

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

Carin Klein

**BIOPOLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL E PRODUÇÃO DE  
MATERNIDADES E PATERNIDADES PARA UMA “INFÂNCIA MELHOR”**

Porto Alegre

2010

Carin Klein

**BIOPOLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL E PRODUÇÃO DE  
MATERNIDADES E PATERNIDADES PARA UMA “INFÂNCIA MELHOR”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:  
Profa Dra. Dagmar Elisabeth Estermann Meyer

Linha de Pesquisa: Educação, Sexualidade e Relações de Gênero

Porto Alegre

2010

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

---

K64b Klein, Carin

Biopolíticas de inclusão social e produção de maternidades e paternidades para uma “infância melhor” / Carin Klein; orientadora: Dagmar Elisabeth Estermann Meyer. Porto Alegre, 2010.

246 f. + Apêndices.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

1. Gênero. 2. Maternidade. 3. Paternidade. 4. Biopolítica. 5. Políticas públicas. 6. Programa “Primeira Infância Melhor”. I. Meyer, Dagmar Elisabeth Estermann. II. Título.

CDU – 396

Carin Klein

**BIOPOLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL E PRODUÇÃO DE  
MATERNIDADES E PATERNIDADES PARA UMA “INFÂNCIA MELHOR”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 28 out. 2010.

---

Profa. Dra. Dagmar Elisabeth Estermann Meyer – Orientadora

---

Prof. Dr. Fernando Seffner – UFRGS

---

Profa. Dra. Cláudia Lee Williams Fonseca – UFRGS

---

Profa. Dra. Ana Paula Vosne Martins – UFPR

---

Profa. Dra. Maria Simone Vione Schwenger – UNIJUÍ

---

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer imensamente à Dagmar, que, como minha orientadora, sempre me “olhou” de uma forma compreensiva e aliada a um extremo rigor, fazendo-me rever as minhas produções a partir do seu olhar generoso, honesto e desafiador, mas principalmente de alguém que acredita e que me dizia incontáveis vezes “Carin, tu és capaz!”. Obrigada! Isso fez toda a diferença!

Mesmo sem nomear, agradeço as trocas afetivas e intelectuais de muitos/as colegas, professores/as e funcionários/as que conheci e com quem convivi neste PPGEDU. Foram os/as colegas das disciplinas e do grupo de orientação, em particular Sandra, Letícia, Maria, Simone, Fátima, Luiz e Helena, com quem tive maior proximidade, podendo contar com suas avaliações e sugestões, bem como aprender através dos debates e da realização dos seus trabalhos. Em especial, tive a amizade da Sandra Andrade, que desde o início deste percurso acadêmico me incentivou, acreditou em mim e investiu no meu crescimento intelectual.

Agradeço aos professores/as da banca por aceitarem o convite de realizar a leitura atenta da Tese e por enriquecerem o debate proposto nesta investigação. Agradeço especialmente ao Fernando pelos encontros sobre o estudo da masculinidade, que possibilitaram a discussão sobre a paternidade.

À UFRGS, por meio de seus/suas coordenadores/as, professores/as e funcionários.

Aos meus pais, Sonia e Nelton, principalmente pelo exemplo e por confiarem em mim, ajudando-me e acompanhando-me em toda esta trajetória. Registro também minha gratidão à minha irmã, Cátia, e ao meu companheiro, Marcio, pelo carinho e ajudas cotidianas.

Agradeço pela compreensão de muitas colegas professoras devido às ausências e a meus interesses tão específicos. À Neuza, minha ex-diretora, pela liberação durante alguns turnos do expediente escolar. Isto foi imprescindível para a realização do trabalho de campo. Agradeço ainda à Carmem Black por me ajudar na confecção da capa e à Lene pela correção atenta e criteriosa.

Às visitadoras e às mulheres da comunidade, que me acolheram gentilmente, interagindo e trocando comigo seus pontos de vista e aprendizagens. Sou muito agradecida aos meus interlocutores de pesquisa, principalmente Beбето, Jaque e Rosangela, que não apenas acolheram e responderam todas as minhas indagações, como também, com uma sensibilidade peculiar, se mostraram sempre abertos e tocados pelas minhas críticas e observações. Por fim, agradeço imensamente por confiarem em mim e fazerem-me parceira de trabalho no PIM Canoas.

## RESUMO

Esta tese analisa uma política voltada para a promoção de uma “Primeira Infância Melhor” (PIM), do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, para discutir como ela, ao atuar como uma instância pedagógica se propõe a enunciar educar e regular mulheres e homens como sujeitos de gênero, no sentido de governar e instituir formas de exercer a maternidade e a paternidade. Utilizo os aportes dos Estudos de Gênero e Culturais, em aproximação com a perspectiva pós-estruturalista, principalmente da análise do discurso, de inspiração foucaultiana. O material empírico da tese foi produzido em um trabalho de campo de caráter etnográfico, por meio do cruzamento de informações de diferentes fontes: (i) documentos oficiais referentes ao PIM; (ii) atividades que integram o PIM, conforme registradas em diário de campo; (iii) entrevistas com técnicos/as, visitadoras e mulheres-mães participantes. Ao assumir o pressuposto de que a linguagem é produtora das práticas sociais, tornou-se importante descrever e explorar: (i) a metodologia do PIM, anunciada tanto em seus documentos quanto através da materialidade expressa por meio de falas, conselhos, ensinamentos de educação e(m) saúde e atividades protagonizadas pelos/as técnicos/as e visitadoras, dirigidos às mulheres e crianças; (ii) o que as famílias, sobretudo através das mulheres-mães, precisavam aprender a fim de melhor cuidar e conduzir a infância; (iii) as aproximações produzidas entre a prática do cuidado materno e as propostas de educação e(m) saúde voltadas à infância. Com o propósito de visibilizar os argumentos que investem numa politização contemporânea da maternidade e apreender como o gênero funciona para organizar, a partir de um conjunto de significados e símbolos construídos, relações sociais de poder, analiso a articulação de fragmentos discursivos provenientes da puericultura, das políticas maternalistas, da psicologia do desenvolvimento, da economia e da neurociência, cujo objetivo era embasar e formular os ensinamentos e orientações dirigidas às famílias, principalmente às mulheres-mães. As análises permitem dizer que as formas de “educar” e de atingir os objetivos formulados, por meio do PIM, operam no sentido de posicionar os/as técnicos/as, as mulheres-visitadoras e as mulheres-mães de diferentes modos. Nesse contexto, o posicionamento das mulheres-mães decorre da necessidade de o Estado, num cenário de pobreza e vulnerabilidade social, politizar a maternidade por meio da adequação a uma extensa pedagogia, co-responsabilizando as mulheres-mães pelo cumprimento de funções relativas à saúde e à educação das crianças.

Palavras-chave: **Gênero. Maternidade. Paternidade. Biopolítica. Políticas públicas. Programa “Primeira Infância Melhor”.**

## ABSTRACT

This thesis analyzes a policy proposed by the government of Rio Grande do Sul State aiming at improving the situation of early childhood (Primeira Infância Melhor – PIM). The thesis approaches how this policy, by acting as a pedagogical resource, attempts to enunciate, educate and regulate women and men as gender subjects, so as to govern and institute forms of exercising motherhood and fatherhood. I have used Cultural and Gender Studies, in an approximation to the post-structuralist perspective, mainly the discourse analysis, as inspired by Foucault. The empirical material was produced through ethnographic field work, by intertwining information from different sources: (i) official documents related to PIM, (ii) activities proposed by PIM, as recorded in a field diary; (iii) interviews with technicians, visitors and mothers. By assuming the presupposition that language produces social practices, it has become important to describe and explore: (i) PIM's methodology, shown both in its documents and in the materiality expressed in speeches, advices, teachings in health education, and activities carried out by technicians and visitors and directed towards women; (ii) what families, mainly mothers, should learn in order to look after children and conduct childhood; (iii) approximations produced between the practice of maternal care and proposals of health education aimed at childhood. With the aim of both making visible the arguments that invest in a contemporary politicization of motherhood and apprehending how gender works to organize, from a set of meanings and symbols, social relations of power, I have analyzed the articulation of discursive fragments coming from child care, maternal policies, development psychology, economics and neuroscience, whose aim was to found and formulate teachings and orientations to families, mainly mothers. The analyses have enabled me to say that the forms to “educate” and achieve the objectives formulated by PIM operate to position technicians, visitors and mothers in different ways. In this context, the positioning of mothers is due to the need of the State, in scenery of poverty and social vulnerability, politicize motherhood through the conformation to an extensive pedagogy in which mothers are co-responsible for functions related to children's health and education.

**Keywords: Gender. Motherhood. Fatherhood. Bio-politics. Public policies, Programa “Primeira Infância Melhor”.**

## **LISTA DE SIGLAS**

**ACS** – Agentes Comunitárias de Saúde

**CELEP** – Centro de Referência Latino-americano de Educação Pré-escolar

**CEPAL** – Comissão Econômica para América Latina e Caribe

**CRAS** – Centro de Referência de Assistência Social

**DST/Aids** – Doenças Sexualmente Transmissíveis/ Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

**FASE** – Fundação de Atendimento Socioeducativo

**FGV** – Fundação Getúlio Vargas

**FMI** – Fundo Monetário Internacional

**GTM** – Grupo Técnico Municipal

**GTE** – Grupo Técnico Estadual

**IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano

**IPH** – Índice de Pobreza Humana

**MTD** – Movimento dos Trabalhadores Desempregados

**ONG** – Organização Não-Governamental

**PAIF** – Programa de Atenção Integral à Família

**PBF** – Programa Bolsa Família

**PIB** – Produto Interno Bruto (PIB)

**PIM** – Primeira Infância Melhor

**PNBE** – Programa Nacional de Bolsa Escola

**PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**PPV** – Programa de Prevenção da Violência

**UBS** – Unidades Básicas de Saúde

**ULBRA** – Universidade Luterana do Brasil

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 A CONFIGURAÇÃO DO TEMA E DO OBJETO DE PESQUISA</b> .....	11
1.1 O PIM COMO POLÍTICA CONTEMPORÂNEA DE COMBATE À POBREZA .....	22
<b>2 SOBRE OS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	33
2.1 A MATERNIDADE E A PATERNIDADE NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS DE GÊNERO .....	33
2.2 AS POSSIBILIDADES DAS ANÁLISES CULTURAIS E DO DISCURSO .....	42
2.3 O PIM COMO ARTICULADOR DE EDUCAÇÃO E(M) SAÚDE A PARTIR DA PERSPECTIVA DO RISCO E DA VULNERABILIDADE .....	46
<b>3 O TRABALHO DE CAMPO, O LUGAR E OS SUJEITOS DA PESQUISA</b> .....	54
3.1 OLHARES SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	74
3.1.1 A Composição do GTM Canoas .....	74
3.1.2 Ocupando Posições de Sujeito Distintas: mulheres-visitadoras, mulheres-voluntárias, mulheres-da-comunidade .....	78
3.1.3 Maternidade e Cuidado: algumas relações .....	97
<b>4 A CENTRALIDADE DA FAMÍLIA E DA MATERNIDADE: tornando-as “competentes” para educar</b> .....	106
<b>5 DISCURSOS QUE REATUALIZAM E CONCORREM PARA A POLITIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA DA MATERNIDADE</b> .....	117
5.1 OS DISCURSOS DA PUERICULTURA E DAS POLÍTICAS MATERNALISTAS....	117
5.2 DIVULGANDO A NOÇÃO DE CRIANÇA “NATURAL” .....	123
5.3 APOSTANDO NA MALLEABILIDADE DA INFÂNCIA COMO “PROJETO DE FUTURO” .....	128
<b>6 APROXIMAÇÕES ENTRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO PIM E A CONFORMAÇÃO DA MÃE-PROFESSORA</b> .....	155
6.1 MODALIDADE GRUPAL: “sobre o que fazer, como fazer e por quê” .....	170
6.2 MODALIDADE INDIVIDUAL: “mãe que é mãe precisa cuidar dos filhos” .....	178
6.3 REUNIÕES COMUNITÁRIAS: chá dos bebês .....	182
6.4 EDUCAR E NORMALIZAR O CORPO MATERNO: prescrições para produzir uma “infância melhor” .....	190
<b>7 A (IN)VISIBILIDADE DOS HOMENS NO ÂMBITO DO PIM</b> .....	205
7.1 O QUE AS MULHERES MÃES E VISITADORAS FALAM SOBRE A PATERNIDADE? .....	210

<b>8 ALGUMAS CONCLUSÕES .....</b>	<b>224</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>230</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>247</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>248</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>249</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>250</b>
<b>APÊNDICE E – INFORMAÇÕES SOBRE OS TÉCNICOS/AS OBSERVADOS/AS E/OU ENTREVISTADOS/AS .....</b>	<b>251</b>
<b>APÊNDICE F – INFORMAÇÕES SOBRE AS MULHERES-MÃES OBSERVADAS E/OU ENTREVISTADAS .....</b>	<b>252</b>
<b>APÊNDICE G – INFORMAÇÕES SOBRE AS VISITADORAS OBSERVADAS E/OU ENTREVISTADAS .....</b>	<b>255</b>

## 1 A CONFIGURAÇÃO DO TEMA E DO OBJETO DE PESQUISA

**Como tu vês a importância das famílias no desenvolvimento infantil enquanto visitadora do PIM?** A participação, o interesse da mãe em participar do PIM, porque não adianta eu ir lá, fazer todo o meu trabalho, fazer explicação do que a gente está fazendo, aquela atividade, e a mãe não estar interessada. Que, daí, o que acaba acontecendo? Faz no momento, ali na hora, e deu. O que eu acho importante é que tem que ter a vontade da mãe. A mãe tem que estar ciente da importância do PIM, do porquê que ela está fazendo aquilo com a criança. Porque, senão, a gente vai lá uma vez por semana, daí, no resto da semana, fica aquela criança sem atividade nenhuma. E, com a participação da mãe, com o entendimento da mãe, tem uma continuidade durante a semana. Isso que dá os ganhos da criança. (Renata - 04.07.2007)

Início este trabalho destacando o depoimento<sup>1</sup> de uma visitadora referente ao Primeira Infância Melhor (PIM) por entender que ele evidencia a dimensão política que envolve os processos de educação e(m) saúde direcionados às famílias, às mulheres e às mães, ao mesmo tempo em que indica minha aproximação com a temática da maternidade e da paternidade no âmbito de políticas públicas endereçadas às famílias pobres. Essa abordagem torna-se bastante produtiva para aliar as análises de gênero, ainda pouco levadas em conta, à formulação e à implementação de políticas públicas e programas governamentais de educação e(m) saúde e/ou de inclusão social, no Brasil contemporâneo.

O interesse por este estudo deu-se a partir da investigação que desenvolvi no curso de Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero.<sup>2</sup> Essa pesquisa inseriu-se nos campos dos Estudos Culturais e dos Estudos Feministas, nas vertentes que têm proposto uma aproximação crítica com a abordagem pós-estruturalista, e se propôs a discutir e problematizar o que foi dito e veiculado sobre maternidade nos

---

<sup>1</sup> Apresento de forma destacada os excertos produzidos durante a pesquisa, através dos registros dos diários de campo e das transcrições das entrevistas, a fim de diferenciá-las das citações retiradas dos *Guias* que também analiso e que compõem o PIM e das citações de autoras e autores retiradas de jornais, artigos e livros acadêmicos. Essa estratégia não pretende hierarquizar as formas de saber de uns/umas ou de outros/as, mas marcar que há diferença entre elas. No caso das entrevistas, por exemplo, as falas transcritas contêm características próprias que seriam consideradas “incorretas” na escrita acadêmica.

<sup>2</sup> Trata-se da pesquisa intitulada *...Um cartão [que] mudou nossa vida? Maternidades veiculadas/instituídas pelo Programa Nacional Bolsa Escola* (KLEIN, 2003), também desenvolvida sob orientação da Professora Dra. Dagmar Meyer.

documentos que compunham o então Programa Nacional de Bolsa Escola (PNBE).<sup>3</sup> Considerei que o Programa agregou um extenso e importante conjunto de ações que, juntamente com outros programas elaborados e executados pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1999-2003) para um segmento amplo da população, buscaram investir numa política de distribuição de renda, aliando objetivos como a erradicação do trabalho infantil e o acesso à educação ao mesmo tempo em que construíram significados para a maternidade.

