



A EDUCAÇÃO DE MULHERES COMO MÃES E PROFESSORAS NO PROGRAMA NACIONAL BOLSA-ESCOLA

Carin Klein

RESUMO – *A educação de mulheres como mães e professoras no Programa Nacional Bolsa-Escola.* O presente texto apresenta algumas discussões realizadas em um trabalho de pesquisa inserido 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. Examinamos como alguns discursos veiculados pelo Programa Nacional Bolsa-Escola articulam pressupostos da psicologia do desenvolvimento para interpelar *mulheres como mães*, representando-as como mais adequadas ao exercício de funções que visam à inclusão social. É também a elas que se dirige uma série de atribuições e prescrições específicas que se traduziriam em formas hegemônicas de cuidado, proteção, administração/gerenciamento do lar e educação dos/as filhos/as, apresentadas como próprias – ou como parte – do exercício de maternidade.

Palavras-chave: *Programa Nacional Bolsa-Escola, psicologia do desenvolvimento, maternidade.*

ABSTRACT – *Education of women as mothers and teachers in the Programa Nacional Bolsa-Escola.* This article presents some discussions brought forward in a research carried out in the field of cultural theory, mainly from the perspective of both Feminist Studies and Cultural Studies, in approaches which have proposed a critical approximation to Post-Structuralism. I have examined how some discourses of Programa Nacional Bolsa-Escola articulate assumptions of Developmental Psychology to call for *women as mothers*, thus representing them as the most suitable individuals to exercise functions so as to foster social inclusion. That is the reason why they have also been the target of a number of specific attributions and prescriptions which could be translated into hegemonic forms of care, protection, home management and children education. In that context, such hegemonic forms may be presented as being appropriate for or pertaining to the exercise of maternity.

Keywords: *Programa Nacional Bolsa-Escola, developmental psychology, maternity.*

Este artigo¹ discute alguns ensinamentos veiculados e produzidos no âmbito do Programa Nacional Bolsa-Escola, que integrou, junto com outros programas, a chamada Rede de Proteção Social, instituída no Governo presidente Fernando Henrique Cardoso. Tais programas têm como foco principal o combate à pobreza e à exclusão social; e a educação é neles posicionada como meio central para alcançar tais objetivos.

No contexto da ampla discussão que se pode fazer sobre as implicações desses ensinamentos na sociedade, interessa-me explorar, neste artigo, o que eles dizem sobre e para as mulheres-mães. Examinando as articulações entre tais ensinamentos e os pressupostos da psicologia do desenvolvimento, considerando a crítica realizada por algumas teóricas feministas² a esse campo de estudo, para compreender de que modos esses pressupostos atravessam as representações maternas instituídas e divulgadas pelo Programa. A meu ver, essa articulação é mais visível nos debates que associam o exercício da maternidade, na sociedade brasileira contemporânea, a aspectos relacionados à miséria, à violência, ao trabalho infantil e ao fracasso escolar. É na tentativa de resolução desses problemas sociais que parecem justificar-se as ações e os ensinamentos dirigidos às famílias situadas abaixo da linha da pobreza.

Sem desconsiderar a relevância desses problemas, em nosso contexto social, que certamente possuem um conjunto complexo de causas, pretendo analisar como a argumentação do Programa encaminha-se para situar tais problemas, e o seu enfrentamento basicamente em torno da relação família-filho/a, ou melhor, mãe-filho/a. Sabendo que o que se diz sobre a maternidade depende estreitamente daquilo que se define como infância, interessa-me, principalmente, nessa relação mãe-filho/a, compreender como se vincula a maternidade à discussão desses problemas sociais.

A maternidade como alvo do Programa Nacional Bolsa-Escola

As ações desenvolvidas pelo Programa traçam caminhos que, atualmente, tentam consolidar os objetivos divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria do Programa Nacional Bolsa-Escola (SPNBE). É interessante analisar as formas de divulgação dessas propostas e ensinamentos à população brasileira por meio de propagandas, guias, manuais e cartilhas. Trata-se de divulgações que incorporam “procedimentos” didáticos, visando esclarecer, informar e estabelecer as ações que deverão ser cumpridas, passo a passo, construindo de forma contínua e gradual uma espécie de currículo – que engloba um extenso conjunto de orientações em que as mulheres-mães são posicionadas como sujeitos a serem ensinados.

Os discursos constitutivos dessa maternidade expressam-se na fala de médicos/as, psicólogos/as, assistentes sociais e especialistas de educação. Espe-

cialmente no que se refere ao Programa, tais discursos repercutem, ainda, na fala da atriz Paloma Duarte, que protagonizou a primeira série de comerciais para divulgação do Programa na TV em horário nobre³, na fala de ministros, assessores/as, prefeitos/as, diretores/as de escola, funcionários/as das secretarias de educação e de muitos outros órgãos envolvidos. A cada um/a que fala sobre a maternidade é conferido um lugar de autoridade, que se relaciona hierarquicamente com a fala de outros/as sujeitos. Pode-se dizer que é por meio desses lugares de enunciação que se multiplica a prática das mulheres-mães – nas inúmeras representações divulgadas nas propagandas de canal aberto de TV, nos *Artigos do Ministro*, publicados em jornais diversos, e em inúmeras reportagens que aparecem nos jornais e revistas em nível nacional. São materiais que “[...] constituem uma base material sobre a qual e a partir da qual se dispersam inúmeras [maternidades]” (Fischer, 2001a, p. 209).

