).

As representações que emergem da análise desses discursos indicam o quanto as mulheres, pela sua “dedicação” e “comprometimento”, devem contribuir e trabalhar a fim de garantir o alcance de avanços na área social. As mulheres são as mães, as professoras, as pesquisadoras e as atendentes que deverão atuar em escolas, clubes de mães e conselhos escolares, garantindo a frequência escolar, uma vez que, “Em todas as frentes, as mulheres têm participado da busca, pela educação, do caminho para um futuro melhor, para si mesmas, para seus filhos e para o país” (SOUZA, P. R., 2001a, p. 1). Nesse artigo, o ex-ministro menciona mais uma vez os índices superiores de escolaridade das mulheres para, logo após, sugerir o quanto esse acesso à educação é capaz de combater questões relacionadas à discriminação e à violência, além de dar às mulheres melhores condições e igualdade de oportunidades:

Nossas jovens e meninas já estão à frente em todos os indicadores de escolaridade, da alfabetização ao ensino superior [. . .] A escola brasileira, além de dar às mulheres igualdade de oportunidades, tem se preocupado em combater a discriminação, o preconceito e a violência. Tenho chamado a atenção para o fato de que a pobreza brasileira tem sexo e tem cor e de que a exclusão social e racial começa na escola (SOUZA, P. R., 2001a, p. 1)

Mesmo que se possa (e até se deva) concordar com o fato de “a pobreza brasileira ter sexo e cor”, os *Artigos do Ministro* silenciam quanto à trajetória das mulheres, a qual, apesar do melhor desempenho na educação, continua fortemente marcada pela pobreza que sobre elas incide ainda nos dias de hoje e por situações de emprego e remuneração mais precárias do que a dos homens. Além disso, para a ampla maioria dos partidos, a participação política da mulher continua sendo um tema secundário e inexpressivo. Fica subentendido, no discurso governamental, o quanto o Programa destaca os melhores índices de escolarização das mulheres

para reafirmar uma parceria bem-sucedida das mulheres com a educação a fim de promover, por meio dessa parceria, não a sua inserção direta e imediata no mercado de trabalho ou a ampliação de remuneração e participação política, mas sim o re/posicionamento de funções apresentadas como essencialmente femininas que as configuram como mães “gestoras dos recursos familiares”. Em um “detalhe importante”, evidenciamos que a “gestão” desses recursos implica determinadas possibilidades de consumo, e, nesse sentido, as mães devem ser orientadas a “gastar o dinheiro” pago pelo Programa:

Detalhe importante: as mães serão as detentoras preferenciais desse cartão, valorizando-se assim o papel e a responsabilidade da mulher como gestora dos recursos familiares. Não há exigências a respeito de como a família irá gastar o dinheiro. A experiência tem mostrado que as mães privilegiam as necessidades básicas do grupo familiar, como alimentação, vestuário e habitação (SOUZA, P. R., 2001a, p. 2).

No *Manual do Programa Nacional de Bolsa-Escola*, salienta-se que “as famílias são livres para se cadastrarem ou não no Programa”; porém, deve haver formas de “mobilização” para que os recursos do Programa “cheguem às famílias realmente necessitadas” (BRASIL, 2002b). Mesmo que não se façam “exigências” explícitas sobre como a família=mãe deve administrar o dinheiro, há inúmeras sugestões acerca de possibilidades para fazê-lo, como podemos visualizar, por exemplo, na série de anúncios do Bolsa-Escola para a televisão,²⁹ veiculados em 2001 e protagonizados pela atriz Paloma Duarte.³⁰ Esses anúncios estão calcados em representações familiares em que as mulheres-mães são conduzidas/ensinadas a administrar os recursos do Programa, pois neles a atriz³¹ vai com as mães à feira, à papelaria e ao comércio para comprar alimentos, material escolar e roupas.

²⁹ Em 2001, no primeiro ano de implantação do Bolsa-Escola em nível nacional, a ênfase na apresentação do Programa colocou-se também por meio de anúncios televisivos. A intenção principal dessa primeira série de anúncios protagonizados pela atriz Paloma Duarte foi fazer com que a sociedade brasileira, sobretudo as famílias com renda *per capita* inferior a 90 reais, através das mulheres-mães, se tornasse uma forte aliada do Governo Federal no sentido de pressionar seus/suas prefeitos/as a aderirem ao Programa.

³⁰ De acordo com Bianca Chiavicatti, assessora de imprensa e membro da equipe do Programa Bolsa-Escola no Governo Fernando Henrique Cardoso, esses anúncios tornaram-se uma espécie de “cara” do Programa, provocando uma grande receptividade entre as famílias pobres que assistiam e acompanhavam a atriz Paloma Duarte tanto nos comerciais do Bolsa-Escola quanto na novela “Porto dos Milagres”, exibida em horário nobre pela Rede Globo de TV. As informações foram acessadas através de conversa por telefone – (61) 410.62.79 – no dia 27/12/2002.

³¹ Se, na novela, a “professorinha” representava os interesses e as questões sociais de uma comunidade pobre e explorada, nos comerciais, adquiria a legitimidade para olhar de frente o telespectador e persuadir as mães a tornarem-se as beneficiárias do Bolsa-Escola. Autorizada a divulgar a mensagem de um programa de cunho social, seu “papel” principal era o de “aconselhar” as mães a “não deixarem os/as seus/suas filhos/as faltarem às aulas”, indicando, ainda, as “melhores” formas de gastarem o benefício pago pelo Governo todo mês.

Vejamos como isso se dá em um dos anúncios do Bolsa-Escola, intitulado “Feira”:

No vídeo, a primeira tomada é a de uma mulher miscigenada, que serve, de pé, o café da manhã aos seus/suas filhos/as – uma menina e um menino que estão uniformizados. Todos estão em um ambiente cuja mobília (de cozinha) é bastante simples.

Em um ângulo mais à frente, ficando a família ao fundo, aparece a atriz Paloma Duarte, que se dirige diretamente ao telespectador. Ela está com uma blusa branca e demonstra uma expressão tranqüila e segura.

A próxima tomada mostra a menina tomando o café; ela olha e sorri para o telespectador.

Em outra cena, a atriz aparece junto à mãe. Elas saem, fecham o portão em frente à casa, caminham pela rua e dirigem-se à feira. As duas colocam vários alimentos em uma sacola e, após, retornam novamente para casa. Colocam os alimentos sobre a mesa. A atriz toca em vários deles como se estivesse demonstrando ao telespectador o grande volume de compras realizadas pelas duas. A próxima cena mostra novamente a atriz ao lado da mãe, ambas sorriem demonstrando satisfação.

No final do anúncio, aparece a mãe, o filho e a filha na janela de sua casa; todos sorriem e olham para o telespectador. Então, a mãe é focada sozinha, segurando na mão o seu cartão Bolsa-Escola.

Por fim, lado a lado, aparece a logomarca do Bolsa-Escola do Ministério da Educação, seguida pela do Governo Federal.

Nesse anúncio, o texto falado pela atriz diz o seguinte:

A Jacilena é mãe do Jéferson e da Flávia. O Bolsa-Escola Federal do Ministério da Educação dá para cada um deles 15 reais por mês para eles continuarem na escola. Olha o que a Jacilena compra na feira com esse dinheiro: frango, banana, tomate, milho, laranja, ovos, feijão. Nossa Senhora!! Quanta coisa, Jacilena. Bolsa-Escola Federal: o seu filho ganha educação, e você, uma ajuda em dinheiro.

[Ao final, uma voz masculina diz:
Ministério da Educação – Boa Escola para todos – Governo Federal.

O texto e a imagem narrados a partir do anúncio “Feira” indicam a construção de um caminho importante para compreendermos como ocorre a associação entre a “boa” maternidade e a obtenção do sucesso familiar e social proposto pelo Governo. É precisamente quando as crianças aparecem uniformizadas, tomando o café da manhã e seguindo para a escola de posse de seus materiais escolares, que a publicidade re/afirma, veicula e fortalece uma representação de família=mãe que necessita priorizar (e administrar) a compra do uniforme, do material escolar e de alimentos para as crianças.

Diante do recebimento do benefício, a Jacilena pode/deve ir à feira comprar os alimentos para sua família, estabelecendo-se e re/incorporando-se alguns percursos “naturais” das mulheres. No caso dos anúncios, essa incorporação refere-se a maneiras de pensar e consumir que priorizam o cuidado e a educação dos/as filhos/as. Também quando as crianças aparecem sorridentes e felizes no vídeo, pode-se apreender como as famílias, através das mulheres-mães, ao aderirem às orientações propostas pelo Programa, promovem a inclusão das crianças na escola e na vida. São as mães que seguram e mostram ao telespectador com satisfação a posse do cartão Bolsa-Escola,

que, nesse contexto, passa a significar “ascensão” social e garantia de uma vida melhor às famílias pobres.

Por meio desse anúncio, podemos pensar, ainda, na relação intrínseca que se estabelece entre educação, gênero e classe, pois nele as mulheres-mães que vivem abaixo da linha da pobreza são levadas a re/conhecer-se a partir de uma dimensão social econômica generificada, que as posiciona, sobretudo, como as únicas e/ou principais gerenciadoras da família e dos recursos pagos pelo Programa. A forma como as mulheres-mães são representadas nos anúncios posiciona as mulheres, mais uma vez, ao lado do Estado, como co-responsáveis pela inclusão e pelo sucesso escolar das crianças. Nessa relação, pode-se pensar, ainda, nos possíveis sentidos que se estabelecem para o Estado ao prover o benefício para a mulher administrar, uma vez que, nos diversos materiais veiculados através do Programa, o pai biológico é deslocado de tal forma que parece estar sendo substituído pelo Estado, o qual se torna, nessa relação, equivalente ao pai.

Pode-se dizer que, no anúncio “Feira”, assim como nos demais, são utilizadas estratégias e linguagens variadas (como sons, imagens, cores, lugares e expressões) que tratam de atribuir e naturalizar funções e lugares sociais como sendo específicos das mulheres, como gerenciar a família e os recursos financeiros, enquanto que o Governo assume o lugar de “provedor da família”, garantindo a educação e a “ajuda em dinheiro”, função que, em geral, foi atribuída e desempenhada historicamente pelos homens-pais. No que tange a classe e o gênero, a propaganda indica nitidamente quem pertence ao grupo social dos/as beneficiados/as pelo Programa e o que cada indivíduo pode/deve fazer.

Portanto, o processo educativo que envolve as mães dá-se na relação entre a utilização “correta” do dinheiro pago pelo Programa e os benefícios que a incorporação desses ensinamentos poderão trazer para a vida das crianças. Isso se repete em outro comercial dessa série, chamado “Comércio”. Vejamos como é apresentado:

No vídeo, uma mulher sai da porta de sua casa acompanhada de um menino e uma menina que estão indo para a escola. As crianças estão uniformizadas e com mochilas nos ombros. As crianças passam pelo portão e sorriem para a atriz Paloma Duarte, que está de pé, na esquerda do vídeo, próxima dessa passagem. A atriz retribui o sorriso à menina e dirige-se ao telespectador, sorrindo e demonstrando satisfação. Em seguida, a atriz e a mãe estão em um atacado de roupas. Elas escolhem alguns artigos. Na última cena, aparecem as crianças sentadas na escada da casa junto com sua mãe, que segura orgulhosa o cartão Bolsa-Escola. Há, ainda, uma tomada da menina que olha e sorri para o telespectador. Após, é a vez da mãe, que também olha e sorri para o telespectador. Por fim, lado a lado, aparece a logomarca do Bolsa-Escola do Ministério da Educação, seguida pela do Governo Federal.

O texto falado é o seguinte:

A Adriana é mãe do Silvani, da Aline e do Diego. O Bolsa-Escola Federal do Ministério da Educação dá para cada um deles 15 reais para eles continuarem na escola. Olha o que a Adriana compra de roupa com esse dinheiro!!! Chinelo, tamanquinho prá Aline, shortinho, saia, camisetas, calça, bermudão.
 - Tá tudo aí?
 - Tá tudo em ordem.
 - A criançada vai gostar!!
 - Vai adorar!!
 - Hei tá!!
 Bolsa-Escola Federal, o seu filho ganha educação, e você, uma ajuda em dinheiro.
 [Ao final, uma voz masculina diz:]
 Ministério da Educação – Boa Escola para todos – Governo Federal.

A partir desses ensinamentos, dirigidos exclusivamente às mulheres-mães, podemos pensar: Que pressupostos de gênero, atrelados à classe, estão embutidos nesses comerciais? Como esses pressupostos atuam para atravessar e constituir de um determinado modo os indivíduos que devem reconhecer-se como alvo das políticas de inclusão social na sociedade brasileira contemporânea? Por que será que os homens-pais não se constituem como alvo dos ensinamentos divulgados pelo Programa? Que mecanismos e estratégias são utilizados para dirigir às mulheres esse conjunto de ensinamentos domésticos e de inserção social?

A discussão das representações de gênero na publicidade e, em especial, nos anúncios do Bolsa-Escola pode indicar alguns significados socialmente construídos acerca dos corpos dos indivíduos, seus costumes, crenças e formas de viver. As representações de gênero veiculadas na mídia precisam ser pensadas como parte integrante de uma sociedade que imprime determinadas marcas que deverão estar em consonância com dimensões políticas, econômicas e culturais hegemônicas.

Fonseca (2000) faz uma discussão instigante quando problematiza como tem sido empregada, por grande parte dos/as pesquisadores/as, a expressão “família chefiada por mulheres” para designar as unidades domésticas de mulheres sem marido ou em que a mulher é considerada o centro das decisões. Essa autora discute como nos estudos sobre famílias de baixa renda prepondera uma imagem estática da unidade familiar devido a procedimentos de pesquisa que obscurecem aspectos de flexibilidade e mutação nas relações familiares presentes na organização do grupo doméstico.

Outro termo problematizado pela autora é “matrifocalidade”, também utilizado por muitos/as pesquisadores/as. Segundo ela, a partir do uso desse termo, considera-se a “ênfase nas relações entre mulheres por serem [elas] os elos principais da rede familiar. Diz-se que essa aliança feminina decorre naturalmente das atividades maternas que quase todas tem em comum” (FONSECA, 2000, p. 64). Para Fonseca, tal “fato” pode estar sendo produzido pela metodologia, “Posto que as atividades maternas, situadas no lar, são facilmente observáveis” (FONSECA, 2000, p. 64). Nas análises realizadas pela autora a partir da observação de diversas atividades familiares na Vila do Cachorro Sentado, “[. . .] ao contrário dos resultados esperados conforme o modelo matrifocal, os laços consangüíneos homem/homem ou homem/mulher têm tanta importância quanto os laços mulher/mulher” (FONSECA, 2000, p. 65).

A discussão dessa autora torna-se importante para buscar estabelecer relações com os anúncios do Bolsa-Escola, que parecem incorporar e re/produzir o pressuposto da ausência paterna, seja pela necessidade econômica que faz o pai migrar em busca de melhores condições de vida, seja em decorrência de fatores culturais que envolvem a transitoriedade das relações de conjugalidade. Porém, importa para esta análise como que, com essa “nova” conceitualização de família, discutida e incorporada pela maioria dos programas sociais, a família brasileira pobre passa a ser “naturalizada”, fundamentalmente, como sendo chefiada por mulheres, matrilinear, em que os homens parecem não existir. Ao mesmo tempo, parece não ocorrer, no âmbito desses programas, movimentos que invistam na modificação dessa situação. Referente a isso, Meyer argumenta que a mídia, “[. . .] ao veicular e produzir formas de pensar, dizer e viver masculinidades e feminilidades, também nos educa como sujeitos de gênero” (MEYER, 2003a, p. 8). Talvez seja justamente nessa perspectiva que possamos pensar em realizar um estranhamento nessa relação familiar e “natural” instituída pelos anúncios publicitários.

Fischer (2001b) defende a tese de que a televisão, enquanto um meio de comunicação social ou como uma linguagem audiovisual particular, “[. . .] tem uma participação decisiva na formação das pessoas – mais enfaticamente, na própria constituição do sujeito contemporâneo” (FISCHER, 2001b, p. 15). Segundo ela:

Pode-se dizer que a TV, ou seja, todo esse complexo aparato cultural e econômico – de produção, veiculação e consumo de imagens e sons, informação, publicidade e divertimento, com uma linguagem própria – é parte integrante e fundamental de processos de produção de significados e sentidos, os quais por sua vez estão relacionados a modos de ser, pensar, a modos de conhecer o mundo, de se relacionar com a vida (FISCHER, 2001b, p. 15).

A mídia, em que a publicidade está inserida, através das suas imagens, sons, cores, expressões, luzes e tomadas também exerce sobre nós uma espécie de pedagogia capaz de orientar/ensinar modos específicos de pensar, agir, consumir e relacionar-se com o mundo. É desse modo que veicula e institui conhecimentos de acordo com critérios que se conjugam a processos de valoração, hierarquização e seleção, tornando-se mecanismos hábeis para conduzir, organizar e regular o funcionamento dos espaços, instituições e/ou a conduta dos indivíduos.

Quando, no anúncio “Comércio”, a atriz fala: “olha o que a Adriana [ou a Jacilena ou a Nazaré] compra com esse dinheiro!! Chinelo, tamanquinho prá Aline, shortinho, saia, camisetas, calça, bermudão”, e ainda exclama: “A criançada vai adorar”, ela ensina e conduz a mãe a cumprir a proposição do Governo, que é explicitada na frase final do anúncio: “Bolsa-Escola Federal, o seu filho ganha educação, e você, uma ajuda em dinheiro”.

Quando a atriz diz, no comercial, que a criançada “ganha educação” porque a mãe “ganha a ajuda em dinheiro”, atrela-se, mais uma vez, o recebimento dessa “ajuda” ao cumprimento e à realização de algumas funções imbricadas em representações de gênero ainda vigentes em nossa sociedade, que, de alguma forma, precisam ser re/investidas. As relações entre as pessoas, nesses comerciais, parecem estabelecer-se marcadas por um processo de diferenciação “natural” em que todos ocupam os seus lugares: a atriz, anunciando o Programa; as mães, ouvindo, cumprindo e recebendo funções; e o Governo, criando, justificando e mantendo o Programa, sendo representado, no final dos comerciais, pela apresentação das logomarcas e da voz masculina que diz: “Ministério da Educação – Boa Escola para todos – Governo Federal”.

Problematizar a forma como são construídos e disputados significados e representações maternas (e familiares) apresentadas nos anúncios pode também significar discutir o caráter produtivo da cultura, bem como compreender algumas implicações que essa produção mantém e re/inventa para a sociedade, fundamentalmente quando convergem com as discussões e os interesses sociais, econômicos e políticos que, no contexto desta pesquisa, são extremamente relevantes.

Ao discutir sobre políticas econômicas sob o enfoque de gênero, Pinto (2002) coloca que políticas econômicas de qualquer procedência não são suficientes e/ou plenamente eficazes para resolver problemas referentes à desigualdade social, mesmo quando essas políticas forem claramente distributivas. Essa autora aponta, por exemplo, que uma política de geração de

emprego através da diminuição de impostos ao empregador certamente aumentará a oferta de emprego, mas não será suficiente para atacar a desigualdade no recrutamento por sexo, idade, etnia e até mesmo por regiões.

Segundo a autora citada, novas formas de participação pública e política têm permitido a expressão das demandas de novas identidades ou de grupos historicamente excluídos. Nesse contexto, a discussão que inclui políticas de distribuição de renda e formas de participação política na contemporaneidade tem-se ancorado no surgimento de novas demandas e grupos sociais, dentre os quais, os de mulheres e de minorias étnicas e sexuais aparecem com grande destaque. Pinto enfatiza que a multiplicidade de interesses sociais e o aparecimento de novas identidades sociais contribuíram para desmanchar alguns pressupostos, fundamentalmente, aqueles relacionados às noções de essência:

O surgimento dessas novas identidades contribuiu de forma muito definitiva para pôr em xeque uma das noções mais arraigadas da modernidade, a saber, o universal, noção essencial para a construção do arcabouço teórico e mesmo político das idéias de democracia, direitos humanos, interesses gerais. O questionamento da ‘universalidade do universal’ introduz a noção de diferença e da impossibilidade de sua redução a um princípio único (PINTO, 2002, p. 83-84, destaque da autora).

Nessa discussão, Pinto (2002) aponta que a emergência do direito à diferença na constituição do campo político tem sido foco de acirrados debates na esfera das ciências sociais tanto no Brasil quanto em nível internacional. Se, por um lado, a discussão que ocorre internacionalmente parece partir da necessidade de reconhecimento das diferenças, aqui no Brasil e em contextos semelhantes a questão toma outro lugar. A dinâmica que envolve a construção dessas identidades sociais não pode ser mecanicamente transplantada para analisar contextos de alta desigualdade social, na medida em que é muito pequeno o número daqueles que se afirmam identitariamente através de processos organizativos.

Para pensar nas políticas de distribuição de renda num contexto de grandes desigualdades sociais, Pinto (2002) alia-se a Nancy Fraser (1997) e discute algumas de suas principais proposições. A primeira delas seria contra uma espécie de relativismo ingênuo que admite todas as diferenças, tratando-se de verificar que essas novas identidades e as diferenças que as compõem não são naturais, mas que se constituem num campo de luta que envolve exclusões, ou seja, para que uma diferença se estabeleça em um dado contexto, é necessário que outras sejam excluídas. A segunda proposição é a de dois entendimentos analíticos distintos para a injustiça.