Por envolver-me na investigação da produção da maternidade através dos discursos veiculados no âmbito do Programa Bolsa Escola e entender as inúmeras possibilidades de análise que ainda poderiam ser exploradas é que voltei minha atenção para a continuidade desse estudo. O aprofundamento das discussões sobre o tema da maternidade, na perspectiva de gênero, conduziu-me a um estranhamento social e simbólico de aspectos e situações como as evidenciadas no excerto que inicia este trabalho e que parecem muito comuns ou cotidianas, uma vez que estão presentes nas relações humanas. Porém, são essas relações que delimitam formas individuais e/ou coletivas de cuidado, participação e educação de crianças que se esperam de mulheres, além de indicar como tais expectativas se repetem, se reatualizam e se modificam num contexto abrangente e complexo de ensinamentos, isto é, na formação de uma trama de relações sociais que se configuram no âmbito do PIM. Parto do pressuposto de que são as formas de nomear, explicar, descrever, classificar, socializar e valorar que passam a conformar o ser mãe, pai e criança em uma determinada cultura e tempo histórico, e isso significa dizer que estes termos não operam como categorias estáveis ou universais, mas que estão sujeitos a contínuas transformações.

Essas compreensões permitiram-me argumentar que inúmeras políticas e programas de educação e(m) saúde estão fundamentados em pressupostos de essência e universalidade. Como tal, vêm constituindo e veiculando estratégias<sup>4</sup> discursivas que tentam colocar na “natureza” dos indivíduos, mas principalmente na das mulheres, a responsabilidade quase integral por comportamentos e ações relacionadas à educação e à promoção da saúde, desconsiderando, na maior parte das vezes, as dimensões sociais, culturais e políticas que envolvem esses processos.

---

<sup>3</sup> Atualmente, o PBF 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 PBF é um programa de transferência condicional de renda e alia o recebimento do dinheiro a compromissos com a educação e a saúde de crianças, adolescentes e gestantes (BRASIL, 2006).

<sup>4</sup> Utilizo a palavra *estratégia* no sentido indicado por Foucault, que corresponde “[...] ao conjunto dos meios operados para fazer funcionar um dispositivo de poder. Podemos também falar de estratégia própria às relações de poder na medida em que estas constituem modos de ação sobre a ação possível, eventual, suposta dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 248).

Nesse sentido, o controle do Estado sobre a população (as famílias) pode passar pela delimitação de características e atributos a serem inscritos nos corpos de mulheres e homens a partir de premissas que se articulam com a noção de existência de uma suposta essência masculina ou feminina. Sentimentos e comportamentos sociais representados por alguns grupos como verdadeiros e válidos podem se tornar imperativos em políticas e propostas de educação e(m) saúde direcionadas para o conjunto da população ou para outros grupos que fazem parte dela. As propostas desenvolvidas no âmbito dessas políticas, muitas vezes, passam a fundamentar campanhas e ações educativas e colocam como inerentes aos indivíduos algumas formas de viver e de sentir a maternidade e a paternidade, juntamente com alguns significados acerca do ser cuidador/a.

Contemporaneamente, inúmeras políticas públicas voltadas aos processos de educação e(m) saúde têm tomado a família como foco de suas ações e, por meio dela, vêm atuando na direção de ensinar especificamente as mulheres, no contexto do exercício da maternidade, sobre como investir na construção de uma “infância melhor”. Acompanhar o trabalho desenvolvido no âmbito de uma dessas políticas – o PIM – tal como ela vem sendo implementada em um lócus específico – a cidade de Canoas – pode revelar algumas nuances da atuação de uma equipe de técnicos municipais e visitadoras,<sup>5</sup> de relações familiares e de vivências de mulheres e homens inseridos num contexto amplo de significação. No que concerne às desigualdades de gênero, às discussões sobre as experiências e às formas de intervenção no campo de trabalho pesquisado, esse tema foi/é muitas vezes ignorado, sobretudo quando as ações tomavam/tomam como base enfoques e conhecimentos do campo biomédico, da neurociência e da psicologia do desenvolvimento, por exemplo. Porém, argumento na direção de que essas formas de saber instituem poderosos regimes de verdade e buscam reger o que deve ser dito e feito, por quem, para quem e em que circunstâncias.

No contexto desses ensinamentos, alguns grupos buscam produzir e unificar um conjunto de significações relativas a comportamentos, atitudes, gestos, organização, usos dos espaços e cuidados com o corpo sobre outros, atuando para a formação de poderes que irão atuar na disputa pelas “verdades” no social. Baseada nisso, busquei investigar e problematizar como foram produzidas e veiculadas algumas “orientações” direcionadas às famílias e como tratavam de posicionar as mulheres, fundamentalmente, como mães, educadoras e nutrizes “naturais” e culturais das crianças, responsabilizando-as, quase de forma integral, pela prevenção e cuidado da saúde da família (MEYER, 2006a), assim como pela geração da

---

<sup>5</sup> Utilizarei, ao longo da escrita da tese, a palavra *visitadora* para referir-me à atividade desempenhada, na sua grande maioria, por mulheres. Durante a atividade de pesquisa, não convivi com visitantes homens.

“infância melhor” divulgada pelo PIM. Entendo que, ao se preconizarem tais ensinamentos, se produziram formas específicas de governar os indivíduos, normalizando determinados modos de ser mulher/homem, mãe/pai.

O PIM<sup>6</sup> tem como objetivo central orientar “[...] as famílias para o desenvolvimento de atividades adequadas às necessidades e potencialidades de seus filhos no período mais importante da formação das competências familiares: da gestação até os seis anos de idade” (PRIMEIRA...2006b). Entre os critérios de seleção das áreas “beneficiadas” pelo PIM, está o número de famílias cadastradas no Programa Bolsa Família (PBF), menor número de crianças assistidas em escolas infantis, maior taxa de mortalidade infantil e maior vulnerabilidade social, estabelecendo-se, assim, pertencimento ou não.<sup>7</sup>

Argumento que o PIM atua como uma instância pedagógica para a construção de estratégias que tratam de associar, a educação das famílias, por meio do exercício/delimitação de funções maternas, com a promoção da saúde infantil, pretendendo com isso alcançar a redução dos índices de desigualdade e exclusão social. Entretanto, acredito que seus efeitos se propagam não apenas ao público-alvo a quem essa política está endereçada, mas também a gestores/as públicos/as, professores/as, visitantes/as e demais profissionais que atuam nas áreas da educação e(m) saúde.

O controle da vida tornou-se um objeto político. O biopoder refere-se a uma forma de poder que deve se encarregar da vida e prescrever cuidados com o corpo e a saúde, maneiras de comportar-se, educar, cuidar, morar, consumir, alimentar-se. Contempla também ações como as preconizadas no âmbito de projetos e campanhas governamentais: realização de vacinas, exames, consultas, visitas domiciliares, programas nutricionais, pesagens, pré-natal, registro civil, frequência escolar, etc. Trata-se de um poder sobre a vida que “opera distribuições em torno da norma”, traçando medidas, qualificações, hierarquias, assim configurando mecanismos contínuos de regulação e correção (FOUCAULT, 1997, p. 135).

Pode-se dizer que políticas públicas contemporâneas, como o PIM, se revestem dessa racionalidade ao investir numa parcela da população no sentido de dirigir e conformar os processos de gestão da vida. Isso inclui a produção de uma retórica em torno da redução das vulnerabilidades sociais (e da inclusão social) de determinados grupos populacionais, capaz de garantir, por exemplo, o desenvolvimento infantil saudável, expresso através de políticas

---

<sup>6</sup> De acordo com o então governador, Germano Rigotto, o Rio Grande do Sul obteve os menores índices de mortalidade infantil do país, ressaltando que o Programa, além de servir de exemplo para outros estados, também foi apontado como modelo pelo Banco Mundial (PRIMEIRA... 2006a).

<sup>7</sup> Em consulta ao *site* do PIM, encontramos a seguinte mensagem na barra de rolagem: “O Programa Primeira Infância melhor já atende mais de 73 mil crianças, de 0 até 6 anos, no Rio Grande do Sul”. Disponível em: [www.pim.saude.rs.gov.br](http://www.pim.saude.rs.gov.br) Acesso em: 22.06.2009.

voltadas à primeira infância. Nessa linha, considero que políticas públicas e programas sociais atuam como biopolíticas voltadas à promoção e à produção da vida. A obra de Michel Foucault nos permite discutir que é através das biopolíticas que se exerce o biopoder, e elas passam a funcionar como uma “[...] forma de poder que regula a vida social, acompanhando-a, interpretando-a, absorvendo-a e a rearticulando”, uma forma de poder que se exerce e “[...] só pode adquirir comando efetivo sobre a vida total da população quando se torna função integral, vital, que todos os indivíduos abraçam e reativam por sua própria vontade” (HARDT; NEGRI, 2004, p. 43).

Ao localizar e discutir ensinamentos e noções propostas pelo PIM, procurei dar visibilidade a algumas formas de funcionamento do biopoder, ou seja, busquei apreender a forma como ele atua sobre relações sociais generificadas e nelas investe, pois é “[...] mediante uma rede difusa de dispositivos ou aparelhos que produzem e regulam os costumes, os hábitos e as práticas produtivas” (HARDT; NEGRI, 2004, p. 42) que tal poder se exerce. Desse modo, para a realização desta escrita, tornou-se imprescindível indicar o caráter construído e fluido de categorias como família, maternidade, paternidade e infância conforme preconizadas e extensivamente reiteradas no âmbito dessa política.

A escrita desta tese parte de um lugar particular que pretende desconstruir<sup>8</sup> e problematizar alguns significados atrelados às relações de gênero; porém, ao considerar que a centralidade da linguagem é recorrente nessa perspectiva, posso narrar e ser narrada sem escapar das formas de produção de saber, controle e regulação que me proponho a discutir e analisar. Preciso dizer que não tive a intenção de pensar o Estado e/ou as políticas governamentais como instrumentos de um poder macro, dominante ou de exploração, tampouco apresentar um modelo que pudesse ser tomado como o mais correto. Parto da compreensão de que posso ocupar e transitar por diferentes lugares, como, por exemplo, mulher, aluna, professora e orientadora educacional no ensino fundamental, funcionária pública e, atualmente, devido ao percurso que trilhei com este trabalho de pesquisa, membro do Grupo Técnico Municipal (GTM) do PIM Canoas.<sup>9</sup> Assim, o Estado e as políticas não são

---

<sup>8</sup> O termo *desconstrução* consiste em um exercício analítico e metodológico proposto inicialmente por Jacques Derrida. Segundo esse autor, a lógica do pensamento ocidental é composta, tradicionalmente, por meio de oposições binárias, onde um dos polos é compreendido e se configura como superior em oposição ao outro, considerado inferior. O exercício de desconstrução serviria para desestabilizar, desmanchar e desfazer os binarismos, investindo num modo de análise que indicasse o processo de construção discursiva de oposições, como normal/anormal, saúde/doença, maternidade/paternidade, etc., a fim de mostrar como cada polo sempre contém e carrega características do outro, além de mostrar ainda como cada um dos polos é, em si, fragmentado e múltiplo (LOURO, 2004).

<sup>9</sup> Em janeiro de 2009, assume a nova administração municipal, voltando a atuar a equipe de técnicos que conheci durante o período da realização do campo. É nesse período que passo a integrar a equipe do GTM Canoas.

entidades distantes das relações que estabeleço e às quais pertenço; pelo contrário, faço parte dessas redes de relações, cotidiana e provisoriamente, por serem produções do meu tempo e lugar histórico. Com isso, indico que a intencionalidade das análises que realizei constitui um exercício para buscar entender como nos tornamos sujeitos de determinados tipos e que discursos e mecanismos de poder atuaram/atuam nessas produções.

Cabe dizer que as leis são compreendidas aqui como “projetos de sociedade”, resultado das disputas entre filosofias políticas particulares e visões divergentes sobre a função do Estado, e estão, desse modo, sujeitas a constante (re)construção, em acordo com as condições históricas, políticas, sociais e culturais (SCHUCH; FONSECA, 2009). Nesse sentido, tornou-se oportuno pensar sob a ótica antropológica a fim de ouvir as experiências das pessoas envolvidas nos processos de intervenção propostos pela política e apreender os diferentes sentidos que orientam comportamentos e ações que se efetivam em um contexto específico de sociabilidade, abarcando noções de infância, maternidade, paternidade e família, bem como as proposições que as cercam, para além do caráter normativo da lei. Neste caso,

[...] em sua dimensão cotidiana, na prática de programas e projetos específicos para tal população, nos saberes, nas concepções e motivações dos agentes particulares. [O que] possibilita entender não apenas a constituição de significados para agentes particulares, mas os efeitos da consolidação de sentidos hegemônicos em dispositivos diversos, chamando a atenção para o caráter político do significado (SCHUCH; FONSECA, 2009, p. 10-11).

Com a investigação, cujo trabalho de campo realizei em Canoas/RS, acompanhando o trabalho desenvolvido por técnicos/as e visitadoras do PIM com as famílias cadastradas, me propus a focalizar as seguintes questões:

- Que formas de governo da conduta de sujeitos integrantes das chamadas “famílias que vivem abaixo da linha da pobreza” o PIM produz e como as coloca em movimento?
- Quais características, comportamentos, habilidades e capacidades esses sujeitos necessitam incorporar e/ou desenvolver para atingir as metas colocadas por essa política?
- Como gênero, em articulação com pobreza, atravessa e organiza as instituições, campos de saber, símbolos e normas relacionadas ao PIM?
- Como essa articulação incide sobre situações e condições definidas como sendo de *vulnerabilidade social* e que possibilidades de viver maternidades e paternidades são aí instituídas e delimitadas?

Ao longo do trabalho de campo, das leituras e orientações, da organização e análise do material empírico, essas questões foram desdobrando-se em muitas outras, que procuro discutir nos capítulos que seguem. A fim de analisar como o PIM, por meio de suas ações e ensinamentos, investe nas famílias que vivem abaixo da linha da pobreza e como, nesse movimento, propõe constituir e governar a conduta dos diferentes indivíduos que as compõem, busquei aportes nos Estudos de Gênero e Culturais em aproximação com a perspectiva Pós-Estruturalista, principalmente da análise do discurso de inspiração foucaultiana.

Esta investigação inseriu-se numa agenda de pesquisa mais ampla, coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Dagmar Estermann Meyer, no contexto da qual se problematizam, a partir da perspectiva de gênero, conhecimentos e práticas produzidas e/ou implementadas nas áreas da Educação e da Saúde. Tais estudos,<sup>10</sup> desenvolvidos no âmbito da linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS), analisam pontos de convergência, regularidades e conflitos constitutivos dos processos de produção de maternidades e paternidades na perspectiva de gênero e sustentam o argumento de que estamos revivendo, contemporaneamente, um período de intensa “politização do feminino e da maternidade” (MEYER, 2006a).