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

Destacam-se nos documentos as representações de mães que precisam envolver-se nas tarefas escolares das crianças, ensinar com paciência e amor, comprovar o comparecimento das crianças em programas de vacinação e saúde infantil, participar de programas de alfabetização⁴ e capacitação profissional, administrar “bem” o benefício pago em dinheiro pelo Programa, enfim, cumprir com responsabilidades que as legitimam como “cuidadoras” e, sob alguns aspectos, também “provedoras” do núcleo familiar. Por isso, elas são definidas como mais capazes de exercer o controle da educação de seus/suas filhos/as.

Dessa forma, o governo, ao discutir os problemas sociais, através do Programa busca o maior número de adeptos, ou seja, indivíduos que possam aderir espontaneamente ao que é proposto. Tais discursos atuam numa pluridiscursividade presente no social; por isso, alguns deles disputam espaço com outros, pretendendo dar sentido à sociedade como um todo. De acordo com Céli Pinto, “[...] o êxito da interpelação se revela na capacidade de um discurso ocupar espaços no mundo das significações que constituem os sujeitos aos quais se dirige” (Pinto, 1989, p. 42).

As representações veiculadas no Programa acionam noções que nos permitem e/ou remetem a pensar no cuidado, no cumprimento de tarefas domésticas, no compromisso com a participação escolar como valores inerentes e/ou natu-

rais à maternidade – por meio de representações de mães afetivas, protetoras e participativas; mães que administram, organizam, fiscalizam e gerenciam a casa e a educação das crianças; enfim, mães que educam e necessitam educar-se constantemente. Às formas de representar articulam-se formas de apresentar, descrever, conhecer e delegar a esse sujeito-mãe atributos e características tidas como as mais verdadeiras.

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

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

Segundo Carmen Luke (1999), o valor de verdade dos discursos ocidentais sobre a infância e a maternidade derivaram-se de uma história científica de longa duração – na qual se inclui a psicologia do desenvolvimento, e da produção discursiva da feminilidade, amplamente discutida e evidenciada pelos estudos feministas. A psicologia do desenvolvimento pode ser compreendida como um produto de relações históricas de poder que têm contribuído para estruturar as relações de gênero em uma determinada cultura. As teorias psicológicas do desenvolvimento desempenharam e desempenham um papel importante nas representações maternas quanto ao desenvolvimento “sadio” das crianças. Pode-se pensar em como tais teorias contribuíram para a construção das relações entre mãe-filho/a, principalmente no que se refere a questões que envolvem saúde e doença ou sucesso e fracasso escolar. Vale lembrar que as teorias psicológicas do desenvolvimento adquiriram tanta relevância e autoridade que, além de servirem de referência para fundamentar manuais, guias, campanhas, aconselhamentos para as mães educarem “melhor” seus/suas filhos/as, acabaram por constituir boa parte daquilo que o senso comum apresenta como desenvolvimento infantil saudável.

A mãe como “senhora de um amor incondicional, sempre disposta a ajudar; indiscutivelmente um anjo de carne e osso”⁵, ou constatações de que as mulheres sempre cuidaram das crianças – são afirmações que aparecem tanto na fala do/a publicitário/a, do/a político/a, do/a religioso/a, do/a professor/a quanto na fala das muitas mulheres que, reconhecem a si mesmas nessas proposições. Segundo Pinto (1989, p. 43), tais afirmações não constituem uma totalidade discursiva; seriam, sim, “[...] fragmentos de discursos articulados ao longo da história de um povo ou destacados de discursos em uma dada conjuntura política e social. Um dos lugares onde esses fragmentos têm grande presença é nos chamados ditos populares”. Para Céli Pinto, esses discursos poderiam ser chamados de discursos do senso comum, pois não estariam articulados “[...] a nenhum discurso que pretenda construir uma visão de mundo unificada” (1989, p. 44). Uma afirmação como a de que as mulheres sempre cuidaram das crianças, presente fortemente nos ditos populares, talvez encontre justificativa ora em “verdades” religiosas, ora em estudos científicos ou psicológicos que, historicamente, atribuíram e atribuem às mulheres, apoiados numa noção de universalidade, a tarefa de cuidar dos/as filhos/as. Isso reforçaria “[...] que o envolvimento da família [através das mulheres-mães] na vida escolar das crianças é fundamental” (Souza, 2002, p. 3).

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

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

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

Os pressupostos dos estudos da psicologia do desenvolvimento, no que se refere à infância, tiveram grande influência para que as mães passassem a ser vistas fundamentalmente como pedagogas e também como as responsáveis

pelo desenvolvimento sadio dos filhos/as. Esses argumentos contribuíram para a criação de contextos classificados como adequados para o desenvolvimento infantil, assim como para a constituição dos chamados problemas evolutivos assinalados pelos principais manuais de atenção e cuidados infantis.

Mas, para compreender como esse conjunto de ensinamentos concretiza-se no âmbito do Programa, é preciso, mesmo que de forma abreviada, apreender o modo como algumas dessas verdades em torno da maternidade adquiriram tamanha centralidade, principalmente a partir da discussão de infância que, com a Modernidade, adquiriu um novo *status*. A infância passou a ser uma condição distintiva e um importante objeto do olhar científico – simultaneamente com a emergência de uma escolarização compulsória. Espalharam-se noções sobre a infância buscando garantir-lhe maior cuidado, proteção, inocência e, fundamentalmente, educação, relacionadas ao desenvolvimento de tendências “inatas” consideradas centrais nesse processo.

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

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

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

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

O que essas autoras apontam é como se construíram alguns caminhos que, através das “ciências do social”, buscaram legitimar cientificamente o posicionamento das mulheres no exercício da maternidade. As mulheres seriam responsáveis por produzir os sujeitos apropriados para a sociedade – crianças independentes e autônomas que se tornariam cidadãos livres e cumpridores da lei; portanto, não-patológicos, nem doentes ou criminosos.

