

Carin Klein
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

A produção da maternidade no Programa Bolsa-Escola¹

Resumo: Neste trabalho, analiso alguns processos de produção e veiculação de representações de maternidade, tomando como referência o Programa Nacional Bolsa-Escola. Meu estudo insere-se nos campos dos Estudos Culturais e dos Estudos Feministas, nas vertentes que têm proposto uma aproximação crítica com a abordagem 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.

Palavras-chave: Programa Nacional Bolsa-Escola, discurso, maternidade.

Copyright © 2005 by Revista Estudos Feministas

¹ O artigo se desdobra de minha dissertação de mestrado em Educação, intitulada "... Um cartão [que] mudou nossa vida?": maternidades veiculadas e instituídas pelo Programa Nacional Bolsa-Escola (KLEIN, 2003), desenvolvida sob orientação da Prof^a. Dr^a. Dagmar Meyer, no âmbito da Linha de Pesquisa Educação e Relações de Gênero.

² BRASIL, 2002b.

³ 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

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".² Para tanto, o Programa proporciona uma suplementação mensal de renda às famílias que vivem em situação crítica de pobreza³ para que mantenham seus/ suas filhas/as freqüentando a escola.

O Programa governamental Bolsa-Escola compôs a chamada Rede de Proteção Social instituída no governo Fernando Henrique Cardoso, no período de 1999 a 2002, a qual incluía ainda, entre os mais divulgados, o Programa Bolsa-Alimentação, o Auxílio-Gás e os demais programas assistenciais e de geração de renda.⁴

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

são aquelas que não conseguem renda suficiente para comprar a cesta básica de alimentos. O número de famílias indigentes no país soma 4.280.709, segundo dados de 1998 (André SOLIANI, 2001). Segundo o economista Sérgio Vianna, professor da PUC-RJ e que presidiu o IBGE de 1999 a 2002, uma discussão importante em torno da emergência das políticas públicas que envolvem a população pertencente à chamada linha de pobreza traz para o debate o uso dos termos fome, indigência, pobreza e desigualdade, pois, para ele, cada um desses fenômenos traz características diferenciadas. Vianna diz que a fome é um problema localizado no semi-árido nordestino e em alguns bolsões de pobreza dispersos no Brasil, e que a indigência vem sendo combatida com o surgimento dos programas de renda mínima que exigem alguma contrapartida. Já a pobreza só pode ser combatida com crescimento econômico e emprego. O economista crê que as políticas públicas não tenham eficácia sobre a desigualdade, outro grande problema brasileiro, e que é preciso desconstruir os instrumentos de reprodução da desigualdade (Flavia BEMFICA, 2003, p. 7).

⁴ O atual Programa Bolsa-Família surge da unificação dos Programas Bolsa-Escola, Bolsa-Alimentação, Cartão Alimentação e Auxílio-Gás implantados na gestão Fernando Henrique Cardoso (1999-2002).

⁵ Anthony GIDDENS, 1999, p. 15.

⁶ GIDDENS, 1999.

⁷ 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).

'imprescindível' 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 de seus filhos e filhas.

No que tange à 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",⁵ cuja intensificação deu-se a partir do início dos anos 1970 com a ativação de novos paradigmas tecnológicos e dos processos de globalização. Anthony Giddens⁶ assinala que a perspectiva neoliberal está profundamente imbricada nesse processo, representando assim algumas tendências políticas, caracterizadas por um governo mínimo, sociedade civil autônoma, fundamentalismo de mercado, autoritarismo moral, somado a forte individualismo econômico, entre outras. Tal processo vem sendo delineado, de um lado, pela devoção ao livre mercado, que orienta e fundamenta, principalmente, questões econômicas globais e locais; e, de outro, na defesa de instituições tradicionais como nação e família.

Nessa linha, discuto que o benefício pago pelo Programa pretende assegurar, como contrapartida, o compromisso familiar acionado na maioria das vezes pela interpelação⁷ das mães, que devem ser capazes de garantir a frequência à escola de todas as crianças em idade escolar. Desse modo, as 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.

Analisar o Programa Bolsa-Escola como um aparato cultural não significou apenas visibilizar o que foi dito e veiculado nos materiais que o compõem, mas principalmente 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 em um determinado contexto histórico e cultural e a maternidade como sendo o resultado de um processo de re/significação cultural que não pode ser entendido fora das relações de poder que a constituíram/constituem.