Nessa linha, pode-se dizer que esta discussão pretende dar visibilidade a alguns processos que tratam de investir sobre o corpo, a saúde, as maneiras de educar e cuidar da família e das crianças e as condições de vida, sobretudo, de mulheres-mães, uma vez que esses processos passam a regular e conformar a maternidade ao interpelar mulheres como mães, tornando suas ações decisivas para a operacionalização da chamada “inclusão social”

---

<sup>10</sup> Pesquisas concluídas com participação ou sob orientação de Dagmar Meyer: 1) DURO, C. 2002. *Maternidade e cuidado infantil: concepções presentes no contexto de um programa de atenção à saúde da criança –Porto Alegre – RS*. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Escola de Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002; 2) DUTRA, Ivete Lourdes. 2005. *Parto Natural, normal e humanizado: a polissemia dos termos e seus efeitos sobre a atenção*. 2005. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). UFRGS; 3) FERNANDES, L. *Nas trilhas da família... Como e o que meninos e meninas em situação de rua aprendem sobre relações familiares*. Porto Alegre/RS:UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFRGS; 2008b; 4) KLEIN, C. 2003. “...Um cartão [que] mudou a nossa vida”? *Maternidades veiculadas e instituídas no Programa Nacional Bolsa-Escola*. Porto Alegre/RS:UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFRGS; 5) MEYER, D. et al. 2003a. *Educação, saúde, gênero e mídia: um estudo sobre HIV/AIDS-dsts com Agentes Comunitários/as de Saúde do Programa de Saúde da Família em Porto Alegre, RS*. Porto Alegre: UFRGS/CN DST-HIV/Aids. Relatório de Pesquisa. Faculdade de Educação, UFRGS; 6) SCHWENGBER, S. 2006. *Donas de si? A educação de corpos grávidos no contexto da Pais & Filhos*. Porto Alegre/RS: UFRGS; (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. UFRGS. 7) SOUZA, J. F et al. 2003. *Qualificar o cuidado infantil e a cidadania feminina: um trabalho com mulheres atendentes de creches comunitárias em Viamão/RS*. Porto Alegre: UFRGS/FAPERGS. Relatório de pesquisa. Faculdade de Educação da UFRGS, Fundação de Amparo à Pesquisa no Rio Grande do Sul.

proposta pelo Estado. Assumo, juntamente com Meyer (2006a), que a discursividade que vem produzindo e sustentando esse processo de politização do feminino e da maternidade está pautada pela necessidade de enfrentamento e resolução de problemas sociais contemporâneos ligados às esferas da educação e da saúde. Dessa maneira, a formulação de inúmeros programas e políticas públicas, que se desdobram em campanhas, passeatas, manuais, revistas, jornais, anúncios e outras formas de interação, vem incorporando, reatualizando e difundindo modelos, prescrições e ensinamentos que deverão constituir determinadas formas de viver a maternidade e a paternidade.

Para compreender aspectos relativos às dimensões de gênero que se estabeleciam na interação com as mulheres, crianças e técnicos/as do PIM, busquei ficar atenta tanto aos aspectos discursivos quanto aos aspectos performativos sobre o ser mulher e mãe.<sup>11</sup> Isso porque nas Vilas Natal e Getúlio Vargas, onde ocorreram as “modalidades de atenção” propostas pela metodologia do PIM – o que explico mais adiante –, não encontrei homens-pais fazendo parte de grupos ou participando das discussões propostas para educação e(m) saúde das crianças.

Foram apenas três os momentos em que conheci alguns dos homens-pais ligados às mulheres cadastradas no PIM. O primeiro foi em uma das entrevistas que realizei na casa de uma das mulheres-mães que frequentavam as reuniões na Associação Getúlio Vargas; ele estava desempregado e mostrou-se interessado nas perguntas que eu dirigia à sua esposa. Em outra ocasião, conheci o marido de uma mulher-mãe que também frequentava as reuniões na Associação; foi na Escola Santa Cruz, em um sábado à tarde, em um chimarrão proposto pelos/as técnicos/as do município com o propósito de contemplar a participação dos homens-pais nos encontros. Já em outro momento, em um dos encontros que ocorreram na Associação, presenciei a chegada de dois casais. Os maridos traziam suas mulheres para participar do encontro, pois haviam sido aconselhados a participar daquelas reuniões a fim de ganharem cestas básicas para suas famílias.<sup>12</sup>

No que se refere a esta tese, a politização do feminino e da maternidade articula uma rede discursiva. Esta delinea uma pedagogia que, ao educar mulheres como mães, as posiciona ao lado do Estado, co-responsabilizando-as pelo enfrentamento de condições

---

<sup>11</sup> Judith Butler se refere ao corpo como “uma fronteira variável, uma superfície cuja permeabilidade é politicamente regulada” e construída (BUTLER, 2003, p. 198). Nessa linha, a autora indica que o gênero pode ser pensado como uma identidade constituída no tempo, por meio de atos performativos, no qual ser homem ou mulher resulta da “repetição estilizada de atos” (BUTLER, 2003, p. 200), e que estes se relacionam com as convenções e estéticas próprias de uma cultura.

<sup>12</sup> Cabe dizer que as propostas do PIM não incluíam a distribuição de alimentos, mas articulavam ações como essa mediante parceria com outras instituições do município.

estruturais de pobreza, uma vez que elas são apresentadas como parceiras do Estado, devendo agir de forma decisiva na resolução dos problemas sociais contemporâneos (KLEIN, 2005a; MEYER, 2009). Pode-se dizer que as mulheres-mães passam a ser posicionadas em inúmeras políticas de “inclusão social”, tal como o PIM, como agentes fundamentais para a redução de seus problemas, tomados quase como epidêmicos. Tal posição articula-se claramente a um caráter utilitário que visa à redução de gastos com segurança pública, saúde e educação, ao mesmo tempo em que pouco intervém em situações estruturais, como falta de creches/escolas de educação infantil e políticas de distribuição de renda, criação de postos de trabalho, diminuição da violência e acesso a serviços básicos de qualidade em educação e saúde.

Isso significa assumir que determinadas formas de se constituir como mulheres e mães, formas essas reproduzidas e veiculadas através de políticas e programas governamentais, estão relacionadas às nossas maneiras de pensar e viver na atualidade. Refiro-me à racionalidade neoliberal, que tem preconizado o enxugamento e a redução do Estado. Este, ao invés de prover e garantir serviços públicos amplos, gratuitos e de qualidade, tem atuado através de campanhas, programas e políticas públicas residuais e direcionadas, sobretudo, às populações mais pobres, no sentido de “ajudar as pessoas a se ajudarem”, colocando nos indivíduos a responsabilidade pela adoção de “estilos de vida” saudáveis, formas “mais adequadas” de cuidar de si, visando a “capacitá-los” para engajar-se e responsabilizar-se pelo controle de sua vida e de suas famílias (MEYER, 2005; CASTIEL; DIAS, 2007).

Elizabeth Badinter (1998) indica o amor materno como um “mito” capaz de fortalecer a crença numa relação mãe-filho plena, perfeita, imaculada e incondicional. Ao investir na desconstrução desse argumento, a autora aponta para a transformação das práticas de cuidado que foram empregadas com as crianças ao longo dos tempos, além de demonstrar como fatores econômicos, sociais e políticos podem estar diretamente relacionados à retórica da mãe cuidadosa e natural.

Meyer (2006a) discute que, ao longo do século XIX e XX, se multiplicaram os discursos voltados ao feminino e à maternidade, centrando e delimitando formas específicas de cuidar do corpo feminino e das crianças. Seguindo a autora, pode-se dizer que, através de redes de saber-poder que proliferam, se atualizam, se exacerbam e se complexificam, na contemporaneidade, uma série de investimentos educativo-assistenciais trata de ressignificar a relação mãe-filho e inscrever o corpo feminino em um intenso regime de vigilância e regulação. Desse modo, democratiza-se o modelo de mãe que “cuida e se cuida”,

extensivamente divulgado em ações e políticas governamentais, instrumentos de diagnósticos e programas educacionais.

Vale dizer que é no(s) campo(s) da educação e(m) saúde que são colocados em ação mecanismos e forças que tratam de definir e conformar modos de ser saudável, cuidador/a e boa mãe. São processos de significação que conectam conhecimentos educacionais, médicos, jurídicos, psicológicos e do senso-comum. Tais processos requerem a análise de quatro forças sociais que, articuladas ao longo do século XX, vêm produzindo o que estamos chamando de “politização do feminino e da maternidade”: a racionalidade neoliberal, a globalização, o desenvolvimento técnico-científico e a multiplicação de sujeitos de direito (MEYER, 2006a), que serão aprofundadas mais adiante (no Capítulo 5).

Neste início de século, algumas biopolíticas articulam objetivos sociais a metas educacionais e de saúde, buscando conectar a estas um enorme conjunto de promessas e de realizações voltadas a uma parcela da população brasileira que se encontra na chamada “linha da pobreza” e abaixo dela. O PBF, que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de 60 a 120 reais) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até 60 reais) que tenham crianças de zero a 15 anos, gestantes ou mães amamentando, é um exemplo disso.<sup>13</sup> Das famílias beneficiadas pelo PBF, o Governo Federal exige “compromissos e responsabilidades” com a educação e a saúde de todos os seus membros, mas, sobretudo, das crianças, adolescentes e mulheres grávidas. É o cumprimento desses compromissos que garante a permanência no Programa: matricular as crianças e adolescentes de 6 a 15 anos na escola, garantir o mínimo de 85% de frequência mensal às aulas, acompanhar o aprendizado, conversar sempre com a professora e comparecer às reuniões escolares. Os responsáveis pelas crianças menores de sete anos precisam manter atualizado o calendário de vacinação, além de levá-las para pesar, medir e realizar exames clínicos conforme o calendário do Ministério da Saúde. As gestantes e as mães que amamentam têm de fazer o pré-natal e comparecer às consultas na unidade de saúde, continuar o acompanhamento pós-parto de acordo com o calendário do Ministério da Saúde, levar o Cartão da Gestante e participar das atividades educativas propostas pelas equipes de saúde sobre aleitamento materno e alimentação saudável (BRASIL, 2006). Interessante demarcar que, ao mesmo tempo em que se responsabiliza a família pelo cumprimento dessas

---

<sup>13</sup> De acordo com reportagem da *Folha de São Paulo*, atualmente, são atendidas 11 milhões de famílias (45 milhões de pessoas). Os benefícios variam de 18 a 172 reais por mês, que são pagos a famílias com renda *per capita* de até 120 reais (FONTES, 2008).

condicionalidades, o cartão continua sendo feito, de preferência, em nome da mulher que deverá ocupar o lugar de responsável legal pela família.

Ocorre um movimento que trata de investir na diminuição dos problemas sociais por meio da tutela das famílias. Assim, na medida em que intervêm não apenas na conformação dos seus corpos, tais políticas atuam na conformação de subjetividades ao fazerem uso de determinadas apropriações e condicionalidades capazes de instituir e consolidar o cumprimento de um conjunto de práticas a serem incorporadas em contrapartida ao usufruto de algum tipo de benefício ou remuneração. No Rio Grande do Sul, a prioridade dada ao PIM pretende sinalizar um passo decisivo para a eliminação e/ou redução de desigualdades sociais, como mortalidade infantil, fome, violência, pobreza, etc. Para o ex-governador Germano Rigotto, os objetivos do PIM são ambiciosos, pois “[...] nenhum outro investimento em políticas públicas dará um resultado melhor e mais duradouro do que aquele feito para estimular a primeira fase infantil” (RGS, 2003a).

Desse modo, vai se estabelecendo, nas entrelinhas, uma estreita correlação entre gênero e pobreza, que parece estar atrelada aos índices de exclusão/inclusão e vulnerabilidade social. Dito isso, interessa-me discutir e problematizar, ainda, a estreita articulação que se faz entre determinadas formas de exercício da maternidade, vulnerabilidade social e políticas públicas, pois é nessa conexão que as mulheres são posicionadas como agentes centrais de operacionalização das políticas que as chamam a responder e a se responsabilizar pelas ações propostas. Assim, pluralizam-se políticas de Estado que passam a difundir e veicular esse modelo de mulher-mãe, uma vez que as mulheres são o público-alvo das campanhas de cunho educativo e social: programas de aleitamento; recebimento e cumprimento das responsabilidades instituídas pelo PBF; comparecimento em ações voltadas à infância; participação em ações que objetivam a diminuição da violência, programas de planejamento familiar, passeatas de bebês e escolha do bebê mais saudável, dentre outras.

Esta tese pretende contribuir para fortalecer, ampliar e, ao mesmo tempo, particularizar o debate acerca da articulação entre gênero e pobreza, na direção de entender como esta atravessa e dimensiona situações de vulnerabilidade social; pretende, sobretudo, analisar algumas das formas pelas quais políticas e programas governamentais direcionados à resolução desses problemas sociais posicionam e interpelam mulheres e homens como mães e pais, instituindo, através desse movimento de politização, formas específicas de produção de maternidades e paternidades. Minha intenção, ao longo da tese, é também localizar, descrever e analisar maneiras pelas quais o PIM, ao se dirigir às famílias, interpela as mulheres como as principais responsáveis pelo cuidado e educação das crianças, instituindo relações familiares e

sociais de determinados tipos, onde procuro visibilizar a adesão e/ou resistência dessas mulheres a esses ensinamentos.

Entendo que o PIM atua com o objetivo de promover o engajamento produtivo da população, planejado de acordo com parâmetros sociais, culturais e econômicos bem definidos. Destaca-se como uma política de caráter predominantemente inclusivo e socioeducacional, visando a construir estratégias de governo dos indivíduos,<sup>14</sup> “[...] com a sua capacidade de identificar índices de riscos e aplicar terapêuticas preventivas” (SIBILIA, 2002, p. 17). Com o propósito de iniciar a apresentação da política que me propus a investigar, na próxima seção indico alguns aspectos que considere relevantes, tais como: sua estrutura, objetivos, atribuições dos/as técnicos/as, os pilares de sustentação do PIM, população-alvo, cruzamento com outras ações e políticas, materiais de divulgação usados, a centralidade dada à infância nas políticas de inclusão social e sua relação com a discussão da pobreza.

### 1.1 O PIM COMO POLÍTICA CONTEMPORÂNEA DE COMBATE À POBREZA

No dia 07 de abril de 2003, Dia Mundial da Saúde, o PIM foi lançado pelo então governador do Estado do Rio Grande do Sul, Germano Rigotto. Embasado na experiência teórico-metodológica do programa cubano *Educa Tu Hijo*, coordenado pelo Centro de Referência Latino-americano de Educação Pré-escolar (CELEP), tornou-se política pública em 03 de julho de 2006, através da Lei Estadual nº 12.544/06. De acordo com a metodologia apresentada em seus documentos, a implementação dessa política precisa ocorrer através do engajamento das prefeituras municipais na construção e no fortalecimento de suas bases:<sup>15</sup> a família, a comunidade e a intersetorialidade; objetiva “[...] orientar as famílias e gestantes, a partir de sua cultura e experiências, para que promovam o desenvolvimento integral de suas crianças” (RGS, 2007d, p. 07).

Atualmente, é coordenado pela Secretaria Estadual da Saúde em parceria com a Secretaria Estadual da Educação, Secretaria Estadual da Cultura e Secretaria Estadual de

---

<sup>14</sup> A palavra *governo* é empregada a partir da perspectiva foucaultiana para referir uma ação sobre as ações ou condutas alheias, ou seja, “[...] para significar o modo como o poder se exerce e é exercido para administrar a conduta dos outros” (BUJES, 2002, p. 78).

<sup>15</sup> Tais pilares também servem como alicerces a outros programas de cunho socioeducativo, como o PBF, que se propõe a alcançar a “superação da pobreza” a partir da seguinte articulação: Estado, família e sociedade. (BRASIL, 2005).

Justiça e Desenvolvimento Social. De acordo com o *Guia de Orientação para o GTM, Monitor e Visitador* (RGS, 2007d), a participação conjunta desses órgãos e secretarias torna o PIM de caráter intersetorial, objetivando a construção dos três “pilares de sustentação” citados há pouco. O PIM conta, ainda, com o apoio de instituições internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e, como já indiquei, o Centro de Referência Latino-americano de Educação Pré-escolar (CELEP), de Cuba. Em sua fase de implantação, o PIM contou com assessoramento conjunto e sistemático de especialistas cubanas que implementaram o Programa naquele país.

Os/as gestores/as estaduais referem-se ao PIM como uma ação central de governo a fim de expressar o “compromisso com suas crianças”, pois, ao “investir no Rio Grande”, cuida da “infância para construir um futuro melhor”.<sup>16</sup> Priorizando o desenvolvimento infantil, o PIM elege a criança (de 0 a 6 anos) como o principal foco de atenção, associando a família ao planejamento e à execução de suas intervenções, com o objetivo de levar em conta os seguintes aspectos para o desenvolvimento saudável: comunicação e linguagem; habilidades intelectuais; motricidade ampla e fina; valorização do meio em que se vive; jogos e brincadeiras; afetividade, saúde, higiene e nutrição (RGS, 2007d, p. 7). O imperativo de pensar a infância como um investimento para o futuro ganha destaque tanto nos documentos oficiais quanto nas ações dos/as gestores/as e técnicos/as. As propostas divulgadas pelo governo estadual buscam investir em ações programáticas constitutivas de políticas públicas voltadas à primeira infância, pois isso significa “investir na certeza da formação de cidadãos com melhores e maiores condições cognitivas e socioemocionais, o que, por consequência, resultará na construção de uma sociedade melhor” (RGS, 2007d, p. 8).