Psicologia do desenvolvimento: discursos que tramam formas de ser mãe

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

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

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

Ao discutir sobre a conceituação e denominação da Psicologia do Desenvolvimento, também chamada de evolutiva, Merval Rosa (1988) diz que a grande maioria dos livros existentes em língua portuguesa sobre a psicologia evolutiva aparecem sob o título de psicologia do desenvolvimento; uma tradução do que, em inglês, se chama *Developmental Psychology*. Para esse autor⁶, de maneira

integrada, “[...] a psicologia evolutiva, ou psicologia do desenvolvimento, estuda os aspectos cognitivos, emocionais e morais da evolução da personalidade, bem como os fatores determinantes de todos esses aspectos do comportamento do indivíduo” (Rosa, 1988, p. 11).

Para Ângela Biaggio (1988), o conhecimento em psicologia do desenvolvimento pode ser encontrado em teorias contraditórias e conflitantes – como a cognitiva, a behaviorista ou de aprendizagem social e a psicanalítica ou neopsicanalítica. Porém, o que ela enfatiza é “[...] que a Psicologia é uma ciência natural e, como tal, só deve afirmar fatos observáveis através da pesquisa empírica e formular teorias coerentes com os requisitos da metodologia científica”⁷ (Biaggio, 1988, p. 10).

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

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

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

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

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

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

Segundo Burman (1999), a discussão de alguns aspectos torna-se central para entendermos como a psicologia evolutiva contribui e atua na construção de determinadas práticas sociais e culturais. O primeiro deles, de acordo com a autora, refere-se a técnicas de medida⁸ que produzem os objetos e os sujeitos de investigação, sendo que as próprias tecnologias de medida são produto e exigência da psicologia evolutiva. Tais parâmetros metodológicos baseiam-se em crenças e interesses representados por grupos sociais específicos; assim, muitos investigadores, ao escolherem filhos/as e mães como objetos de investigação, por exemplo, estariam desenvolvendo paradigmas a partir de uma investigação limitada e unilateral. Também, quando a psicologia do desenvolvimento dedica suas principais seções à descrição de métodos e técnicas de observação, ela afasta a atenção de reflexões e críticas quanto aos seus principais pressupostos.

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

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

Outra questão recorrente, para Burman, refere-se a descrições normativas proporcionadas pela psicologia do desenvolvimento, sendo que seus principais argumentos sustentam-se em explicações biológicas e evolucionistas, entrelaçando-se com abordagens discursivas, que vão desde as teorias do apego aos estudos do desenvolvimento da linguagem. Dessa forma:

A psicologia evolutiva se qualifica como científica. O uso de pressupostos evolutivos relacionando o social com o biológico proporciona um terreno cultural chave, onde as idéias evolucionistas e biologicistas são repetidas e

legitimadas. Entre as principais preocupações, está a utilização de procedimentos e tecnologias que atuam para classificar e estratificar os indivíduos, os grupos e as populações de forma que se mantenham divisões de classe, de gênero e de raça (Burman, 1999, p. 14, tradução minha).

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

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

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

Os conhecimentos produzidos pela psicologia evolutiva entrelaçam-se com uma série de contextos profissionais, tais como saúde, educação e projetos de assistência social, que os assumem como referência e base para suas práticas. É por sua incorporação em serviços sanitários e médicos, em programas e propostas educacionais – e em várias dimensões da política e da lei – que tais conhecimentos passam a ter efeitos concretos nas vidas das pessoas. Por exemplo, em que se sustenta a afirmação de que é a mãe quem atende e cuida melhor da criança? Ou de que ela é central e insubstituível no processo de acompanhar e gerenciar o desenvolvimento escolar das crianças? Ou ainda de que as propostas educacionais progressivas e seqüenciadas são o melhor meio para a criança aprender e desenvolver-se de maneira saudável? Talvez, ainda mais importante, como se pode afirmar que, de um conjunto de atitudes, comportamentos e sentimentos circunscritos às mulheres, podem derivar questões sociais mais amplas e genéricas, que vão desde a melhoria da qualidade do ensino até a garantia de maior qualidade de vida e o incremento da inclusão social?

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

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

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

Ainda no ano de 2001 e próximo ao primeiro Dia da Família na Escola, os/as professores/as receberam, também, um guia contendo o seguinte chamamento: *Professor, ajude o Bolsa-Escola federal a dar um novo futuro para 11 milhões de crianças*. A mensagem veiculada nesse guia, assinada pelo ex-Ministro da Educação, explica aos/as professores/as que, para a família ter direito ao benefício do Bolsa-Escola, as crianças precisam ter uma frequência escolar de pelo menos 85%. Portanto, o “[...] maior desafio é ocupá-las no tempo em que estão estudando” (Brasil, 2001e). O guia pretende, ainda, ajudar (ensinar) o/a profes-

sor/a a “[...] desenvolver, em parceria com o município e com a sociedade, projetos que preencham o tempo e ofereçam a essas crianças outras atividades educativas, mantendo-as afastadas das ruas” (Brasil, 2001e). Para o/a professor/a realizar (desempenhar) essas ações socioeducativas no período complementar ao das aulas, precisa desenvolver parcerias com instituições da comunidade, da sociedade civil e outras instituições governamentais. Na programação dessas ações, recomenda-se: “Não se deve deixar de fora as famílias das crianças envolvidas no programa. Sugere-se a promoção de atividades e palestras para os seus pais e familiares” (Brasil, 2001e).