Um deles é o da injustiça socioeconômica que está enraizada na estrutura político-econômica da sociedade, e o outro é o entendimento de que a injustiça ocorre na esfera cultural ou simbólica, incorporada a padrões sociais de representação, interpretação e comunicação.

Desta forma, as autoras destacam a importância de debater atuais políticas de redistribuição que levem em conta políticas de reconhecimento das diferenças, mesmo admitindo que muitas vezes a luta de uma possa parecer negar a outra. No que diz respeito ao Programa, o suplemento mensal pago à mãe pode ser tomado como uma política de distribuição que, ao mesmo tempo, se sustenta pela mobilização de representações maternas que se re/colocam, hoje, no centro dos debates e das disputas dos diversos campos discursivos que atuam e concorrem no âmbito social e, dentre eles, está o governamental.

É nesse contexto que se inscreve, ao meu ver, uma nova politização da maternidade, articulada através da crítica e do debate realizado pelas diferentes orientações feministas, pela discussão de teóricos/as ligados/as às áreas da saúde e educação, pelos ensinamentos divulgados nos anúncios publicitários e pelo desenvolvimento de políticas públicas, como o Programa Bolsa-Escola, re/colocando as mulheres e a educação das crianças no centro das discussões contemporâneas. Isso estaria ocorrendo em favor da necessidade urgente de distribuição de renda e de diminuição do trabalho infantil (que posiciona o Brasil entre os países que apresentam os mais baixos índices de desenvolvimento humano), da necessidade de universalizar o acesso à educação, de diminuir a violência doméstica, a subnutrição, o desemprego e a migração, entre inúmeros fatores. Ao mesmo tempo, torna-se necessário (para cumprir tais objetivos) posicionar e re/definir representações e identidades de mulheres-mães calcadas, ainda, fundamentalmente, em pressupostos de essência e universalidade que “[. . .] permitiram representar a maternidade tanto como uma essência universal inscrita na natureza feminina quanto um destino primordial da mulher” (MEYER, 2002, p. 12). Desse modo, tais políticas investem nas mulheres com base em pressupostos que tomam como referência dimensões biológicas e culturais da maternidade, pois afirmam e justificam funções a partir de um caráter supostamente universal, porém, paradoxalmente, necessitam implementar formas de pagamento (para que realizem tais funções) e ensiná-las a cumprir procedimentos definidos como “naturais”.

No capítulo seguinte, intitulado “Educar é uma tarefa de todos nós – Um guia para a família [mãe?] participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças”, procurei analisar alguns dos diferentes chamamentos/ensinamentos veiculados no âmbito do Programa, dirigidos,

sobretudo, às mulheres-mães, argumentando que tais ensinamentos alicerçam-se nos pressupostos da psicologia do desenvolvimento.

4 “EDUCAR É UMA TAREFA DE TODOS NÓS – UM GUIA PARA A FAMÍLIA [MÃE?] PARTICIPAR, NO DIA-A-DIA, DA EDUCAÇÃO DE NOSSAS CRIANÇAS”

Neste capítulo, buscarei trilhar a crítica realizada por algumas teóricas feministas³² da psicologia do desenvolvimento, a fim de articular esta discussão às representações maternas que o Programa institui e divulga. Ao meu ver, essa articulação é mais visível nos debates que associam o exercício da maternidade, na sociedade brasileira contemporânea, a aspectos relacionados à miséria, violência, trabalho infantil e fracasso escolar, já mencionados na investigação. É na tentativa de resolução desses problemas sociais que parecem justificar-se as ações e os ensinamentos dirigidos às famílias situadas abaixo da linha da pobreza.

A investigação não procura dizer que os problemas que relatei acima não sejam relevantes em nosso contexto social, mas mostrar, mesmo que de forma sintetizada, como, a partir dessas questões sociais que certamente possuem um conjunto complexo de causas, a argumentação do Programa encaminha-se para situar esses problemas e o seu enfrentamento basicamente em torno da relação família-filho/a, ou melhor, mãe-filho/a. Mesmo sabendo que o que se diz sobre a maternidade está estreitamente dependente daquilo que se define como infância, interessa-me, principalmente, nessa relação mãe-filho/a, compreender como se vincula a maternidade à discussão desses problemas sociais.

As ações desenvolvidas pelo Programa traçam caminhos que atualmente tentam consolidar os objetivos divulgados pelo MEC através da SPNBE. É interessante analisar as formas de divulgação dessas propostas e ensinamentos à população brasileira por meio de propagandas, guias, manuais ou cartilhas, tal como a intitulada *Educar é uma tarefa de todos nós* (ABREU, 2002); ou seja, essa divulgação incorpora “procedimentos” didáticos que visam a esclarecer, informar e estabelecer as ações que deverão ser cumpridas, passo a passo, construindo de forma contínua e gradual uma espécie de currículo que engloba um extenso conjunto de orientações nas quais as mulheres-mães são posicionadas como “sujeitos aprendentes” privilegiados.

Os discursos que são constitutivos dessa maternidade expressam-se na fala de médicos/as, psicólogos/as, assistentes sociais e especialistas de educação. Especialmente no que se refere ao

³²Cf. BURMAN, 1999, WALKERDINE, 1995, 1999, FORNA, 1999, WOOLLETT e PHOENIX, 1999.

Programa, repercutem, ainda, na fala da atriz Paloma Duarte, que protagoniza os comerciais de TV em horário nobre, na fala de ministros, assessores/as, prefeitos/as, diretores/as de escola, funcionários/as das secretarias de educação e de muitos outros órgãos envolvidos. A cada um/a que fala sobre a maternidade é conferido um lugar de autoridade que se relaciona hierarquicamente com a fala de outros/as sujeitos. Pode-se dizer que é por meio desses lugares de enunciação que se multiplica a prática das mulheres-mães – nas inúmeras representações divulgadas nas propagandas de canal aberto de TV, nos *Artigos do Ministro* publicados em jornais diversos e em inúmeras reportagens que aparecem nos jornais e revistas em nível nacional. São materiais que “[. . .] constituem uma base material sobre a qual e a partir da qual se dispersam inúmeras [maternidades]” (FISCHER, 2001a, p. 209).

A exemplo disso, Buarque (2000b), ao argumentar com os prefeitos sobre a criação dos programas sociais, busca demonstrar a importância que o envolvimento das mães tem para a sociedade, pois são elas que “[. . .] deverão comprovar o comparecimento de seus filhos em programas de vacinação e outros serviços públicos de prevenção da saúde infantil e materna” (BUARQUE, 2000b). O trabalho das mães produzirá uma série de efeitos sociais determinantes para “[. . .] quando essas crianças chegarem à escola. Elas [com a ajuda das mães] estarão preparadas para desenvolver plenamente a sua capacidade intelectual e para acompanhar a educação formal” (BUARQUE, 2000b).

Destacam-se representações de mães que precisam envolver-se nas tarefas escolares das crianças, ensinar com paciência e amor, comprovar o comparecimento das crianças em programas de vacinação e saúde infantil, participar de programas de alfabetização³³ e capacitação profissional, administrar “bem” o benefício pago em dinheiro pelo Programa, enfim, cumprir com responsabilidades que as legitimam como “cuidadoras” e, sob alguns aspectos, também “provedoras” do núcleo familiar. Por isso, são definidas como mais capazes de exercer o controle da educação de seus/suas filhos/as.

Desta forma, o governo, ao discutir os problemas sociais, através do Programa busca o maior número de adeptos, ou seja, indivíduos que possam aderir espontaneamente ao que é proposto. Tais discursos atuam numa pluridiscursividade que está presente no social, por isso

³³ De acordo com a reportagem “Mãe serão prioridade no programa de alfabetização do governo”, o Ministério da Educação quer priorizar a alfabetização das mães, sobretudo das que fazem parte do Programa Bolsa-Escola. Para o atual ministro, Cristovam Buarque, a alfabetização das mães estimulará a permanência de seus/suas filhos/as no colégio além de melhorar no auxílio dos trabalhos escolares (MÃES..., 2003).

alguns discursos disputam seus espaços com outros, pretendendo dar sentido à sociedade como um todo. De acordo com Pinto, “o êxito da interpelação se revela na capacidade de um discurso ocupar espaços no mundo das significações que constituem os sujeitos aos quais se dirige” (PINTO, 1989, p. 42).

As representações veiculadas no Programa acionam noções que nos permitem e/ou remetem a pensar no cuidado, no cumprimento de tarefas domésticas, no compromisso com a participação escolar como valores inerentes e/ou naturais à maternidade, por meio de representações de mães afetivas, protetoras e participativas; mães que administram, organizam, fiscalizam e gerenciam a casa e a educação das crianças; enfim, mães que educam e necessitam educar-se constantemente. Como já referi, às formas de representar articulam-se as formas de apresentar, descrever, conhecer e delegar, a esse sujeito mãe, atributos e características tidas como as mais verdadeiras.

O conceito de representação, tal como desenvolvido por Silva (2001), é compreendido enquanto a marca visível e palpável do conhecimento, o que torna inseparáveis as nossas formas de conhecer e de representar o mundo social. Para Silva, perguntar quem está autorizado a conhecer o mundo significa perguntar quem está autorizado a representá-lo, o que relaciona inevitavelmente as nossas formas de conhecer e de representar com as relações de poder que se exercem em uma cultura.

Nesse sentido, esse autor utiliza a expressão “universais da cultura” para referir-se a “sistemas de significação cuja pretensão consiste em expressar o humano e o social em sua totalidade” (SILVA, 2001). Porém, o que tais sistemas de representação conseguem é produzir construções sociais e discursivas que atuam na constituição do mundo social apenas de forma parcial, contingente e interessada, e é por isso que diferentes grupos sociais necessitam constantemente reafirmar e legitimar suas verdades. A tentativa de universalizar as representações de maternidade no âmbito do Programa pode ser pensada como uma estratégia que busca fixar, nas mulheres-mães beneficiárias, certas características, atributos e funções específicas que deveriam ser extensivos a todas as mulheres. Assim, a construção de uma homogeneidade universal feminina pontuaria a ação de todas as mulheres, tornando generificados alguns comportamentos e práticas sociais.

Segundo Carmen Luke (1999), o valor de verdade dos discursos ocidentais sobre a infância e a maternidade derivaram-se de uma história científica de longa duração, na qual se

inclui a psicologia do desenvolvimento, e da produção discursiva da feminilidade, amplamente discutida e evidenciada pelos estudos feministas. Nesse sentido, a psicologia do desenvolvimento pode passar a ser compreendida enquanto um produto de relações históricas de poder que têm contribuído para estruturar as relações de gênero em uma determinada cultura.

É a partir desse enfoque que, constituídas e constituidoras de relações de gênero, as teorias psicológicas do desenvolvimento desempenham/desempenham uma função importante ao divulgar e circunscrever representações maternas que obtiveram destaque no desenvolvimento “sadio” das crianças, podendo-se pensar, ainda, em como tais teorias contribuíram para a construção das relações entre mãe-filho/a, principalmente no que se refere às questões que envolvem saúde/doença ou sucesso/fracasso escolar das crianças. Vale lembrar que as teorias psicológicas do desenvolvimento adquiriram tanta relevância e autoridade que, além de servirem de referência para fundamentar manuais, guias, campanhas, aconselhamentos para as mães educarem “melhor” seus/suas filhos/as, acabaram por constituir boa parte daquilo que o senso comum apresenta como desenvolvimento infantil saudável.

Por exemplo, afirmações que se referem a uma mãe como “senhora de um amor incondicional, sempre disposta a ajudar. Indiscutivelmente um anjo de carne e osso”³⁴ ou constatações de que as mulheres sempre cuidaram das crianças aparecem tanto na fala do/a publicitário/a, do/a político/a, do/a religioso/a, do/a professor/a quanto na fala das muitas mulheres que reconhecem a si mesmas nessas proposições. Segundo Pinto, tais afirmações não constituem uma totalidade discursiva; seriam, sim, “[. . .] fragmentos de discursos articulados ao longo da história de um povo ou destacados de discursos em uma dada conjuntura política e social. Um dos lugares onde esses fragmentos têm grande presença é nos chamados ditos populares” (PINTO, 1989, p. 43). Para essa autora, esses discursos poderiam ser chamados de discursos do senso comum, pois não estariam articulados “[. . .] a nenhum discurso que pretenda construir uma visão de mundo unificada” (PINTO, 1989, p. 44), e, uma afirmação como a de que as mulheres sempre cuidaram das crianças, presente fortemente nos ditos populares, talvez encontre justificativa ora em “verdades” religiosas, ora em estudos científicos ou psicológicos que historicamente atribuíram/atribuem às mulheres, apoiados numa noção de universalidade, a tarefa de cuidar dos/as filhos/as, o que reforçaria “[. . .] que o envolvimento da família [através das mulheres-mães] na vida escolar das crianças é fundamental” (SOUZA, P. R., 2002).

³⁴ Retirado do *Jornal ABC Domingo* de 13 de maio de 2001, por ocasião do dia das mães.

O ex-ministro, ao referir-se ao sucesso educacional das crianças, parece re/construir seu argumento a partir de noções que aparecem no senso comum referentes à maternidade. Em um dos *Artigos do Ministro*, ele acentua:

Os ingredientes básicos são a dedicação de diretores e professores e a participação dos pais [especialmente das mães] na vida escolar dos estudantes. Esse ambiente de compromisso com o sucesso no aprendizado eleva a auto-estima dos alunos, que superam suas dificuldades. O clima da escola fica melhor, aumenta o bom humor, diminui a violência (SOUZA, P. R., 2001b).

Pinto acrescenta que o discurso do senso comum tem uma condição difusa. Ele pode estar em toda parte e/ou não ter lugar algum, pode também ser caracterizado como fragmentado e contraditório, “[. . .] sem que isso lhe tire sua força e sua presença” (PINTO, 1989, p. 45). Assim, um outro tipo de discurso pode ser encontrado no interior dessa fragmentação: o discurso científico, que “[. . .] aparece no senso comum como sinônimo de saber e de autoridade de conhecimento” (PINTO, 1989, p. 45). Tendo como base paradigmas científicos, alguns/algumas médicos/as, psicólogos/as e até mesmo professores/as e especialistas em educação revestem-se de autoridade científica para dizer o que é melhor ou mais correto para os indivíduos ditos comuns.

Nessa direção, os pressupostos dos estudos da psicologia do desenvolvimento, no que se refere à infância, tiveram grande influência para que as mães passassem a ser vistas fundamentalmente como pedagogas e também como as responsáveis pelo desenvolvimento sadio dos filhos/as. Esses argumentos contribuíram para a criação de contextos classificados como adequados para o desenvolvimento infantil, assim como para a constituição dos chamados problemas evolutivos assinalados pelos principais manuais de atenção e cuidados infantis. Sobre isso, Jane Felipe de Souza escreve:

As mães foram colocadas como principais responsáveis pelo êxito ou fracasso do desenvolvimento infantil, sendo incentivadas a produzir crianças ativas e autônomas, devendo exibir junto a elas uma pauta interativa que promovesse tal comportamento. Desta forma, o escrutínio e a regulação das mães se converteu em uma questão fundamental para a manutenção de uma sociedade democrática (SOUZA, J. F., 2000, p. 80).

Mas, para compreender como esse conjunto de ensinamentos concretiza-se no âmbito do Programa é preciso, mesmo que de forma abreviada, apreender o modo como algumas dessas verdades em torno da maternidade adquiriram tamanha centralidade, principalmente a partir da

discussão de infância que, com a Modernidade, adquiriu um novo *status*. A infância passou a ser uma condição distintiva e um importante objeto do olhar científico simultaneamente com a emergência de uma escolarização compulsória. Espalharam-se noções sobre a infância buscando garantir-lhe maior cuidado, proteção, inocência e, fundamentalmente, educação, relacionadas ao desenvolvimento de tendências “inatas” consideradas centrais nesse processo.

Para Erica Burman (1999), essa noção unificada e universalizada de infância que se instaura a partir de meados do século XIX, baseada fundamentalmente na história europeia, reunia um conjunto de preocupações em torno da educação infantil, principalmente quanto a seu manejo e controle. Nessa linha, a infância,

[. . .] administrada em parte pela escolarização, conseguiu uniformidade e coerência entre as populações urbanas e rurais. Além do mais, refletia um ideal doméstico vitoriano de família – baseado na ordem, respeito e no amor –, com uma correspondente organização em torno das assimetrias de idade e de sexo, possibilitando uma construção para o século XX, de uma relação obrigatória entre família, Estado e bem-estar público. A infância, concebida como um período de dependência, significava que a educação e a socialização eram necessárias para dirigir e instruir a criança numa direção ‘apropriada’. Deste modo, tais representações da infância foram imprescindíveis para as práticas sociais (BURMAN, 1999, p. 77, tradução minha).

Nessa conjuntura histórica particular, Walkerdine (1995) argumenta que uma nova abordagem científica da criança foi inaugurada, ocorrendo importantes mudanças no modo de governar, especialmente o das populações urbanas, e

[. . .] a designação de infância como um estado distinto, cientificamente observável, foi um dos aspectos mais importantes de um governo que se tornou centrado na administração ‘científica’ das populações. Foucault mostra a forma pela qual as ‘ciências do social’ (psicologia, sociologia, por exemplo) tornaram-se incorporadas às ‘tecnologias’ para regular a população. Desta forma, podemos ver as ciências humanas, e a psicologia do desenvolvimento em particular, como parte da produção de uma ‘verdade’ sobre a população infantil (WALKERDINE, 1995, p. 209, destaques da autora).

Nessa direção, o que essas autoras apontam é como se construíram alguns caminhos que, através das “ciências do social”, buscaram legitimar cientificamente o posicionamento das mulheres, com o exercício da maternidade, como responsáveis por produzir os sujeitos apropriados para a sociedade – crianças independentes e autônomas se tornariam cidadãos livres e cumpridores da lei; portanto, não-patológicos, nem doentes ou criminosos.

A grande repercussão da psicologia do desenvolvimento nos processos de escolarização, incluindo aspectos e sentimentos considerados “naturais”, como o “amor” e a “dedicação”, contribuiu para introduzir as mulheres nas atividades docentes das escolas no início do século XX. Segundo Walkerdine (1995), essa tarefa de treinamento das mulheres para a docência ampliaria a capacidade para o cuidado maternal, elas se tornariam parte integrante do ambiente necessário para cultivar o desenvolvimento “natural” das crianças. Tal posicionamento das mulheres como professoras e cuidadoras se ajustaria, ainda, à definição de “criança e mãe natural”, em que, a partir da incorporação das teorias do desenvolvimento à educação, passar-se-ia a produzir tipos de sujeitos (na relação mãe-filho) normais ou patológicos. Nesse contexto, a mulher teria sido posicionada de duas formas:

Como mãe que deve estimular a criança autônoma em desenvolvimento e como mãe culpada por qualquer fracasso tanto da autonomia individual quanto do corpo social, por exemplo, pela criminalidade ou pelo comportamento anti-social, em explicações que supõem que os criminosos são produzidos através de um vínculo inadequado entre mãe e filho ou através da ausência prolongada da mãe, ou, ainda, do fracasso da mãe na infância (WALKERDINE, 1995, p. 213).

Contudo, é nas décadas de 50 e 60 do século XX, principalmente na Inglaterra, que as discussões em torno da infância e da maternidade retornam com mais força. Não apenas por coincidência, esses estudos e pesquisas ocorrem em um contexto paralelo ao término da Segunda Guerra Mundial, quando as mulheres precisavam demitir-se dos empregos que ocupavam em favor dos homens que voltavam dos campos de batalha. E “[. . .] a idéia de que trabalho e a boa maternidade são incompatíveis” (FORNA, 1999, p. 56) talvez encontre aí uma importante justificativa.

Ao discutir sobre a conceituação e denominação da psicologia evolutiva e/ou do desenvolvimento, Merval Rosa (1988) diz que a grande maioria dos livros existentes em língua portuguesa sobre a psicologia evolutiva aparecem sob o título de psicologia do desenvolvimento, uma tradução da disciplina que, em inglês, se chama *Developmental Psychology*. Para esse autor,³⁵ de maneira integrada,

[. . .] a psicologia evolutiva, ou psicologia do desenvolvimento, estuda os aspectos cognitivos, emocionais e morais da evolução da personalidade, bem como os fatores

³⁵ Merval Rosa (1988), no presente livro, opta pelo título Psicologia Evolutiva.

determinantes de todos esses aspectos do comportamento do indivíduo (ROSA, 1988, p. 11).

Ângela Biaggio (1988), ao buscar apresentar uma visão geral das atuais correntes da psicologia do desenvolvimento, nomeia fundamentalmente três teorias e, a partir delas, alguns de seus principais autores: teoria cognitiva (Piaget), behaviorista ou da aprendizagem social (Skinner, Bandura, Bijou) e psicanalítica-neopsicanalítica (Freud, Hartmann, Rappaport, Erik Erikson, Loevinger, Spitz, Bowlby).