Como meio de multiplicar seus ensinamentos e subsidiar seus integrantes, em 2004, o PIM, através da Secretaria Estadual de Saúde e de suas parcerias, produziu e veiculou os seguintes materiais: *Guia de Orientação ao Monitor* (RGS, 2004e), *Guia da Gestante* (RGS, 2004c), *Guia das Famílias* (RGS, 2004d), *Cartilha do Radialista – Rádio pela Infância* *Desenvolvimento Infantil* (BRASILIA, 2003), Cartão da Gestante,<sup>17</sup> Cartão da Criança,<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Essas frases foram veiculadas no rádio, divulgando o PIM como um investimento social no Rio Grande do Sul, sob realização da gestão do ex-governador Germano Rigotto. Os anúncios precederam as eleições para o governo do Estado no ano de 2005.

<sup>17</sup> O Cartão da Gestante é descrito no *Guia da Gestante* como um documento que deve acompanhar a mulher durante toda a gestação, com o propósito de registrar “todas as informações e resultados de exames, facilitando o acompanhamento e atendimento, sempre que necessário” (RGS, 2007b, p. 15).

<sup>18</sup> O Cartão da Criança deve servir como um documento que os pais necessitam levar sempre que utilizarem um serviço de saúde, principalmente nas consultas e campanhas de vacinação. O Cartão funciona como um registro para acompanhar [controlar] a saúde, o crescimento e o desenvolvimento da criança. (BRASIL, s/d).

*folders*, anúncios televisivos (em rede estadual) de TV aberta, cartazes e informativos divulgados em escolas públicas e postos de saúde. Em 2007, foram produzidas versões atualizadas destas cartilhas: *Guia de Orientação para GTM, Monitor e Visitador* (RGS, 2007d), *Guia da Gestante para o Visitador* (RGS, 2007c), *Guia da Gestante* (RGS, 2007b) e o *Guia da Família* (RGS, 2007a). Torna-se interessante pensar que os cartões identificadores de pertencimento (da gestante, da criança, do PBF, por exemplo) servem tanto para serem apresentados em consultas nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) e para o recebimento de benefícios, etc. quanto para posicionar determinados sujeitos em determinados espaços, delimitando-lhes também funções específicas que, ao fim e ao cabo, indicam o seu pertencimento a determinados grupos sociais. Convergindo com isso, Giddens (2002) diz que toda espécie de manual, guia ou obra de autoajuda, inclusive as propostas por meio das políticas sociais, pode atuar para permitir a reflexão sobre a constituição do sujeito contemporâneo.

O movimento que trata de delimitar funções e espaços para gestantes, crianças, mulheres-mães e famílias também indica como deve ser composto o grupo técnico, além de demarcar funções específicas que cada um precisa desempenhar. De acordo com as recomendações expressas no *Guia de Orientação para GTM, Monitor e Visitador* (RGS, 2007d) a estrutura do PIM deve ser formada pelo Grupo Técnico Estadual (GTE), cuja função é capacitar e assessorar o Grupo Técnico Municipal (GTM), monitores/as e visitantes/as dos municípios que aderirem à proposta. Nos municípios, o PIM deve ser composto pelo GTM, monitores/as e visitantes/as. A demanda e o porte populacional do município é que definirão o número de monitores/as e visitantes/as, como mostra a orientação no quadro abaixo:

Quadro 1 - Porte populacional do município é que determina o número de visitantes<sup>19</sup>

<b>Implantação do Programa</b>	
<b>Porte populacional e parecer avaliativo do GTE</b>	
Porte populacional	Nº de visitantes
0 a 10 mil habitantes	02
+ de 10 mil habitantes	04
+ de 20 mil habitantes	06
+ de 50 mil habitantes	12
= de 100 mil habitantes	25

<sup>19</sup> Este quadro consta no *Guia de Orientação para GTM, Monitor e Visitador* (RGS, 2007d, p. 08).

Ao GTM competem a implantação, o gerenciamento, o acompanhamento e a avaliação da política no município. A fim de reforçar a intersetorialidade, que é um dos pilares do PIM, orienta-se que este grupo seja composto por, no mínimo, três profissionais de nível superior (ou cursando) e represente as seguintes secretarias: Secretaria Municipal da Educação, Secretaria Municipal da Saúde e Secretaria Municipal do Desenvolvimento Social. Dentre as principais funções, estes membros necessitam:

- Ser capacitados pelo GTE.
- Gerenciar o Programa no município.
- Ser responsáveis pela organização, planejamento, execução e acompanhamento das capacitações e ações dos Monitores e Visitadores.
- Ser responsáveis pela seleção das famílias que serão beneficiadas pelo Programa, a partir da área escolhida.
- Sensibilizar a comunidade para participar das ações do Comitê Municipal pela Primeira Infância.
- Articular, informar e atualizar a rede de serviços existentes no município.
- Participar ativamente na promoção da Intersetorialidade (RGS, 2007d, p. 09).

No que se refere à implementação do PIM na cidade de Canoas, pude observar, através das atividades e das conversas com seus/suas técnicos/as, que um desses pilares, a intersetorialidade, se resumia basicamente à composição do GTM, incluindo-se nele profissionais das Secretarias Municipais de Educação e Saúde, e a algumas atividades pontuais desenvolvidas por outras secretarias, tais como: distribuição de cestas básicas de alimentos, cursos de artesanato com o uso de material reciclável realizados pela então Secretaria de Assistência Social e distribuição das sacolas itinerantes de leitura, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Cultura. Durante uma conversa informal, pergunto a uma das técnicas sobre como ocorre esse processo:

[...] certo dia, ao voltarmos das atividades na vila, indago sobre como acontece a intersetorialidade no município, e ela me responde que ocorre através da formação do GTM. Então, pergunto sobre o envolvimento das secretarias no que se refere ao planejamento, ao acompanhamento e à avaliação das ações do PIM, e ela me olha e responde em seguida: “não há”. (DC 15.08.2007)

Trago esse excerto para indicar o quanto a implantação de uma política vai deixando suas brechas, aspectos que não são previsíveis e que não funcionam a partir do que é

planejado por um grupo de gestores/as, sobretudo quando essa lógica supõe intervenções importantes no funcionamento dos aparelhos do Estado.

O/A monitor/a passa a existir quando o município constitui um grupo de cinco visitantes/as, devendo atuar como um mediador entre o GTM e o/a visitador/a.<sup>20</sup> O/A monitor/a deve servir de suporte aos/às visitantes/as, garantindo-lhes conhecimento e clareza para realizar o trabalho com as famílias de acordo com os objetivos do PIM. É dele/a a função de traçar metas, assessorar, acompanhar e avaliar o trabalho dos/as visitantes/as junto às famílias e/ou cuidadores/as. Ao explorar a composição da metodologia apresentada nos *Guias* e acompanhar algumas capacitações realizadas pelo GTE, pude observar o destaque dado à participação das famílias e gestantes no cuidado infantil, onde o termo *cuidador/a* foi utilizado de forma recorrente. Talvez o uso desse termo tenha sido intencional no sentido de pluralizar aquele/a que exerce as funções de proteção e de cuidado com as crianças, porém, no dia a dia, ele se traduzia como funções a serem desempenhadas principalmente pelas mulheres-mães.

Ao/a visitador/a cabe atuar diretamente nas comunidades cujas famílias estão cadastradas no PIM. Ele/a deve cadastrar, planejar, orientar, desenvolver atividades, elaborar materiais, acompanhar e controlar a qualidade das ações educativas que as famílias devem realizar, promovendo estimulação “adequada” e visando ao desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos, desde a gestação. Conhecer a comunidade onde será desenvolvido o PIM, suas características e peculiaridades passa a ser “imprescindível” para a realização do trabalho (RGS, 2007d, p. 12).

O Governo Estadual tem correlacionado várias atividades ao PIM, compondo o que vem chamando de “alternativas de combate” ou de “grande mutirão” para focalizar as ações governamentais e não-governamentais de proteção e de cuidados a crianças pequenas no Rio Grande do Sul; dentre elas, estão: Programa Viva Criança, Fórum Estadual da Primeira Infância, Semana Estadual do Bebê, Seminário Internacional da Primeira Infância Melhor, Simpósio Internacional da Primeira Infância, Feira do Bebê, Passeata do Bebê, Escolha do Bebê Símbolo do Estado, Encontro Estadual de Visitadores,<sup>21</sup> Pacto contra a Mortalidade Materna e Neonatal, Oficinas de Rádio pela Infância. Atualmente, o Governo do Estado (2006-2010) executa ações através do que denominou de “Programa Estruturante”, cujo objetivo é a articulação de políticas sociais, como o PIM, o Projeto de Prevenção da Violência

---

<sup>20</sup> Segundo a orientação do GTE, sugere-se um/a monitor/a para cada grupo de cinco visitantes/as; ele/ela deve estar cursando ou ter concluído o ensino superior em área afim com a educação.

<sup>21</sup> A maior parte dessas atividades é realizada anualmente, e muitas delas já estão na 7ª edição.

(PPV), o Projeto Saúde Mais Perto de Casa, ambos de âmbito estadual, e o Programa Saúde da Família (PSF), desenvolvido com recursos dos municípios (RGS, 2009).

A formação dessa extensa rede social, fundamentalmente educativa, toma como foco o desenvolvimento saudável da criança (mesmo enquanto ela ainda está no útero) e pretende, através da educação, sensibilizar as famílias e a comunidade para alcançarem metas, tais como: redução da mortalidade infantil e materna, desenvolvimento saudável das crianças de 0 a 6 anos, facilitação do processo educacional das crianças ao longo de suas vidas e diminuição do risco social. Isso deve ocorrer porque, uma vez motivada, a comunidade tem que conquistar sua cidadania através da orientação para qualificação profissional, serviços de saúde, educação, atendimento à criança e ao adolescente, atendimento ao idoso e programas de geração de renda (RGS, 2004a).

Do ponto de vista social, entendo que o PIM, ao priorizar o estímulo ao desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos, com ênfase nos primeiros três anos, passa a compor uma estratégia que faz uso de uma discursividade calcada na informação e no monitoramento das famílias de baixa renda para que sejam capazes de exercer modos específicos de controle e vigilância sobre si. Dessa maneira, torna-se:

[...] uma alternativa de combate à pobreza na medida em que é uma ação de promoção da saúde, com investimento na formação de pessoas saudáveis (inclusive, pais e mães) física e emocionalmente. Até agora já foram capacitados cerca de 150 municípios gaúchos, 61 destes com 159 visitantes atendendo cerca de 4 mil famílias em casa (RGS, 2004a).

A partir desse excerto, vemos que, entre as principais estratégias para estabelecer o controle e a intervenção sobre as famílias pobres, está a função do/a visitador/a domiciliar, que precisa servir de “[...] elo entre os gestores municipais e a família [...]; são [os/as visitadores/as] agentes responsáveis pelo atendimento às famílias beneficiadas nas modalidades de Atenção Individual [que ocorrem nos domicílios, com crianças de 0 a 3 anos] e Grupal [geralmente ocorrem em locais cedidos pela comunidade, como escolas, igrejas ou associações, com crianças de 3 a 6 anos]” (PRIMEIRA...2006b). Ao ser contratado/a, o/a visitador/a recebe capacitação e cerca de um salário mínimo/mês para acompanhar as crianças e as famílias, residentes em zonas rurais e urbanas, que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

O PIM, como política de combate à pobreza, deixa nítido que é através de suas ações que objetiva “a redução dos índices de desigualdade e exclusão social” (RGS, 2007d, p. 8), indicando a relevância da discussão sobre a pobreza, que, no terreno das políticas públicas

voltadas ao desenvolvimento social, passa a ocupar um lugar central. Ao discutir formas de mensurar a pobreza, Hildete Pereira de Melo (2005) faz referência a estudos que contestam as explicações baseadas na renda para delimitar um fenômeno tão complexo. A autora cita a criação de índices utilizados para medir as condições de vida em diferentes países, como o índice de desenvolvimento humano (IDH), apresentado nos anos de 1990 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Considerando insuficiente essa forma de mensurar a pobreza nos diferentes países, o próprio PNUD, em 1997, propôs o índice de pobreza humana (IPH), que agrega o percentual das pessoas com expectativa de vida inferior a 40 anos, a proporção de adultos analfabetos, a proporção da população sem acesso à água tratada e de crianças menores de cinco anos com peso insuficiente.<sup>22</sup> A “pobreza humana” é descrita da seguinte forma:

- Multidimensional, ao invés de unidimensional;
- Centrada nas pessoas, privilegiando a qualidade da vida humana, e não as posses materiais (RELATÓRIO..., 1997).

Melo (2005) diz que, na última década, cresce no debate mundial o consenso de que o acesso à saúde e à educação é uma das principais formas para dimensionar o problema da pobreza. De acordo com a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), nos últimos anos, houve um alargamento dos entendimentos da pobreza, sendo esta concebida para além da situação de carência de renda, “[...] na direção de conceitos mais abrangentes tais como: desigualdade, exclusão social e vulnerabilidade” (MELO, 2005, p. 8). Melo (2005) ainda comenta que a noção de vulnerabilidade tem sido importante para referir as situações que possam: “[...] identificar grupos que estão em situação de risco social, grupos que devido a padrões comuns de conduta têm probabilidade de sofrer algum evento danoso, identifica grupos que compartilham algum atributo comum e por isso são mais propensos a problemas similares” (MELO, 2005, p. 9). A autora refere que, com a introdução do conceito de vulnerabilidade na literatura acerca da pobreza, a medição de acordo com “índices” ou “linhas” de pobreza tem sido criticada por tratar-se de uma visão estática de um problema que é dinâmico e complexo e que, por isso, também precisa ser pensado como contingente e relacional. Nesse sentido, a autora exemplifica: “[se] uma família devido ao desemprego teve

---

<sup>22</sup> A UNICEF propõe uma (re)definição de pobreza – “afastando-se daquela que supõe uma medição restrita que considera exclusivamente o rendimento e concentrando-se na definição que inclui pobreza de rendimentos, carência e bem-estar. O estudo debruça-se sobre os aspectos multidimensionais da pobreza infantil, analisando as carências em sete áreas: alimentação, educação, saúde, informação, abrigo, água e saneamento” (UNICEF, 2009).

seus rendimentos drasticamente afetados [ela] se encontra em condições de vulnerabilidade ante a pobreza” (MELO, 2005, p. 9).

Para Melo (2005), as discussões sobre o significado da pobreza têm servido para produzir uma vasta literatura internacional capaz de incorporar a discussão acerca de outras dimensões, que vão muito além da definição do conceito e das formas de avaliação do problema. Nesse sentido,

[...] reduzir a pobreza aos seus aspectos monetários ou à percepção de exclusão da cidadania, isto é, seja considerar um ou outro aspecto, é uma forma reducionista de analisar o problema. Isto é, medir pobreza sublinhando a falta de recursos que mulheres e homens têm para atender suas necessidades básicas e quais são as implicações desta mensuração; quaisquer dos métodos usados apresentam problemas para o desenho de políticas públicas, porque a taxa de participação dos pobres na sociedade é profundamente afetada pela escolha dos parâmetros de mensuração (MELO, 2005, p. 9-10).

Uma análise relevante sobre o momento da incorporação da categoria “pobreza” em alguns relatórios que tratam sobre a “luta contra a pobreza” nas formulações das políticas sociais do Banco Mundial foi realizada por Vivian Dominguez Ugá (2004). Para a autora, pode-se dizer, em grandes linhas, que o ideário neoliberal chegou à Europa por volta do final dos anos de 1970 como uma forma de lidar com a crise da ordem social do *Welfare State* e atuar na construção de novas bases para o capitalismo. Progressivamente, na defesa de um Estado mínimo, esse movimento foi ganhando espaço e força, objetivando reduzir a intervenção estatal na economia e flexibilizar o mercado de trabalho.

De acordo com Ugá (2004), o chamado neoliberalismo começa a ganhar força nos países latino-americanos marcados pelo declínio do desenvolvimento econômico, que se aprofunda, sobretudo, nos anos 1980. Nesses países, a adoção das propostas neoliberais ocorre a partir de um contexto cujo foco central passa a se fixar na renegociação da dívida externa.