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

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

É aqui que os pressupostos da psicologia do desenvolvimento passam a ser importantes, pois as mães cadastradas no Bolsa-Escola são colocadas, *a priori*, como “desqualificadas” para atender seus filhos adequadamente, tornando-se necessário “educá-las” para essa prática – a “qualificação” ou “educação” das mães passa a ser parte integrante do Programa. Na recomendação, por um lado, de uma dedicação exclusiva das mães à educação das crianças e na

ênfase, por outro, na promoção de atividades, pelos/as professores/as e escolas, para ocupar e ensinar essas crianças em turno oposto ao das aulas, opera-se no âmbito do Programa um paradoxo que se expressa num processo conflituoso e concomitante de “qualificação” e “desqualificação” que atinge, ao mesmo tempo, as mães e os/as professoras/es.

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

Um outro ponto importante a ser analisado é o de que a maior parte das explicações e justificativas do Bolsa-Escola tomam a criança como o centro da sua argumentação. A criança, considerada como um todo⁹, necessita desenvolver-se não apenas em relação a sua aprendizagem, mas também naqueles aspectos relativos à saúde, afetividade, socialização, etc. É a partir de uma noção de criança, percebida como um todo, que deverá ocorrer um determinado tipo de proteção, cuidado e experiências. No âmbito do Programa, isso significaria uma maternidade hegemônica exercida quase em tempo integral, tanto pelas beneficiárias no âmbito familiar quanto pelas professoras/atendentes nas escolas e em centros comunitários (Carvalho, 1999).

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

Nas sugestões aos/às prefeitos/as que constam no documento *Onze Ações Para Você Cuidar Das Crianças de Seu Município* (Buarque, 2000b), é indicada a Bolsa Primeira Infância (com características muito semelhantes às do Programa Bolsa-Alimentação, também instituído no Governo Fernando Henrique Cardoso). O objetivo da Bolsa Primeira Infância seria assegurar às mães pobres as condições de atender os/as filhos/as com idade entre zero e seis anos. No lugar de serem contratadas para frentes de trabalho ou mesmo para cuidarem dos/as filhos/as das classes médias ou ricas, por exemplo, ao receberem uma quantia em dinheiro por mês, a maioria dessas mães poderia ficar em casa cuidando de seus/suas próprios/as filhos/as ou pagar alguém para isso – montando um pequeno centro de cuidados para as crianças juntamente com outras mães. Para receber o benefício, sugere-se que cada mãe esteja associada a um grupo de mães do seu bairro e que se reúna, uma vez por mês, com agentes sociais das prefeituras. Como já indiquei, as mães deveriam também comprovar o comparecimento de seus/suas filhos/as nos programas de vacinação e outros serviços públicos de prevenção da saúde infantil e materna, conforme estipulado pela prefeitura. Segundo o documento, os impactos do Programa serão notados de imediato na redução do quadro de pobreza das crianças e na ampliação do seu desenvolvimento intelectual.

Nikolas Rose (1998) diz que vivemos num tempo em que o Estado, assim como outras instituições, governam e administram o “eu contemporâneo”. O conhecimento produzido pelas ciências humanas, com suas linguagens de análise, interpretação e explicação, passou a ter uma relação de interdependência com o governo. Para Rose, foi com base nos conhecimentos das ciências “psi” que as autoridades começaram a incluir a subjetividade humana em seus cálculos. O desprezo ou o amor materno, por exemplo, tornar-se-iam elementos importantes para compreender e regular alguns processos na escola, na fábrica, no mercado de trabalho, na economia, etc. O autor indica como a psique humana tornou-se um domínio possível para o Estado na busca de objetivos sociopolíticos:

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

No que se refere às propostas do Programa Bolsa-Escola, verifica-se que o ex-ministro Paulo Renato Souza, ao vincular o desenvolvimento da aprendizagem ao interesse, acompanhamento e valorização dos/as pais/mães nas atividades escolares, incorpora argumentos caros e constantemente referenciados nas escolas brasileiras, argumentos que muitas vezes são acionados como sinônimo

de sucesso ou bom desempenho escolar. Nos *Artigos do Ministro*, já referidos, os aspectos mais enfatizados estão voltados, sobretudo, para o trabalho das mulheres através do cumprimento de atribuições maternas, envolvendo argumentações acerca das vantagens da participação da família, mas, principalmente, da mãe no contexto escolar. Isso faz com que se associe ao Programa Bolsa-Escola a criação de outras ações governamentais, como 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.

De acordo com Aminatta Forna (1999), autores como John Bowlby e Donald Winnicott desenvolveram estudos sobre a formação do apego ou ligação afetiva (do termo inglês *attachment*). O trabalho desses autores apoiou-se em dados da observação de animais para validar suas hipóteses, ou seja, a teoria da ligação afetiva deriva-se da etologia, que se dedica a estudar o vínculo que uma pessoa ou animal forma com outro indivíduo específico. De acordo com esses estudos, as primeiras relações entre a mãe e o bebê tornar-se-iam base para explicar todas as relações sociais futuras que esse futuro adulto viesse a estabelecer.

Bowlby é considerado um teórico importante para a psicologia do desenvolvimento. Seu trabalho, dentro de uma perspectiva psicanalítica, apresenta como hipótese principal que a ligação afetiva tem um fundamento biológico, não podendo, portanto, ser compreendida fora de um contexto evolutivo. A tese central de seus estudos, proposta em 1951, é a de que a ligação da criança com a mãe origina-se de vários sistemas de comportamento específicos à espécie: “[...] sugar, agarrar-se, seguir, chorar e sorrir surgem em épocas diferentes e organizam-se em torno da figura da mãe” (Biaggio, 1988, p. 297).