Para essa autora, o conhecimento em psicologia pode ser encontrado em teorias contraditórias e conflitantes, porém, o que ela deseja enfatizar é “[. . .] que a Psicologia é uma ciência natural e, como tal, só deve afirmar fatos observáveis através da pesquisa empírica e formular teorias coerentes com os requisitos da metodologia científica”³⁶ (BIAGGIO, 1988, p.10). Nessa visão, as teorias psicológicas são:

[. . .] conjuntos de leis organizadas de maneira lógica e coerente e que servem para integrar um conjunto de dados. Os ingredientes básicos de uma teoria são os dados empíricos, observáveis. A partir desses dados, formulam-se hipóteses, que são intuições ou ‘palpites’ que o cientista tem a respeito da relação entre duas ou mais variáveis. As hipóteses são testadas através de pesquisas empíricas, geralmente experimentais, que as confirmam ou não. Quando uma hipótese foi repetidamente testada em vários contextos, de forma que se acumulou um acervo de evidências a seu favor, ela tem o status de lei. E o conjunto de leis, [. . .] forma uma teoria (BIAGGIO, 1988, p. 46, destaque da autora).

Relacionadas a esse conceito de teoria, algumas áreas de pesquisas têm-se destacado nos estudos da psicologia do desenvolvimento, entre elas, estão: percepção, linguagem, agressão, dependência, desenvolvimento moral, identificação, aquisição do papel masculino e feminino, motivação para a realização e ligação afetiva (BIAGGIO, 1988).

Para essa autora as discussões mais recentes tratam do estudo do desenvolvimento humano relacionado a todas as fases do ciclo vital, porém, o que a grande maioria desses estudos tem focalizado são aspectos relacionados quase que exclusivamente à infância e adolescência. Esses estudos caracterizam-se, sobretudo, pelo interesse em explicar como ocorrem algumas mudanças de comportamento nos indivíduos.

³⁶ A expressão “pesquisa empírica” baseia-se na observação e experimentação, e não em opiniões e crenças (BIAGGIO, 1988, p. 30).

É exatamente na perspectiva de “desnaturalizar” e politizar essa “ciência natural” que Burman (1999) realiza uma análise referente à psicologia evolutiva, buscando identificar e valorar algumas diretrizes ou discursos que estruturam as principais versões e modelos dessa forma de investigação. A autora utiliza, ainda, o termo “desnaturalizar” no sentido de colocar à mostra, de submeter ao escrutínio temas políticos e morais que a psicologia evolutiva elabora a fim de indicar um caminho de crítica amplo, a partir do qual torna-se possível re/conhecer e evidenciar como algumas dessas noções se articulam/articularam às práticas sociais. Assim, a psicologia evolutiva

[. . .] tem um poderoso impacto em nossas vidas e nos modos de pensar acerca de nós mesmos. Seus efeitos são tão grandes que com frequência tornam-se como características dadas ou quase imperceptíveis sobre nós mesmos e os demais, tais como: pais, mães, filhos e famílias. Parte deste imperceptível repousa nos modos como a psicologia evolutiva tem estruturado padrões e atuado nas formas de intervenção estatal moderna que acompanha políticas assistenciais de proteção e atenção (BURMAN, 1999, p. 12, tradução minha).

Porém, o “imperceptível” está subscrito à construção de um processo que estabelece uma estreita conexão entre o exercício de uma dada maternidade e a produção de sujeitos adequados, isto é, crianças autônomas e independentes para a sociedade. Alia, ainda, a necessidade de pensar numa proposta educativa que cumpra corretamente essa função de educar os indivíduos. É com essa perspectiva que, no âmbito do Programa, a educação dos sujeitos (prefeitos/as, voluntários/as, pais, mães, diretores/as, professores/as, crianças, etc.) torna-se central e o principal argumento pelo qual o processo de inclusão social ocorre, como explica Buarque (2000a) quando enumera o que a sociedade ganha ao investir no Bolsa-Escola:

A Bolsa-Escola amplia os espaços de inclusão social e a participação democrática das famílias beneficiadas. Os recursos investidos na Bolsa-Escola propiciam que as pessoas sejam mais bem informadas e educadas. Isto influi diretamente, e para melhor, na qualidade de vida de toda a comunidade que possui famílias beneficiadas pelo Programa (BUARQUE, 2000a, p. 21).

E, mais especificamente, sobre a relação entre o desenvolvimento desse processo educacional articulado à função das mães (para atuarem na melhoria da saúde da família), ele aponta:

A melhoria das condições de saúde das famílias beneficiadas pela Bolsa-Escola é verificada de imediato. Isso se deve não só ao acesso à educação e aos materiais de higiene pessoal e doméstica, mas também pelo impacto que a informação recebida na escola e transmitida aos pais pelos filhos provoca nas famílias (BUARQUE, 2000a, p. 26).

Para Burman (1999), a discussão de alguns aspectos torna-se central para entendermos como a psicologia evolutiva contribui e atua na construção de determinadas práticas sociais e culturais. O primeiro deles, de acordo com a autora, refere-se às técnicas de medida³⁷ que produzem os objetos e os sujeitos de investigação, sendo que as próprias tecnologias de medida são produto e exigência da psicologia evolutiva. Tais parâmetros metodológicos baseiam-se em crenças e interesses que estariam sendo representados por grupos sociais específicos; assim, muitos investigadores, ao escolher filhos/as e mães como objetos de investigação, por exemplo, estariam desenvolvendo paradigmas a partir de uma investigação limitada e unilateral. Também, quando a psicologia do desenvolvimento dedica suas principais seções à descrição de métodos e técnicas de observação, ela afasta a atenção de reflexões e críticas quanto aos seus principais pressupostos.

Um segundo aspecto aponta para a centralidade atribuída às mães nesse tipo de investigação, com conseqüências amplas, principalmente no que diz respeito às formas de conduta e regulação social das mulheres. Tal regulação expressa-se na vida das mulheres pelo posicionamento/atribuição de tarefas que devem se conjugar com demandas sociais. O ex-ministro argumenta:

Minhas amigas – sei que posso chamá-las assim, de minhas amigas, porque há mais de seis anos estamos trabalhando juntos em algo muito importante para todos nós: a educação e o futuro de nossos filhos -, já se pode dizer que hoje, no Brasil, praticamente todas as crianças estudam (SOUZA, P. R., 2001b, p. 1).

Outra questão recorrente para Burman refere-se às descrições normativas proporcionadas por essa disciplina, sendo que seus principais argumentos sustentam-se em explicações biológicas e evolucionistas, entrelaçando-se com áreas diversas, que vão desde as teorias do apego aos estudos do desenvolvimento da linguagem e da educação. Desta forma,

³⁷ Jogos, aparatos de classificação, situações de observação, entre outros (WALKERDINE, 1999).

A psicologia evolutiva se qualifica como científica. O uso de pressupostos evolutivos relacionando o social com o biológico proporciona um terreno cultural chave, onde as idéias evolucionistas e biologicistas são repetidas e legitimadas. Entre as principais preocupações, está a utilização de procedimentos e tecnologias que atuam para classificar e estratificar os indivíduos, os grupos e as populações de forma que se mantenham divisões de classe, de gênero e de raça (BURMAN, 1999, p. 14, tradução minha).

Por fim, interessa, para esta discussão, o aspecto que diz respeito à seleção das crianças investigadas, que, na maioria das vezes, não leva em conta o contexto sociocultural em que elas estão inseridas. Isso contribui para interpretações individualistas de fenômenos produzidos e estruturados socialmente, levando muitas vezes à culpabilização da criança, ou, freqüentemente, das mães pelas enfermidades sociais do mundo. Segundo Burman,

[. . .] quando o foco da atenção vai mais além do individual para considerar a classe e a cultura, as mães freqüentemente têm sido tratadas, de forma explícita ou implícita, como as responsáveis pelos fracassos do desenvolvimento ou da educação infantil, porém as motivações e os recursos utilizados por aqueles que realizam as investigações permanecem com demasiada freqüência, sem serem examinadas (BURMAN, 1999, p. 15, tradução minha).

Burman (1999) considera que os pressupostos da psicologia evolutiva, que se constituem como conhecimento em contextos sociais específicos que posteriormente se tornam universalizados, deixam de considerar que seu ponto de partida, ou seja, as principais noções acerca da infância e do desenvolvimento, também é construído. Assim, a autora não se limita a examinar os resultados que a psicologia evolutiva tem “encontrado”, mas considera, principalmente, as formas de realização das investigações que levaram a tais resultados, referindo-se às circunstâncias em que se realizaram, às influências sociais e políticas que fizeram o tópico da pesquisa parecer relevante e ainda a função e o impacto social dessas investigações.

Desta forma, conhecimentos produzidos por essa disciplina entrelaçam-se com uma série de práticas e contextos profissionais, tais como a saúde, a educação e projetos de assistência social, que assumem como referência e base os conhecimentos desenvolvidos por ela. E é por sua incorporação em serviços sanitários e médicos, em programas e propostas educacionais e em várias dimensões da política e da lei que tais conhecimentos passam a ter efeitos concretos nas vidas das pessoas. Por exemplo, com sustentação em quais pressupostos afirma-se que é a mãe que atende e cuida melhor da criança? Que ela é central e insubstituível no processo de acompanhar e gerenciar o desenvolvimento escolar das crianças? Que as propostas educacionais

progressivas e seqüenciadas são o melhor meio para a criança aprender e desenvolver-se de maneira saudável? E, talvez mais importante, como afirmar que, de um conjunto de atitudes, comportamentos e sentimentos circunscritos às mulheres, podem derivar questões sociais mais amplas e genéricas que vão desde a melhoria da qualidade do ensino até a garantia de maior qualidade de vida e do incremento da inclusão social?

De acordo com o vasto conjunto de documentos divulgados pelo Governo por meio do Bolsa-Escola e, eu diria, pela incorporação de atribuições maternas disseminadas e instituídas por discursos provenientes da psicologia do desenvolvimento, pode-se: ampliar a utilização de bens de consumo; facilitar o acesso a outras instituições sociais e culturais, como escolas, postos de saúde, etc.; contribuir para a geração de uma cultura positiva em setores sociais tradicionalmente excluídos da escola; ampliar o “[. . .] desenvolvimento de uma consciência cidadã, com sinais de tolerância e solidariedade”; e, ainda, estender a “[. . .] esperança de um futuro melhor nos setores mais carentes da população” (BUARQUE, 2000a, p. 33). É através do auxílio financeiro e do acesso à educação que o governo pretende conceder às famílias pobres, principalmente às mães e crianças, oportunidades de melhorar de vida e de exercer sua cidadania, que, nesse contexto, parece traduzir-se na incorporação de um conjunto de regras e comportamentos dirigidos principalmente às mães por meio do que o Programa Bolsa-Escola propõe.

No contexto do Programa, verificamos como fica destinado aos professores e à família, mas preferencialmente às mães e às professoras, um conjunto de procedimentos e ensinamentos que pretendem interpelar, indistintamente, todas as mulheres, independente da sua inserção econômica, social ou cultural. Nos artigos e nos demais materiais, não são explicados nem recomendados procedimentos para as mulheres que, por razões diversas, não dispõem de tempo ou de local adequado para atender o que é solicitado em relação à educação das crianças.

Nessa relação, verificamos, também, como o Governo estende à sociedade em geral uma série de responsabilidades relacionadas ao cuidado, proteção e educação das crianças, incluindo sujeitos e instituições diversas: são escolas e prefeituras, prefeitos/as e professores/as, entre outros/as. O ex-ministro, ao dirigir-se às mães dos estudantes brasileiros, fala da criação do primeiro Dia Nacional da Família na Escola, em 24 de abril de 2001, ocasião em que foi enviado às escolas um *kit* contendo uma fita cassete com a música da campanha, crachás autocolantes para os/as professores/as e cartazes com orientações de como proceder e organizar o dia. A mensagem veiculada nesse material explica que a campanha tem como objetivo “[. . .]

sensibilizar a sociedade, pais, professores e diretores para a importância da integração entre família e escola na educação de nossos alunos” (SOUZA, P. R., 2001b).

Ainda no ano de 2001 e próximo ao primeiro Dia da Família na Escola, os/as professores/as receberam, também, um guia contendo o seguinte chamamento: *Professor, ajude o Bolsa-Escola federal a dar um novo futuro para 11 milhões de crianças*. A mensagem veiculada nesse guia, assinada pelo ex-ministro da educação, explica aos/as professores/as que, para a família ter direito ao benefício do Bolsa-Escola, as crianças precisam ter uma frequência escolar de pelo menos 85%. Portanto, o “[. . .] maior desafio é ocupá-las no tempo em que estão estudando” (BRASIL, 2001e). O guia pretende, ainda, ajudar (ensinar) o/a professor/a a “[. . .] desenvolver, em parceria com o município e com a sociedade, projetos que preencham o tempo e ofereçam a essas crianças outras atividades educativas, mantendo-as afastadas das ruas” (BRASIL, 2001e). Para o/a professor/a realizar (desempenhar) essas ações socioeducativas no período complementar ao das aulas, precisa desenvolver parcerias com instituições da comunidade, da sociedade civil e outras instituições governamentais. Na programação dessas ações, recomenda-se: “Não se deve deixar de fora as famílias das crianças envolvidas no programa. Sugere-se a promoção de atividades e palestras para os seus pais e familiares” (BRASIL, 2001e).

Em 13 de junho de 2002, através do *site* do MEC, a SPNBE lançou o *Guia de Ações Socioeducativas* e o *Guia de Orientação para Conselhos de Controle Social*. Tais ações complementam o processo de continuidade e consolidação do Programa Nacional de Bolsa-Escola. Segundo correspondência enviada às escolas em 30 de junho de 2002, uma das metas do Programa seria a de traçar caminhos que apontem a melhoria da qualidade de ensino no País, garantindo aos estudantes o acesso e a permanência na escola. Esses guias traçam um conjunto de atividades a serem realizadas pela escola e comunidade em geral com o propósito de servirem de apoio aos trabalhos escolares, à alimentação e às práticas desportivas e culturais em horário complementar ao das aulas. Por meio desses argumentos, verifica-se o quanto se (con)fundem e/ou devem vincular-se algumas práticas e funções ao domínio das mulheres/feminino. Enquanto cobra-se quase que exclusivamente das mães atenção com a educação, alimentação e higiene das crianças, cobra-se de forma equivalente das/os professoras/es o desenvolvimento de atividades que privilegiem a educação e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Assim, o sucesso escolar e o desenvolvimento da autonomia do indivíduo estão envolvidos com o cumprimento de algumas tarefas, em que cada esfera tem uma função específica: o governo, pagar o suplemento financeiro mensal, acompanhar resultados e implementar o Programa; as famílias, através das mulheres-mães, cumprir a responsabilidade de gerenciar a casa, fiscalizar a presença das crianças nas aulas e envolver-se nas atividades escolares; as crianças, tornarem-se mais seguras, independentes e produtivas na escola, capazes também de “ensinar” em casa, a seus pais e mães, aquilo que aprenderam na escola; e, até mesmo, as/os professoras/es, que, além de ensinar as crianças, devem também “educar” as mães para o exercício de um determinado tipo de maternidade.

É aqui que os pressupostos da psicologia do desenvolvimento passam a ser importantes, pois as mães cadastradas no Bolsa-Escola são colocadas, *a priori*, como “desqualificadas” para atender seus filhos adequadamente, tornando-se necessário “educá-las” para essa prática – a “qualificação”, ou a “educação”, das mães passa a ser parte integrante do Programa. Na recomendação, por um lado, de uma dedicação exclusiva das mães à educação das crianças e na ênfase, por outro, na promoção de atividades, pelos/as professores/as e escolas, para ocupar e ensinar essas crianças em turno oposto ao das aulas, opera-se no âmbito do Programa um paradoxo que se expressa num processo conflituoso e concomitante de “qualificação” e “desqualificação” que atinge, ao mesmo tempo, as mães e os/as professoras/es.

Segundo Carvalho (1999), as prescrições de um ideal materno sob o enfoque das teorias psicológicas do desenvolvimento estariam em convergência com noções difundidas pelas teorias da privação cultural, sobretudo nas décadas de 60 e 70 do século XX. No bojo dessas teorias, estariam crenças de que as relações entre as mães das classes populares e seus/suas filhos/as estariam trazendo conseqüências negativas para o desenvolvimento social e intelectual dessas crianças. Talvez seja com base em noções como essa que a escola, até os dias de hoje, é chamada a oferecer espaços extras, sejam eles culturais, esportivos ou de reforço de atividades escolares, a fim de garantir mais momentos em que mães, pais e crianças possam sentir-se estimulados/as a “vencer” algumas de suas “carências” (CARVALHO, 1999, p. 74).

Nessa mesma linha, um outro ponto importante a ser analisado é o de que a maior parte das explicações e justificativas do Bolsa-Escola tomam a criança como o centro da sua argumentação. A criança, considerada como um todo,³⁸ necessita desenvolver-se não apenas em

³⁸ A realização dessa discussão dá-se a partir da análise desenvolvida por Carvalho (CARVALHO, 1999).

relação a sua aprendizagem, mas também naqueles aspectos relativos à saúde, afetividade, socialização, etc. Portanto, é a partir de uma noção de criança que precisa ser percebida como um todo que deverá ocorrer um determinado tipo de proteção, cuidado e experiências, situadas no âmbito do Programa, como equivalentes a uma maternidade hegemônica, que deve ser exercida quase que em tempo integral, tanto pelas beneficiárias no âmbito familiar quanto pelas professoras/atendentes das escolas e em centros comunitários (CARVALHO, 1999).

Desse modo, é com o argumento de criar filhos/as independentes e cognitivamente competentes que se torna imprescindível que as mulheres e mães comportem-se e ajam de forma a promover tal independência, construindo as condições favoráveis para esse desenvolvimento integral das crianças. Segundo Woollett e Phoenix (1999), um conselho prudente e indicado para os pais, conforme as teorias do desenvolvimento, é o de que as mães exerçam sua função pedagógica, ainda que isso custe a maior parte do seu tempo, pois uma “boa mãe” precisa deixar de lado seus próprios interesses e necessidades. Esse pressuposto posiciona negativamente as mulheres (sobretudo as mulheres pobres) que trabalham fora de casa, uma vez que estas não estariam sempre à disposição das crianças, não proporcionariam os recursos suficientes para sua educação, linguagem, jogos e outras atividades tidas como adequadas. Nesse contexto, a maternidade apresenta-se como eficaz e ideal quando assume o fato (indiscutível) de que características como a de estar disponível o tempo todo para cuidar da educação das crianças são desejáveis, assim como a forma de realizar essa educação.

Nas sugestões aos/às prefeitos/as que constam do documento *Onze Ações Para Você Cuidar Das Crianças de Seu Município*, é sugerida a Bolsa Primeira Infância (essa sugestão traz características bastante próximas do atual Programa Bolsa-Alimentação), cujo objetivo seria o de assegurar às mães pobres condições de atender os filhos com idade entre zero e seis anos. No lugar de serem contratadas para frentes de trabalho ou mesmo para cuidarem dos/as filhos/as das classes médias ou ricas, por exemplo, ao receberem uma quantia em dinheiro por mês, a maioria dessas mães poderia ficar em casa cuidando de seus/suas filhos/as ou, ainda, pagar alguém, junto com outras mães, montando um pequeno centro de cuidados para suas crianças. Para receber o benefício, sugere-se que cada mãe esteja associada a um grupo de mães do seu bairro e que se reúna, uma vez por mês, com agentes sociais das prefeituras. Como já indiquei, as mães deveriam, também, comprovar o comparecimento de seus/suas filhos/as aos programas de vacinação e outros serviços públicos de prevenção da saúde infantil e materna, conforme

estipulado pela prefeitura. Segundo o documento, os impactos do Programa serão notados de imediato na redução do quadro de pobreza das crianças e na ampliação do seu desenvolvimento intelectual.

Nikolas Rose (1998) diz que vivemos num tempo em que o Estado, assim como outras instituições, governam e administram o “eu contemporâneo”. As ciências “humanas”, com suas linguagens de análise, interpretação e explicação, criaram uma relação de interdependência entre o governo e o conhecimento que elas produziram. Para esse autor, baseados nos conhecimentos das ciências “psi” é que a subjetividade humana começou a fazer parte dos cálculos das autoridades. O desprezo ou o amor materno, por exemplo, tornar-se-iam elementos importantes para compreender e regular alguns processos no interior de instituições como a escola, a fábrica, o mercado de trabalho, a economia, etc. Dessa forma, ele indica como a psique humana tornou-se um domínio possível para o Estado na busca de objetivos e fins sociopolíticos e complementa, dizendo que

As inovações no conhecimento têm, pois, sido fundamentais para os processos pelos quais o sujeito humano tem sido introduzido em redes de governo. Novas linguagens têm sido inventadas para falar sobre a subjetividade humana e sua pertinência política, novos sistemas conceituais têm sido construídos para inscrever e calibrar a psique humana e identificar suas patologias e normalidades (ROSE, 1998, p. 39).

Há que se ressaltar os pressupostos das teorias psicológicas do desenvolvimento subjacentes às propostas governamentais. O ex-ministro, ao estabelecer o desenvolvimento da aprendizagem com base no interesse, acompanhamento e valorização dos/as pais/mães nas atividades escolares, associa-se a argumentos caros e constantemente referenciados nas escolas brasileiras, argumentos que muitas vezes são acionados como sinônimo de sucesso ou bom desempenho escolar.