Nessa linha, organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, passam a utilizar um extenso receituário de políticas e reformas econômicas como condição para a renegociação da dívida externa dos países latino-americanos.<sup>23</sup> Assim, grandes instituições internacionais passam a reger e formular recomendações e ações políticas aos governos latino-americanos, preconizando e constituindo

---

<sup>23</sup> O conjunto de propostas foi elaborado por um grupo de economistas do International Institute for Economy para que a América Latina conseguisse sair da crise e retomar seu crescimento. Esse conjunto de propostas foi nomeado como “Consenso de Washington” e passou a nortear as ações do FMI e Banco Mundial (UGÁ, 2004).

uma ordem social específica – capaz de reconfigurar um determinado tipo de Estado e de dar uma nova organização para o mundo do trabalho (UGÁ, 2004).

Dentre as principais orientações propostas pelo Banco Mundial, cabe ao Estado ampliar a sua eficiência e adaptar-se ao mundo que se transforma, agindo na retração da sua atuação “[...] de modo a tornar-se um catalisador, facilitador e parceiro dos mercados” (UGÁ, 2004, p. 57). No que se refere ao mundo do trabalho, na análise dos relatórios que tratam do “combate à pobreza”, o Banco Mundial sugere:

De um lado, estão os indivíduos que conseguem atuar no mercado – que seria o mecanismo de funcionamento “mais eficiente” da sociedade – e, de outro, estariam aqueles *incapazes* de integrar-se aos mercados – os pobres –, dos quais o Estado deve cuidar, por meio de suas políticas sociais residuais e focalizadas (UGÁ, 2004, p. 58).

O tema do “combate da pobreza”, nos relatórios do Banco Mundial sobre o desenvolvimento mundial de 1990 e de 2000-2001, trata apenas de “[...] instruir e recomendar aos países em desenvolvimento estratégias para o enfrentamento dos elevados custos sociais decorrentes das políticas de ajuste” (UGÁ, 2004, p. 58). A análise da autora indica que, ao invés de propor soluções estruturais para lidar com as consequências negativas da redução do Estado, tais como o alto nível de informalidade e desemprego, que passa a fazer parte das relações de trabalho, tal perspectiva trata simplesmente de construir estratégias para buscar restringir os altos custos sociais.

Para Ugá (2004), enquanto o relatório do Banco Mundial de 1990 trata a pobreza a partir do critério da renda e do consumo, o relatório da mesma organização referente a 2000-2001 busca trazer avanços ao conceituar a pobreza como:

[...] um fenômeno multifacetado, decorrente de muitas privações produzidas por processos econômicos, políticos e sociais que se relacionam entre si. Assim, além da forma monetária da pobreza, ela é considerada como ausência de capacidades, acompanhada da vulnerabilidade do indivíduo e da sua exposição ao risco (UGÁ, 2004, p. 59).

Dentre as principais estratégias para o combate da pobreza apresentadas nos documentos formulados pelo Banco Mundial, está a criação de políticas capazes de estimular os pobres a obterem seus rendimentos, passando, assim, da condição de pobre para a de não-pobre, também através da prestação de serviços sociais – que se referem principalmente à educação e à saúde. Ressalta-se nesses documentos a estreita relação que se forma entre a criação, por parte do Estado, de serviços e políticas sociais compensatórias e a diminuição da

pobreza. A autora diz também que o que as políticas de combate à pobreza tratam de explicitar é uma “teoria” em que, num determinado momento, os prejuízos sociais se tornam evidentes, necessitando-se, assim, formar um conjunto de políticas sociais cujo alvo são os pobres, os vulneráveis e os que vivem em situação de risco. A pobreza – conceitualmente construída – passa a fazer parte de um sistema e servir como referência para um modelo particular de sociedade (UGÁ, 2004).

Ao refletir sobre a redução da pobreza no Brasil, Laura Mota Diaz (2005) diz que é preciso deslocar-se de uma visão homogeneizante, a fim de considerar os mecanismos que atuam na produção e/ou ampliação das desigualdades e que contribuem para o aumento da exclusão social, tarefa que as políticas sociais focalizadas não vêm cumprindo; pelo contrário, sua cobertura e atuação são insuficientes, e elas atuam, de certo modo, na direção de aprofundar a exclusão de muitos segmentos da população, assim como de ampliar as condições de vulnerabilidade.

Nessa mesma linha, Evelise Bertino Algebaile (2005) indica que a formulação de políticas sociais focalizadas têm se apoiado em “critérios de elegibilidade” que incidem no aprofundamento da pobreza e na dissolução de direitos sociais mais amplos, uma vez que possibilitam ao Estado arbitrar quem será atendido e que tipo de serviço será oferecido. Ela acrescenta:

O princípio da focalização [...] dirige-se exclusivamente a segmentos sociais que se encontram em situação de pobreza extrema. O exemplo principal são os programas de “nova geração”, de caráter assistencial, que cobrem de forma residual, seletiva e focalizada algumas das mais graves situações de marginalização econômica e social, caracterizando-se, principalmente, pela concessão de renda mínima aos segmentos populacionais mais pobres, conforme as disponibilidades financeiras dos governos (ALGEBAILLE, 2005, p. 91)

Compreendo que aliar o enfoque de gênero a essas discussões sobre a pobreza se torna produtivo para dar visibilidade a dimensões específicas da vida de mulheres e de famílias pobres, bem como para contribuir na construção de políticas públicas de cunho socioeducativo, seja ao politizar o trabalho doméstico, o cuidado de crianças, idosos e/ou enfermos, funções historicamente desvalorizadas e realizadas majoritariamente por mulheres, seja para mostrar que a concentração da pobreza segue de perto a concentração da população feminina, negra e parda. Pode-se pensar a pobreza incidindo em condições concretas da vida dessas famílias, o que pode resultar, por exemplo, na primazia da maternidade em detrimento do trabalho e da escolarização das mulheres.

No que se refere ao trabalho de pesquisa, Fonseca (2006) aponta que, nos últimos tempos, o termo “excluído” (pobre ou vulnerável) passou a ser empregado para descrever os setores de menor prestígio na escala social. Sua reflexão avança ao traçar algumas dificuldades em que incorrem alguns estudos etnográficos realizados em grupos urbanos de baixa renda, como a armadilha de “negar qualquer positividade no modo de vida da população economicamente inferior e politicamente fraca” (FONSECA, 2006, p. 18). Outra consideração importante que a autora realiza no sentido de olhar criticamente para as pesquisas de cunho etnográfico focadas nessa parcela da população refere-se à produção de uma retórica na qual:

As atitudes “ignorantes”, “alienadas” ou “atrasadas” dos pobres são tacitamente apresentadas como causa principal de sua miséria e, com isso, o “problema” se desloca da pobreza para o pobre. Com um resultado analítico que difere pouco do antigo “culpar a vítima”, abre-se o caminho para programas de intervenção que fazem mais para disciplinar as populações incômodas do que para alterar suas condições objetivas de vida (FONSECA, 2006, p. 22).

Buscando trilhar essa linha, discuto no próximo capítulo os percursos teórico-metodológicos que esta investigação segue e que me permitiram problematizar o PIM como uma política pública voltada a educar famílias pobres.

## 2 SOBRE OS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O propósito de traçar este percurso foi o de fornecer algumas pistas sobre como produzi e organizei o *corpus* de pesquisa, bem como sobre a forma como conduzi as análises efetivadas, isto é, enfatizar os campos de estudos e os conceitos que me permitiram “olhar” de uma forma (e não de outra) para o que ocorreu no âmbito de uma política pública em ação, seja através das proposições expressas em seus documentos, seja através das relações sociais que se estabeleceram no trabalho de campo.

### 2.1 A MATERNIDADE E A PATERNIDADE NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS DE GÊNERO

Segundo Margareth Rago (2004), os debates feministas contemporâneos têm possibilitado outros modos de produção e de organização do espaço social, que inclui, de diferentes formas, a produção científica, a formulação das políticas públicas e a reconfiguração de distintas relações sociais. Para a autora, a crítica feminista tem evidenciado um pensamento que singulariza, conflita e subverte relações de poder e formas de sujeição de e entre homens e mulheres, acolhendo e estimulando, assim, a emergência de novas formas de feminilidade e de masculinidade. Com um caráter eminentemente político, crítico e desestabilizador, os feminismos têm potencializado movimentos que pretendem dar visibilidade à produção do conhecimento na sua relação com a produção da subjetividade, mas também produzir uma avaliação contínua das próprias subjetividades e expressões éticas e estéticas que configuram e promovem.

Pode-se dizer que os Estudos Feministas reúnem tendências teóricas plurais, marcadas pelo debate e pela divergência sobre muitos temas, entre eles, o da maternidade. Talvez um consenso possa ser indicado entre as diferentes correntes feministas: o de considerar as dimensões da esfera pessoal como importantes para o debate político, vendo esse espaço como um meio eficaz de análise das relações de desigualdade e essencialização, que também se (re)produzem no espaço público (SCAVONE, 2004).

Lucila Scavone (2004) salienta que a discussão sobre a maternidade perpassa a questão da diferença e da igualdade. Juntamente com o tema do corpo, a maternidade ocupa um lugar central nos debates feministas, ora servindo como justificativa e reforço de uma identidade feminina a fim de “[...] fortalecer o poder das mulheres pelo resgate de uma história que as diferenciasse dos homens”, ora utilizando-se de uma abordagem situada “[...] numa perspectiva relacional que visa compreender histórica e socialmente a construção destas diferenças” (SCAVONE, 2004, p. 18).

Da metade do século XVIII até os dias atuais, interesses políticos e sociais em torno da maternidade têm difundido muitas orientações e imperativos de ordem pública e privada no que concerne à vida familiar, ao cuidado e à educação dos/as filhos/as, ao trabalho, à educação, à saúde, ao consumo e à construção de políticas públicas. Scavone (2004) diz que as discussões sobre a maternidade também colocam em debate a problemática da sua recusa e da sua negação, seja através do aborto ou por meio da contracepção. Joana Maria Pedro (2003), ao discutir as práticas de infanticídio e de aborto no século XX, em Florianópolis, indica que esses temas são emblemáticos para visibilizar como os discursos enaltecidos da maternidade têm suas contradições, o seu avesso – enfim, eles evocam o caráter polissêmico da maternidade e do gênero. Pode-se dizer que, contemporaneamente, a discussão da maternidade tem trazido ainda um novo campo de possibilidades, tanto para o debate público quanto para o privado, ao ressaltar e visibilizar a responsabilização dos homens frente à contracepção, à reorganização do trabalho doméstico e, no que se refere ao cuidado e à educação dos/as filhos/as, à paternidade.

Em grandes linhas, Scavone (2004) indica que o Feminismo tem sido delimitado historicamente, podendo-se pensar em três grandes movimentos: o primeiro se refere às lutas universalistas, com ênfase na conquista por igualdade através da luta por direitos políticos e civis; um segundo movimento diz respeito às lutas pela afirmação das diferenças, localizando as mulheres como sujeitos de direitos específicos; e um terceiro movimento se aproxima das análises de autores/as pós-estruturalistas, encaminhando-nos a pensar que os termos *homem*, *mulher*, *maternidade* e *paternidade* não têm em si sentidos fixos e universais, mas se constituem de forma relacional e são o resultado nunca acabado de processos sociais, históricos, culturais e linguísticos.

Esta última vertente, à qual me filio, remete aos Estudos Feministas e de Gênero pós-estruturalistas, os quais realizam importantes articulações com as análises do filósofo Michel Foucault. Foi a partir dessas aproximações que o Feminismo passou a se embrenhar nas análises sobre o poder, o corpo, a sexualidade e a crítica às ciências sociais, entre elas,

medicina e psiquiatria, para historicizar algumas categorias, como mulher, mãe, homem, pai, muitas vezes tomadas no presente como dadas *a priori* ou “realidades evidentes” (SCOTT, 2002, p. 2). Essa aproximação também trouxe debates e tensões, pois se, por um lado, contribuiu e atuou na direção “[...] de desconstruir o discurso normativo sobre dominação e poder na sociedade”, por outro lado, as análises esvaziaram a “[...] possibilidade de saídas coletivas, chocando-se com a proposta do movimento feminista” (SCAVONE, 2004, p. 12), que durante muito tempo buscou afirmar uma relação específica da mulher com a sociedade.

Para Linda Nicholson (2000, p. 9), o conceito de gênero é cada vez mais utilizado “[...] como referência a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculino/feminino, incluindo as construções que separam corpos ‘femininos’ de corpos ‘masculinos’”. Expresso dessa forma, o termo inclui tanto dimensões relativas a comportamentos, habilidades e personalidade, quanto “as próprias formas como o corpo aparece” (2000, p. 9). Com esse pressuposto, não se pretende negar a materialidade dos corpos, mas rejeitar a noção de existência de qualquer sentido inato, preexistente ou universal que muitas vezes foi utilizado para explicar e/ou justificar determinadas diferenças e hierarquias sociais. Nesse sentido, podem-se pôr sob tensão alguns modos de organização do social, tais como aqueles que buscam produzir e naturalizar formas mais “adequadas” de participar da maternidade/paternidade e de exercê-la, descritas em inúmeras matérias de jornais e revistas, cartilhas, guias e manuais, vários dos quais têm servido como referência para nortear ações e políticas sociais na área da educação e(m) saúde.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (1999), entendo esses materiais como artefatos da cultura, uma vez que trazem ensinamentos produzidos num determinado lugar e tempo histórico. É recorrente que tais ensinamentos se constituam como imperativos de gênero e façam parte dos temas propostos em inúmeras revistas e reportagens fundamentalmente direcionadas a mulheres. Exemplos disso são as revistas *Pais & Filhos* e *Crescer*, bem como Manuais e Guias direcionados às famílias de baixa renda produzidos por órgãos governamentais através de políticas como o PIM, só para citar alguns.

Scavone (2004) ressalta que o uso do conceito de gênero nas análises dos processos sociais trouxe para o debate, especialmente na área da saúde, tanto rupturas quanto a incorporação de novos conceitos. Ao romper-se com o determinismo biológico, por exemplo, foi possível a emergência de noções como saúde sexual e reprodutiva e direitos sexuais e reprodutivos, a fim de dar visibilidade para alguns processos de produção de desigualdades sociais decorrentes das formas de significar e viver as diferenças corporais entre homens e mulheres.

Pode-se dizer que é através de ensinamentos e prescrições que envolvem a maternidade, a sexualidade e a reprodução, por exemplo, que os indivíduos passam a incorporar determinadas regras e comportamentos que ordenam e (re)produzem as relações de gênero. As interferências e os usos de técnicas científicas, principalmente de domínio médico, ocorrem no corpo. É a cultura que intervém e inscreve marcas em nossos corpos, lhes dá visibilidade, lhes confere valor.

Nessa perspectiva, nada é “natural”, tampouco fixo; o que ocorre são processos de significação, fundamentalmente históricos, contingentes e objetos de incessante disputa e (re)construção. Os significados de gênero, sexualidade, etnia/raça, classe social, nacionalidade, dentre outros, se articulam e resultam de processos linguísticos organizados a partir de critérios de categorização, valoração e hierarquia. Essas construções ocorrem de acordo com posições e interesses dos diferentes grupos sociais que ocupam lugares distintos na escala social e estão, portanto, envolvidos em relações de poder.

Ao focar identidades e diferenças de gênero como construções discursivas, as análises feministas ligadas ao pós-estruturalismo privilegiam discussões que levam em conta o caráter produzido das oposições homem/mulher, masculinidade/feminilidade e paternidade/maternidade, chamando a atenção para o fato de que essas categorias são provisórias, relacionais e produtos de uma determinada cultura. Essa compreensão aponta o caráter conflituoso e contingente que está envolvido na atividade de significação e, portanto, na formação do gênero.

São muitas as instâncias culturais<sup>24</sup> que, na contemporaneidade, disputam discursivamente o poder de produzir e fixar no corpo marcas que definem quem é educado, sadio, adequado, perfeito, em boa forma, de boa aparência, ao mesmo tempo em que atuam na produção de diferenças e hierarquias envolvidas com a formação das identidades sociais que assumimos e através das quais passamos a nos reconhecer. Gênero é um dos marcadores sociais que, articulado com pobreza, constitui e significa os “corpos de risco” ou “vulneráveis” sobre os quais o PIM investe.