Os estudos de Bowlby foram efetuados no contexto pós-guerra na Europa, onde havia ocorrido a transferência, em grande escala, das crianças das cidades para o campo durante a Segunda Guerra Mundial. Nesse período, muitas crianças ficaram separadas de seus pais/mães por meses ou até por alguns anos, e as mulheres passaram a ocupar postos como operárias em fábricas, como trabalhadoras nos campos de colheita ou como enfermeiras. Os governos, nessa fase, passaram a criar e incentivar creches e escolas maternas para que as mulheres pudessem trabalhar. Em seis anos de guerra, ocorreram grandes mudanças populacionais, e o mundo passou por transformações sociais importantes, sendo que essa foi a primeira vez que muitas mulheres, sobretudo das classes médias, se tornaram totalmente responsáveis pela criação dos/as seus/suas filhos/as.

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

Para Bowlby, a mãe não só deveria acompanhar constantemente o/a seu/ sua filho/a, como também, através disso, encontrar sua realização pessoal. Ele enfatizava, sobretudo, que os efeitos da privação materna acarretavam inúmeros distúrbios emocionais, psicológicos e de caráter, desde a delinquência e a insuficiência no desempenho escolar até a incapacidade para as relações sociais na vida adulta. Dessa forma, segundo Bowlby, a ligação mãe-bebê é tanto natural e intuitiva quanto central para o desenvolvimento de seres humanos saudáveis, sem que haja destaque maior para a participação dos homens-pais.

Foi com base nesses pressupostos que grande parte dos orfanatos, creches e escolas da Grã-Bretanha foram fechados com o término da Segunda Guerra. Desde lá, grande parte das políticas oficiais inspiram-se e sustentam-se, mesmo que parcialmente, nos estudos de Bowlby, e vários pesquisadores começaram a focalizar seus estudos não apenas na relação da mãe com o bebê, mas também na competência da mãe. Assim, a maternidade “normal” tornou-se um processo rígido e cheio de regras, submetido a produções e crenças de “especialistas”, entre eles/elas, principalmente pedagogos/as, psicólogos/as, psiquiatras e médicos/as.

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

Como mencionado anteriormente, outro teórico, Donald Winnicott, também na década de 1950, ocupa-se com a “maternidade”. Ele aprimora e desenvolve a teoria da ligação afetiva desenvolvida por Bowlby, ainda com ênfase no papel único e insubstituível da mãe no desenvolvimento emocional da criança.

É através de um programa de palestras na BBC que Winnicott populariza suas noções sobre a maternidade, com uma abordagem de ternura e amor contrapondo-se a regras e horários rígidos antes propagados por outros teóricos¹⁰. Para ele, “a mulher não podia ficar menos que tempo integral com o filho e qualquer coisa abaixo de dedicação total ao papel de mãe era negligência absoluta de um dever imposto pela natureza” (Forna, 1999, p. 82). Nas palavras de Winnicott:

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

Nas afirmações de Winnicott, também fica claro o quanto “A criança e o seu mundo”¹¹ giram em torno de uma família nuclear, branca e de classe média, o que acaba por introduzir noções para além da presença contínua e devotada da mãe. Esta, em sua essência, já conhecedora de suas atribuições, ainda receberia um conjunto de orientações e ensinamentos abrangendo um leque extenso de temas. Além disso, segue-se um outro conjunto de prescrições, dessa vez destinadas às professoras maternas, que biologicamente não estariam orientadas para essa função, bem como orientações relativas à paternidade, tais como o apoio material e emocional tão importantes à esposa.

Considero que representações como essas, atravessadas por pressupostos da psicologia do desenvolvimento, tiveram e têm um papel ativo na construção de identidades maternas e paternas, docentes, etc. Nesse sentido, ao discutir representações de gênero veiculadas e instituídas pelo Bolsa-Escola, busco compreender o que contribui para significá-las de um jeito e não de outro.

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

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

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

A partir desse excerto, podemos constatar a dimensão e a complexidade da “rede” que se estabelece e passa a dirigir a conduta dos indivíduos. A cartilha apresenta e ensina às mães/pais e professoras/es o que a “[...] criança deve ter aprendido em língua portuguesa e matemática, ao final da 2ª e 4ª série” para que

os envolvidos em sua educação “[...] possam acompanhar melhor o seu desenvolvimento escolar” (Souza, 2002). Segundo o ex-ministro, essas dicas e sugestões apoiam-se em conhecimentos específicos, inscritos nos parâmetros curriculares elaborados pelo MEC, cujo domínio irá contribuir para a formação das crianças.

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

De modo contemporâneo, o conjunto de ações do Bolsa-Escola re-produz os ensinamentos da psicologia do desenvolvimento, pois as “lições” dirigidas às mães vão desde orientações seqüenciadas quanto ao uso do cartão Bolsa-Escola, tais como as veiculadas na publicação em quadrinhos¹² chamada *O dia em que um cartão mudou nossa vida*, até uma série de outras recomendações e exigências, ilustradas e descritas nesse e nos demais documentos. Entre as principais recomendações, estão a fiscalização da frequência escolar, o envolvimento e o acompanhamento do desempenho das crianças na escola e a tarefa de conceder privilégio para as necessidades básicas do grupo familiar como contrapartida ao recebimento do dinheiro. A dimensão dessa incorporação, que deve ser realizada pelas mães por meio desse conjunto de ensinamentos, constata-se em uma das imagens da revista, quando por exemplo, a mãe segura o cartão Bolsa-Escola e, de olhos fechados, com um semblante de realização, imagina-se num futuro distante (pois está de bengala) com seu/sua filho/a formado/a na universidade.