A noção de representação que venho utilizando está diretamente conectada às perspectivas que defendem o caráter produtivo da linguagem. Nesse sentido, entende-se que a linguagem atua como um sistema de significação marcado pela fluidez e indeterminação. Para a vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais, os conceitos de linguagem e discurso são vitais, pois é a partir deles que se pode discutir e problematizar o caráter construído das representações e identidades sociais.

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, Dagmar 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.⁸

⁸ MEYER, 2000a, p.120-121, destaques da autora.

É a partir de um regime de verdades situado em um determinado tempo histórico que o Programa Bolsa-Escola institui, organiza e divulga às mulheres-mães um conjunto de ensinamentos. É nesse sentido que discuto e problematizo alguns significados, atributos, lugares sociais e circunstâncias que conferem à maternidade uma condição específica em nossa cultura. E essa é uma dimensão de análise que desenvolvo mais adiante.

⁹ MEYER, 2000a.

Segundo Meyer,⁹ 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 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”.¹⁰ Nessa perspectiva, analisar o discurso “[...] seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos”¹¹ e que expressam as verdades de um tempo.

¹⁰ FOUCAULT, 2000, p. 56.

¹¹ Rosa FISCHER, 2001, p. 198-199.

E 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. 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 possível de mulheres-mães.

Com base nessas discussões, quais representações de maternidade foram 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?

A partir de tais questões, a maternidade foi, aqui, 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, foram tomadas como *locus* que produzem e/ou veiculam essas marcas de gênero. Essas, provavelmente, atravessam as práticas maternas e docentes, mas também muitas outras atividades em que as mulheres exercem o cuidado e a educação das crianças.

Algumas estratégias discursivas de interpelação de mulheres-mães: mobilizando as equações família = mãe e mulher = mãe

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.

Na época de implantação do Bolsa-Escola no Distrito Federal,¹² o então governador Cristovam Buarque 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.¹³

¹³ 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 de escolarização. 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. O Programa torna-se, então, um espaço onde se re/organizam diferentes saberes sobre a maternidade, e isso é constatado na forma como ele 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 em vez 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 de discursos que organizam e significam as práticas maternas na sociedade em que vivemos. Para Céli Pinto,¹⁴ 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".¹⁵

¹⁴ PINTO, 1989.

¹⁵ PINTO, 1989, p. 36.

A partir desse enfoque, observamos que os discursos sobre o que é ser mãe não param de proliferar em nossa cultura. 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 regras atualmente 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*

¹⁶ BRASIL, 2002a.

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”.¹⁶ 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 voltam a circular, de forma persistente, 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, entre outras, que se tornam centralmente envolvidas na produção de significados e representações de maternidade.

¹⁷ FOUCAULT, 1997, p. 26.

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”.¹⁷ 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 e modelando não apenas a esfera política, mas também a social, a econômica e a educacional.

A partir dessa 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, através de programas governamentais e de outras instâncias sociais que vinculam a prática da maternidade ao desenvolvimento intelectual e da saúde das crianças, à integração das mães na instituição escolar e, ainda, no que diz respeito ao Programa, à 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.¹⁸

¹⁸ BUARQUE, 2000a, p. 4.

Produz-se, assim, em diferentes momentos históricos, um discurso específico para a maternidade que, ao mesmo tempo 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.

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”.¹⁹ Como importantes argumentos apresentados na cartilha *100 perguntas e respostas que você precisa saber sobre o Bolsa-Escola*, encontramos que é através do Programa 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.²⁰ Buarque²¹ 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”,²² pois garante estabilidade econômica e social para toda a 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

¹⁹ BUARQUE, 2000a, p. 14.

²⁰ BUARQUE, 2000a, p. 26.

²¹ BUARQUE, 2000a.

²² BUARQUE, 2000a, p. 28.

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.²³

²³ BUARQUE, 2000a, p. 28-29.

O argumento desenvolvido por Buarque acerca do conceito de emprego indica 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 afirmar a equação mulher = mãe, que foi extensamente problematizada por algumas vertentes do feminismo contemporâneo.

Para ampliar a compreensão dos processos de inscrição e atribuição de sentidos operados pelas representações de maternidade veiculadas no Programa, 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 unidade familiar porque as define como sendo mais aptas para administrar recursos financeiros destinados a suas crianças.

²⁴ TUBERT, 1996.

O Programa faz circular representações conflitantes, pois ora as mulheres devem assumir tarefas domésticas e de cuidado, ora elas devem adquirir maior poder e independência em relação aos homens, desarticulando algumas noções de poder vigentes.