Meyer (2003c, p. 16) sinaliza que a utilização do conceito de gênero como ferramenta analítica supõe o exame de múltiplas formas (sociais, culturais e linguísticas) assumidas pelos processos que diferenciam homens de mulheres, “[...] incluindo aqueles processos que constroem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade”. Como já busquei apontar, o uso do conceito também indica a necessidade de se

---

<sup>24</sup> Que podem ser: escolas, igrejas, clubes, academias, cinemas, *shoppings*, jornais, revistas, videogames, TV, brinquedos, etc.

pensar o gênero imbricado com outros marcadores sociais, como sexualidade, raça/cor, classe social, geração, nacionalidade, religião, entre outros que, compreendidos e organizados a partir de diferenciais de poder, atuam na construção de atributos e diferenças para os corpos e identidades masculinas e femininas.

Para Miguel Vale de Almeida (1997), existe uma tendência de buscarmos explicações, ora na ciência e na religião, ora no senso comum, a fim de legitimarmos determinadas significações e formas de organização das relações sociais. O que o autor (1997) defende é a importância de olharmos criticamente para as ciências no sentido de compreendermos os efeitos sociais e políticos que o conhecimento produz. Desse modo, podemos apreender o “gênero” como uma atividade de significação cultural que atua em meio a relações sociais onde essa dimensão passa a ganhar sentido e materialidade para os indivíduos em questão, ou seja, apreender como o conceito funciona significa examinar os contextos onde o gênero se torna um elemento de organização e hierarquização do social.

Os arranjos e as articulações possíveis entre os indivíduos que vivem em meio a esses diferentes marcadores sociais repercutem também no modo conflituoso e múltiplo de os grupos e os sujeitos viverem suas masculinidades e feminilidades em diferentes lugares e momentos da vida. Segundo Meyer (2003b), ao compreendermos tais pressupostos, podemos problematizar:

[...] [os] processos de produção de diferenças e desigualdades que são colocados em ação na relação entre educação e saúde (por exemplo, diferenças de classe, gênero, raça, geração), sobretudo porque podemos perceber como esses processos funcionam, posicionando mulheres-mães em torno de eixos como saudável/doente ou normal/patológico ou, ainda, norma/risco, com base nos conhecimentos que dão sustentação às práticas desenvolvidas nestes campos (MEYER, 2003b, p. 41).

Autoras como Joan Scott (1995), Guacira Lopes Louro (2007) e Meyer (2003b) assinalam que as análises de gênero implicam considerar aspectos muito mais abrangentes do que aqueles que atuam na construção de atributos e diferenças para os corpos e identidades masculinas e femininas. Isso porque podemos considerar genericadas as instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e as políticas de uma sociedade, que seriam, desse ponto de vista, atravessadas por pressupostos e representações de masculino e de feminino.

Meyer (2003b) destaca que o uso do conceito de gênero pode repercutir na elaboração e na implementação de processos que desestabilizem algumas formas vigentes de organização social (desiguais e hierárquicas). Uma dessas formas pode referir-se à elaboração de projetos

educativos cujo enfoque permita visibilizar a provisoriedade e o caráter contingente do conhecimento, bem como desnaturalizar as coisas que aprendemos a tomar como dadas, podendo-se incluir aí algumas representações veiculadas nos materiais educativos produzidos no âmbito de políticas governamentais.

Partindo da compreensão de que as práticas sociais são constituídas e constituintes de gênero, significados como paternidade/maternidade só existem como resultados inacabados dos processos que tratam de nomeá-las e conformá-las. Se, em nossa cultura, por exemplo, atributos como força, violência e virilidade constituem o que passamos a nomear como masculino, podemos considerar o gênero atuando na estruturação de relações sociais que educam e (con)formam masculinidades. Desse modo, reconhecer-se como homem/mulher e pai/mãe é consequência de múltiplos processos educativos que se instauram em nosso tempo histórico e que, por serem plurais, indicam as disputas, as divergências e o caráter relacional com que se constituem essas posições de sujeitos.

Nesse sentido, tomo o PIM como um investimento que busca educar e posicionar mulheres, sobretudo pobres, como mães protetoras e cuidadoras e os homens com quem elas se relacionam (no que se refere a alguns de seus documentos) como sujeitos que necessitam tornar-se capazes de exercer uma paternidade mais participativa e responsável. Para Benedito Medrado (2009), a ampliação do debate sobre essa questão, a partir da perspectiva de gênero, implica irmos além de atrelamentos dicotômicos relacionados, no caso desta pesquisa, a maternidade/paternidade, responsável/irresponsável, a fim de compreendermos o cuidado com a infância e a formação do gênero, especialmente através da configuração da maternidade expressa nos discursos do PIM, como construtos que delimitam posições éticas e políticas. Admitir o caráter de produção social e de ruptura com o que possa ser visto como “natural” é um dos caminhos; o outro é investigar como determinadas noções ou conceitos obtiveram “estatuto de verdade” e como tais noções ou experiências passam a orientar e dirigir práticas institucionalizadas. Isso significa compreendermos “como as pessoas se posicionam e são posicionadas em práticas de poder e jogos de verdade” (MEDRADO, 2009, p. 405).

Ao seguir um pensamento que vê o simbólico como algo indissociável do político, Claudia Fonseca e Andrea Cardarello (2009) sublinham a importância de analisarmos os processos discursivos, em que determinadas classificações passam a ser utilizadas para descrever e produzir os sujeitos políticos. As autoras também nos fazem pensar acerca da produção social e histórica de determinadas categorias e em como estas passam a ser apresentadas em conhecimentos, documentos, leis e instituições como pobres, vulneráveis, mulheres, crianças. A isso elas chamam de “poder instituidor das palavras” – como se

descreve e delimita, por exemplo, a infância pobre como um “problema social”, seguido da necessidade de educar mães para que sejam protetoras e abnegadas –, desvendando as disputas, negociações e efeitos em torno dos usos desses termos.

Se, em nossa cultura, por exemplo, a paternidade funciona como um atributo de masculinidade e só passa a fazer sentido num contexto complexo de relações sociais, problematizar algumas noções acerca da saúde familiar e da educação de crianças pode relacionar-se profundamente às formas de constituir e de reconhecer-se como “sujeitos de gênero” (MEYER, 2003c). Nesse sentido, propor o exame dos discursos incorporados e articulados pelo PIM pode permitir mapear algumas relações que são estabelecidas entre gênero, conhecimento e poder, ou seja, investigar quais são os conhecimentos divulgados e instituídos e como eles passam a definir formas de exercer a maternidade e a paternidade numa determinada cultura, em um determinado tempo histórico.

Situando os estudos de masculinidade na área dos estudos de gênero, Almeida (1996, p. 163) parte do entendimento de que a masculinidade é um fenômeno discursivo implicado em um campo de disputa e negociação de condutas, regras e comportamentos sociais vivenciados pelos indivíduos. Esse autor, ao realizar uma pesquisa etnográfica numa aldeia do sul de Portugal, afirma que a dicotomia masculino/feminino tem servido como uma metáfora potente para a criação da diferença, sendo que ela “[...] não é, em si mesma, nem mais nem menos essencialista do que qualquer outro princípio de distinção, se aceitarmos que tanto o corpo sexuado como o indivíduo com gênero são resultados de processos de construção histórica e cultural” (ALMEIDA, 1996, p. 161-162).

Para o autor, torna-se importante analisar como a masculinidade (e a feminilidade) não se sobrepõe, necessariamente, a homens (e mulheres), mas passa a funcionar como “metáfora de poder” e de capacidade de ação acessível tanto aos homens quanto às mulheres. É exatamente esse caráter móvel e provisório das relações entre masculinidades, homens e poder e, eu diria, feminilidades, mulheres e poder que nos possibilita o exame da multiplicidade de masculinidades e de feminilidades e do caráter construído das relações de gênero.

O poder dessa metáfora pode ser pensado por meio de estratégias discursivas capazes de legitimar formas concretas de organização e significação das relações sociais em determinados lugares, épocas e contextos sociais. A força de expressões, como “é macho como o pai”, “está no sangue”, “filho de peixe, peixinho é” e “briga é coisa de homem”, pode servir como referência para convocar alguns sujeitos a assumirem certas posições, comportamentos e/ou atitudes tomadas como naturais. Assim, alguns modos de ser e agir

podem ser explicados como algo que já está determinado no interior dos corpos (nos genes) ou remetidos para explicações de cunho exterior, seja da condição humana, da cultura ou de desígnios divinos.

A retórica do “amor materno” pode ser pensada como outra metáfora de poder que, ao longo da história, tem convocado diferentes mulheres, de todas as nações e raças, a se reconhecerem como mães. Podemos pensar que um dos efeitos de poder dessa metáfora pode residir em tornar todas as mulheres mães e, como mães, torná-las uma só. Nesse movimento, todas as diferenças são apagadas, reduzem-se a multiplicidade, a especificidade, o conflito e a diferença, e a maternidade passa a ser invocada como uma identidade coletiva (SCOTT, 2002).

Outro aspecto importante para as análises de gênero refere-se à compreensão de como se (re)produz o que Almeida (1996) nomeia como princípio central e organizador da masculinidade, isto é, da masculinidade hegemônica. Para ele, a potência dessa noção está em pensar que a “[...] masculinidade hegemônica é um modelo cultural ideal que, não sendo atingível – na prática e de forma consistente e inalterada – por nenhum homem, exerce sobre todos os homens e sobre as mulheres um efeito controlador” (ALMEIDA, 1996, p. 163). As possíveis implicações dessas análises podem seguir na direção de dar visibilidade a formas hegemônicas de exercer a masculinidade nas quais o discurso atua na produção de ascendência social, constituindo a própria masculinidade de forma assimétrica. Acredito que essa possibilidade de análise pode ser igualmente produtiva para discutir a maternidade como um atributo do feminino, uma vez que o feminino se produz tanto em relação ao que significamos hegemonicamente como feminino, quanto com o que tomamos como masculino.

Michael Kimmel (1998) também concorda que as masculinidades e, eu acrescentaria, as feminilidades variam de cultura para cultura, que elas se modificam numa mesma cultura no transcorrer de um determinado período, que variam em função de outros atravessamentos, como, por exemplo, outras posições de sujeito a serem ocupadas, e, ainda, que variam no decorrer da vida de qualquer sujeito individual, o que desestabilizaria qualquer essência acerca de uma suposta maternidade ou paternidade universal. Esse enfoque permite analisar em que medida o gênero passa a funcionar como um elemento constitutivo das relações familiares, tornando a família um lugar privilegiado de investimento por parte do Estado. Uma visão relacional do gênero também possibilita compreender a pluralidade e o conflito presentes nas formas de viver a maternidade e a paternidade, o que o PIM busca homogeneizar através de prescrições e imperativos.

Kimmel (1998, p. 105) refere-se à “[...] masculinidade como uma construção imersa em relações de poder [...]”, capaz de fazer com que ela se torne “[...] freqüentemente algo invisível aos homens cuja ordem de gênero é mais privilegiada com relação àqueles que são menos privilegiados por ela e aos quais isso é mais visível”. Considerar essa perspectiva instigou-me a compreender os conhecimentos e comportamentos incentivados e conferidos aos pais e às mães pertencentes ao PIM, ou seja, qual é a paternidade/maternidade que deve ser visibilizada e servir como referência às demais. Ainda: em função de que interesses? E com que efeitos? Desse modo, torna-se importante assumir que:

[...] a invisibilidade é uma questão política: os processos que conferem o privilégio a um grupo e não a outro são freqüentemente invisíveis àqueles que são, desse modo, privilegiados. A invisibilidade é um privilégio em dois sentidos – tanto descrevendo as relações de poder que são mantidas pela própria dinâmica da invisibilidade, quanto no sentido de que privilégio é um luxo [...] (KIMMEL, 1998, p. 105).

A contemporaneidade tem afetado as formas de viver as masculinidades e as feminilidades; nesse cenário, a paternidade e a maternidade, que habitualmente têm servido como referência em diversas instâncias culturais, são deslocadas de seu lugar de invisibilidade e hegemonia. Robert Connell (1997) assinala que inúmeras disputas sociais ocorrem como resultado de desigualdades e de aquisição/contestação de direitos sociais.

Connell (1997) diz que não se pode avançar teoricamente nas análises sobre masculinidade (e feminilidade) sem levar em conta as complexas dinâmicas que estruturam as relações de gênero. O autor contesta o sentido em que vem sendo empregada a expressão *crise da masculinidade* e diz que o que há é uma crise nas relações de gênero, o que implica algumas rupturas e possíveis tentativas de restabelecer e criar um modelo de masculinidade positiva e hierarquizada. Para ele, a chamada “crise” decorre de movimentos importantes, como: o colapso do poder patriarcal e as lutas das mulheres por igualdade social; o movimento feminista; as alterações das relações de produção, que, principalmente a partir do pós-guerra, levaram muitas mulheres a participar da economia nos países pobres; e, por fim, o fato de que as mulheres, ao ampliarem o controle e os direitos sobre a sexualidade e o uso do corpo, passaram a afetar tanto as práticas homossexuais quanto as heterossexuais.

Torna-se importante assinalar que, com esse conjunto de pressupostos, busquei apreender alguns sentidos dados à maternidade e à paternidade, mapeando alguns dos processos que atuam na construção de comportamentos e símbolos que tratam de visibilizá-las. Nesta pesquisa, isso implica fazer o exercício de problematizar os ensinamentos propostos

no âmbito do PIM, prestar atenção ao momento histórico em que eles ocorreram, indagar acerca da construção de um modelo que pretende responder a objetivos e metas que correspondem a dimensões amplas e complexas da esfera social no que concerne às práticas de gênero na sua relação com a educação e(m) saúde das crianças.

Dizendo de outra forma, as análises que essas perspectivas me permitiram realizar encaminharam-se na direção de localizar, descrever e problematizar algumas estratégias discursivas que constituem formas de ser mãe e pai, definidas através dos documentos e ensinamentos veiculados por uma política pública, para descrever como esses discursos produzem e atravessam formas de organização do social. Acredito que esse exercício se torna fecundo para se pensar como o gênero atravessa e constitui uma multiplicidade de discursos (pedagógicos, médicos e econômicos que o PIM incorpora e reatualiza) que passam a fazer parte da definição, aquisição e manutenção da maternidade e da paternidade para constituí-las como um “[...] processo social frágil, vigiado, auto-vigiado e disputado” (ALMEIDA, 1996, p. 163).

A forma como técnicos/as, visitadoras, mulheres e homens significam e conduzem suas práticas está relacionada com a forma como são pensados e ensinados a dirigir suas vidas. Esses processos não são lineares, tampouco homogêneos, pois estão diretamente vinculados a sistemas embutidos na linguagem que incidem sobre a formulação de leis, pareceres, imperativos, recomendações. A construção deste referencial teórico-metodológico permite, então, compreender o PIM como um artefato cultural específico do Estado que atua e contribui para a reprodução e veiculação de discursos diretamente implicados na politização contemporânea da maternidade.

Na próxima seção, indico as possibilidades que as análises culturais e do discurso trazem para esta investigação.

## 2.2 AS POSSIBILIDADES DAS ANÁLISES CULTURAIS E DO DISCURSO

Para a realização desta tese, tomo como referência a vertente dos Estudos Culturais que se propõe a examinar um conjunto de pedagogias instauradas, principalmente, a partir de políticas culturais e de formas de regulação social. Esses estudos inspiram-se nas noções de governamentalidade desenvolvidas por Foucault (1993) e sugerem focalizar os processos institucionais envolvidos na constituição de determinados indivíduos como cidadãos

responsáveis e capazes de se autogovernar e refletir sobre si mesmos, sua conduta e suas decisões, isto é, a partir do desenvolvimento de um processo biopolítico que opera na formação de competências éticas específicas, enfatizadas contemporaneamente por meio de uma racionalidade de Estado neoliberal (THOMPSON, 2005).