No *Jornal Correio do Povo* do dia 5 de junho de 2002, é apresentada a seguinte notícia: “MEC distribui guia aos pais: ‘Cartilhas’, com dicas escolares, foram entregues no Dia Nacional da Família na Escola”. A “cartilha”, ou guia, intitulada *Educar é uma tarefa de todos nós – Um guia para a família participar no dia-a-dia, da educação de nossas crianças* foi confeccionada para ser entregue no Dia da Família na Escola em seu terceiro ano de campanha a fim de divulgar uma série extensa de dicas escolares às famílias.

Ainda de acordo com o jornal, foram distribuídas mais de 19 milhões de guias pelo País, pois a idéia do Governo foi discutir com pais, mães e responsáveis, no Dia Nacional da Família na Escola, o conteúdo desse material, além de suscitar um diálogo entre pais/mães e professores/as sobre como acompanhar mais de perto e de forma mais atuante o desenvolvimento das crianças. Assim, é na apresentação do material que o ex-ministro demonstra a intenção que move a distribuição do guia aos/às pais/mães:

Ele apresenta, em linhas gerais, o que as crianças podem e devem ter aprendido em língua portuguesa e matemática, ao final da 2º e da 4º série, para vocês poderem acompanhar melhor o seu desenvolvimento escolar. Esta aprendizagem está prevista nos parâmetros curriculares nacionais que o MEC elaborou e distribuiu às escolas e professores em 1997. Este guia aborda a língua portuguesa e a matemática porque favorecem, e muito, a aprendizagem das demais áreas. Além disso, ele traz dicas e sugestões de como contribuir para a educação das crianças fora da escola. Não podemos esquecer que o que elas aprendem na sala de aula deve ser importante não só para passar de ano, mas para toda a sua vida (SOUZA, P. R., 2002).

A partir desse excerto, podemos constatar a dimensão e a complexidade da “rede” que se estabelece e passa a dirigir a conduta dos indivíduos. A cartilha apresenta e ensina às mães/pais e professoras/es o que a “[. . .] criança deve ter aprendido em língua portuguesa e matemática, ao final da 2º e 4º série” para que os envolvidos em sua educação “[. . .] possam acompanhar melhor o seu desenvolvimento escolar” (SOUZA, P. R., 2002). Segundo o ex-ministro, essas dicas e sugestões apoiam-se em conhecimentos específicos, inscritos nos parâmetros curriculares elaborados pelo MEC, cujo domínio irá contribuir para a formação das crianças.

De acordo com Forna (1999), autores como John Bowlby e Donald Winnicott desenvolveram estudos relativamente recentes nas áreas de pesquisa da psicologia do desenvolvimento. Eles teorizavam sobre a formação do *attachment* (como tem sido chamado nas publicações inglesas e norte-americanas) ou ligação afetiva que envolveria as primeiras relações entre a mãe e o bebê. Essas relações tornar-se-iam base para explicar todas as relações sociais futuras que esse futuro adulto viesse a estabelecer. A teoria da ligação afetiva deriva-se da etologia, isto é, refere-se ao vínculo que uma pessoa ou animal forma com outro indivíduo específico, sendo que esses estudos apoiam-se em dados de observação com animais a fim de validar suas hipóteses.

Bowlby é considerado um teórico importante para a psicologia do desenvolvimento; ele iniciou seus trabalhos dentro de uma perspectiva psicanalítica, sendo que sua principal hipótese é

a de que a ligação afetiva tem um fundamento biológico, não podendo, portanto, ser compreendida fora de um contexto evolutivo. A tese central de seus estudos, proposta em 1958, é a de que a ligação da criança com a mãe origina-se de vários sistemas de comportamento específicos à espécie: “[. . .] sugar, agarrar-se, seguir, chorar e sorrir surgem em épocas diferentes e organizam-se em torno da figura da mãe” (BIAGGIO, 1988, p. 297).

Os estudos efetuados por Bowlby deram-se em um contexto pós-guerra, sobretudo na Europa, onde havia ocorrido a transferência, em grande escala, das crianças das cidades para o campo durante a guerra. Nesse período, muitas crianças ficaram separadas de seus pais/mães por meses ou até por alguns anos, e as mulheres passaram a ocupar postos como operárias em fábricas, como trabalhadoras nos campos de colheita ou como enfermeiras. Os governos, nessa fase, passaram a criar e incentivar creches e escolas maternais para que as mulheres pudessem trabalhar. Em seis anos de guerra, ocorreram grandes mudanças populacionais, e o mundo passou por transformações sociais importantes, sendo que essa foi a primeira vez que muitas mulheres, sobretudo das classes médias, tornaram-se totalmente responsáveis pela criação dos/as seus/suas filhos/as.

Considerando o contexto histórico em que esse autor produziu seus estudos, torna-se importante frisar que as crianças que participaram das investigações poderiam estar sob possíveis e eventuais “problemas” afetivos, cognitivos e emocionais que foram desencadeados, provavelmente, por privações, estresse e dificuldades geradas pela guerra, os quais acabaram sendo considerados como efeitos apenas da “privação materna”.

Para Bowlby, a teoria da ligação afetiva significava que a mãe não só deveria acompanhar constantemente o/a seu/sua filho/a, como também, através disso, encontrar sua realização pessoal. Mas ele enfatizava, sobretudo, que os efeitos da privação materna acarretavam inumeráveis distúrbios emocionais, psicológicos e de caráter, desde a criação da delinquência e insuficiência no desempenho escolar até adultos incapazes de relacionar-se socialmente. Dessa forma, segundo Bowlby, a ligação mãe-bebê é tanto natural e intuitiva quanto central para o desenvolvimento de seres humanos saudáveis, relegando os homens-pais a um lugar de quase nenhum destaque.

Foi baseado nesses pressupostos que grande parte dos orfanatos, creches e escolas da Grã-Bretanha foram fechados com o término da segunda guerra. De acordo com Forna (1999), para os/as profissionais da saúde, assistentes sociais e professores/as, tornou-se aceito o critério de que a mãe que trabalha fora corre o risco de prejudicar os/as filhos/as. Desde lá, grande parte das

políticas oficiais inspiram-se e sustentam-se, mesmo que parcialmente, nos estudos de Bowlby, e vários pesquisadores começaram a focalizar seus estudos não apenas na relação da mãe com o bebê, mas também na competência da mãe. Assim, a maternidade “normal” tornou-se um processo rígido e cheio de regras, submetido às produções e crenças de “especialistas”, entre eles/elas, principalmente pedagogos/as, psicólogos/as, psiquiatras e médicos/as.

Nessa trajetória de responsabilização das mulheres e mães pelo desenvolvimento “integral” das crianças, o que segue até hoje, verifica-se que a ênfase dada a esse processo está, por um lado, vinculada a situações que ocorrem no lar e na escola e, por outro, na atribuição do desenvolvimento dessa educação às mães, professoras ou outra representante feminina. Re/articula-se e re/inscreve-se o exercício da maternidade como eixo fundamental da vida da mulher, devendo esta responder, independente de quaisquer condições sociais, pelo cuidado e pela educação dos/as filhos/as.

Verificamos como essa ligação é estabelecida na apresentação da cartilha com as dicas escolares quando o ex-ministro dirige-se aos “queridos pais, mães e responsáveis”. Numa linguagem bastante coloquial, ele diz que, para querer um futuro melhor para as crianças, com mais oportunidades de elas serem felizes e de realizarem-se na vida profissional e pessoal, é fundamental a participação da família nesse processo. Portanto, “a família é capaz de despertar o interesse e a curiosidade delas e incentivar a sua aprendizagem” (SOUZA, P. R., 2002). Por isso, segundo o ex-ministro, o envolvimento e o compromisso da família é “indispensável”, e ele acrescenta: “Não queremos que vocês se transformem em professores de suas crianças, basta que acompanhem a vida escolar delas, valorizem suas tarefas, estimulem-nas a gostarem de aprender e a serem curiosas na vida fora da escola” (SOUZA, P. R., 2002).

Para Forna (1999, p. 80), “A psicologia conseguiu criar o que a princípio se dispôs a descrever”. É ainda na década de 50 que outro teórico ocupa-se com a “maternidade”. Donald Winnicott aprimora e desenvolve a teoria da ligação afetiva desenvolvida por Bowlby, cuja ênfase também se concentra no papel único e insubstituível da mãe no desenvolvimento emocional da criança.

É através de um programa de palestras na BBC que Winnicott populariza suas noções sobre a maternidade, contrapondo uma abordagem de ternura e amor às regras e horários rígidos

antes propagados por outros teóricos.³⁹ Para ele, “a mulher não podia ficar menos que tempo integral com o filho e qualquer coisa abaixo de dedicação total ao papel de mãe era negligência absoluta de um dever imposto pela natureza” (FORNA, 1999, p. 82). Nas palavras de Winnicott:

A mãe não precisa ter uma compreensão intelectual da sua tarefa, uma vez que está preparada para a mesma, em sua essência, pela orientação biológica em relação ao próprio bebê. É mais o fato de sua devoção ao bebê do que o seu conhecimento autoconsciente que a torna suficientemente boa para obter pleno êxito nas primeiras fases da criação do filho (WINNICOTT, 1982, p. 215).

Nas afirmações de Winnicott, fica claro também o quanto “A criança e o seu mundo”⁴⁰ giram em torno de uma família nuclear, branca e de classe média, introduzindo ainda noções para além da presença contínua e devotada da mãe. Nesse sentido, embora a mãe, em sua essência, já soubesse de suas atribuições, paradoxalmente, ela ainda receberia um conjunto de orientações e ensinamentos abrangendo um leque extenso de temas. Para complementar, segue-se um outro conjunto de prescrições, dessa vez destinadas às professoras maternas, que biologicamente não estariam orientadas para essa função, e até questões relativas à paternidade, tais como o apoio material e emocional tão importantes à esposa. Nesse sentido, ao discutir representações de gênero veiculadas e instituídas pelo Bolsa-Escola, busco compreender o quanto essas representações, que tiveram/tem um papel ativo na construção de identidades maternas/paternas, docentes, etc., estão atravessadas pelos pressupostos da psicologia do desenvolvimento, que contribui para significá-las de um jeito e não de outro.

De modo contemporâneo, o conjunto de ações do Bolsa-Escola re/produz os ensinamentos da psicologia do desenvolvimento, pois as “lições” dirigidas às mães vão desde orientações seqüenciadas quanto ao uso do cartão Bolsa-Escola, tais como as veiculadas na publicação em quadrinhos⁴¹ chamada *O dia em que um cartão mudou nossa vida*, até uma série de outras recomendações e exigências, ilustradas e descritas neste e nos demais documentos. Entre as principais recomendações, estão a fiscalização da frequência escolar, o envolvimento e o acompanhamento do desempenho das crianças na escola e a tarefa de conceder privilégio para as necessidades básicas do grupo familiar como contrapartida ao recebimento do dinheiro. A

³⁹ De acordo com Forna (1999), Winnicott ganha fama numa época em que as mães estavam cansadas com o extremismo e o rigor de Truby King em nome da disciplina e da educação.

⁴⁰ Título de um livro de Donald Winnicott (WINNICOTT, 1982).

⁴¹ Cartilha enviada às escolas públicas no segundo semestre de 2001.

dimensão dessa incorporação que deve ser realizada pelas mães por meio desse conjunto de ensinamentos constata-se em uma das imagens da revista, quando, por exemplo, a mãe segura o cartão Bolsa-Escola e, de olhos fechados, com um semblante de realização, imagina-se num futuro distante (pois está de bengala) com seu/sua filho/a formado/a na universidade.

Na história, a mãe recebe, no final (contracapa), uma capinha plástica para guardar em casa seu cartão; porém, antes disso, ela é ensinada a guardá-lo “corretamente”, sem deixá-lo “jogado em qualquer lugar”, pois “É perigoso deixar jogado em cima da geladeira, perto de chaves, pilhas... se molhar, arranhar, essas coisas, o cartão estraga e não passa na máquina, então não dá para tirar o dinheiro” (BRASIL, 2001d). Nesse material, a representação de família é mononuclear, miscigenada e sem emprego formal, isto é, uma família pobre que precisa ser ensinada a cuidar do cartão magnético, como se esse objeto fosse totalmente estranho às pessoas dessa classe econômica. Uma outra dimensão que a história enfatiza é a de como a mãe, ao receber o dinheiro, amplia o seu *status* na relação familiar, pois é ela quem deve exercer o controle dos gastos, bem como assegurar, pela presença dos/as filhos/as na escola, um futuro cada vez melhor. Constatamos, assim, mais uma vez, como funcionam os pressupostos da psicologia do desenvolvimento que tratam de “ligar” a mãe ao desenvolvimento saudável dos/as filhos/as – é ela que irá assegurar seu sucesso escolar e, conseqüentemente, desviá-los da delinqüência e do fracasso escolar. Nesse sentido, o narrador da história diz:

E o cuidado não era à toa. Afinal, com a Bolsa-Escola a mãe é quem fica responsável por controlar o dinheiro que eles recebem! E assim a vida fica melhor, com escola e mais dinheiro para as despesas (BRASIL, 2001d).

E ainda:

Dona Maria está orgulhosa! Esse cartãozinho significa um futuro melhor para as crianças e mais dinheiro em casa todo mês! (BRASIL, 2001d).

Dessa forma, a história veicula e visibiliza, mais uma vez, uma representação de mãe que passa a maior parte do tempo em casa, cuidando das atribuições domésticas e familiares. Ela deverá aproximar-se dos objetivos do MEC ao incorporar um conjunto de proposições lançadas pelo Programa.

No que concerne ao gênero, novamente os textos veiculados pelo Programa demarcam uma espécie de linha divisória entre funções e responsabilidades femininas e masculinas, talvez

pela ênfase na centralidade que as mulheres-mães pobres devem ocupar em suas famílias e, ao mesmo tempo, pelo lugar coadjuvante que é atribuído aos homens-pais na relação com os/as filhos/as quando se trata das camadas carentes da população. Nessa direção, apreendemos que funções demarcadas às mulheres como de cuidado, proteção, gerenciamento do lar e a educação dos/as filhos/as são tomadas no Programa como femininas, assim como determinados lugares e contextos. O Programa veicula e re/produz representações específicas de maternidade calcadas nos pressupostos da psicologia do desenvolvimento, buscando tornar essas representações universais e fazendo-as funcionar como um modelo único e mais adequado para todas as mulheres-mães.

Para Forna (1999), a teoria da ligação foi aceita sem maiores questionamentos porque vinha ao encontro de um conjunto de antigas suposições, principalmente daquelas que diziam que todas as mulheres são inerentemente destinadas à maternidade. A teoria da ligação confirmava que o destino estava realmente na biologia e que as mulheres só não aderem à maternidade quando seus processos naturais e instintivos são interrompidos ou “desviados” por algum motivo. Tal como Forna analisa:

Mesmo naquilo que alguns vêem como os dias dourados dos anos 50, as mulheres pobres, imigrantes ou negras, não seguiram a ordem de Bowlby para largar o emprego e ficar preparando o jantar com blusa de seda e colar de pérolas. Elas continuam a trabalhar porque precisam. Em muitas partes do mundo, onde as crianças ficam sob os cuidados de várias pessoas em lares multigeracionais, a noção de ‘vínculo’ com uma mãe única e presente todo o tempo não tem absolutamente qualquer relevância (FORNA, 1999, p. 101).

Em convergência com esses argumentos de Forna, Fonseca (2000) permite-nos entender o quanto escamoteiam-se algumas dinâmicas culturais de grupos populares quando não se leva em conta as lógicas, as organizações ou os arranjos próprios desse meio social e cultural. Para pensar na maternidade, ela cita pesquisas históricas⁴² que demonstram como, ao longo da história, mães brasileiras de baixa renda confiam seus filhos a mães adotivas: avó, madrinha ou ama-de-leite remunerada. Nesse contexto, às vezes, passam-se anos sem que a mãe tenha notícias de seu rebento. Segundo a autora, isso não significa que elas tenham renunciado aos direitos maternos, pois a criança continua sendo vista como membro da família, não perdendo sua identidade

⁴² Cf. FONSECA, 1995, PRIORE, 1993.

genealógica e, geralmente, mesmo após anos de separação, voltando a integrar as redes de consangüinidade.

Em outros termos, podemos constatar que a lógica de dirigentes, políticos, membros de ONGs, religiosos e outras instituições sociais funcionam por meio de normas e regulamentos muito distantes ou diferenciados da lógica dos grupos ou comunidades sociais aos quais programas como o Bolsa-Escola dirigem-se.

Talvez seja por isso que, quando o assunto gira em torno das questões relacionadas com as crianças que vivem em “situação de risco”, o que se discute fundamentalmente é a relação das mães com as crianças e as exigências sociais que elas devem desempenhar, como participação, autoridade e disciplina, ou seja, exigências consideradas “inerentes” à maternidade, tornando “natural” a presença constante, a dedicação, o cuidado e a proteção. Na falta desses atributos, o desenvolvimento infantil ficaria seriamente prejudicado, justificando, de alguma forma, situações de violência e de fracasso escolar.

Nessa abordagem, verifica-se como os discursos que se articulam no Programa Bolsa-Escola investem explicitamente em um grupo de mulheres situadas abaixo da linha da pobreza. Podemos apreender como os seus chamamentos aproximam-se e assemelham-se aos pressupostos da psicologia do desenvolvimento, não levando em conta que os contextos sociais onde essas mulheres vivem apresentam diversidades culturais. Um outro aspecto importante, segundo Fonseca (2000), é observar que políticas embasadas nos pressupostos dessas teorias geralmente desenvolvem seus argumentos na direção de classificar tudo o que pareça “marginal” ou “desorganizado” como comportamentos “disfuncionais”. A solução para romper com o ciclo vicioso da miséria seria, então, agir no âmbito da socialização familiar, intervindo para imprimir no espírito dos indivíduos as atitudes mais adequadas, capazes de restabelecer o equilíbrio social.

Dizendo de outro modo, em nossa cultura, as mães são responsabilizadas pelo cuidado e formação dos/as filhos/as, e, na maioria das vezes, não são levados em conta os arranjos culturais produzidos nas diferentes comunidades, principalmente nos segmentos considerados populares ou pobres. Ignora-se, quase sempre, uma possível presença do pai e de outras pessoas que possam fazer parte dessas relações, as atribuições que possam também corresponder a ele ou elas, bem como a presença (ou ausência) de algumas condições sociais, políticas e econômicas importantes que, em nosso país, contribuem para que essas crianças estejam vivendo em “situação de risco”.

Para Walkerdine, “Não é nenhuma surpresa que mães de classe trabalhadora, brancas ou negras, fossem vistas como correndo o maior risco de fazerem as coisas erradas” (WALKERDINE, 1995, p. 217) e são principalmente elas o alvo dos manuais que pretendem ensinar como ser boa mãe. As mães devem oferecer uma educação correta pelo seu próprio exemplo, ensinar através do amor, das brincadeiras e das situações cotidianas do lar, supondo-se que todas elas “naturalmente” possam amar e brincar o tempo todo e que isso traz, como consequência, um desenvolvimento mais correto e saudável para a criança. Isso demonstra o quanto as mães (e as professoras) continuam a ser consideradas como as primeiras e as melhores educadoras, e sobre seus ombros permanece o risco de as crianças que vão mal na escola ou que apresentam problemas serem produto de uma educação defeituosa. Algumas dessas formas de demonstrar amor, atenção e carinho e, diríamos, de construir a relação afetiva e pedagógica entre família e filhos/as fica evidenciada na cartilha distribuída às mães:

Conversar, brincar, fazer coisas do dia-a-dia junto com as crianças são formas de demonstrar atenção e carinho. Isso pode ajudá-las a se sentirem mais seguras e a aprenderem mais e melhor (ABREU *et al.*, 2002, p. 4).

Descubra, com as crianças, o melhor horário do dia para a leitura: pode ser na hora de dormir, no final da tarde ou quando acharem melhor. Esses momentos juntos, escutando histórias ou poemas, podem criar lembranças lindas que as crianças jamais esquecerão (ABREU *et al.*, 2002, p. 5).

Para finalizar a extensa série de ensinamentos às famílias, a cartilha deixa a seguinte mensagem:

Esses são alguns exemplos de como conviver com as crianças despertando sua curiosidade e o prazer de aprender. O mais importante é criar um clima de cumplicidade para que elas se sintam confiantes e estimuladas. Para que sintam o quanto você valoriza o que elas aprendem. Para que percebam que podem usar na vida o que aprenderam na escola e vice-versa. Todas essas dicas e sugestões estão aqui para ajudar você a começar. Depois você vai inventar outras tantas (ABREU *et al.*, 2002, p. 5).