²⁵ TUBERT, 1996.

Centrada em uma perspectiva histórica, Silvia Tubert²⁴ aponta como, sobretudo em culturas ocidentais modernas, buscou-se identificar a feminilidade de forma 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,²⁵ 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.

²⁶ SOUZA, 2001b, p. 1.

As estratégias discursivas que buscam tanto tomar e tornar mulher = mãe ou família = mãe evidenciam-se, por exemplo, na re/colocação da mulher no centro das políticas públicas, em algumas funções e lugares específicos. Isso se efetiva quando o ex-ministro da Educação Paulo Renato Souza destaca a função 'institucional' das mulheres como mães ou, ainda, quando dimensiona e conduz a participação delas 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".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:

²⁷ BRASIL, 2001a.

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.²⁷

²⁸ SOUZA, 2001b, p. 1.

Nos *Artigos do Ministro*, divulgados durante o governo Fernando Henrique Cardoso, deparamo-nos com afirmações de Paulo Renato Souza, que, ao dirigir-se “Às mães dos estudantes brasileiros”, convoca as mulheres a acompanhar o desempenho “dos nossos alunos”.²⁸ 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 dificuldades!”.²⁹ Assim, é possível visualizar como opera o deslizamento entre os termos ‘mulher’ e ‘mãe’:

³⁰ SOUZA, 2001b, p. 1.

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!³⁰

³¹ MEYER, 2000b, p. 84.

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”,³¹ isto é, investe na divulgação e re/formulação 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.

Tais argumentos permitem-me compreender como a maternidade torna-se alvo de investimentos em nossa cultura, mobilizando-se, em torno dela, sentidos múltiplos, conflitantes ou 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,

³² SOUZA, 2001a, p. 2.

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.³²

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 outro deslizamento importante para ser analisado sob a perspectiva de gênero, dessa vez quando utiliza o termo família para dirigir-se à mãe:

³³ BUARQUE, 2000a, p. 14.

O pagamento à família tem a vantagem de assegurar o compromisso de frequência 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.³³

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

³⁴ SOUZA, 2001b, p. 2.

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.³⁴

Nos *Artigos do Ministro*, já referidos, os pontos mais enfatizados estão voltados, sobretudo, para a valorização do 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”:³⁵

³⁵ SOUZA, 2001b, p. 2.

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

³⁶ SOUZA, 2001b, p. 2.

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.³⁶

³⁷ SOUZA, 2001b, p. 2.

Chama a atenção, nesses documentos, como eles seguem informando alguns dados ao mesmo tempo que apresentam explicações que “comprovam” por meio de “inúmeros estudos”³⁷ 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”.³⁸

³⁸ 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”.³⁹ 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 salienta que

³⁹ SOUZA, 2001a, p. 1

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.⁴⁰

⁴⁰ SOUZA, 2001a, p. 1.

As representações que emergem da análise desses discursos indicam o quanto as mulheres, pela sua

⁴¹ SOUZA, 2001a, p. 1.

dedicação e comprometimento, devem contribuir e trabalhar a fim de garantir o alcance de metas fixadas para a área social. As mulheres são as mães, as professoras, as pesquisadoras e as atendedoras 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".⁴¹ 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 problemas relacionados com a discriminação e a violência, além de dar às mulheres melhores condições e igualdade de oportunidades:

⁴² SOUZA, 2001a, p. 1.

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.⁴²

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.

A paternidade no Programa Bolsa-Escola

Com a análise apresentada até aqui, busquei apontar como alguns debates contemporâneos, também presentes no Programa governamental Bolsa-Escola,

levaram-me a problematizar algumas representações de gênero que estavam e estão imbricadas nos processos educativos veiculados pelo Programa, a fim de re/inscrever e atualizar, na cultura, funções maternas, ali apresentadas e definidas como 'adequadas'. As representações hegemônicas de gênero incorporadas e legitimadas pelo Programa foram produzidas pela articulação contingente de diferentes processos históricos e sociais. Esses processos envolveram algumas formas de instituir e regular, 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.

⁴³ MEYER, 2000b, p. 21.

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”.⁴³

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

⁴⁴ MEYER, 2003.