Nas sociedades modernas, a noção de poder analisada por Foucault está relacionada com as formas de controle e regulação dos indivíduos e das populações. O poder, em seu caráter produtivo, “[...] coloca em jogo relações entre os indivíduos (ou entre grupos) [...] se falamos do poder das leis, das instituições ou das ideologias, se falamos de estruturas ou de mecanismos de poder, é apenas na medida em que supomos que ‘alguns’ exercem um poder sobre os outros” (FOUCAULT, 1995, p. 240). Nessa relação, o poder passa a funcionar com base no conhecimento que é produzido, por exemplo, pelas ciências sociais. Nesse sentido, o que interessa nas análises de instituições e de organizações contemporâneas em termos de poder é tornar visível nos discursos: quem fala, o que é falado e para quem, ou seja, no caso desta pesquisa, trata-se de delimitar o que é dito para as mulheres-mães e homens-pais, em que circunstâncias e com que efeitos.

Norman Fairclough (2001) examina o trabalho de Foucault acerca da análise de discurso como uma linha de investigação que representa uma importante contribuição para as pesquisas nas ciências sociais por concentrar a atenção na constituição do conhecimento e do poder, na relação saber-poder com a constituição dos sujeitos e no funcionamento do discurso como um elemento de mudança do social em diferentes épocas e contextos. Em consonância com esse entendimento, na investigação dos processos educativos vinculados ao PIM, busquei mapear as áreas de conhecimento em que essa política se apoia para promover a naturalização e a essencialização de algumas representações e teorias acerca da maternidade, da paternidade, do desenvolvimento infantil e do cuidado com a saúde de crianças. Relativamente a elas, torna-se importante perguntar sobre os efeitos do uso político de tais teorias e sobre o contexto em que se processa a utilização dessas representações.

A formulação da análise do discurso refere-se ao exame da constituição do social, uma vez que “[...] o discurso constitui os objetos do conhecimento, os sujeitos e as formas sociais do ‘eu’, as relações sociais e as estruturas conceituais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 64). Situadas social e historicamente, as formações discursivas atuam através de um conjunto particular de enunciados que lhe pertencem.

As formações podem se referir às regras para a formação dos objetos, das modalidades enunciativas, das posições de sujeito e de estratégias de poder. Assim, entendo que se pode pensar na maternidade e na paternidade como objetos do discurso da psicologia do

desenvolvimento, por exemplo, ou dos discursos sobre infância incorporados pelas políticas públicas voltadas à educação e à saúde, explicitando-se, com esse entendimento, a relação ativa e conflituosa do discurso com o social, uma vez que é no social que a linguagem atua na produção dos significados, sempre disputados e contestados. Representações de maternidade e paternidade múltiplas, provisórias e contingentes seriam, pois, produzidas através de conjuntos específicos de enunciados que as prescrevem, nomeiam e explicam. As modalidades enunciativas como formas particulares de atuação do discurso podem ser regras, descrições, formulação de hipóteses, formas de ensinar, etc. que posicionam os sujeitos como parte de determinados discursos. Aí, não há exterioridade, pois o sujeito passa a ser uma função do próprio enunciado – ele é constituído e constituinte. As diferentes modalidades enunciativas presentes nos discursos posicionam o indivíduo em sua multiplicidade e historicidade, sugerindo aspectos de dispersão e fragmentação do sujeito (FAIRCLOUGH, 2001). Dessa forma, o sujeito mãe (e o sujeito pai) pode se constituir a partir de modalidades enunciativas e pelas posições de sujeito (re)asseguradas pelas normas vigentes dos discursos médico, religioso, feminista, da mídia, da neurociência, das políticas públicas, etc.; ou seja, trata-se, aqui, de uma forma de análise que confere um lugar central para o discurso na constituição da maternidade e da paternidade.

Considerando que políticas governamentais funcionam tanto como instâncias de circulação e veiculação de discursos, quanto como produtoras de um discurso específico, torna-se importante discutir e visibilizar a marca da heterogeneidade, da simultaneidade, da contradição, do apagamento, mas também da interconexão, da frequência e da regularidade que os campos de saber nelas implicados produzem, deixando visível o caráter de luta pela imposição de sentidos, de constituição do sujeito e de configuração das relações sociais.

Cabe ainda dizer que, no “feixe de relações” presente nos diferentes campos discursivos aqui citados, o *status* de quem fala, como diz Foucault (2000a), compreende critérios de competência e de saber legitimados pelas instituições, sistemas, normas pedagógicas, condições legais que lhe atribuem esse direito, além da aquisição de “[...] um certo número de traços que definem seu funcionamento em relação ao conjunto da sociedade” (FOUCAULT, 2000a, p. 57). Foucault (2000a, p. 59) nos leva a pensar sobre o discurso clínico, por exemplo, onde o/a médico/a se torna “o questionador soberano e direto, o olho que observa, o dedo que toca, o órgão de decifração dos sinais”.

Há, em nossa cultura, lugares institucionalizados para a produção de saberes, de onde, por exemplo, o/a professor/a, o/a médico/a, assim como o/a doente, proferem o seu discurso como legítimo, além de definirem o modo e o campo de aplicação. Porém, o sujeito pode

desdobrar-se tanto naquele que fala, quanto naquele que ouve, observa, descreve, nomeia; pode ser o emissor e o receptor do discurso, pode ocupar diferentes posições a partir de diferentes lugares de enunciação. Foi a partir dessa perspectiva que busquei mapear a multiplicidade dos discursos e dos sujeitos articulada em torno das lições endereçadas às famílias que compunham o PIM, bem como a maternidade e a paternidade que se configuravam a fim de materializar as propostas do Estado para o desenvolvimento de uma “infância melhor”.

Rosa Fischer (2001) diz que não há lugar para teorias totalizantes capazes de explicar a “realidade” social, tampouco para a discussão de uma noção de “progresso” científico ou da razão, nem de uma superioridade do presente sobre o passado. O que deve ficar em evidência é a realização de uma “descrição minuciosa de práticas sociais em sua continuidade histórica – mergulhadas em relações de poder, produzidas discursivamente e ao mesmo tempo produtoras de discursos e de saberes” (FISCHER, 2001, p. 201). Ao tomar como base essa linha de argumentação e indicar a necessidade de inquietar-se e perscrutar os grandes temas constituintes do homem ocidental, ela acrescenta: “basicamente, tais temas dizem respeito à fixação em saber a verdade do sujeito, em constituir os sujeitos como o lugar da verdade, em construir para todos e cada um de nós discursos ‘verdadeiros’” (FISCHER, 2001, p. 201). Desse modo, buscam-se na análise do discurso as regularidades que remetem à construção de determinadas posições de sujeito, que, por serem marcadas pela dispersão e descontinuidade, não podem lhe assegurar explicações unificantes e totalizantes.

Nessa linha, Fischer (2001) indica que, ao buscarmos analisar os discursos, precisamos nos distanciar de explicações unívocas, das interpretações fáceis ou da busca por um sentido último. Para ela, isso significa que não há um sentido oculto aguardando ser revelado ou uma verdade a ser descoberta; o que “há são enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos” (FISCHER, 2001, p. 198-199). Para isso, foi preciso afastar-me de interpretações lineares e seguir na direção de compreender e explorar documentos, reportagens, entrevistas, anotações, vivências, falas, gestos, olhares e tantos outros comportamentos que passaram a constituir a base material sobre a qual a maternidade (a paternidade e a infância) se multiplica, se conflita, se dispersa. Assim, procurei dar visibilidade a uma determinada materialidade que produzi em meu processo de pesquisa enquanto linguagens e discursos, na medida em que são produtos históricos, culturais e políticos imersos em relações de poder.

A seguir, reflito sobre a emergência dos conceitos de vulnerabilidade e risco no âmbito de políticas voltadas para a educação e(m) saúde e a inclusão social, na medida em que eles permitem repensar a questão dos grupos ou indivíduos “socialmente vulnerabilizados” ou nomeados como em situação de “risco social” para além dos aspectos individuais, sugerindo a atenção para a associação entre fatores coletivos e contextuais. Foi com esses conceitos que procurei compreender de que maneira a utilização dos termos *vulnerabilidade* e *risco*, empregados no âmbito do PIM, podem operar e produzir formas específicas de governo da população.

### 2.3 O PIM COMO ARTICULADOR DE EDUCAÇÃO E(M) SAÚDE A PARTIR DA PERSPECTIVA DO RISCO E DA VULNERABILIDADE

O PIM forma visitadores, que orientam e esclarecem as famílias socialmente vulnerabilizadas sobre as necessidades da primeira infância, demonstrando através de atividades específicas, o modo como a família deve executar tais ações. As famílias com gestantes e crianças até três anos são atendidas em sua própria casa; com crianças de quatro a seis anos, em um espaço da comunidade da qual fazem parte. Após orientar e demonstrar, os visitadores seguem acompanhando as famílias para verificar o modo como elas estão executando as ações sugeridas, controlando os resultados alcançados pelas crianças (RGS, 2004b, p. 1).

[...] Osmar Terra falou ao grupo técnico estadual que o Programa Primeira Infância Melhor é a peça-chave de um conjunto de ações voltadas para o desenvolvimento integral da criança. Qualificando o programa de inovador e revolucionário, Terra antecipou que sua implementação possibilitará um aumento do acesso aos serviços de saúde, através da multiplicação de equipes de saúde da família, base de apoio ao programa. “Neste pilar, trabalharemos com 100 mil famílias de maior risco social, mobilizando-as para o cuidado com as crianças de zero a seis anos de idade, fase em que o desenvolvimento infantil é fundamental” (RGS, 2003b, p. 1).

A partir dos excertos transcritos na epígrafe, é possível interrogar sobre as relações que podemos estabelecer entre educação e(m) saúde e as perspectivas da vulnerabilidade e do risco, que, nesse contexto, parecem funcionar como sinônimos, mas que, do ponto de vista teórico e político, diferem entre si. Entendo que a linguagem utilizada pelo PIM parece oscilar da noção de risco para a da vulnerabilidade, sem que fique claro quais são as diferenças e implicações do uso alternado de tais termos.

Com o entendimento de que o adoecimento não se restringe apenas a fatores individuais, o conceito de vulnerabilidade ganha espaço e preferência ao propor aproximações teóricas ou intervenções não restritas ao risco, ao comportamento individual e às abordagens

biomédicas. A noção de vulnerabilidade passa a ser usada no Brasil, na esteira da epidemia de HIV/AIDS, para contrapor-se, segundo Ayres et al. (2003), a ações programáticas focadas nos chamados grupos de risco, as quais apresentavam estratégias de prevenção equivocadas e ineficazes, tanto do ponto de vista epidemiológico quanto do ponto de vista social. No contexto do debate que aí se desencadeia, ocorre um (primeiro e) importante deslocamento da noção de grupo de risco para a de comportamento de risco, com a qual se buscou suprimir o estigma que incidia sobre os grupos em que a epidemia foi inicialmente localizada. Tanto a noção de grupo de risco quanto a de comportamento de risco foram amplamente criticadas pelos movimentos sociais organizados, interessados nessas discussões.

O uso do conceito de vulnerabilidade representa um passo decisivo no caminho da produção de um conhecimento interdisciplinar e na construção de intervenções dinâmicas e produtivas para o trabalho em saúde, uma vez que o conceito é, ao mesmo tempo, constituído e constituinte de uma reflexão “[...] que identifica as razões últimas da epidemia e seus impactos em totalidades dinâmicas formadas por aspectos que vão de suscetibilidades orgânicas à forma de estruturação de programas de saúde, passando por aspectos comportamentais, culturais, econômicos e políticos” (AYRES et al. 2003, p. 117-118); por isso mesmo, o termo pode ser aplicável e transposto para outras áreas de interesse em educação e(m) saúde. Mesmo que em torno do termo haja “[...] uma gama já bastante ampla e diversificada de proposições, algumas até divergentes em termos teórico-políticos e teórico-filosóficos” (AYRES et al. 2003, p. 119), o conceito busca imprimir, no estudo do campo da saúde pública, novas ações e caminhos para a prevenção de doenças, considerando que:

Ele pode ser resumido justamente como esse movimento de considerar a chance de exposição das pessoas ao adoecimento como a resultante de um conjunto de aspectos não apenas individuais, mas também coletivos, contextuais, que acarretam maior suscetibilidade à infecção e ao adoecimento e, de modo inseparável, maior ou menor disponibilidade de recursos de todas as ordens para se proteger de ambos (AYRES et al. 2003, p. 123).

Para Ayres et al. (2003), embora as análises de vulnerabilidade não renunciem às análises de risco, que já possuem um caráter sedimentado na área epidemiológica, a confusão dessas terminologias não traz benefícios para ambos os conceitos. Os autores acrescentam:

O que, para análises de risco consistentes, deve ser cuidadosamente deixado “de fora” é o que constitui a quinta-essência dos estudos de vulnerabilidade – a co-presença, a mutualidade, a interferência, a relatividade, a inconstância, o não unívoco, o não constante, o não permanente, o próprio a certas totalidades circunscritas no tempo e no espaço (AYRES et al. 2003, p. 127).

É importante mencionar que as análises de vulnerabilidade compreendem a avaliação articulada de três dimensões: do componente individual; do componente social; e do componente programático. O primeiro componente se refere “[...] ao grau e à qualidade da informação que os indivíduos dispõem sobre o problema” (AYRES et al. 2003, p. 123), devendo-se levar em conta a capacidade do indivíduo de elaborar e fazer uso das informações ou ensinamentos em seu cotidiano, bem como o seu interesse em transformar alguns aspectos do dia a dia em práticas mais protegidas e protetoras. O componente social nos encaminha para as formas de obtenção das informações, para a capacidade de compreendê-las e incorporá-las como medidas práticas de mudança, não dependendo apenas do fator individual, mas também de aspectos que incluem o acesso aos meios de comunicação, escolarização, serviços de saúde, saneamento básico, recursos materiais, etc. Por fim, o componente programático diz respeito aos recursos, à qualidade e ao compromisso, gerenciando e monitorando os serviços oferecidos aos indivíduos e à população, através de políticas e programas institucionais que se referem ao cuidado com a saúde e à prevenção de doenças (AYRES et al. 2003).

A discussão sobre vulnerabilidade, no contexto desta pesquisa, permitiu a formulação de indagações importantes com o propósito de pensar a construção e a implementação de políticas públicas de educação e(m) saúde, especialmente na direção de mapear e visibilizar, nos discursos que atravessam o PIM, mecanismos e estratégias de responsabilização quase integral dos indivíduos por aspectos referentes à sua saúde e à de sua família. Foi a reflexão sobre as dimensões que compõem as análises de vulnerabilidade que me instigou a ampliar o foco do cuidado com a saúde e da prevenção de doenças para as relações de poder-saber que atravessam e configuram os conhecimentos e as ações que embasam muitas daquelas políticas, bem como a investigar a própria política em seus desdobramentos.

Para situar melhor um contexto que precede as discussões de vulnerabilidade, torna-se importante pensar de que forma a noção de risco passou a ser utilizada no âmbito das abordagens epidemiológicas. Dina Czeresnia (2004) indica que, desde os anos 50 do século XX, o uso desse termo estimulou a aplicação da estatística e do cálculo do risco com o propósito de avaliar a probabilidade da interferência de outros fatores relacionados ao processo das doenças transmissíveis. Para a autora (2004), os modelos estatísticos do cálculo do risco, associados às teorias biológicas, passaram por um longo processo de expansão e aprimoramento; a partir desse modelo, a experimentação tornou-se um critério básico para legitimar o trabalho científico e constituir um método para sua avaliação.

Um aspecto importante que a autora destaca é o de que, na medida em que esse modelo é construído, “o fenômeno passa a ser apreendido mediante uma representação, que reduz sua complexidade. A construção da representação é inerente à lógica do modelo, e é justamente a simplificação que viabiliza sua operacionalização” (CZERESNIA, 2004, p. 448). Assim, assumindo-se uma abordagem que procura ser precisa e, por isso, demanda dados, relações quantitativas e fórmulas matemáticas, tem-se subjacente a consequência de se evidenciarem o estreitamento e o apagamento das possibilidades de compreensão e de intervenção nos processos de vida mais amplos.