Forna (1999) cita a criação de alguns problemas sociais relevantes decorrentes desse ideal de maternidade. Para ela, essa forma de pensar o desenvolvimento da criança relaciona-se a um modo específico de criação, que exige dinheiro, marido, satisfação e dedicação integral da mãe, estabelecendo-se um nível grande de expectativa que não só é impossível de executar para muitas mulheres, como também pode não ser desejável. Além disso, um número crescente de profissionais tem criticado os efeitos da teoria da ligação e de pressupostos cognitivistas,

afirmando que deixar as crianças exclusivamente sob os cuidados/educação das mães torna a relação sufocante e restrita quanto à convivência com outros adultos, liberando, muitas vezes, a sociedade em geral de qualquer responsabilidade no cuidado e na educação das crianças.

Outro nome importante para a psicologia do desenvolvimento é, sem dúvida, o de Jean Piaget. Sua contribuição ao estudo do desenvolvimento intelectual da criança tem sido extremamente valorizada até hoje, sobretudo nos países em que a psicologia é influenciada pela orientação européia e anglo-saxã. É principalmente a partir da década de 60 que seus trabalhos passam a ser valorizados nos Estados Unidos, pois anteriormente havia uma forte rejeição, decorrente em grande parte da considerada “falta de rigor metodológico” que caracterizaria o método clínico utilizado por Piaget. Seu método consistia no estudo detalhado de poucos casos⁴³ durante longos períodos de tempo, utilizando a observação natural e entrevistas verbais com as crianças. Mais tarde, Piaget inseriu em suas entrevistas a utilização de objetos concretos para a criança manipular.

O trabalho de Piaget fundamentou-se na biologia, na lógica e na epistemologia. Em linhas gerais, a ênfase dos seus argumentos sobre o desenvolvimento da inteligência, das operações lógicas, das operações de número, de tempo, de espaço ou de percepção, entre outras, repousava na interpretação psicológica dada através da genética. De acordo com Biaggio (1988), Piaget, com sua formação sólida nas Ciências Naturais e Sociais, especialmente biologia e filosofia, sentia que nem uma nem outra poderiam solucionar o problema do conhecimento humano; logo, a psicologia forneceria a ponte necessária entre a biologia e a epistemologia.

De acordo com diferentes autores/as,⁴⁴ Piaget descreve o desenvolvimento cognitivo do ser humano através de quatro períodos principais.⁴⁵ Esses períodos são seqüenciados, não havendo saltos em relação a qualquer um deles, e cada um torna-se preparatório para o seguinte. As pesquisas de Piaget demonstram que, após os primeiros dias de vida do bebê, alguns reflexos passam a ser modelados pela experiência ambiental, dando lugar ao desenvolvimento de estruturas psicológicas que não são diretamente hereditárias. Tais investigações enfatizam que a criança passa a aprender de forma mais competente num ambiente que a estimule, e isso inclui

⁴³ Para a realização de suas pesquisas, Piaget utilizou principalmente a observação e entrevistas verbais com seus três filhos.

⁴⁴ Cf. BIAGGIO, 1988. ROSA, 1988. ENDERLE, 1985.

⁴⁵ Estágio sensório-motor (0 a 2 anos); estágio pré-operacional (2 a 6 anos); estágio das operações concretas (7 a 11 anos); e estágio de operações formais (12 anos em diante).

um conjunto de aspectos que envolvem desde a criança até a pessoa que a cuida, incluindo as responsabilidades das cuidadoras.

Nessa direção, retomo a cartilha cujo objetivo foi/é apresentar dicas escolares aos pais, indicando uma série extensa de conhecimentos referentes à leitura, à escrita e à matemática, as quais, “ao final da 2^o série, as crianças já devem ter aprendido” (ABREU *et al.* 2002, p. 4), como, por exemplo:

- ✓ Escrever corretamente diferentes tipos de texto, como cartas, bilhetes, listas, receitas, recados, histórias curtas, poesias, etc. (ABREU, *et al.* 2002, p. 4);
- ✓ A usar, no dia-a-dia, instrumentos com números, como fita métrica, régua, calendário, balança e relógio (ABREU, *et al.* 2002, p. 10);
- ✓ A resolver pequenos problemas com as quatro operações (soma, subtração, divisão e multiplicação), mesmo sem usar a conta armada (ABREU, *et al.* 2002, p. 10).

Assim como, “ao final da 4^o série, as crianças já devem ter aprendido” (ABREU *et al.* 2002, p. 4)

- ✓ A escrever corretamente muitas palavras e a utilizar o dicionário para tirarem dúvidas (ABREU, *et al.* 2002, p. 5);
- ✓ A falar comunicando-se adequadamente em diferentes situações, quando conversam, apresentam trabalhos para a classe, contam idéias, defendem pontos de vista, contam histórias e coisas que aconteceram (ABREU, *et al.* 2002, p. 5);
- ✓ A ler e escrever os números não-inteiros que usamos no dia-a-dia, como as frações ($1/2$, $1/3$, $1/4$) usadas em receitas, os decimais (0,50) usados no dinheiro e as porcentagens (50%) usadas em pesquisas e gráficos (ABREU, *et al.* 2002, p. 11);
- ✓ A reconhecer unidades de medida (centímetro, metro, quilo, grama, hora, minuto) que aparecem nos instrumentos que usamos no dia-a-dia, como régua, balanças e relógios (ABREU, *et al.* 2002, p. 11);
- ✓ A compreender o que informam alguns gráficos e tabelas (ABREU, *et al.* 2002, p. 11).

Esse guia e/ou cartilha (ABREU, 2002) delimita nitidamente a função educativa da família, acentuando o trabalho preparatório, seqüenciado e didático tanto das mães quanto dos/as filhos/as. Será que tais ensinamentos, divulgados no âmbito de um Programa destinado à população pobre, não estariam envolvidos com práticas compensatórias em que principalmente as mães teriam de cumprir funções específicas para sanar supostas carências culturais suas e também das crianças? E será que as mulheres-mães beneficiadas se reconhecem nas representações e ensinamentos divulgados pelo Programa?

Nesse material, ainda, observamos que as atividades de aprendizagem propostas às crianças, além de serem seqüenciadas, necessitam desenvolver-se de forma contínua e gradual e devem ser monitoradas constantemente por um/a adulto/a. São apresentadas para que ocorram de forma divertida, prazerosa e com muita paciência e diálogo, indicando: “Mostre às crianças como a matemática é útil e divertida para a vida” (ABREU *et al.*, 2002, p. 11), como “[. . .] será divertido ver quantos pentes as crianças medem e quantos palmos faltam para que elas alcancem você” (ABREU *et al.*, 2002, p. 12) ou, ainda, “Se as crianças já sabem ler, sugira que leiam em voz alta e escute com atenção. Se elas estiverem tímidas ou gaguejando, tenha paciência” (ABREU *et al.*, 2002, p. 7). Assim, a cartilha também auxilia as/os mães/pais, descrevendo várias sugestões de como organizar em casa um horário para a leitura, podendo esse até “[. . .] ser um bom motivo para reunir a família” (ABREU *et al.*, 2002, p. 5).

A cartilha é ilustrada com algumas imagens familiares e, por meio delas, constatamos que as dicas ou ensinamentos ora dirigem-se às mães, ora aos pais, sendo que as mães são retratadas num total de cinco vezes: elas contam histórias, ensinam a fazer cálculos, a trabalhar com medidas nos alimentos e utensílios domésticos e também acompanham a atividade de recorte de suas filhas; já os pais aparecem apenas duas vezes, ensinando cálculo com a utilização da calculadora e auxiliando na atividade de escrita de seus filhos. Para demonstrar, ainda, como as atividades diárias podem auxiliar as crianças nas atividades escolares (e, eu diria, domésticas, entendidas aqui como pertencentes ao universo feminino), o *Manual* sugere às mães que:

- ✓ Cozinhe algo saboroso com você ou elas lendo a receita.
- ✓ Leia ou peça para que elas leiam rótulos de embalagens. Depois da leitura, conversem sobre o produto.
- ✓ Você e as crianças podem ler as instruções de um aparelho doméstico enquanto aprendem a usá-lo. Também podem ler as regras de um jogo.
- ✓ Quando caminharem juntos ou estiverem no ônibus, leiam os anúncios e letreiros e depois comentem.
- ✓ Leiam juntos a programação da TV para escolherem a qual programa vão assistir.
- ✓ Leiam manchetes de jornais ou mesmo notícias, com assuntos interessantes que acontecem na sua cidade ou nos outros países do mundo (ABREU *et al.*, 2002, p. 6).

Torna-se importante destacar os pressupostos de classe e gênero embutidos nessas propostas quando, por exemplo, a cartilha estabelece uma série de ensinamentos mais apropriados às mães das escolas públicas (onde esses guias foram distribuídos), cuja ênfase está centrada em aspectos cognitivos, afetivos e domésticos, bem como quando apresenta a mãe um

número maior de vezes na tarefa de ensinar. O pai não aparece envolvido nas atividades domésticas, e é ele que, na ilustração da capa, caminha ao lado do filho e à frente da família.

Ao mesmo tempo em que o pai é retratado nessa posição de destaque na capa desse guia, a análise transversal dos documentos do Programa permite perceber um deslocamento importante do sentido usualmente atribuído à paternidade. Seguindo uma seqüência temporal, em um primeiro momento, os documentos não se referem ao pai, sendo a mãe apresentada como a “gerente” da casa e da educação dos/as filhos/as; posteriormente, o pai aparece como aquele que auxilia a mãe e até se propõe a levar as crianças à escola; e, nos documentos mais recentes, o pai é posicionado como alguém que passa grande parte do seu tempo ausente do lar, supondo-se que trabalha fora. Porém, na representação de família utilizada nos documentos referentes ao Dia da Família na Escola, documentos que pretendem cumprir um enfoque pedagógico e didático, o pai está à frente, parecendo ser ainda aquele que dirige e orienta os demais. A questão que se coloca aqui é: quem é esse pai que o Programa visibiliza/invisibiliza nessas representações? Quando e como o Programa faz referência ao pai biológico? Quando poder-se-ia pensar que é ao Estado ou aos seus representantes que está sendo atribuída a função de pai? Essa é uma dimensão de análise a que pretendo voltar mais adiante.

Por enquanto, importa destacar o quanto a pedagogia naturalizou a observação e o registro do desenvolvimento, uma vez que tendências inatas estão relacionadas ao desenvolvimento biológico. Segundo Walkerdine (1999), tanto a boa mãe quanto a boa professora devem ser uma espécie de extensão do cientista – aquela que observa, monitora, registra, classifica, realiza um contínuo escrutínio, que permite ver e saber tudo sobre o desenvolvimento de suas crianças, legitimando, assim, uma pedagogia centrada na criança, tendo especialmente os estudos de observação como base do conhecimento dos indivíduos. De acordo com Walkerdine, “[. . .] a criança em desenvolvimento é uma produção que tem que ser entendida em relação à sua formação histórica e à sua eficácia conjuntural” (WALKERDINE, 1999, p. 194), e é nessa visão que o trabalho de Piaget exerce um papel central na construção de práticas que produzem sujeitos, pois

Nisso está centralmente envolvido um conjunto de aparatos e práticas similares e circundantes, um edifício de treinamento docente, de educação em-serviço, de monitoramento e normalização das próprias professoras (orientação e inspeção), um aparato de pesquisa educacional, livros didáticos e assim por diante (WALKERDINE, 1999, p. 193).

Além disso,

São os aparatos dos estágios do desenvolvimento que, de todo o trabalho de Piaget, têm sido mais utilizados na educação. É precisamente isso, e sua inserção num quadro de capacidades biologizadas, que assegura que a criança seja produzida como objeto do olhar científico e pedagógico, por meio dos próprios mecanismos que tinham a intenção de produzir sua libertação (WALKERDINE, 1999, p. 196).

O enfoque utilizado por Burman (1999) para analisar os pressupostos da psicologia evolutiva não está centrado no desenvolvimento da criança, tal como é descrito por Piaget; pelo contrário, seu ponto de partida converge com noções que consideram a criança e a infância como produções culturais, isto é, o estudo não está focado numa criança universal e no seu ambiente familiar, mas principalmente nas condições sociais, históricas e políticas que constituem o que é ser criança (assim como o que é ser mãe/pai). Para Burman, torna-se importante, ainda, reconhecer que a psicologia evolutiva justifica seus principais pressupostos, calcados em noções de hereditariedade e ambiente que apresentam o desenvolvimento infantil e a atividade materna como algo natural e inevitável.

Em consequência da produção e propagação dessas “verdades” sobre a maternidade, muitas mulheres sofriam (ou são levadas a sofrer) enorme culpa por não encontrarem em si o chamado “instinto natural” comum a todas as mulheres ou, ainda, por não abdicarem das suas atividades profissionais para acompanhar, durante 24 horas, o desenvolvimento de seus/suas filhos/as.

A análise de Burman (1999) discute os efeitos que a psicologia evolutiva produz a partir do que diz sobre pais e mães, principalmente os efeitos que as prescrições “da boa maternidade” têm sobre as mulheres. Para essa autora, as normas que estruturam a psicologia evolutiva apresentam-se através de seqüências graduais e ordenadas, ou seja, etapas que levariam o indivíduo a uma competência e maturidade cada vez maiores, podendo-se relacionar esses modelos de desenvolvimento do pensamento com a forma de racionalização do Estado Moderno.

Assim, ela destaca:

As tecnologias de descrição, de comparação e medição infantis, as quais fundamentam a base do conhecimento descritivo da psicologia evolutiva, têm suas raízes no controle demográfico, na antropologia comparada e na observação animal, os quais situam “o homem” como sendo superior aos animais, o homem europeu superior ao não europeu, o homem superior à mulher, assim como o político superior ao indigente. Desta forma, a história da psicologia evolutiva permite suspeitar como ela autoriza e dirige as

relações infantis, familiares e profissionais dentro do moderno estado de bem-estar (BURMAN, 1999, p. 33, tradução minha).

A crítica de que os marcos teóricos da psicologia do desenvolvimento suprimem a análise da situação social em que suas investigações ocorrem coloca uma importante consideração sobre a maioria dos livros dessa disciplina. Eles descrevem o desenvolvimento numa perspectiva cronológica, do nascimento até a adolescência, mesmo reconhecendo que o desenvolvimento humano é um ciclo vital que vai até a morte. Assim, principalmente infância e adolescência são estudadas como períodos específicos que demarcam comportamentos, bem como limites de idade, “[. . .] sem dar-se conta minimamente da variação cultural e de classe que operam sobre a expectativa de vida” (BURMAN, 1999, p. 71, tradução minha).

Outras críticas importantes são ainda destacadas por Burman, como, por exemplo, o desenvolvimento “[. . .] de uma linha de investigação que enfatiza como a conduta infantil se demarca dentro de um contexto de atribuição e interpretação adulta” (BURMAN, 1999, p. 58, tradução minha). De acordo com esse modelo, outro princípio é o de que “[. . .] a cuidadora faz todo ou a maior parte do trabalho interativo para manter a comunicação e a atividade, e gradualmente a criança vai assumindo mais responsabilidade” (BURMAN, 1999, p. 58, tradução minha). Desta forma, a autora acrescenta que a preocupação pelos aspectos biológicos e evolucionistas propõe-se a “[. . .] aclarar como as respostas neurológicas infantis chegam a funcionar como respostas sociais por meio da adaptação “instintiva” da função materna com as relações do bebê” (BURMAN, 1999, p. 61, tradução minha).

Nessa perspectiva, considera-se que as mães não possuem uma existência independente de seus/suas filhos/as e que o que é chamado de social reduz-se muitas vezes às relações didáticas (uniformes e harmônicas) da mãe com o/a seu/sua filho/a, buscando transmitir significados de pureza e naturalidade a essas relações, ignorando-se como elas foram estruturadas pela cultura.

Woollett e Phoenix (1999) consideram que os textos da psicologia evolutiva são escritos com um estilo de apresentação objetiva; isso quer dizer que é através da experiência e da observação que são descritos, de um modo geral, aspectos ligados aos conhecimentos psicológicos do desenvolvimento humano. Quando fala-se da mãe em relação às fases do desenvolvimento infantil, as afirmações sobre a “normalidade” baseiam-se, muitas vezes, em amostras limitadas em que se estabelece a norma para todas as mães a partir da observação de algumas. Através de descrições do que é “natural”, produzem-se “[. . .] normas pedagógicas que

consideram as mães responsáveis pelo que possa acontecer a sua prole” (WOOLLETT; PHOENIX, 1999, p. 90-91, tradução minha). Nessa linha, a conduta maternal ideal é observada e descrita sem dar conta de que essas observações realizam-se em um contexto muito específico, onde a grande maioria das mães é branca, europeia ou americana e de classe média. Embora haja um reconhecimento de que os contextos sociais variam e de que estes apresentam diversidades culturais, os estudos não incorporam tais dimensões em suas teorias.

Outro ponto importante é o fato de que essas teorias ignoram situações de conflito nas relações familiares e sociais em uma amplitude de aspectos que podem estar vinculados aos processos de desenvolvimento e socialização das crianças. Tampouco abordam a existência de acontecimentos e/ou sentimentos ambivalentes por parte das mulheres com relação à maternidade.

Um pressuposto importante referido por Walkerdine (1995) é o que Foucault chama de “uma ficção que funciona como verdade”, ou seja, as práticas educacionais incorporam de tal forma algumas “verdades” construídas pela ciência “psi” que elas passam a produzir a própria coisa que apresentam e descrevem. Assim, a noção de estágios do desenvolvimento tornou-se tão comum no pensamento pedagógico que direciona fortemente a organização e o desenvolvimento do currículo escolar, bem como a elaboração de instrumentos de avaliação e a confecção de materiais produzidos por outras instâncias envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem.

Woollett e Phoenix (1999) procuram descrever como os estudos da psicologia do desenvolvimento construíram uma compreensão dos estágios evolutivos das crianças e como indicaram os melhores meios para favorecer esse desenvolvimento. Porém, segundo as autoras, essas teorias não investem com a mesma preocupação em questionamentos que envolvem as premissas que as fundamentam ou as circunstâncias em que esses dados foram produzidos e incorporados nesse cenário histórico e cultural.

Para Burman (1999), vale a pena refletir sobre as relações sociais e políticas que se estabelecem a partir das noções de infância, escolarização e trabalho infantil, quando leva-se em conta os debates contemporâneos sobre políticas públicas e de bem-estar da infância em países do Terceiro Mundo. Segundo ela, principalmente os meios de comunicação fazem-nos pensar em “todas as nossas crianças” como se fôssemos “uma família mundial”, onde países ricos contribuem e auxiliam nos problemas dos países pobres ao incluir nas suas discussões a construção de propostas e políticas voltadas para a criança. Burman cita o Plano Internacional do

Reino Unido, que propaga a idéia de “família mundial”, representada a partir de um caráter humanitário e amistoso que não apenas ignora as diferenças culturais e econômicas, como também considera que essas desigualdades estejam distantes ou alheias da história do colonialismo e do imperialismo que produziu o empobrecimento do Terceiro Mundo. Essa política, chamada de “assistencial”, responsabiliza os países pobres pelo seu próprio subdesenvolvimento, no lugar de reconhecer a criação de interesses que mantêm os países de Terceiro Mundo como mercados dependentes e como fonte de mão-de-obra barata, principalmente quando trata-se de mulheres e crianças.

Deste modo, Burman acrescenta que ações públicas voltadas à infância geralmente funcionam como um índice ou, ainda, como um significante de “civilização” e de modernidade. Assim, “O ‘correto’ para a infância funciona como um universal trans-cultural unindo países do Primeiro ao Terceiro Mundo” (BURMAN, 1999, p. 78, tradução minha). A adoção dessa noção de infância⁴⁶ atesta interesses que pretendem capacitar e proteger as crianças, trazendo consigo o perigo de torná-las maleáveis e dependentes. Desta forma, pode-se detectar certa ambivalência acerca do papel do Estado em relação às crianças e às famílias pobres, pois pensar na criança como vulnerável e ignorante e nas famílias como tendo fracassado nas suas funções deixa-as numa situação que requer constante controle e disciplina, sem dar conta minimamente da resolução das práticas de mercado e de trabalho tidas como perigosas e exploradoras.

Nessa perspectiva, Burman (1999) diz que a psicologia do desenvolvimento tem focado suas investigações na criança e em circunstâncias familiares, ao invés de examinar os acontecimentos sociohistóricos que construíram uma variedade de tipos diferenciados de organizações familiares articuladas ainda a aspectos culturais e econômicos importantes. A psicologia evolutiva propaga uma representação idealizada de família que perpetua relações assimétricas de idade e gênero, ignorando conflitos e patologizando quem não se ajusta a ela.

Nessa perspectiva, a maternidade é definida por meio de discursos que produzem o que é ser mãe através dos tempos. Os discursos que constituem o que é ser mãe autorizam e desautorizam, legitimam ou deslegitimam, incluem ou excluem, e é nesse processo que, segundo Silva, “[. . .] somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, representação” (SILVA, 1995, p. 196).

⁴⁶ Presente na Declaração dos Direitos da Criança, feita pelas Nações Unidas em 1959 e pela Convenção dos Direitos da Criança de 1989 (BURMAN, 1999, p. 78).

A discussão sobre a psicologia do desenvolvimento foi um caminho importante neste meu estudo, uma vez que o Programa incorporou/incorpora inúmeros pressupostos dessa disciplina a fim de divulgar, ensinar e propor, às mulheres-mães, maneiras “corretas” de exercer a maternidade. E a maneira como esses discursos estabelecem conexões entre algumas dimensões sociais e a maternidade também demonstra como se introduzem, no cenário atual, formas que pretendem posicionar e marcar um entre muitos outros modos possíveis de exercer a maternidade em nossa cultura, seja através das famílias a que se dirige o Programa Bolsa-Escola, seja em outras circunstâncias sociais e culturais.