Na história, a mãe recebe, no final (contracapa), uma capinha plástica para guardar em casa seu cartão; porém, antes disso, ela é ensinada a guardá-lo “corretamente”, sem deixá-lo “jogado em qualquer lugar” (Brasil, 2001d). Nesse material, a representação de família é mononuclear, miscigenada e sem emprego formal, isto é, uma família pobre que precisa ser ensinada a cuidar do cartão magnético, como se esse objeto fosse totalmente estranho a essas pessoas. Outra dimensão que a história enfatiza é a de como a mãe, ao receber o dinheiro, amplia o seu *status* na relação familiar, pois é ela quem deve exercer o controle dos gastos, bem como assegurar, pela presença dos/as filhos/as na escola, um futuro cada vez melhor. Constatamos, assim, mais uma vez, como funcionam os pressupostos da psicologia do desenvolvimento que tratam de “ligar” a mãe ao

desenvolvimento saudável dos/as filhos/as – é ela que irá assegurar seu sucesso escolar e, conseqüentemente, desviá-los da delinqüência e do fracasso escolar. O narrador da história diz: “E o cuidado não era à toa. Afinal, com a Bolsa-Escola a mãe é quem fica responsável por controlar o dinheiro que eles recebem! E assim a vida fica melhor, com escola e mais dinheiro para as despesas” (Brasil, 2001d).

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

No que concerne ao gênero, novamente os textos veiculados pelo Programa demarcam uma espécie de linha divisória entre funções e responsabilidades femininas e masculinas, talvez pela ênfase na centralidade que as mulheres-mães pobres devem ocupar em suas famílias e, ao mesmo tempo, pelo lugar coadjuvante que é atribuído aos homens-pais na relação com os/as filhos/as, quando se trata das camadas carentes da população. Aprendemos que funções demarcadas às mulheres, como de cuidado, proteção, gerenciamento do lar e educação dos/as filhos/as, são tomadas no Programa como femininas. O Programa veicula e re-produz representações específicas de maternidade calcadas nos pressupostos da psicologia do desenvolvimento, buscando tornar essas representações universais e fazendo-as funcionar como um modelo único e mais adequado para todas as mulheres-mães.

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

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

Em convergência com esses argumentos de Forna, Claudia Fonseca (2000) permite-nos entender que algumas dinâmicas culturais de grupos populares não levam em conta as lógicas, as organizações ou os arranjos próprios desse meio social e cultural. Para pensar na maternidade, ela cita pesquisas históricas¹³ que demonstram como, ao longo da história, mães brasileiras de baixa renda confiam seus filhos a mães adotivas: avó, madrinha ou ama-de-leite remunerada. Nesse

contexto, às vezes, passam-se anos sem que a mãe tenha notícias de seu rebento. Segundo a autora, isso não significa que elas tenham renunciado aos direitos maternos, pois a criança continua sendo vista como membro da família, não perdendo sua identidade genealógica e, geralmente, mesmo após anos de separação, volta a integrar as redes de consangüinidade.

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

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

Verifica-se que os discursos articulados no Programa Bolsa-Escola investem explicitamente em um grupo de mulheres situadas abaixo da linha da pobreza, mas sem levar em conta que os contextos sociais onde essas mulheres vivem apresentam diversidades culturais. Segundo Fonseca (2000), é importante observar que políticas embasadas em pressupostos da psicologia do desenvolvimento geralmente elaboram seus argumentos na direção de classificar tudo o que pareça “marginal” ou “desorganizado” como comportamentos “disfuncionais”. A solução para romper com o ciclo vicioso da miséria seria, então, agir no âmbito da socialização familiar, intervindo para imprimir no espírito dos indivíduos as atitudes mais adequadas, capazes de restabelecer o equilíbrio social. Para Walkerdine (1995, p. 217), “Não é nenhuma surpresa que mães de classe trabalhadora, brancas ou negras, fossem vistas como correndo o maior risco de fazerem as coisas erradas(...)”, e são principalmente elas o alvo dos manuais que pretendem ensinar como ser boa mãe.

Algumas das formas de demonstrar amor, atenção, carinho e, diríamos, de construir a relação afetiva e pedagógica entre família e filhos/as fica evidenciada na cartilha distribuída às mães:

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

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

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

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

Forna (1999) cita a criação de alguns problemas sociais relevantes decorrentes desse ideal de maternidade. Para ela, essa forma de pensar o desenvolvimento da criança relaciona-se a um modo específico de criação, que exige dinheiro, marido, satisfação e dedicação integral da mãe, estabelecendo-se um nível grande de expectativa que não só é impossível de executar para muitas mulheres, como também pode não ser desejável. Um número crescente de profissionais tem criticado os efeitos da teoria da ligação afetiva e de pressupostos cognitivistas, afirmando que deixar as crianças exclusivamente sob os cuidados/educação das mães torna a relação sufocante e restrita quanto à convivência com outros adultos, liberando, muitas vezes, a sociedade em geral de qualquer responsabilidade no cuidado e na educação das crianças.

Outro nome importante para a psicologia do desenvolvimento é, sem dúvida, o de Jean Piaget¹⁴. Sua contribuição ao estudo do desenvolvimento intelectual da criança tem sido extremamente valorizada até hoje, sobretudo nos países em que a psicologia é influenciada pela orientação européia e anglo-saxã. É principalmente a partir da década de 60 que seus trabalhos passam a ser valorizados nos Estados Unidos, pois anteriormente havia uma forte rejeição, decorrente em grande parte da considerada “falta de rigor metodológico” que caracterizaria o método clínico utilizado por Piaget. Seu método consistia no estudo detalhado de poucos casos¹⁵ durante longos períodos de tempo, utilizando a observação natural e entrevistas verbais com as crianças. Mais tarde, Piaget inseriu em suas entrevistas a utilização de objetos concretos para a criança manipular.

