

EDUCAÇÃO, MATERNIDADE E POLÍTICA CULTURAL

Carin Klein

Resumo: O presente artigo 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 este 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 e relações de gênero.

Este texto¹ apresenta algumas discussões realizadas em um trabalho de pesquisa que se insere 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. Este artigo toma a maternidade 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,

¹ O artigo desdobra-se 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). Este trabalho foi apresentado no 1º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação/ULBRA – Canoas – RS – 2004 e contém algumas discussões publicadas no artigo "A produção da maternidade no Programa Bolsa-Escola". (KLEIN, 2005b). A publicação "A educação de mulheres como mães e professoras no Programa Nacional Bolsa-Escola" (KLEIN, 2005a) é um artigo que também se desdobra na dissertação aqui citada.

mas também nos convoca a pensar em como e por que a maternidade volta a ser alvo de tantos investimentos neste contexto histórico.²

Entre estes investimentos, focalizo alguns documentos governamentais que veiculam certas representações hegemônicas de maternidade, como é o caso da revista elaborada em forma de quadrinhos intitulada *O dia em que um cartão mudou nossa vida* (BRASIL, 2001c), enviada às escolas públicas brasileiras no segundo semestre de 2001. Esse material pretende ensinar as 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 por 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 fundamental 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. A partir dessa 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.

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

² Atualmente, no doutorado, dou continuidade a esses estudos investigando os ensinamentos endereçados às famílias de baixa renda que fazem parte do Primeira Infância Melhor (PIM/RS), de âmbito estadual, e como essas prescrições buscam constituir formas mais “adequadas” de exercer a paternidade e a maternidade.

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, entre 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 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, 1997).

Ao longo da história, a maternidade vem sendo alvo de múltiplos e divergentes interesses. Estudos como os de Londa Schiebinger (1998) demonstram como se buscou demarcar diferenças sexuais pelo 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), entre 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 este trabalho, 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.

Em meio a vários materiais que divulgam a maternidade e atuam na produção de conceitos sobre ela, escolhi para a realização da 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,³ no período de 1999 a 2003.⁴ 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 que constroem sentidos e significados para a maternidade.

Com base nessas discussões, 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 são construídas e/ou colocadas em circulação por essas representações?

Uma das maneiras de realizar essa discussão pode ser por meio da análise das formas que pretendem fixar uma idéia 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 com-

³ Entre eles, destaco 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* (BUARQUE, 2000b). O autor do documento é o ex-governador do Distrito Federal e ex-presidente da Missão Criança, Cristovam Buarque, posteriormente ministro da Educação do governo Luiz Inácio Lula da Silva. Este 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 1980, no Núcleo de Estudos do Brasil Contemporâneo da Universidade de Brasília (UnB).

⁴ Atualmente, o programa Bolsa-Família instituído no primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) está representado por um guarda-chuva que abriga quatro programas sociais: o Bolsa-Escola, o Cartão-Alimentação, o Bolsa-Alimentação e o Auxílio-Gás. Tal como o Bolsa-Escola, o Bolsa-Família é um programa de transferência condicional de renda; para que as famílias recebam o dinheiro, as crianças devem frequentar a escola e estar em dia com as vacinas. Das famílias beneficiadas pelo Bolsa-Família, o governo federal exige 85% de frequência escolar em um mês de todas as crianças com idade entre 6 e 15 anos. As gestantes têm de fazer o pré-natal, e as crianças precisam ser vacinadas e ter seu crescimento e peso acompanhados nos postos de saúde. Teoricamente, o descumprimento de algum desses itens leva a família a ser excluída do programa (PERES, 2006). Interessante demarcar que os homens adultos e, sobretudo, os pais, não precisam cumprir nenhuma tarefa/exigência.

portamentos, enfim, sobre os modos como nos tornamos homens e mulheres, pais e mães em nossa sociedade.

Produtividades das perspectivas teóricas – algumas análises

A contribuição dos Estudos Culturais está ligada, fundamentalmente, às possibilidades de realização de análises e de intervenções no terreno em que 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, campanhas, programas e políticas 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 resignificação cultural que não pode ser entendido distante das relações de poder que a constituíram e constituem (KLEIN, 2005b).