No próximo capítulo, faço algumas problematizações acerca do posicionamento dado aos homens-pais nos discursos do Programa, admitindo que o exame das representações de paternidade veiculadas e instituídas pelo Bolsa-Escola constituíram-se apenas como o início de uma discussão que poderia ter tomado uma dimensão muito mais ampla e produtiva. Exploro isso ao analisar algumas proposições dirigidas a produzir e educar indivíduos como mulheres e mães de determinados tipos, no interior do Programa, podendo-se estar definindo, no mesmo movimento, posições e atribuições para a paternidade.

5 QUAL É O LUGAR DO PAI NO PROGRAMA BOLSA-ESCOLA? UM INÍCIO DE REFLEXÃO

Através dos argumentos discutidos ao longo desta investigação, busquei apontar como alguns debates contemporâneos presentes no Programa governamental Bolsa-Escola levaram-me a problematizar algumas representações de gênero que estavam/estão imbricadas nos processos educativos veiculados pelo Programa, a fim de inscrever, fundamentalmente, nas mulheres, funções maternas consideradas “adequadas”. Conseqüentemente, essa análise buscou provocar um estranhamento quanto a algumas justificativas e estratégias utilizadas pelo Programa acerca da maternidade/paternidade, sobretudo ao designarem que as diferenças entre mulheres e homens estão baseadas, principalmente, em explicações biológicas e universais tão comuns em nosso cotidiano.

No caso específico do meu estudo, as representações hegemônicas de gênero em ação nesse contexto foram produzidas tanto no interior do Programa quanto pela articulação contingente de diferentes processos históricos e sociais. Esses processos envolveram algumas formas de instituir/reger, por exemplo, o funcionamento de instituições sociais como a família e a escola, os sistemas simbólicos e as práticas sociais e culturais imbricadas na produção da maternidade.

Isso remeteu-me àqueles aspectos de multiplicidade, provisoriedade e de dimensão relacional com que se constituem noções acerca da maternidade/paternidade – já que é no âmbito de “ [. . .] processos educacionais, políticos, econômicos, dentre outros, [que] acabam [se] definindo e mobilizando os diferentes ‘lugares’ em torno dos quais a vida social é constituída e experienciada” (MEYER, 2000b, p. 21, destaque da autora).

Assim, ao discutir os processos e mecanismos que instituem algumas representações e identidades maternas veiculadas/instituídas por meio do Programa, torna-se produtivo examinar como configuram-se, nas mesmas relações, as representações de paternidade no âmbito do Bolsa-Escola.

O pressuposto de que o feminino e o masculino e, portanto, também maternidade e paternidade são construções relacionais e interdependentes é uma das implicações teóricas e políticas do uso do conceito de gênero. Ou seja, adotar esse pressuposto significa assumir, também, que as análises e as intervenções empreendidas nesse campo de estudos devem

considerar ou pelo menos tomar como referência as relações – de poder – e as muitas formas sociais e culturais que, de maneira interdependente e inter-relacionada, educam homens e mulheres como “sujeitos de gênero” (MEYER, 2003b). Isso implica, portanto, problematizar processos, estratégias e práticas sociais que, ao produzirem e/ou educarem indivíduos como mulheres e mães de determinados tipos no interior do Programa, podem estar definindo, no mesmo movimento, posições e atribuições de paternidade. As representações precisam ser analisadas não só naquilo que elas dizem ou vizibilizam, mas também naquilo que elas colocam na sombra ou silenciam. No sentido de fazer algumas reflexões – bastante iniciais – acerca das representações de paternidade que se articulam à maternidade que venho discutindo aqui, utilizo-me, mais uma vez, da cartilha *100 perguntas e respostas sobre a Bolsa-Escola*. Nela, Buarque, ao responder a quem deve ser pago o benefício, diz:

A bolsa-escola é um benefício pago à família, de preferência à mãe. Em sua ausência, procura-se fazer o pagamento à avó ou a outra figura feminina que tenha poder de decisão e controle sobre as crianças a serem beneficiadas. Só em último caso, onde a criança é mantida e educada pelo pai solteiro ou viúvo, é que o pai passa a ser o beneficiário da bolsa-escola (BUARQUE, 2000a, p. 14).

Essa dimensão relacional que o conceito de gênero introduz no campo dos Estudos Feministas é importante para que eu possa fazer algumas reflexões sobre as representações de paternidade que se configuram no Programa, principalmente a partir do que é conferido e delegado à mãe. Nesse sentido, em que circunstâncias a criança será educada e mantida pelo pai? Por que o benefício pago pelo Programa será feito de preferência à mãe, à avó ou a outra figura feminina em detrimento do pai? Como, no contexto discursivo do Programa, configuram-se representações de paternidade, tomando como referência o que é dito e atribuído à maternidade?

É pela articulação entre os discursos provenientes dos diferentes campos teóricos e políticos que se tornou/torna possível explorar o Programa a fim de analisar alguns significados conferidos à maternidade e como esses processos de significação envolveram a produção de fortes argumentos para demonstrar, por exemplo, o quanto as mulheres (e não os homens) foram sendo re/posicionadas como as melhores cuidadoras das crianças.

Joan Tronto (1997) é uma das estudiosas que discute os múltiplos sentidos que o termo “cuidado” assume ou pode assumir no contexto da nossa cultura. O termo foi entendido inicialmente como uma espécie de “trabalho de amor”; em outro momento, passa a localizar as

atitudes e o pensamento que o envolviam. Houve também quem se preocupasse com a vinculação entre as discussões referentes ao cuidado e as abordagens explicitamente morais. Mas é desde uma perspectiva feminista de análise que Tronto buscou entender como o cuidado vem sendo compreendido atualmente no Ocidente, e ela o faz retomando o contexto político que significou o cuidado como um fenômeno natural.

Para essa autora, a noção de cuidado implica algum tipo de compromisso ou responsabilidade contínua e está em consonância com o significado “original” da palavra “cuidado”, que, em inglês, (*care*) significa carga, subtendendo-se que cuidar requer “[. . .] assumir uma carga” (TRONTO, 1997, 188). O cuidar, segundo ela, é um conceito/ação necessariamente relacional, pois diz-se que “[. . .] cuidamos de ou temos cuidado com alguma coisa ou alguém” (TRONTO, 1997, p. 188) tanto no âmbito do mercado quanto na vida privada – e, nas sociedades contemporâneas, o cuidado estaria sendo regido pelo gênero.

Assim, muitas ocupações e práticas sociais estariam relacionadas geralmente ao “cuidado de”, para as mulheres, e ao “cuidado com” (preocupar-se com), para os homens, e a questão de quem deve cuidar de quem estaria calcada em pressupostos produzidos no interior de diversos locais e instituições sociais. Esta autora (1997) acrescenta que não responsabilizamos todos pelos desabrigados, também não responsabilizamos qualquer um pela aparência de uma criança, responsabilizamos, sim (no caso da criança), a mãe (e dificilmente o pai). Nessa linha, a autora faz uma generalização sobre o cuidar em nossa sociedade, onde a partir do cuidado decretar-se-ia um roteiro diferenciado para homens e mulheres incidindo respectivamente na divisão entre o público e o privado.

Desta forma, segundo Tronto (1997), “cuidar de” envolveria, fundamentalmente, em nossa sociedade, estruturas privadas, tais como a família, tornando o cuidado uma demanda moral e também correspondente aos conceitos sociais, econômicos e culturais de nosso tempo. Isso produziria, por exemplo, obrigações distintas da mãe e do pai em relação aos/as filhos/as. Similarmente, a autora conduz-nos a pensar nas estruturas públicas, em como, através delas, se confere o bem-estar social, econômico e político da população, ao mesmo tempo em que se delegam lugares, atribuições e formas de viver diferenciadas para homens e mulheres. Referente a isso, Tronto diz que “O que faz ‘cuidar de’ ser tipicamente percebido como moral não é a atividade em si, mas como essa atividade se reflete sobre as obrigações sociais atribuídas a quem cuida e sobre quem faz essa atribuição” (TRONTO, 1997, p. 189, destaque da autora).

Os diferentes sentidos que o termo “cuidado” carrega podem ser instigantes para delinear diferentes noções de paternidade no âmbito do Bolsa-Escola: por exemplo, na disputa política que se travou em torno da autoria do Programa, em que os termos “paternidade” e “maternidade” foram reiteradamente acionados, produzindo uma oposição binária que operou incorporando algumas assimetrias de gênero. Nesse contexto, a paternidade política do Programa (“governo” ou “oposição”) refere-se a quem outorga e disputa um projeto social, uma paternidade que aqui não apenas concede, mas também oficializa, detém sua autoria, batiza, nomeia, modifica, inscreve, articulando-se a noções de criação, razão, autoridade e “cuidado com” a população, características que, em nosso meio social, são (e permanecem sendo) significadas como masculinas. No outro pólo dessa relação, encontramos a maternidade, que posiciona aqueles sujeitos beneficiados e protegidos pelo Programa, a quem caberá cumprir os preceitos criados/ditados pelo Estado-pai.

A paternidade é apresentada, nessa discussão, como o Estado que cuida e provê as necessidades de seus/suas cidadãos/cidadãs. O Estado como pai é aquele que é capaz de garantir os meios econômicos e materiais para a sobrevivência e o progresso social de um grupo, desprovido da capacidade de fazer isso por seus próprios meios. O Estado concede a cidadania, provê as condições para a igualdade social e prescreve direitos e deveres de todos e de cada um. Nesse sentido, quando o Programa posiciona as mulheres como co-responsáveis pela erradicação da miséria, de certa forma constrói uma relação de “conjugalidade” que envolve as mães de “carne e osso” e o Estado. Este, diante da ausência ou da incapacidade dos “pais de carne e osso” nas famílias de classes populares – suposta *a priori* e já quase naturalizada –, vê-se “obrigado” a assumir esse lugar.

O Programa, ao destacar, primeiramente, seus autores (políticos), produz um tom marcadamente masculino. São eles, principalmente, que traçam uma série de objetivos, metas, propostas e implementações para o social. Mas, de acordo com essas propostas, a quem caberá cumprir a missão social nas comunidades carentes? Quem deverá desenvolver, em casa, diariamente, inúmeras atividades educativas? Quem terá que acompanhar as atividades escolares? Parece ser justamente nesse sentido que o Programa, através de seus representantes (homens), passa a atribuir, delegar e cobrar, tanto dos/as demais governantes (que ocupam aqui a posição paterna) quanto das mulheres=mães, alguns “resultados” para o social. Constata-se isso no já

referido documento dirigido aos *Prefeitos e Prefeitas 2000 – Onze ações para você cuidar do seu município*. Nele, Buarque (2000b) diz:

Mais do que administrar, o Brasil quer que seus governantes cuidem dos seus estados e municípios. Mais do que uma casa a ser administrada, a cidade é uma imensa família a ser cuidada. [. . .] O primeiro passo é criar uma Mania de Educação em cada município. Sua liderança deve ser usada para fazer com que todos [na comunidade] estejam estimulados a participar da construção de uma sociedade mais educada e mais cidadã (BUARQUE, 2000b, p. 1).

E mais adiante:

Essa fama vai crescer mais se você também fizer gestos simples em defesa da criança e da educação, como visitar escolas, cobrar informações dos professores e educadores, reunir-se com mães, exigir resultados dos seus gestores, envolver a comunidade (BUARQUE, 2000b, p. 2).

Desta forma, representações do “município como família” configuram-se através de noções de gênero que atribuem lugares e funções específicas a homens e mulheres. Tais representações passam a delimitar alguns espaços e posições diferenciadas, e é por meio disso que operacionaliza a hierarquização entre ambos. Isso ocorre, por exemplo, quando o Programa coloca em funcionamento as estratégias para interpelar a mulher como mãe, e é por meio do extenso conjunto de prescrições que busca inscrever na “natureza dos sujeitos” (MEYER, 2000b) formas diferenciadas de ser e viver. Na fala de Buarque aos/às prefeitos/as, são as mulheres que devem/precisam corporificar um elemento central desse processo de diferenciação: o cumprimento das funções sociais delegadas pelos gestores políticos ligadas à educação e à saúde das crianças, como se essas funções fossem uma extensão da mulher. Os homens visibilizados pelo Programa são, fundamentalmente, os governantes, e a eles cabe dar/prover as condições necessárias para que as mulheres possam “naturalmente” desempenhar a sua função.

Porém, as representações de gênero acionadas no âmbito do Programa também divergem e entram em conflito. E é a partir da história já citada, *O dia em que um cartão mudou nossa vida* que podemos discutir isso. Nela, o pai biológico é representado como aquele que não consegue prover as necessidades básicas da família, não possui um emprego formal e, por isso, alegra-se com o recebimento do cartão e dispõe-se, no dia do pagamento do benefício, a levar as crianças à escola, dizendo: “E hoje eu é que vou levar vocês na escola” (BRASIL, 2001d). Tanto nesse material específico quanto nos demais, com exceção da Cartilha *Educar é uma tarefa de todos*

nós, não se ensinam, ao pai biológico, formas para que ele possa contribuir no gerenciamento do benefício, do lar ou da educação das crianças. Não se confere autoridade e nem *status* social à paternidade nesse segmento da população a quem se dirige o Programa, o que pode ser conseqüência do fato de que a própria condição de vulnerabilidade dessa família é explicada por sua ausência ou sua incapacidade de provedor, e ser provedor é uma dimensão indispensável das representações hegemônicas de paternidade em nossa sociedade. É isso, então, que permite pensar que o Estado, nessas circunstâncias, assume esse lugar de pai para exercer funções referentes ao provimento e controle desses grupos familiares caracterizados, principalmente pelos dados estatísticos, como famílias em que os homens-pais são ausentes e migratórios.

Ao discutir as relações parentais na sociedade contemporânea,⁴⁷ Sandra Unbehaum (1998) reflete sobre o lugar que o homem-pai vem ocupando no grupo familiar, principalmente nas famílias cosmopolitas de camadas médias. Embora esse não seja o segmento socioeconômico do qual meu estudo trata, menciono os estudos dessa autora devido a algumas importantes considerações. Sua argumentação estrutura-se a partir de dois eixos: primeiro, o de que as distinções de gênero socialmente construídas definem atribuições específicas de cuidado com os/as filhos/as para homens e mulheres; já o outro refere-se à normatização do direito de família no que concerne à custódia dos/as filhos/as, expondo a desigualdade de gênero presente nas relações familiares (UNBEHAUM, 1998).

A autora afirma que alguns fatos da atualidade apontam para certas mudanças nas relações parentais. Nessa direção, argumenta que fatores constantemente explorados pela mídia estão tornando-se, atualmente, objeto de pesquisas acadêmicas e de programas de intervenção, apontando para o surgimento de uma “nova” paternidade, supostamente a partir de “novos” padrões de comportamento. Assim, questões como casamento tardio, crescimento do divórcio e, ainda, a luta de muitos homens contra o aborto e pelo direito de não assumir a paternidade sem planejamento estariam se configurando como questões importantes para “tumultuar” o que antes se compreendia por paternidade e, conseqüentemente, masculinidade.

Se, de um lado, mulheres-mães, sobretudo das classes médias, passaram a conquistar o mercado de trabalho e, especialmente nessa área, o direito à licença maternidade e a

⁴⁷ O trabalho dessa autora relaciona-se com o desenvolvimento de sua pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP e da Fundação Carlos Chagas. Nessa pesquisa, Unbehaum (1998) analisa quais os significados que homens residentes na cidade de São Paulo atribuem à paternidade e ao seu envolvimento com os/as filhos/as e, ainda, que perspectivas e conflitos eles possuem em relação à educação das crianças.

regulamentação do trabalho doméstico, entre outros benefícios específicos, por outro, os pais passaram a ser convocados a participar e a ocupar-se do cuidado com os/as filhos/as. Contudo, no que se refere ao Programa, torna-se importante destacar que as mulheres que recebem o auxílio em dinheiro do Bolsa-Escola são mulheres pertencentes aos “bolsões de pobreza” e, por isso, geralmente não têm acesso à licença maternidade e a outros benefícios sociais, dificilmente estão inseridas em postos de trabalhos regulamentados formalmente e os mecanismos de geração de renda são tão pouco atrativos que elas geralmente mantêm-se ligadas aos afazeres domésticos. Tampouco os homens dessa camada da população ocupam uma posição econômica que os capacite a prover sozinhos as necessidades financeiras da casa.

Nesse sentido, mesmo que os aspectos apontados por Unbehaum dêem-se num contexto econômico mais privilegiado economicamente, eles são importantes porque operam na re/significação do conceito de paternidade, podendo-se pensar que, na sociedade contemporânea, os homens estariam assumindo cada vez mais as tarefas de cuidado com as crianças e de organização da casa. Nessa busca por igualdade desencadeada pelas mulheres, muitos homens têm sido levados a reivindicar judicialmente a guarda dos/as filhos/as, principalmente no contexto das camadas médias e metropolitanas. Para essa autora, tais dinâmicas estariam re/definindo as relações de gênero, colocando sob suspeita uma série de atribuições antes definidas como paternas e maternas (UNBEHAUM, 1998).

Ainda por meio de sua investigação, Unbehaum (1998) constata que a tarefa do cuidado com os/as filhos/as continua sendo definida como uma atribuição das mulheres, colocando os homens num segundo plano. Isso se explicaria pelo fato de que, em nossa cultura, a maternidade segue sendo invocada quase que exclusivamente com relação aos aspectos corporais, que delegariam às mulheres as responsabilidades pelo cuidado e educação dos/as filhos/as.

Referente a isso, na reportagem do *Jornal Correio do Povo*, de 7 de março de 2003, intitulada “Cristovam defende papel da mulher”, o atual ministro da educação, ao abrir as comemorações referentes ao Dia Internacional da Mulher, diz que a educação começa no ventre da mãe e afirma que, ao ver uma mulher grávida, pensa: “[ela] está carregando um aluno, é só questão de esperar mais quatro ou cinco anos” (CRISTOVAM..., 2003, p. 18). Para o ministro, a comemoração em pauta permite reconhecer, publicamente, a importância das mulheres no processo educacional e na vida brasileira. Ele completa: “Venho dizendo há muito tempo que a luta para resolver os problemas sociais do Brasil passa pelo sentimento que a mulher tem. Eu

sempre tenho dito que é preciso feminilizar a economia” (CRISTOVAM..., 2003, p. 18). Não é preciso muito esforço para reconhecer o sentido que o atual ministro atribui à frase “[. . .] é preciso feminilizar a economia”, com a qual as mulheres são chamadas a gerenciar/administrar (dentre outras funções) as esferas domésticas, afetivas e de saúde das crianças.

Para o ministro, é a partir de princípios biológicos e de características e sentimentos historicamente atribuídos às mulheres e não aos homens que as mulheres-mães pobres, alvo do Programa Bolsa-Escola, passam a ser consideradas as responsáveis pela resolução dos problemas brasileiros – elas serão capazes de melhorar, inclusive, os índices de saúde, escolarização e nutrição. E é com esse enfoque que Buarque enfatiza a necessidade de levar ao país inteiro o sentimento de urgência em resolver os problemas sociais que, segundo ele, é “próprio da mulher”. Ele acrescenta: “Não dá para esperar o Brasil ser rico, desenvolvido, para começar a resolver o problema da educação, da saúde e da alimentação do povo brasileiro” (CRISTOVAM..., 2003, p. 18).

Embora Unbehaum (1998) coloque que o trabalho de parto e as contrações estejam longe de ser uma construção social (o que poderia ser problematizado desde uma perspectiva pós-estruturalista, pois o corpo também insere-se e torna-se um produto dos processos culturais), ela analisa como a maternidade mantém-se atrelada a aspectos biológicos, enquanto que, em oposição, a paternidade continua definindo-se social e culturalmente de forma desvinculada do processo reprodutivo e, eu acrescentaria, ligada a noções de autoridade e razão, como já discuti anteriormente.

O Programa, ao garantir o benefício financeiro às mães e incentivá-las a formar centros de cuidado infantil, acompanhar a saúde das crianças, levando-as ao posto médico, re/afirma que os cuidados infantis devem ser exercidos pelas mulheres e não pelos homens. E, nesse contexto, torna-se importante perguntar sobre os possíveis efeitos que esse conjunto de ensinamentos irão produzir na vida das famílias beneficiadas pelo Programa.