De acordo com diferentes autores/as, Piaget descreve o desenvolvimento cognitivo do ser humano através de quatro períodos principais¹⁶. Esses períodos são seqüenciados, não havendo saltos em relação a qualquer um deles, e cada um torna-se preparatório para o seguinte. As pesquisas de Piaget demonstram que, após os primeiros dias de vida do bebê, alguns reflexos passam a ser modelados pela experiência ambiental, dando lugar ao desenvolvimento de estruturas psicológicas que não são diretamente hereditárias. Tais investigações enfatizam que a criança passa a aprender de forma mais competente num ambiente que a estimule, e isso inclui um conjunto de aspectos que envolvem desde a criança até a pessoa que a cuida, incluindo as responsabilidades das cuidadoras.

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

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

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

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

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

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

Torna-se importante destacar os pressupostos de classe e gênero embutidos nessas propostas quando, por exemplo, a cartilha estabelece uma série de ensinamentos mais apropriados às mães das escolas públicas (onde esses guias foram distribuídos), cuja ênfase está centrada em aspectos cognitivos, afetivos e domésticos, bem como quando apresenta à mãe um número maior de vezes na tarefa de ensinar. O pai não aparece envolvido nas atividades domésticas, e é ele que, na ilustração da capa, caminha ao lado do filho e à frente da família.

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

Por enquanto, importa destacar o quanto a pedagogia naturalizou a observação e o registro do desenvolvimento, uma vez que tendências inatas estão relacionadas ao desenvolvimento biológico. Segundo Walkerdine (1999), tanto a boa mãe quanto a boa professora devem ser uma espécie de extensão do cientista – aquela que observa, monitora, registra, classifica, realiza um contínuo escrutínio, que permite ver e saber tudo sobre o desenvolvimento de suas crianças, legitimando, assim, uma pedagogia centrada na criança, tendo especialmen-

te os estudos de observação como base do conhecimento dos indivíduos. De acordo com Walkerdine (1999, p. 194), “[...] a criança em desenvolvimento é uma produção que tem que ser entendida em relação à sua formação histórica e à sua eficácia conjuntural” e é nessa visão que o trabalho de Piaget exerce um papel central na construção de práticas que produzem sujeitos, pois:

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

Além disso,

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

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

Woollett e Phoenix (1999) consideram que os textos da psicologia evolutiva são escritos com um estilo de apresentação objetiva; isso quer dizer que é através da experiência e da observação que são descritos, de um modo geral, aspectos ligados aos conhecimentos psicológicos do desenvolvimento humano. Quando fala-se da mãe em relação às fases do desenvolvimento infantil, as afirmações sobre a “normalidade” baseiam-se, muitas vezes, em amostras limitadas em que se estabelece a norma para todas as mães a partir da observação de algumas. Através de descrições do que é “natural”, produzem-se “[...] normas pedagógicas que consideram as mães responsáveis pelo que possa acontecer a sua prole” (Woollett; Phoenix, 1999, p. 90-91, tradução minha). Nessa linha, a conduta maternal ideal é observada e descrita sem dar conta de que essas observações realizam-se em um contexto muito específico, onde a grande maioria das

mães é branca, européia ou americana e de classe média. Embora haja um reconhecimento de que os contextos sociais variam – e de que estes apresentam diversidades culturais –, os estudos não incorporam tais dimensões em suas teorias.

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

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

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

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

Algumas considerações finais

Ao operar a partir de uma perspectiva de gênero, pode-se afirmar as mulheres foram representadas como uma extensão necessária para o desenvolvimento dos objetivos propostos pelo Bolsa-Escola, sendo que elas deveriam tornar-se constituintes e constituidoras da chamada “rede de proteção social” capaz de proteger, promover, cuidar e fiscalizar a educação das crianças. Isso significou

visibilizar alguns aspectos envolvidos na produção das propostas do Programa, bem como as inúmeras estratégias utilizadas para definir e posicionar os lugares e funções que as mulheres deveriam ocupar/realizar.

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

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

Para concluir, quero dizer que problematizar, discutir e estranhar o que nos tem sido apresentado como “natural” da mulher e da maternidade talvez possa ser um caminho importante e produtivo para pensarmos na criação e implementação de propostas educacionais e políticas públicas, sobretudo quando elas buscam conduzir e reorientar as maneiras de os indivíduos viverem.

Notas

1. Este artigo é um recorte da minha dissertação de mestrado intitulada: “... Um cartão [que] mudou nossa vida? Maternidades veiculadas/instituídas pelo Programa Nacional Bolsa-Escola” (KLEIN, 2003), sob orientação da Prof^a. Dr^a. Dagmar Mayer, coordenadora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero – UFRGS.
2. Cf. Burman, 1999, Walkerdine, 1995, 1999, FORNA, 1999, Woollett e Phoenix, 1999.
3. Em 2001, no primeiro ano de implantação do Bolsa-Escola em nível nacional, a ênfase na apresentação do Programa colocou-se também por meio de anúncios televisivos. A intenção principal dessa primeira série de anúncios protagonizados pela atriz Paloma Duarte foi fazer com que a sociedade brasileira, sobretudo as famílias com renda *per capita* inferior a 90 reais, através das mulheres-mães, se tornasse uma forte aliada do Governo Federal no sentido de pressionar seus/suas prefeitos/as a aderirem ao Programa.
4. De acordo com a reportagem “Mãe serão prioridade no programa de alfabetização do governo”, o Ministério da Educação quer priorizar a alfabetização das mães, sobretudo das que fazem parte do Programa Bolsa-Escola. Para o ex-ministro, Cristovam Buarque, a alfabetização das mães estimulará a permanência de seus/suas filhos/as no colégio além de melhorar no auxílio dos trabalhos escolares (MÃES..., 2003).