Nessa direção, busquei caracterizar, por um lado, o *corpus* da análise, ou seja, o conjunto de documentos oficiais, 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 por essa vertente 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 visto e pensado 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

Niterói, v. 7, n. 2, p. 175-196, 1. sem. 2007 179

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...”; “criar 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 e do Bolsa-Escola enquanto política cultural.

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 quais 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.

Na época de implantação do Bolsa-Escola no Distrito Federal,⁵ o então governador Cristovam Buarque destacou o alcance dos resultados obtidos,⁶ indicando como as famílias (por meio 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, 2000b, 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 reorganizam 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.

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 por meio 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:

⁵ Torna-se importante lembrar alguns contornos da disputa em torno da autoria e implantação do Programa por partidos ou correntes consideradas antagônicas. Ao obter 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 obtidas através do 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.

⁶ 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.

[...] 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.

Com a introdução do conceito de gênero no interior dos Estudos Feministas, 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.

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 visibilizar 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

182 Niterói, v. 7, n. 2, p. 175-196, 1. sem. 2007

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.

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 incentiva 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, 2001a, 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 (KLEIN, 2005b).

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). 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 polimorfos do poder” (FOUCAULT, 1997, p. 16-17). Assim, pensar na maternidade colocada em discurso pelo 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 (KLEIN, 2005b).

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, 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 especifica-

mente 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 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. (BUARQUE, 2000b, p. 4, grifos nossos)

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 (KLEIN, 2005b).

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), desconstrói-se 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, de 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, entre 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 freqüência 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, 2000b, 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 então 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.

A atuação da Secretaria do Programa Nacional Bolsa-Escola foi delineada a partir da constatação de que o Brasil tem cerca de 10 milhões de famílias que vivem com renda de até meio salário mínimo mensal *per capita*,⁷ as quais abrigam cerca de 11 milhões de crianças na faixa de seis a 15 anos. Na época, os recursos dessa secretaria eram 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 precisavam preencher os mesmos critérios de Norte a Sul do país, renda *per capita* mensal de até 90 reais, com crianças de seis a 15 anos matriculadas no ensino fundamental. Neste período, o benefício pago foi de, no máximo, 45 reais por mês, correspondendo ao número de até três crianças nessa faixa etária.

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

⁷ 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).

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, moradia, saneamento básico, transportes e outras. Para atender a essas diversidades, em um país com proporções tão amplas como o Brasil, a iniciativa do governo FHC foi a de proporcionar à população um vasto número de programas sociais, homoganeamente organizados:

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, 2002b, destaque meu)

Evidencia-se que as inúmeras ações governamentais desenvolvidas no período analisado são acionadas por 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, roupas 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 frequentarem 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 frequência 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 um programa como o Bolsa-Escola 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 este artigo, 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?

A Secretaria do Programa Nacional Bolsa-Escola, “Ao promover a matrícula e a permanência de crianças de seis a quinze anos no ensino fundamental” (BRASIL, 2001b), objetiva:

- √ 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, 2001b)

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). O Bolsa-Escola, ao cons-

truir 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 nos discursos do senso comum, silenciando quase que totalmente sobre a presença masculina e sobre um possível envolvimento paterno nas relações familiares.

Se a produção dessas representações (e sentidos) ocorre na cultura é porque esta produção se dá por um jogo complexo de relações de poder. 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. 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 pelas 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, 2001b, 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 e pretende ensinar são 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 e define como "mãe ideal". Dessa forma, o Bolsa-Escola pode ser apreendido como uma política cultural 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.

De modo contemporâneo, o conjunto de ações do Bolsa-Escola (re)produz "lições" dirigidas às mães que vão desde orientações seqüenciadas quanto ao uso do cartão Bolsa-Escola, tais como as veiculadas na publicação em quadrinhos *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 privilegiar as necessidades básicas do grupo familiar como contrapartida ao recebimento do dinheiro. A 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.

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, aqui, como funcionam alguns pressupostos 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 na escola. Dessa forma, a história veicula e visibiliza 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, 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, buscando tornar estas representações universais e fazendo-as funcionar como um modelo único e mais adequado para todas as mulheres-mães.

Nessa linha, a direção indicada pelo Programa aponta, em grande parte, para tentativas de descrever, definir e fixar algumas noções, tomadas em nossa cultura 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.

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

Para enfrentar algumas das condições que dificultam o acesso e a freqüência 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 freqüentando a escola com, no mínimo, 85% de freqüência 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, 2002a, grifos nossos)

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 modo específico tanto no contexto do Bolsa-Escola quanto em outros programas sociais.