Quando o atual ministro – e o seu antecessor – reafirmam a responsabilidade das mulheres enquanto mães com o processo educacional e a melhoria das condições de vida na sociedade, parecem mais uma vez ocupar (eles próprios) o lugar de provedores, pois a visibilidade dada ao Estado busca convergir com a representação de pai das crianças pobres brasileiras. Também quando incorporam ao Programa a crítica da família mononuclear composta pelo pai, mãe e filhos/as, parecem assumir e admitir a ausência ou incapacidade do pai biológico no que se refere

à educação dos/as filhos/as. Programas como o Bolsa-Escola parecem “naturalizar” o pressuposto da não-participação dos pais, biológicos ou não, na vida familiar e, ao fazer isso, tais programas fazem mais do que assumir dimensões de disciplinamento e autoridade historicamente atribuídas ao pai na família. O Estado, por um lado, coloca-se no lugar do pai porque paga o benefício em dinheiro e, ao fazer isso, assume também a autoridade que tradicionalmente lhe é atribuída quando determina o que as mulheres, como mães, devem ser e fazer. Ao mesmo tempo, o Programa desloca outras dimensões de paternidade que são acrescentadas às “funções maternas” sob as formas de “valorização” e “autonomia” das mulheres, posicionando-as, de modo ainda mais contundente, como as principais ou únicas responsáveis pelos/as filhos/as que elas devem cuidar e manter.

Se considerarmos, como Meyer *et al.* (2003b),⁴⁸ que educar envolve o conjunto de processos pelos quais os indivíduos são transformados ou se transformam em homens e mulheres específicos no âmbito de uma cultura e, ainda, que os sistemas de representação englobam práticas de significação lingüística e cultural e sistemas simbólicos pelos quais os significados (que permitem a mulheres e homens entender suas experiências e delimitar modos de ser e viver) são construídos, teríamos que nos perguntar em que tipos de pais e de mães essa linguagem de programas como o Bolsa-Escola pode estar transformando os homens e mulheres dos segmentos sociais que busca atingir. Mais do que isso, tais pressupostos deveriam levar-nos a perguntar se essas representações são suficientemente inclusivas para dar conta dos desafios que a pobreza e a profunda desigualdade social que caracteriza a sociedade brasileira nos colocam e, ainda, questionar quanto aos efeitos que elas exercem sobre aqueles e aquelas que não se incluem em suas descrições.

Volto novamente ao estudo de Fonseca (2000) sobre famílias de classes populares, pois nele a autora discute que as estatísticas que caracterizam as unidades familiares de mãe-filhos podem ser enganadoras, uma vez que podem estar a “[. . .] encobrir vários arranjos domésticos” (FONSECA, 2000, p. 83). Segundo essa autora, ao olhar as dinâmicas familiares de maneira mais aprofundada, pode-se notar uma “[. . .] presença masculina marcante nessas famílias de mulheres” (FONSECA, 2000, p. 83). Para a maioria delas, há um homem que assume

⁴⁸ O artigo “‘Mulher sem-vergonha’ e traidor responsável’: problematizando representações de gênero em anúncios televisivos oficiais de prevenção ao HIV/AIDS” desdobra-se do Relatório de Pesquisa intitulado Educação, saúde, gênero e mídia: um estudo sobre HIV/AIDS-DSTs com Agentes Comunitários de Saúde do Programa de Saúde da Família em Porto Alegre/RS (MEYER *et al.*, 2003b).

publicamente o papel do defensor/protetor dos membros do lar. Nessas relações, o que predomina “[. . .] não é a residência conjugal, mas a relação ou o *status* conjugal” (FONSECA, 2000, p. 84). A discussão dessa autora torna-se importante para problematizar como as dinâmicas culturais dos grupos populares têm, muitas vezes, sido escamoteadas, na lógica das instituições governamentais e de outros segmentos da sociedade.

Um outro foco de investigação interessante é desenvolvido por Benedito Medrado (1998) quando analisa repertórios⁴⁹ lingüísticos sobre masculinidade na arena do cuidado infantil a partir de imagens e textos veiculados pela mídia, mais especificamente, propagandas televisivas nacionais. A perspectiva teórica que sustenta sua pesquisa toma o conhecimento não como uma “revelação da verdade”, mas como produção de sentido. Para essa abordagem, o sentido é potencialmente dinâmico, e numa peça publicitária pode-se encontrar não apenas a regularidade e o consenso, mas também a contradição e a polissemia. Deste modo, ao buscar apreender questões acerca da masculinidade em comerciais de televisão, identificam-se alguns dos múltiplos significados presentes no social.

Em suas análises,⁵⁰ Medrado considera que as atribuições parentais da cultura ocidental contemporânea apresentam fortes distinções, e, de uma maneira geral, caberá ao pai a responsabilidade pelo provento material e moral da família, enquanto que a mãe obterá uma condição de provedora afetiva e “naturalmente” cuidadora das crianças. De um total de 26 comerciais classificados a partir da temática do cuidado, as mães aparecem como as grandes protagonistas em 15 deles, nas cenas de afeto e cuidado infantil; os pais protagonizam apenas 4 comerciais, e a eles caberá a função de educar moralmente e garantir às crianças e jovens um bom futuro em termos financeiros. Os comerciais selecionados fazem, ainda, alusão ao “pai pastelão”, desajeitado e atrapalhado no manejo de “questões femininas”, mas indispensável na cena familiar (MEDRADO, 1998, p. 152-153).

Outro aspecto importante trazido por Medrado é o de que, na composição das cenas dos comerciais, há indicadores de heterossexualidade, sendo que os homens são representados no cuidado com os/as filhos/as como pai e esposo, numa tentativa de afastar a figura do cuidador das imagens do efeminado e do abusador. Desta forma, o autor afirma que “Novos repertórios sobre a

⁴⁹ Para esse autor, o uso da palavra repertório compreende um conjunto de elementos aprendidos ao longo do nosso desenvolvimento pessoal que utilizamos ao dar sentidos às situações que vivenciamos e ao produzir novos discursos (MEDRADO, 1998).

masculinidade no contexto do cuidado são ainda pouco presentes na televisão” (MEDRADO, 1998, p. 156).

As questões apresentadas podem servir para pensar no conjunto de comerciais selecionados do Programa Bolsa-Escola. A partir deles, podemos pensar nos possíveis sentidos atribuídos à paternidade quando, nos anúncios, ela não é referida ou nomeada. A paternidade, mais uma vez, parece funcionar como uma referência ausente ou esporádica do contexto familiar, ao mesmo tempo em que, através da representação desse pai ausente, torna-se necessário dilatar e amplificar responsabilidades das mulheres, sobretudo no que diz respeito ao gerenciamento da casa e no cuidado dos/as filhos/as, incluindo nisto a responsabilidade com educação, saúde, alimentação, vestuário e habitação.

Desde uma perspectiva de gênero, em que se focalizam tanto a construção do feminino quanto do masculino, o que essa obliteração da figura paterna poderia estar a significar? Se ela implica a incorporação da crítica feminista feita ao modelo de família mononuclear moderna, pode estar a reforçar, também, a construção de uma masculinidade que está, *per se*, desobrigada de ocupar-se e responsabilizar-se pelos/as filhos/as que ajuda a gerar.

⁵⁰ Esse artigo é resultado da dissertação de mestrado intitulada “O masculino na mídia”, na qual Medrado analisa um total de 35 comerciais gravados ao longo de 1996, veiculados em âmbito nacional na rede de maior audiência.

6 UM CARTÃO QUE MUDOU A VIDA DAS MULHERES-MÃES? ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais desta dissertação, descrevo duas situações do cotidiano a fim de indicar brevemente o contingente populacional que envolve o desenvolvimento das propostas governamentais que, em nosso País, se associam a importantes discussões da área social, principalmente por terem como foco o combate à pobreza e à exclusão social. Com isso, quero ainda dar algumas pistas do quanto o conjunto de proposições e ensinamentos veiculados e produzidos no âmbito das políticas públicas governamentais, dentre elas o Programa Bolsa-Escola, foram/são capazes de envolver as pessoas de “carne e osso”.

Como funcionária da Secretaria de Educação do Município de Canoas, no dia 7 de dezembro de 2002, fui convocada a trabalhar no atendimento das famílias que pretendiam participar do cadastramento único com o propósito de receber os benefícios dos programas sociais desenvolvidos pelo Governo Federal. O processo visava a agilizar o repasse das verbas destinadas às famílias de baixa renda. Nesse caso, estavam incluídos os seguintes programas: Auxílio-Gás, Cartão do Cidadão, Bolsa-Alimentação e o Programa Bolsa-Escola.

Os locais destinados a atender a população carente de Canoas, nos dias 7 e 8 de dezembro, somavam o número de oito escolas municipais. Segundo notícia veiculada no *Jornal Diário de Canoas* de 6 de dezembro de 2002, um dia anterior ao cadastramento, para o preenchimento do Cadastro Único seriam exigidos os seguintes documentos: certidão de nascimento e/ou casamento, documento de identidade, carteira de trabalho, título de eleitor e CPF dos familiares. Além disso, seriam exigidos a conta de água ou luz, o Cartão Bolsa-Escola (para as famílias que já fazem parte do Programa) e o comprovante de rendimentos ou aposentadoria do INSS.

Ao chegar na escola onde meu trabalho seria o de conferir e organizar os documentos das famílias com o propósito de facilitar o trabalho dos/as cadastradores/as, deparei-me com extensas filas. Eram quarteirões ocupados pelas famílias, que estavam ali, na sua grande maioria, fazendo-se presentes através das mulheres acompanhadas por seus/suas filhos/as. A espera para realizar o cadastramento significou, para a maioria delas, aguardar cerca de doze horas nas filas do lado de fora da escola (CADASTRO..., 2002). Um aviso importante também constava nesse jornal: “É importante lembrar que os responsáveis por alunos que têm o Bolsa-Escola deverão comparecer obrigatoriamente para serem incluídos no Cadastro Único. O não comparecimento implicará a exclusão do benefício”.

Oito escolas da periferia de Canoas serviram de cenário para o “cadastramento social”, como foi divulgado na capa do jornal da cidade. A escola foi local, naquele final de semana, de intensa movimentação: brigas e acordos nas filas, mal-estar pela espera, entrada de mais um grupo de mães, viatura policial, rostos famintos e queimados do sol, silêncio e mais espera agora dentro da escola, pessoas que não conseguiram realizar o cadastramento, respostas dadas às inúmeras perguntas feitas pelos/as cadastradores/as e até mesmo o contentamento de muitas pessoas pelo atendimento realizado naquele dia.

Nesse mesmo final de semana, uma propaganda aparece com destaque na mídia brasileira. A imagem veiculada é a de duas crianças, um menino negro e uma menina oriental,⁵¹ que, juntos, seguram com alegria um jornal com a seguinte manchete: “Escolarização aumenta no país”. A propaganda é do Governo do Brasil, que, no dia 9 de dezembro de 2002, recebeu um prêmio inédito dado pela ONU em reconhecimento dos avanços sociais realizados no País. O Prêmio chama-se *Mahbub ul Haq*, e a propaganda veicula o seguinte:

Nos últimos 8 anos, o Brasil conquistou grandes vitórias na área social: a mortalidade infantil foi reduzida em 38%, 600 mil famílias foram beneficiadas pela Reforma Agrária, 97% das crianças estão na escola, reduzimos as mortes por Aids em 64%, tiramos 1 milhão e 300 mil crianças do trabalho infantil e 9 milhões de brasileiros deixaram a linha de pobreza. Esses são apenas alguns exemplos que trouxeram para o Brasil o respeito do mundo e a admiração da ONU. Brasil, 8 anos melhorando a vida dos brasileiros (ESCOLARIZAÇÃO..., 2002).

Essas “cenas” parecem evidenciar como, ao longo do período de atuação dos programas ligados à área social, inúmeros indivíduos foram convocados a exercer e ocupar lugares e posições distintas. A eles/elas foi necessário cobrar, fiscalizar, participar, acompanhar, aprender, ensinar, receber, gastar, divulgar, cadastrar, orientar, planejar, enfim, assumir e exercer (sobre si mesmos e/ou sobre os outros) uma série de condutas e práticas a fim de promover as metas sociais estabelecidas pelo Governo.

Durante a escrita da dissertação, argumentei que o conhecimento e o desenvolvimento das metas sociais junto à população ocorreram através da criação e implementação dos programas integrantes da Rede de Proteção Social, que inclui o Programa Bolsa-Escola. Tais programas congregaram no interior dessa “rede” ações destinadas a instituições como a família e a escola, esperando, especialmente das mulheres-mães, o cumprimento e o desempenho de funções definidas ali como específicas das “mães dos estudantes brasileiros” (SOUZA, P. R. 2001b).

Assim, discuti como as mulheres foram representadas como uma extensão necessária para o desenvolvimento dos objetivos propostos pelo Bolsa-Escola, sendo que elas deveriam tornar-se constituintes e constituidoras da “rede” capaz de proteger, promover, cuidar e fiscalizar a educação das crianças. Isso significou visibilizar alguns aspectos envolvidos na produção das propostas do Programa, bem como as inúmeras estratégias utilizadas para definir e posicionar os lugares e funções que as mulheres deveriam ocupar/realizar.

⁵¹ Entendo que o destaque dado a essas crianças pretendeu visibilizar o quanto ocorreu a inclusão social no país.

Nessa linha, o Programa tornou-se um local privilegiado para a disputa política. Foi a partir dos embates travados no âmbito do Programa, bem como nos documentos e demais publicações enviadas às escolas públicas brasileiras referentes à implementação do Bolsa-Escola e do Dia da Família na Escola, ação associada ao Programa, que pude analisar como os significados que estavam sendo inscritos para a paternidade/maternidade convergem, articulam-se e entram em conflito.

Nesse contexto, procurei argumentar como programas como esse inscrevem-se, ao meu ver, em uma nova politização da maternidade que se articula através da crítica e do debate realizado pelas diferentes orientações feministas, pela discussão de teóricos/as ligados/as às áreas da saúde e educação, por ensinamentos divulgados através de anúncios publicitários e pela incorporação e re/significação de tudo isso no âmbito das políticas públicas. Desta forma, foi por meio dessa incorporação que o Programa Bolsa-Escola fez/faz desses discursos, que ele re/colocou as mulheres e a educação das crianças no centro dos debates contemporâneos.

Tanto a “cena” escolar quanto a propaganda que trata do recebimento do prêmio dado pela ONU dizem do modo como essas representações materializam-se no cotidiano das pessoas. E isso significa considerar, principalmente, como e quem é posicionado e em quais “lugares” nas propostas e ensinamentos que buscam combater a pobreza e exclusão social ou, mais importante do que isso, implica verificar que efeitos esses posicionamentos produzem na vida de homens e mulheres beneficiados pelos programas sociais e para os profissionais das áreas da educação e da saúde, dentre outras, e, ainda, questionar que aspectos são modificados na vida das pessoas que incorporam tais ensinamentos.

Posso pensar, ainda, que é através das “cenas” do cotidiano que compreendi como os ensinamentos propostos pelo Bolsa-Escola operaram, fundamentalmente, a partir de uma representação hegemônica de maternidade, que atravessou o cotidiano escolar e a organização familiar e produziu processos de diferenciação e hierarquização entre mulheres/mulheres, mulheres/homens e homens/homens.

Nesse sentido, em que medida os ensinamentos do Bolsa-Escola (e de outros programas sociais) têm contribuído, através do posicionamento dado às mulheres, para re/configurar um estatuto da maternidade? E essa é a única forma possível e desejável de viver a maternidade? Que outros interesses podem estar em jogo quando se produzem noções acerca da educação e do

cuidado das crianças, re/afirmando a maternidade “adequada” como um imperativo irrefutável e inquestionável?

Yannoulas (2002), ao discutir sobre as políticas públicas e as relações de gênero no mercado de trabalho, ressalta que a maternidade, em nosso contexto, ora coloca-se como uma “vantagem”, ora como a “cruz das mulheres”. Segundo a autora, em decorrência da maternidade, as mulheres têm sido especialmente consideradas pelas políticas públicas, que, por sua vez, parecem reforçar que a re/produção biológica e social das sociedades depende prioritariamente delas, além de fortalecer aqueles aspectos voltados à domesticidade. Ela lança dois questionamentos importantes referentes às mulheres e à maternidade:

Deixar de lutar pelos direitos das mulheres em termos de maternidade, para que a cidadania das mesmas possa ser vista com um olhar e uma prática mais ampla e igualitária? Ou continuar defendendo este tipo de ‘privilégio’, pois as mudanças sociais que transformariam a vida das mulheres ampliando seus horizontes para além da maternidade ainda estão por vir, num futuro distante? (YANNOULAS, 2002, p. 82, destaque da autora).

A autora segue essa discussão dizendo que tal encruzilhada é enganadora, e o que precisa ser mudado são os eixos que fundamentam e constituem as políticas públicas. Para ela, tais políticas necessitam aprimorar os seus propósitos, devendo “Compor, equilibrar, equacionar as diferentes dimensões da vida humana”, pois “A vida não é só trabalho para os homens, como também não é só maternidade para as mulheres” (YANNOULAS, 2002, p. 82). Ela segue a discussão, indicando que as novas políticas públicas deveriam apresentar novas propostas e “[. . .] uma nova articulação entre o trabalho para o mercado, o trabalho doméstico e a provisão estatal de bem-estar” (YANNOULAS, 2002, p. 83). Nessa nova articulação, tornar-se-ia fundamental, “[. . .] a atribuição de ambos os tipos de trabalho a ambos os gêneros, ampliando o leque de possibilidades e funções/responsabilidades de homens e mulheres em todos os aspectos da vida” (YANNOULAS, 2002, p. 83).

Trago a discussão dessa autora, ao final deste estudo, para visibilizar, mais uma vez, como os significados da maternidade seguem sendo disputados no âmbito da nossa sociedade e das diferentes culturas. Para concluir, quero dizer que problematizar, discutir e estranhar o que nos foi/tem sido apresentado como “natural” da mulher e da maternidade talvez possa ser um caminho importante e produtivo para pensarmos na criação/implementação de propostas

educacionais e políticas públicas, sobretudo quando elas buscam conduzir e re/orientar as maneiras de os indivíduos viverem.

7 REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Rosa *et al.* *Educar é uma tarefa de todos nós*: Um guia para a família participar no dia-a-dia, da educação de nossas crianças. Dia Nacional da Família na Escola. Ministério da Educação. 2002. Publicação enviada às escolas brasileiras.

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado*: o mito do amor materno – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BIAGGIO, Ângela M. Brasil. *Psicologia do desenvolvimento*. 9º ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Programa Nacional de Bolsa-Escola. *Apresentação*. Brasília, 2001a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/home/bolsaesc>> Acesso em: 06 out. 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria do Programa Nacional de Bolsa-Escola. *Bolsa*. Brasília, 2001b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/home/bolsaesc>> Acesso em: 06 out. 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria do Programa Nacional de Bolsa-Escola. *Guia de Orientação para Conselhos de Controle Social*. 13 jun. 2002. Brasília, 2002a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 01 out. 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria do Programa Nacional de Bolsa-Escola. *Manual do Programa Nacional de Bolsa-Escola*: versão 1.0/Brasília, 2002b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/home/bolsaesc>> Acesso em: 23 nov. 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria do Programa Nacional de Bolsa-Escola. *Objetivo*. Brasília, 2001c. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/home/bolsaesc>> Acesso em: 06 out. 2001.

_____ Ministério da Educação. Secretaria do Programa Nacional de Bolsa-Escola. *O dia em que o cartão mudou sua vida*. Brasília, 2001d. Publicação em quadrinhos enviada às escolas brasileiras.

_____ Ministério da Educação. Secretaria do Programa Nacional de Bolsa-Escola. *Professor, ajude o Bolsa-Escola Federal a dar um novo futuro para 11 milhões de crianças*. Brasília, 2001e. 1 prospecto enviado às escolas brasileiras.

_____ Ministério da Educação. Secretaria do Programa Nacional de Bolsa-Escola. *Programa Nacional Bolsa-Escola Guia de Ações Socioeducativas*. 13 jun. 2002. Brasília, 2002c. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 01 out. 2002.

_____ Ministério da Educação. Secretaria do Programa Nacional de Bolsa-Escola. *Relatório de atividades 2002*. Brasília, 2002d. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 23 dez. 2002.

_____ Ministério da Educação. Secretaria do Programa Nacional de Bolsa-Escola. *Uma proposta de inclusão social pela via da educação*. Brasília, 2002e. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/bolsaescola/pronunciamentos> Acesso em: 08 dez. 2002.

BUARQUE, Cristovam. *A revolução das prioridades*. Paz e Terra. São Paulo. 1994.

_____ Missão Criança. *Onze ações para Você Cuidar das Crianças do seu Município*. Brasília, 2000b. Disponível em: <[http:// www.missaocrianca.org.br](http://www.missaocrianca.org.br) > Acesso em: não consta.

_____ Missão Criança. *100 perguntas e respostas que você precisa saber sobre a Bolsa-Escola*. 2. ed. Brasília, 2000a.

BURMAN, Erica. *La desconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Visor, 1999.

CADASTRO ÚNICO NO FIM DE SEMANA. *Jornal Diário de Canoas*. Geral, 06 dez. 2002.

CARVALHO, Marília Pinto de. e VIANNA, Cláudia Pereira. Educadoras e mães de alunos: um (des)encontro. In: BRUSCHINI, Cristina. e SORJ, Bila (Org.). *Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil*. São Paulo: Marco Zero: Fundação Carlos Chagas, 1994: 133-158.

_____. Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira *et al.* *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000: 137-162.

_____. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996: 105-132.

CRISTÓVAM DEFENDE PAPEL DA MULHER. *Jornal Correio do Povo*. Geral, 07 mar. 2003.