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”.⁴⁴ Isso implica, portanto, problematizar processos, estratégias e práticas sociais que, ao educarem indivíduos como mulheres e mães de determinados tipos, através 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 visibilizam, mas também naquilo que elas colocam na sombra ou silenciam. No sentido de fazer algumas reflexões 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:

⁴⁵ BUARQUE, 2000a, p. 14.

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.⁴⁵

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 apresentado como maternidade ou 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?

Assim, analisar a articulação entre diversos discursos teóricos e políticos tornou/torna possível explorar, a partir dos significados conferidos à maternidade, o quanto as mulheres (e não os homens) foram sendo re/posicionadas como as melhores 'cuidadoras' das crianças. Os diferentes sentidos que o termo cuidado carrega podem, também, 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. Em entrevista publicada no jornal *A Gazeta* em 18 de fevereiro de 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

⁴⁶ SOUZA, 2001c.

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.⁴⁶

Nesse contexto, a paternidade política do Programa 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 e ditados pelo Estado-pai.

A paternidade é apresentada, nessa discussão, como o Estado que cuida e provê as necessidades de seus cidadãos e 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 que estaria desprovido da capacidade de fazer isso por seus próprios meios. Aqui, 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), incorpora representações hegemônicas de masculinidade. São os homens, 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, um sem-número de 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 diz:

⁴⁷ BUARQUE, 2000b, p. 1.

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.⁴⁷

⁴⁸ BUARQUE, 2000b, p. 2.

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.⁴⁸

⁴⁹ MEYER, 2000b.

Dessa 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 se 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”⁴⁹ formas diferenciadas de ser e viver. Na fala de Buarque aos/às prefeitos/as, são as mulheres que devem 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. O masculino visibilizado pelo Programa está corporificado, fundamentalmente, pelos governantes, e a eles cabe dar e 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 em quadrinhos *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”.⁵⁰ Tanto nesse material específico quanto nos demais, com exceção da cartilha⁵¹ *Educar é uma tarefa de todos nós*, não se busca ensinar, ao pai biológico, formas pelas quais

⁵⁰ BRASIL, 2001b.

⁵¹ Ana Rosa ABREU, 2002.

ele poderia 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 consequência 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 estão ausentes e migratórios.

⁵² CRISTOVAM..., 2003, p. 18.

Referente a isso, na reportagem do *Jornal Correio do Povo*, de 7 de março de 2003, intitulada *Cristovam defende papel da mulher*, o ex-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”.⁵² Para Buarque, 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”.⁵³ Não é preciso muito esforço para reconhecer o sentido que o atual ministro atribui à frase “[...] é preciso feminilizar a economia”,⁵⁴ com a qual as mulheres são chamadas a gerenciar/administrar (entre outras funções) as esferas domésticas, afetivas e de saúde das crianças.

⁵³ CRISTOVAM..., 2003, p. 18.

⁵⁴ CRISTOVAM..., 2003, p. 18.

Para o ex-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 posicionadas como responsáveis pela resolução dos problemas sociais brasileiros – elas serão capazes de melhorar, sobretudo, os índices de saúde, escolarização e nutrição das crianças. 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”.⁵⁵

⁵⁵ CRISTOVAM..., 2003, p. 18.

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 pode produzir na vida das famílias beneficiadas pelo Programa.

Quando vozes autorizadas, como as de Cristovam Buarque e de seu antecessor, Paulo Renato Souza, re/afirmam 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 colocá-lo na posição 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 acrescidas 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,⁵⁶ 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 as 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

⁵⁶ 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., 2003).

desigualdade social que caracterizam 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.

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

Algumas considerações finais

Ao operar a partir de uma perspectiva de gênero, argumento que as mulheres foram representadas como uma extensão necessária para o desenvolvimento dos objetivos propostos pelo Bolsa-Escola, uma vez que elas deveriam tornar-se constituintes e constituidoras da chamada Rede de Proteção Social capaz de proteger, promover, cuidar e fiscalizar a educação das crianças. Para desenvolver e sustentar esse argumento, procurei 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.

O Programa tornou-se um local privilegiado para uma análise de gênero que é profundamente 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 sentido, em que medida os ensinamentos do Bolsa-Escola (e de outros programas sociais) têm contribuído, através do posicionamento dado às mulheres, para reconfigurar estatutos de maternidade? Seria a maternidade veiculada e assumida pelo Programa a única forma possível e desejável de viver a maternidade? Que outros interesses podem estar em jogo quando se produzem noções acerca da importância da educação e do cuidado das crianças, que re/afirmam formas 'adequadas' de vivenciar a maternidade como um imperativo irrefutável e inquestionável?