5. Retirado do *Jornal ABC Domingo* de 13 de maio de 2001, por ocasião do dia das mães.
6. Merval Rosa (1988), no presente livro, opta pelo título *Psicologia Evolutiva*.
7. A expressão “pesquisa empírica” baseia-se na observação e experimentação, e não em opiniões e crenças (BIAGGIO, 1988, p. 30).
8. Jogos, aparatos de classificação, situações de observação, entre outros (Walkerdine, 1999).
9. A realização dessa discussão dá-se a partir da análise desenvolvida por Carvalho (Carvalho, 1999).
10. De acordo com Forna (1999), Winnicott ganha fama numa época em que as mães estavam cansadas com o extremismo e o rigor de Truby King em nome da disciplina e da educação.
11. Título de um livro de Donald Winnicott (Winnicott, 1982).
12. Cartilha enviada às escolas públicas no segundo semestre de 2001.
13. Cf. Fonseca, 1995, Priore, 1993.
14. Para a realização de suas pesquisas, Piaget utilizou principalmente a observação e entrevistas verbais com seus três filhos.
15. O trabalho de Piaget fundamentou-se na biologia, na lógica e na epistemologia. Em linhas gerais, a ênfase dos seus argumentos sobre o desenvolvimento da inteligência, das operações lógicas, das operações de número, de tempo, de espaço ou de percepção, entre outras, repousava na interpretação psicológica dada através da genética. De acordo com Biaggio (1988), Piaget, com sua formação sólida nas Ciências Naturais e Sociais, especialmente biologia e filosofia, sentia que nem uma nem outra poderiam solucionar o problema do conhecimento humano; logo, a psicologia forneceria a ponte necessária entre a biologia e a epistemologia.
16. Estágio sensório-motor (0 a 2 anos); estágio pré-operacional (2 a 6 anos); estágio das operações concretas (7 a 11 anos); e estágio de operações formais (12 anos em diante).

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.* Dia Nacional da Família na Escola. Ministério da Educação, 2002. Publicação enviada às escolas brasileiras.
- BIAGGIO, Ângela M. Brasil. *Psicologia do desenvolvimento.* 9º ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Programa Nacional de Bolsa-Escola. *O dia em que o cartão mudou sua vida.* Brasília, 2001d. Publicação em quadrinhos enviada às escolas brasileiras.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria do Programa Nacional de Bolsa-Escola. *Professor, ajude o Bolsa-Escola Federal a dar um novo futuro para 11 milhões de crianças.* Brasília, 2001e. 1 prospecto enviado às escolas brasileiras.

- BUARQUE, Cristovam. Missão Criança. *Onze ações para Você Cuidar das Crianças do seu Município*. Brasília, 2000b. Disponível em: <<http://www.missaocrianca.org.br>> Acesso em: não consta.
- _____. Missão Criança. *100 perguntas e respostas que você precisa saber sobre a Bolsa-Escola*. 2. ed. Brasília, 2000a.
- BURMAN, Erica. *La desconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Visor, 1999.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.
- FISCHER, Rosa. Foucault e a análise do discurso em educação. In: *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. Editora Autores Associados. N 114, Nov. 2001a, p. 197-223.
- FONSECA, Claudia. *Caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares* – Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- FORNA, Aminatta. *Mãe de todos os mitos: como a sociedade modela e reprime as mães* – Rio de Janeiro; Ediouro, 1999.
- KLEIN, Carin. “...Um cartão [que] mudou nossa vida”? Maternidades veiculadas/instituídas pelo Programa Nacional de Bolsa-Escola. Dissertação de Mestrado. PPGEDU, UFRGS, 2003.
- LUKE, Carmen. La infancia y la maternidad y paternidad em la cultura popular infantil y en las revistas de cuidados infantiles. In: LUKE, Carmen. (Org.). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Edições Morata, Madrid, 1999, p. 161-178.
- MÃES SERÃO PRIORIDADE NO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DO GOVERNO. *Jornal O Estado de São Paulo*. EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.estadao.com.br> > Acesso em: 19 abr. 2003.
- PINTO, Céli. *Com a palavra o senhor presidente José Sarney: ou como entender os meandros da linguagem do poder*. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.
- PRIORE, Mary Del. *Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia*. São Paulo: José Olympio/Edunb, 1993.
- ROSA, Merval, *Psicologia evolutiva*. 4º ed. Petrópolis: Vozes. 1988.
- ROSE, Nikolas, Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 30-45.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula – Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.
- _____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOUZA, Paulo Renato. Apresentação. In: ABREU, Ana Rosa et al. *Educar é uma tarefa de todos nós: Um guia para a família participar no dia-a-dia, da educação de nossas crianças*. Dia Nacional da Família na Escola. Ministério da Educação, 2002. Publicação enviada às escolas brasileiras.

- _____. Às mães dos estudantes brasileiros. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 mai. 2001b. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/acs/jornalis/ar-ministro/> > Acesso em: 22 out. 2001.
- TOSCANO, Camilo. Governo admite que critério de cadastramento social ainda é precário. *Folha Online*. 23 ago. 2003. Brasília. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ > Acesso em: 05 dez. 2003.
- WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*. 20(2), julho/dezembro, 1995, p. 207-226.
- _____. Uma análise foucautiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 143-216.
- WINNICOTT, Donald W. *A criança e seu mundo*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1982.
- WOOLLETT, Anne e PHOENIX, Ann. La maternidad como pedagogía: La psicología evolutiva y los relatos de madres de niños pequeños. In: LUKE, Carmen. (Org.). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Edições Morata, Madrid, 1999, p. 87-105.

Carin Klein é pedagoga, doutoranda em Educação pela UFRGS e integra o Grupo de Estudos de Educação e Gênero.

Endereço para correspondência:
carin@terra.com.br