DIEESE, Boletim DIEESE - *Edição Especial*: 8 de março, Dia Internacional da Mulher, Março de 2001.

DURO, Carmen Lucia Mottin. *Maternidade e cuidado infantil: concepções presentes no contexto de um programa de atenção à saúde da criança* – Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Curso de Mestrado em Enfermagem, UFRGS, 2002.

ENDERLE, Carmen. *Psicologia do desenvolvimento: o processo evolutivo da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ENGEL, Wanda. Combater a desigualdade: um desafio de todos nós. In: *Social Democracia Brasileira*. Número 2. Instituto Teotônio Vilela. Março de 2002: 55-57.

_____ Verba para indigentes vai ser entregue às mulheres. *Folha de São Paulo*. Brasil, São Paulo. 23 out. 2000. Entrevista concedida a André Soliani.

ESCOLARIZAÇÃO AUMENTA NO PAÍS. *Jornal Correio do Povo*. Educação, 08 dez. 2002.

FISCHER, Rosa, *Adolescência em discurso: mídia e produção da subjetividade*. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Tese (Doutorado em Educação) - PPGEDU, Faculdade de Educação, UFRGS, 1996.

_____ Foucault e a análise do discurso em educação. In: *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. Editora Autores Associados. N 114, Nov. 2001a: 197-223.

_____ *Televisão e Educação: Fruir e pensar a TV* – Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

FONSECA, Claudia. A modernidade diante de suas próprias ficções: o caso de adoção internacional. In: DORA, Denise *et al*, (Org.). *Direitos Humanos, Ética e Direitos Repreduativos*. Porto Alegre, RS, RML Gráfica, 1998.

_____ *Caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____ *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares* – Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

FORNA, Aminatta. *Mãe de todos os mitos: como a sociedade modela e reprime as mães* – Rio de Janeiro; Ediouro, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber* – 6ª edição - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____ *História sexualidade I: A vontade de saber*. Rio De Janeiro, Graal, 1997.

_____ *Microfísica do Poder* – 11ª edição - Rio De Janeiro, Graal, 1993.

FRASER, Nancy. *Justice Interruptus* (critical reflections on the “postsocialist” condition). New York: Routledge, 1997.

FREITAS, Ronald. *Renda é o mínimo: A história das primeiras famílias beneficiadas pelo Bolsa-Escola, xodó dos candidatos à Presidência*. Época. Nº 219, 29 jul. 2002.

GALVÃO, Cristiane, Bolsa-Escola no Brasil das diferenças. *Jornal do MEC*. Número 12. Ago. 2001.

GARAVINI, Rodrigo. Diretor do Bolsa-Escola crê em boicote de prefeituras do PT. *Folha on line*. 27 ago. 2001. Disponível em: <http://www.uol.com.br/folha/educação/>> Acesso em: 08 jun. 2002.

GIDDENS, Anthony. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A, Rio de Janeiro, 1998.

LE MOS, Jobson. Secretário aponta mudança no perfil da pobreza. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 08 mai 2002. Disponível em: <http://www3.estado.com.br/editorias/>> Acesso em: 19 abr 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In. CATANI, Denice *et al.* São Paulo: Escrituras Editora, 1997a.

_____ *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997b.

LUKE, Carmen. La infancia y la maternidad y paternidad em la cultura popular infantil y en las revistas de cuidados infantiles. In: LUKE, Carmen. (Org.). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Edições Morata, Madrid, 1999: 161-178.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993: VII-XXIII.

MÃES SERÃO PRIORIDADE NO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DO GOVERNO. *Jornal O Estado de São Paulo*. EDUCAÇÃO. Disponível em: [http:// www.estadão.com.br](http://www.estadão.com.br) > Acesso em: 19 abr. 2003.

MALUF, Marina *et al.* A sublime virtude de ser mãe. In: *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, São Paulo, (25), dez. 2002:221-241.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. *Dispositivo da Maternidade na Mídia: produção agonística de experiência*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGEDU, Faculdade de Educação, UFRGS, 2003.

MARTA ACUSA GOVERNO DE USAR 'BOLSA-ESCOLA' COMO PROPAGANDA. 14 fev 2001. Disponível em: [http:// www.terra.com.br/brasil/2001/02/14/020.htm](http://www.terra.com.br/brasil/2001/02/14/020.htm)> Acesso em: 29 set 2002.

MEDRADO, Benedito. Homens na arena do cuidado infantil: imagens veiculadas pela mídia. In: ARILHA, Margareth *et al.* (Org.). *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: Ecos/ed. 34, 1998:145-161.

MEYER, Dagmar. As mamas como constituintes da maternidade: Uma história do passado? *Educação e Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.25 n.2, jul/dez. 2000a: 117-133.

_____ Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO. Guacira Lopes *et al.* (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003a. (No prelo).

_____ *Identidades Traduzidas*. Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Santa Cruz/RS: EDUNISC; Sinodal, 2000b.

_____ *Mulher Perfeita tem que ter [mamas] e uma barriguinha*. Educação, Saúde e produção de identidades maternas. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1999. Projeto de pesquisa.

_____ *et al.* Mulher sem vergonha e traidor responsável: problematizando representações de gênero em anúncios televisivos oficiais de prevenção ao HIV/AIDS. Artigo digitado. 2003b. In: MEYER *et al.* *Educação, saúde, gênero e mídia: um estudo sobre HIV/AIDS-DSTs com Agentes Comunitários/as de Saúde da Família em Porto Alegre, RS* Porto Alegre: UFRGS, 2003. Relatório de Pesquisa. Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

_____ *Pedagogias do aleitamento materno – Educação, saúde e produção de identidades maternas*. Porto Alegre: FAPERGS, 2002. Relatório de pesquisa.

NELSON, Cary *et al.* Estudos Culturais: Uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. In: *Estudos Feministas*. Nº 2/2000: 9-41.

PERFIL DAS MULHERES RESPONSÁVEIS PELOS DOMICÍLIOS NO BRASIL 2000/ IBGE, Departamento de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

PESARO, Antônio Floriano. *O Bolsa-Escola como política pública de combate à desigualdade racial no Brasil*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/bolsaescola/arquivos/pronunciamentos>> Acesso em: 08 dez. 2002.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRAS DE DOMICÍLIOS: síntese de indicadores 2001/IBGE, Departamento de Empregos e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

PINTO, Céli. *Com a palavra o senhor presidente José Sarney: ou como entender os meandros da linguagem do poder*. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

_____. Teoria política feminista, desigualdade social e democracia no Brasil. In: BRUSCHINI *et al.* (Org.). *Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira*. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002: 79-108.

POCHMANN, Marcio *et al.* (Org.). *Atlas da exclusão social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

PRÁ, Jussara Reis. Cidadania de gênero, capital social, empoderamento e políticas públicas no Brasil. In: BAQUERO, Marcello (Org.). *Reinventando a sociedade na América Latina: Cultura política, gênero, exclusão e capital social*. Porto Alegre/Brasília: Ed. Universidade/ UFRGS/ Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), 2001: 173-208.

PRIORE, Mary Del. *Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia*. São Paulo: José Olympio/Edunb, 1993.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana M. GROSSI, Miriam P. (Org.). *Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade*. Florianópolis: Mulheres, 1998: 21-41.

REVISÃO DA EXCLUSÃO SOCIAL: Programa de Garantia de Renda Mínima e Projeto de Bolsa-Escola. [s. l.: s. n.] 1999. Disponível em: <http://www.bhnet.com.br/~comando/p361.html>. Acesso em: 17 out 2001.

RIO GRANDE DO SUL. Secretária da Educação. *MAPA LILÁS: Políticas Públicas de Gênero no Rio Grande do Sul*. Governo do Rio Grande do Sul, Estado da Participação Popular, Coordenadoria Estadual da Mulher [200_].

_____. Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social. Programa Família Cidadã. *Modelo de abordagem do Serviço de Orientação a Apoio Sócio-Familiar- MPAS/SAS – A família no Contexto Brasileiro*. 1978. 1 prospecto.

ROSA, Merval, *Psicologia Evolutiva*. 4º ed. Petrópolis: Vozes. 1988.

ROSE, Nikolas, Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998: 30-45.

SCAVONE, Lucila. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. In: MORAES, Maria Ligia (Org.). *Cadernos Pagu* (16) Campinas, 2001: 137-150.

SCHIEBINGER, Londa. Mamíferos, primatologia e sexologia. In: PORTER, R. (Org.). *Conhecimento sexual, ciência sexual*. A história das atitudes em relação à sexualidade. São Paulo: UNESP, 1998: 219-246.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Vol.20(2), julho/dezembro, 1995: 71-99.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula – Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995: 190-207.

_____. *Documentos de Identidade; uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOBRAL, Antônio. Família Cidadã faz reclamação. *Jornal Correio do Povo*. 28 mar. 2003.

SOLIANI, André. Verba para indigentes vai ser entregue às mulheres. Brasil, *Folha de São Paulo*. 23 out. 2001.

SOUZA, Jane Felipe de. *Governando Mulheres e crianças: Jardins de Infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – PPGEDU, Faculdade de Educação, UFRGS, 2000.

SOUZA, Paulo Renato. A mulher e a educação no ano de 2001. *Jornal Valor Online*, 08 mar. 2001a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/acs/jornalis/ar-ministro/> > Acesso em: 18 nov. 2001.

_____. Apresentação. In: ABREU, Ana Rosa *et al.* *Educar é uma tarefa de todos nós: Um guia para a família participar no dia-a-dia, da educação de nossas crianças*. Dia Nacional da Família na Escola. Ministério da Educação. 2002. Publicação enviada às escolas brasileiras.

_____. Às mães dos estudantes brasileiros. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 mai. 2001b. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/acs/jornalis/ar-ministro/> > Acesso em: 22 out. 2001.

_____. Boa escola para todos. *Jornal Gazeta Mercantil*. 23 fev. 2001c. Disponível em: http://www.mec.gov.br/acs/jornalis/ar_ministro/ > Acesso em: 18 nov. 2001.

_____. Família na escola. *Jornal Gazeta Mercantil*. 23 fev. 2001d. Disponível em: http://www.mec.gov.br/acs/jornalis/ar_ministro/ > Acesso em: 18 nov. 2001.

_____. Metas ambiciosas na educação. *Jornal do Comércio*. 08 abr. 2001e. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/acs/> . Entrevista concedida a Larissa Moraes.

_____. Ministro da Educação explica Bolsa-Escola. *Jornal A Gazeta*. 18 fev. 2001f. Disponível em: [http://www.mec.gov.br/acs/Ministro da Educação explica Bolsa-Escola.ht](http://www.mec.gov.br/acs/Ministro_da_Educacao_explica_Bolsa-Escola.ht) > Acesso em: 22 out. 2001.

STEINBERG, Shirley *et al.* Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley *et al.* (Org.). *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001: 9-52.

TEIXEIRA, Marina. Brasil – Perfil Nacional. In: COSTA, Delaine Martins *et al.* (Org.). *A condição feminina nos países do Mercosul: Sistema Integrado de Indicadores de Gênero nas Áreas de Trabalho e Educação*. IBAM/Comissão Européia/UNIFEM/GTZ – 2002: 113-163.

TRAVERSINI, Clarisse. *Programa Alfabetização Solidária: governando a todos e a cada um*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – PPGEDU, Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

TRONTO, Joan. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre moralidade a partir disso? In: JAGGAR, Alison *et al.* *Gênero, corpo e conhecimento* – Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997: 186-203.

TUBERT, Silvia. Introduccion. In: TUBERT, Silvia. (Ed.) *Figuras de la madre*. Ediciones Cátedra, Madrid, 1996: 7- 37.

UNBEHAUM, Sandra. A desigualdade de gênero nas relações parentais: o exemplo da custódia dos filhos. In: ARILHA, Margareth *et al.* (Org.). *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: Ecos/ ed. 34, 1998:163-184.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*. 20(2), julho/dezembro, 1995: 207-226.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucautiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999: 143-216.

WINNICOTT, Donald W. *A criança e seu mundo*. 6º ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1982.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000: 7-72.

WOOLLETT, Anne e PHOENIX, Ann. La maternidad como pedagogía: La psicología evolutiva y los relatos de madres de niños pequeños. In: LUKE, Carmen. (Org.). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Edições Morata, Madrid, 1999: 87-105.

YANNOULAS, Silvia Cristina. *Dossiê: Políticas Públicas e Relações de Gênero no Mercado de Trabalho* – Brasília: CFEMEA; FIG/CIDA, 2002.

APÊNDICE – CATEGORIZAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

<p>Extrair dos documentos/ Focos de análise.</p>	<p>O contexto brasileiro que justifica o Programa/ O que é o Programa/ Como deve funcionar/ Objetivos/ Vantagens Discussão sobre políticas públicas/democracia / cidadania/ equidade social Quem ou como é demarcado seu público-alvo</p>	<p>Características esperadas, prescritas, atribuídas às mulheres-mães: Dimensões afetivo/emocional, organizacional (gerencia da casa) e Pedagógica. O lugar da mulher mãe nas políticas de distribuição de renda, em países em desenvolvimento como o Brasil.</p>
<p>Documento: PREFEITOS E PREFEITAS 2000 - Onze ações para você cuidar das crianças do seu município/ Por um Brasil com mania de educação. Texto: Cristovam Buarque.(Brasília, dezembro de 2000) Órgão Missão Criança.</p>	<p>“A Bolsa-Escola é uma ação de reconhecida eficiência que está em execução no Brasil desde 1995. Já foi implantada em cerca de 1500 municípios, tanto em programas municipais, quanto estaduais dos mais diversos partidos. O governo federal tem dois programas desse tipo. A Missão Criança também mantém seus próprios programas de Bolsa-Escola” (p. 4). Sugestão aos Prefeitos/Articulação com outras ações governamentais: “Reconhece-se que programas de renda mínima devem estar articulados com ações complementares em termos de trabalho e renda e, mais amplamente, com políticas de desenvolvimento local, onde oportunidades de inserção ocupacional sejam efetivamente estimuladas” (p. 4). “Além da sua capacidade de combater a pobreza, reduzir a evasão escolar, promover a auto-estima da criança e da família, diminuir a violência e erradicar o trabalho infantil, a Bolsa-Escola tem a grande vantagem de ser um programa de fácil gestão e baixo custo administrativo. A experiência mostra que não é preciso contratar nenhum servidor para executar o programa”. Toda criança na escola: “Garanta uma Bolsa-Escola para toda família cujas crianças estejam fora ou freqüentando irregularmente a escola por causa da pobreza” (sugestão do valor da bolsa: 50,00). “Com a desigualdade social no Brasil, nossas crianças estão divididas entre ricas e pobres, em um sistema de apartação que exige uma proteção especial para aquelas que faltam as aulas devido aos problemas gerados pela pobreza.” “A melhor solução encontrada até agora para enfrentar esta situação é a</p>	<p>“A Bolsa-Escola é um programa educacional. Primeiro, porque não se trata de doação as famílias, mas de emprego das mães para serem fiscais da freqüência às aulas de seus próprios filhos. Tanto que não recebem a bolsa no mês em que um de seus filhos faltar a mais de dois dias de aulas. Segundo, porque se trata de um investimento de elevado retorno para toda a sociedade. Os filhos das atuais crianças beneficiadas certamente não necessitarão deste apoio” (p. 4). “Como complementação, visando objetivos paralelos, outras condições podem ser impostas, agregando mais impactos. Por exemplo: - Obrigatoriedade (da mãe) de levar as crianças a um posto de saúde pelo menos uma vez por mês para tratamento preventivo. - Exigência de que as mães e pais participem de programas de formação e capacitação profissional. - Organização das mães em grupos de mútuo apoio e de participação na vida da escola e da comunidade. - Como forma de evitar migração, enquanto o programa não estiver em todos os municípios brasileiros, uma condição adicional pode ser que a família comprove morar no município há pelo menos cinco anos. “Bolsa Primeira infância (atual Bolsa-alimentação): Assegure que as mães pobres tenham</p>

<p>Bolsa-Escola, que garante uma renda às famílias com a condição de que seus filhos freqüentem as aulas. Sua lógica é simples: se existem crianças fora da escola porque suas famílias são pobres, paga-se uma remuneração a essas famílias, sob a condição de que todas as crianças estejam na escola e nenhuma delas falte a mais de dois dias de aula por mês, sem justificativa.”</p> <p>Quem fala? Governantes (através do órgão Missão Criança)</p> <p>Para quem fala? Para prefeitos e prefeitas de todo país.</p> <p>De quem fala? Da Pátria, das famílias, crianças e mães envolvidas em políticas de distribuição de renda e educação</p> <p>Como fala? E o que fala? “mais do que administrar, o Brasil quer que seus governantes cuidem dos seus estados e municípios. Mais do que uma casa a ser administrada, a cidade é uma imensa família a ser cuidada.”</p> <p>Comparação da cidade com uma imensa família. (Apresentação)</p> <p>“Criando uma “Mania de Educação” em todos os municípios, pois com a liderança dos prefeitos e prefeitas para a participação de uma sociedade mais educada e cidadã.” (Apresentação)</p> <p>Para que prefeitos e prefeitas 2000 colaborem “no que for possível com os que queiram transformar seus mandatos em instrumentos de combate à pobreza e à exclusão social, através do investimento na Educação de suas crianças, adolescentes e comunidades.” (Retirado da Apresentação do documento)</p> <p>Sugestões aos prefeitos:</p> <p>Tornar-se um prefeito/a-criança (título criado pela ABRINQ para homenagear dirigentes municipais cujos programas de defesa a criança e adolescente se destacam pela sua relevância):</p> <p>Como: “coloque na memória de seu computador pessoal ou anote em um livro os nomes de todos os meninos e meninas do seu município.”</p> <p>“Use sua lista para acompanhar de perto o desenvolvimento de cada menino ou menina de rua, de cada criança vivendo ou trabalhando no lixo, ou sujeita à exploração sexual, de cada criança trabalhando para ajudar no sustento da sua família, enfim [...] em situação de vulnerabilidade ou risco social.”</p> <p>“Existem programas de computador que permitem o acesso direto ao histórico escolar dos alunos matriculados nas escolas públicas.”</p> <p>“Com a lista em dia, você pode buscar soluções individualizadas e acompanhar de perto cada criança, mobilizando sua equipe, secretariado e</p>	<p>condições de atender os filhos com idade entre 0 e 6 anos.</p> <p>Uma alternativa humana e eficiente está em pagar uma Bolsa primeira infância para que as mães pobres possam cuidar de seus filhos, no lugar de serem contratadas para frentes de trabalho ou para cuidarem dos filhos das classes médias e ricas, deixando suas crianças desatendidas. (sugestão do valor da bolsa: 75,00).</p> <p>Entretanto, para que o programa dê plenos resultados são necessários alguns cuidados especiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Para receber a Bolsa Primeira Infância, cada beneficiária terá que estar associada a um grupo de mães de seu bairro e reunir-se uma vez por mês com agentes sociais da prefeitura; -As mães deverão comprovar o comparecimento de seus filhos aos programas de vacinação e outros serviços públicos de prevenção da saúde infantil e materna, conforme estipulado pela prefeitura; -Os efeitos deste programa serão determinantes quando essas crianças chegarem a escola. Elas estarão preparadas para desenvolver plenamente a sua capacidade intelectual e para acompanharem a educação formal.”
---	--

	<p>comunidade para resolver os problemas daquelas que estão em situação de risco, sugerindo: adoção, abrigo, jornada ampliada, Bolsa-Escola”</p> <p>“Poderá também acompanhar as crianças que estão na escola, chamando seus assessores, professores, pais e responsáveis para saber o desempenho delas na escola, em casa e na comunidade. Pode, de vez em quando, conversar com algumas das próprias crianças, citando dados de seu histórico escolar.”</p> <p>“Ao fazer isso, a notícia vai se espalhar rapidamente, contaminando toda a cidade com sua preocupação. Com se todas as crianças fizessem parte de uma mesma imensa família. Assim, você passa a ser considerada por sua comunidade como um prefeito/a-criança.</p> <p>“Essa forma vai crescer mais se você fizer gestos simples em defesa da criança e da educação, como visitar escolas, cobrar informações das professores e educadores, reunir-se com mães, exigir resultados dos seus gestores, envolver a comunidade.” (p. 02)</p> <p>*(Criar uma) “Secretária da criança: mantenha uma pessoa diretamente ligada a você, para acompanhar o trabalho do seu governo pelas crianças.”</p> <p>*(Criando) “Dia do compromisso municipal com as crianças e a educação: Defina um dia do ano em que as pessoas, grupos comunitários, instituições, organizações não governamentais, igrejas e empresa de sua cidade se mobilizarão em apoio político e financeiro aos programas voltados para as crianças, especialmente aquelas originárias de famílias pobres.” “Determinar o dia do ano”</p> <p>“Nomear um Comitê do Compromisso, com a participação de representantes dos principais segmentos organizados da sociedade: conselho tutelar, associações, sindicatos, clubes de empresas, diretores de escolas, ONGs, juizado da infância e da adolescência e igrejas. A este Comitê caberá organizar as ações de mobilização do Dia do Compromisso, e administrar as contribuições que venham a ser feitas neste dia”.</p> <p>“Os recursos desta conta deverão ser utilizados somente para programas educacionais, como o Bolsa-Escola”</p>	
--	---	--