Para concluir, quero dizer que problematizar, discutir e estranhar o que nos foi, e segue sendo, apresentado como 'natural' da mulher e da maternidade talvez possa ser um caminho importante e produtivo para analisarmos propostas educacionais e políticas públicas, sobretudo quando elas buscam conduzir e re/orientar as maneiras de os indivíduos viverem.

Referências bibliográficas

- 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*. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Publicação lançada no Dia Nacional da Família na Escola e enviada às escolas brasileiras.
- BEMFICA, Flavia. "País definirá nova linha de pobreza". *Jornal Correio do Povo*, 24-25 dez. 2003. Geral. Perspectivas & Imagens 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Programa Nacional de Bolsa-Escola. *Bolsa*. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/home/bolsaesc>. Acesso em: 6 out. 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria do Programa Nacional de Bolsa-Escola. *O dia em que o cartão mudou sua vida*. Brasília, 2001b. Publicação em quadrinhos enviada às escolas brasileiras.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria do Programa Nacional de Bolsa-Escola. *Manual do Programa Nacional de Bolsa-Escola: versão 1.0*. Brasília, 2002a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/home/bolsaesc>. Acesso em: 23 nov. 2002.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria do Programa Nacional de Bolsa-Escola. *Uma proposta de inclusão social pela via da educação*. Brasília, 2002b. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/bolsaescola/pronunciamentos>. Acesso em: 8 dez. 2002.
- BUARQUE, Cristovam. *100 perguntas e respostas que você precisa saber sobre a Bolsa-Escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2000a.
- _____. *Onze ações para você cuidar das crianças do seu município*. Brasília: Ministério da Educação, 2000b. Disponível em: <http://www.missaocrianca.org.br>.
- CRISTÓVAM DEFENDE PAPEL DA MULHER. *Jornal Correio do Povo*, 7 mar. 2003. Geral.
- FISCHER, Rosa. "Foucault e a análise do discurso em educação". *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, Editora Autores Associados, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- _____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- GIDDENS, Anthony. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- KLEIN, Carin. "...Um cartão [que] mudou nossa vida"? *Maternidades veiculadas/instituídas pelo Programa Nacional de Bolsa-Escola*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- MEYER, Dagmar. "As mamas como constituintes da maternidade: uma história do passado?" *Educação e Realidade*, Porto Alegre: FACHED/UFRGS, v. 25, n. 2, p. 117-133, jul./dez. 2000a.
- _____. *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz/RS: EDUNISC/Sinodal, 2000b.
- _____. *Pedagogias do aleitamento materno: educação, saúde e produção de identidades maternas*. Porto Alegre: FAPERGS, 2002. Relatório de pesquisa.
- MEYER, Dagmar et al. "'Mulher sem vergonha' e 'traidor responsável': problematizando representações de gênero em anúncios televisivos oficiais de prevenção ao HIV/AIDS". *IRevista Estudos Feministas*. V. 12, n. 2, p. 51-76, 2004.
- PINTO, Céli. *Com a palavra o senhor presidente José Sarney: ou como entender os meandros da linguagem do poder*. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.
- SOLIANI, André. "Verba para indigentes vai ser entregue às mulheres". *Folha de São Paulo*, 23 out. 2001. Brasil.

- SOUZA, Paulo Renato. "A mulher e a educação no ano de 2001". *Jornal Valor Online*, 8 mar. 2001a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/acs/jornalis/ar-ministro/>. Acesso em: 18 nov. 2001.
- _____. "As mães dos estudantes brasileiros". *Folha de São Paulo*, 13 mai. 2001b. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/acs/jornalis/ar-ministro/>. Acesso em: 22 out. 2001.
- _____. "Ministro da Educação explica Bolsa-Escola". *Jornal A Gazeta*, 18 fev. 2001c. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/acs/>. Acesso em: 22 out. 2001.
- TUBERT, Silvia. "Introduccion". In: TUBERT, Silvia. (Ed.) *Figuras de la madre*. Ediciones Cátedra: Madrid, 1996. p. 7- 37.

(Recebido em abril de 2004 e
aceito para publicação em agosto de 2004)

The Production of Maternity in the Bolsa-Escola Program

Abstrat: *In this work I analyze 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 analyzing the different ways by which maternity has been represented and signified there.*

Key words: *Programa Nacional Bolsa-Escola, discourse, maternity.*