190 Niterói, v. 7, n. 2, p. 175-196, 1. sem. 2007

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, 2001a, 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 àquelas que não fazem parte dos grupos a quem o Programa se dirige, referindo-se a elas como 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 continuísta 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, entre 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 situados 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.

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 pela configuração de políticas culturais, 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 ressignificada na contemporaneidade.

Algumas conclusões

Pela forma de representar, definir e nomear constituem-se e demarcam-se as fronteiras entre os sujeitos e/ou grupos sociais. Segundo Meyer, podemos pensar 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). Estes argumentos têm como propósito apreender as especificidades e a historicidade embutidas nos processos pelos quais as sociedades e culturas delimitaram lugares distintos aos indivíduos.

Alguns desses mecanismos e processos de diferenciação/identificação passam a funcionar pelo 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 (e não eles) 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.

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. Bibliotecas, TV, Internet, cinema, clubes, brinquedos, revistas, jornais, campanhas sociais, programas de governo, etc. 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.

O material examinado, exatamente por se inscrever entre os discursos que pretendem produzir uma determinada representação de mãe, tem pouco ou nenhum espaço reservado a considerações sociais, culturais ou psicológicas que possam impedir ou dificultar que algumas mulheres exerçam a maternidade. Parece que ações políticas de distribuição de renda, de erradicação do trabalho infantil e de 100% das crianças na escola serão facilmente implementadas desde que haja empenho, dedicação e a vontade das mulheres e mães brasileiras.

Outras questões importantes podem ainda ser discutidas como as do valor de verdade de que se revestem políticas culturais ancoradas em pressupostos das ciências sociais e de teorias psicológicas do desenvolvimento que parecem definir a relação linear entre maternidade e "desenvolvimento saudável" das crianças, incluindo-se aqui, aspectos físicos, cognitivos e emocionais. Isso diferencia e posiciona, tanto as mulheres, quanto as crianças, em instâncias educativas como as escolas, as creches, postos de saúde, associações comunitárias e outros, inscrevendo as crianças e mães em binômios como de saúde/doença, normalidade/patológica entre outros. Tais discursos instauram, ainda, a partir dessa perspectiva, um processo de culpabilização das mulheres que não conseguem, por diferentes motivos, cumprir a tarefa da maternidade tal como descrita nesses materiais.

Para concluir, quero dizer que problematizar, discutir e estranhar o que nos foi e 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.

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.

Keywords: programa nacional bolsa-escola; discourse; maternity and gender relations.

(Recebido em novembro de 2006 e aprovado para publicação em março de 2007).

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Programa Nacional de Bolsa-Escola. *Apresentação*. Brasília, DF, 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. *Manual do Programa Nacional de Bolsa-Escola: versão 1.0*. Brasília, DF, 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. *Objetivo*. Brasília, DF, 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. *O dia em que o cartão mudou sua vida*. Brasília, DF, 2001c. Publicação em quadrinhos enviada às escolas brasileiras.

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

BUARQUE, Cristovam. *Missão Criança: 100 perguntas e respostas que você precisa saber sobre a Bolsa-Escola*. 2. ed. Brasília, DF: [s.n.], 2000.

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

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*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

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

_____. *Microfísica do poder*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

GALVÃO, Cristiane. Bolsa-Escola no Brasil das diferenças. *Jornal do MEC*, [S.l.], n. 12, ago. 2001.

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

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

_____. A educação de mulheres como mães e professoras no Programa Nacional Bolsa-Escola. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 221-252, 2005a.

_____. A produção da maternidade no Programa Bolsa-Escola. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 31-52, 2005b.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denice et al. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 75-84.

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

_____. *Identities traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz: EDUNISC: Sinodal, 2000b.

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

PERES, Leandra. A moeda eleitoral de Lula: economia e negócios. *Revista Veja*, São Paulo, ed. 1954, ano 39, n. 17, 3 maio 2006.

SCAVONE, Lucila. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, v. 16, p. 137-150, 2001.

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. p. 219-246.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

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

SOUZA, Paulo Renato. Às mães dos estudantes brasileiros. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 maio 2001a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/acs/jornalis/ar_ministro/>. Acesso em: 22 out. 2001.

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

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