Outra discussão importante sobre a noção de risco, elaborada por Luis David Castiel, se refere, numa primeira instância, ao conceito como uma “[...] forma presente de descrever o futuro sob o pressuposto de que [com] ele [se] pode decidir qual o futuro desejado” (2003, p. 83). O autor argumenta que a noção de risco enseja uma reflexão que deve ir muito além das estimativas sobre o risco relacionadas à produção epidemiológica, tornando-se imprescindível levar em conta os aspectos morais, políticos e culturais que se imbricam nele. Em uma das epígrafes que inicia esta seção, o ex-secretário da saúde, Osmar Terra, ao falar sobre o caráter “inovador e revolucionário” do Programa, trata de se referir à “mobilização” e ao “trabalho com as famílias de maior risco social” para que elas (depois de ensinadas) realizem o cuidado com as crianças de 0 a 6 anos, deixando evidente, tanto em sua fala quanto no âmbito do PIM, o pouco espaço para uma leitura crítica desse tipo de proposta educativa, em especial no que se refere às relações de gênero e às possibilidades de negociação das práticas de saúde por seus interlocutores.

Diante disso, podemos constatar a expansão das discussões sobre o risco, que englobam aspectos do mercado econômico, fatores ambientais, a conduta das pessoas, as dimensões interpessoais, eventos relacionados à violência urbana, dentre outros. Pode-se dizer que é através da experiência do risco que passa a se constituir um conjunto de significados e de símbolos que participam da “[...] configuração de matrizes identitárias e da formação de subjetividades, suscetíveis a interpretações” (CASTIEL, 2003, p. 84) ou até mesmo a regem.

Sob o ponto de vista das ciências sociais, Castiel (2003) busca fundamentar sua crítica ao conceito de risco epidemiológico através do estudo e da tentativa de sistematizar as distintas abordagens apresentadas por Débora Lupton: a primeira, nomeada como realista, apresenta o risco como um perigo ou ameaça objetiva que pode ser mensurada de forma independente dos processos sociais e culturais; a segunda, apresentada pela autora como construcionista fraca, coloca o risco como um perigo que só pode existir atravessado e mediado pelos processos sociais e culturais; a terceira, intitulada de construcionista forte,

postula que “nada é um risco em si”, ou seja, entende-se que é a partir dos modos de olhar, que se constituem através de processos históricos, sociais e politicamente contingentes (e do caráter discursivo), que se produz o que entendemos como perigo, ameaça e, conseqüentemente, risco.

Também Mary Jane Spink discute a noção de risco. De acordo com ela, a noção de risco utilizada de maneira corrente pressupõe “[...] explorar as mudanças que vêm ocorrendo nas formas de controle social que nos possibilitam falar de uma transição da sociedade disciplinar, formação típica da modernidade clássica, para a sociedade de risco, formação emergente na modernidade tardia” (SPINK, 2001, p. 1278). É nesse contexto que acredito ser possível falar da constituição de biopoderes como forma de gestão dos riscos, sobretudo, na contemporaneidade.

Lupton (1999) destaca que, no final do século XX, a mulher grávida foi sendo enredada por uma teia complexa de discursos e práticas voltados à investigação e ao controle do corpo. Por abrigar outro corpo, a mulher tornou-se alvo de avaliação e conselhos constantes. A linguagem do risco passou, então, a ocupar um lugar central, tanto no que pudesse ameaçar a própria saúde da mulher, quanto no que pudesse ser ameaça ao bem-estar do bebê. Assim, quanto maiores as possibilidades de um indivíduo estar exposto a situações de risco, maiores devem ser a produção de informações e a mensuração de dados e mais intensificados se tornam a orientação especializada, a vigilância e o acompanhamento de suas práticas e comportamentos. Traçar um conjunto de intervenções que colocam as mulheres (e a gestão da vida) no centro dos debates sobre as famílias (e as infâncias) de maior risco social tem sido o foco das ações do PIM; nessa perspectiva, operar sobre os riscos significa calculá-los, agir sobre eles, enfim, governá-los.

Para Michel Foucault (1993), é através da estatística, que já havia funcionado no interior da administração monárquica, que aparecem, pouco a pouco, as regularidades próprias da população: o número de mortos e doentes, a espiral do trabalho e da riqueza; enfim, a estatística mostra que, por meio desses deslocamentos e atividades, a população produz efeitos econômicos próprios e irreduzíveis ao modelo familiar. A sofisticação da estatística e da demografia envolverá a utilização do conceito de risco, promovendo seu uso como ciência do Estado e tornando possível fazer previsões e calcular índices e probabilidades (SPINK, 2001).

É a partir da metade do século XVIII que a gestão da família desaparece como modelo de governo para passar a se constituir como um elemento no interior da população. A família torna-se um modelo instrumental da população, utilizada quando se quer obter algo relativo a

campanhas contra a mortalidade, sobre o casamento, vacinação, saúde, etc. As campanhas passam a servir de meio para que o Estado possa cumprir o seu principal objetivo: melhorar a vida da população, ampliando suas riquezas e a duração da vida e melhorando a sua saúde. A população torna-se um fim e um instrumento do Estado onde:

A constituição de um saber de governo é absolutamente indissociável da constituição de um saber sobre todos os processos referentes à população em seu sentido lato, daquilo que chamamos de “economia”. A economia política pode se constituir a partir do momento em que, entre os diversos elementos da riqueza, apareceu um novo objeto, a população (FOUCAULT, 1993, p. 290).

Através de uma rede contínua e múltipla que entrelaça a população, o território e as riquezas é que se dará “[...] a passagem de uma arte de governo para uma ciência política, de um regime dominado pela estrutura da soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo” (FOUCAULT, 1993, p. 290). Para Foucault (1993), desde o século XVIII, estamos vivendo a era da governamentalidade, que corresponde “[...] às táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal” (FOUCAULT, 1993, p. 292).

No curso transcrito no volume *Em defesa da Sociedade*, Foucault (2000b) menciona que um dos fenômenos fundamentais do século XIX foi a “[...] tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, uma espécie de estatização do biológico” (FOUCAULT, 2000b, p. 286), podendo-se dizer que os fenômenos biológicos, próprios da população, passaram a ingressar “[...] na ordem do saber e do poder, alimentando as tecnologias que procuravam controlá-los e modificá-los” (SIBILIA, 2002, p. 158).

Isso demonstra como o problema da vida passou a se constituir como uma preocupação central do poder político, devendo ser gerenciado pelo Estado. Na análise de Foucault (1997), esse poder sobre a vida desenvolveu-se sob duas formas complementares e interligadas. As disciplinas e as biopolíticas passam a instituir importantes procedimentos de saber-poder, polarizados em torno da organização e do desenvolvimento da vida.

Assegurado pela disciplina, o primeiro movimento centra-se no corpo concebido como máquina, anatômica e individualizante, extraindo-se dele o seu adestramento, suas forças, aptidões, enfim, sua utilidade e docilidade. O poder disciplinar, argumenta Spink (2001), torna-se fundamental para o desenvolvimento das sociedades capitalistas industriais, que passam a ancorar-se em sistemas classificatórios e em estratégias de vigilância continuada. Nesse tipo de gestão, tanto a norma quanto a vigilância passam a operar como princípios

fundamentais e interdependentes, pois é a partir da norma que diversos aspectos da vida social passam a ser avaliados, organizados, quantificados e hierarquizados.

Centrada na multiplicidade dos homens, na massa global, no corpo-espécie, instala-se uma nova tecnologia de saber-poder, “[...] transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível da saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar [...]” (FOUCAULT, 1997, p. 131).

Instauram-se, no final do século XVIII, as duas faces dessas tecnologias, diz Foucault (2000b), voltadas tanto para a sujeição e o desempenho do corpo quanto para os processos de administração da vida. O biopoder torna-se, então, um “[...] elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pode ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos” (FOUCAULT, 1997, p. 132). Enquanto estratégia de governo cuja finalidade é o equilíbrio global, isto é, a (re)colocação dos corpos no interior dos processos biológicos do conjunto da população, os biopoderes passam a funcionar por meio de um conjunto de discursos voltados para o governo do corpo-espécie, principalmente através do uso da informação.

Alex Branco Fraga (2005, p. 6), ao investigar o programa Agita São Paulo, analisou “[...] de que modo a disseminação de informações sobre os benefícios da atividade física moderada e os riscos do sedentarismo foram se tornando centrais à promoção da saúde e, mais notadamente, à educação física”. O autor faz referência à utilização da informação como o instrumento mais valioso e eficaz para educar os indivíduos. O investimento na propagação de informações ocorre a fim de ampliar os focos de transmissão e de multiplicação dos saberes que, no campo da atividade física (e da educação em saúde), disputam o poder de demarcar e de exercer o controle sobre os fluxos da informação, fazendo valer (ou não) determinadas prescrições e padrões “[...] para ativar o corpo e regular a vida nas sociedades contemporâneas” (FRAGA, 2005, p. 33).

Ancoradas nesses pressupostos é que se desenvolvem as instituições e as modernas estratégias de cuidado com o corpo e com a gestão dos riscos (SPINK, 2001). No regime do saber e do poder, entram para o campo das técnicas políticas os fenômenos biológicos próprios da vida, da espécie, da raça, da dinâmica populacional, com o propósito de vigiá-los, controlá-los e modificá-los. Essas tecnologias – poder disciplinar e biopoder – de efeitos reguladores e corretivos integram-se para atuar e gerir o corpo através da vigilância da saúde, da sexualidade, das maneiras de se alimentar, de morar, de cuidar dos/as filhos/as,

posicionando homens e mulheres como pais e mães (de risco) no eixo das políticas de gestão da vida, operando sobre a produção das subjetividades e sociabilidades e incidindo em distribuições não apenas em torno do gênero, mas também relacionadas a outros pertencimentos sociais. Como já mencionei, trata-se de um poder que mede, qualifica, avalia, hierarquiza, fazendo com que a vida se torne parte de um domínio de valia e utilidade. Foi aliada a essa perspectiva que busquei analisar o PIM como uma estratégia biopolítica através da qual o biopoder circula e passa a atuar sobre os indivíduos considerados vulneráveis ou em situação de risco.

O propósito de minha discussão nestas últimas seções foi o de utilizar e articular as formulações da análise do discurso, que, como já assinalei, se referem ao exame da constituição do social situado num determinado contexto histórico e político; a análise cultural, que se propõe a examinar um conjunto de pedagogias que se instauram, principalmente, a partir de políticas culturais e de formas de regulação social; e os estudos de gênero, capazes de promover a desnaturalização de algumas compreensões e teorias acerca da maternidade e da paternidade e das relações de poder que envolvem a sua constituição.

Por assumir que a pesquisa é de inspiração etnográfica, no próximo capítulo, trago a contribuição da Antropologia e do método etnográfico para a produção de um campo de investigação, seja através da minha inserção em um grupo de trabalho com técnicos/as do PIM dirigidos/as às mulheres, seja por meio do olhar atento sobre os documentos e publicações que abarcaram a política.

A seguir, passo a descrever alguns aspectos que considerei importantes sobre a cidade de Canoas e o bairro Mathias Velho, onde se insere este trabalho de pesquisa; a forma como fui conhecendo os espaços de trabalho e neles me inserindo; como organizei e desenvolvi (e refleti sobre) minha inserção no trabalho de campo – a coleta de documentos, o conhecimento do bairro, a formação de vínculos com os/as interlocutores/as de pesquisa, o acompanhamento das atividades, a realização do diário de campo e das entrevistas –, com o propósito de apreender os significados e relações produzidos ao longo de um processo educativo que ocorria através da implantação e implementação do PIM.

### 3 O TRABALHO DE CAMPO, O LUGAR E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Iniciar a produção do material empírico para minha pesquisa de doutorado constituiu-se numa tarefa difícil, uma vez que considerava um grande desafio investigar “pessoas de carne e osso”, como indica Cláudia Fonseca (1999). Isso significou ampliar a maneira de ver e de fazer pesquisa, e precisei ficar atenta para a observação, participação, escuta, registro, envolvimento e sensibilidade que acreditava serem fundamentais para viver esse processo.

Ao apresentar-me aos/às técnicos/as do GTM Canoas e mostrar minhas intenções de pesquisa, fui bem acolhida e colocada a par da situação que a política enfrentava para operacionalizar suas ações na cidade. Considerei importante e acolhedor um comentário feito pelo coordenador do PIM sobre a realização de estudos e pesquisas acadêmicas, indicando que estas seriam sempre bem recebidas pelo grupo por trazerem reflexão e visibilidade ao trabalho ali desenvolvido.

Em março de 2007, período em que iniciei o trabalho de campo, havia sete visitadoras e uma monitora contratada. Esses contratos foram gradativamente sendo encerrados até junho daquele ano; enquanto realizava o trabalho de campo, mês a mês, aguardava junto com os/as outros/as profissionais as novas contratações de visitadoras/es e monitoras/es.<sup>25</sup> Pela ausência das contratações, a previsibilidade da política se rompia, e a equipe de técnicos/as precisava lançar mão de modalidades de atendimento que não estavam delineadas nas orientações e na metodologia. Pelo que acompanhei no município, a não-contratação estava diretamente associada a tensões político-partidárias. Naquele momento, o PIM Canoas deixava de cumprir as chamadas “modalidades de atenção”, que compreendiam: modalidade individual (que ocorre nas residências, com famílias que possuem crianças de 0 a 3 anos), modalidade grupal (que ocorre nas escolas ou em centros comunitários com os/as cuidadores/as e as crianças de 3 a 6 anos) e visitas de acompanhamento (com as gestantes ou famílias cadastradas que não comparecem aos encontros). Mais adiante, aprofundo a compreensão sobre como aconteciam essas modalidades de atenção.

Ao deixar de cumprir a metodologia indicada pela Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul, o PIM Canoas passou a realizar reuniões semanais com as gestantes, mães e crianças das comunidades até então atendidas, além de realizar ações recreativas e de lazer com as

---

<sup>25</sup> Em 2004, o município chegou a contar com um número de 32 visitadoras/es e quatro monitoras, atuando em um total de 800 famílias no Bairro Mathias Velho, mais especificamente, na Vila Natal e Getúlio Vargas.

famílias cadastradas, como forma de manter os laços estabelecidos com a comunidade, segundo os/as técnicos/as. As ações propostas pelo município visavam a desenvolver inúmeros temas relacionados ao planejamento familiar, aos cuidados com as gestantes e com os bebês, às orientações de pré-natal, à amamentação, à prevenção de DST/AIDS e à gravidez na adolescência, além da realização de atividades recreativas de integração entre as mães e crianças, visitas às instalações hospitalares, cursos de técnicas artesanais para qualificação e otimização do tempo livre das mulheres de baixa renda, orientações para as mães lidarem com o início da vida escolar de seus/suas filhos/as e envolver-se também na divulgação de campanhas, como a Escolha do Bebê Mais Saudável, Passeata dos Bebês e na Semana dos Bebês.<sup>26</sup> Tais ações não ocorriam de forma sistemática e constante, pois também dependiam do envolvimento ou não com os demais Programas que aconteciam no município.

Inicialmente, pensei em constituir o *corpus* da pesquisa através do registro e acompanhamento de atividades que integravam o trabalho desenvolvido pelo PIM Canoas, o que incluía o planejamento e a organização de ações dos/as técnicos/as, as capacitações implementadas para as visitadoras e o seu acompanhamento às famílias cadastradas. Porém, fui surpreendida no campo e precisei deixar-me envolver por ele, uma vez que o que ali acontece não está pronto, tampouco é algo dado *a priori*. Precisei reformular a proposta inicial quando as ações foram deixando de ocorrer devido à não-contratação de novas visitadoras e monitoras, como já indiquei. Pude, ainda, acompanhar dez encontros do trabalho realizado, principalmente por uma das visitadoras, entre os meses de março e junho, na modalidade grupal de orientação às famílias com crianças de 3 a 6 anos. Também acompanhei essa visitadora em duas visitas a uma residência, na modalidade individual, com crianças de 0 a 3 anos.

Assim, foi ao longo de onze meses – de março de 2007 a janeiro de 2008 – que participei do trabalho realizado na cidade de Canoas, inicialmente através da observação e do registro do trabalho desenvolvido pelas visitadoras e pelos/as técnicos/as, especificamente no Bairro Mathias Velho, em dois locais: na Escola Luterana Santa Cruz e na Associação dos Moradores da Vila Getúlio Vargas, que serviram de sede para os encontros e o desenvolvimento de outras atividades sociais. Concomitantemente e depois desse período, participei de reuniões comunitárias (previstas na metodologia) dirigidas às gestantes e mulheres-mães, coordenadas pelos/as técnicos/as. Acreditava que nessas esferas fossem veiculados ensinamentos às famílias, buscando-se posicionar e interpelar as mulheres e os

---

<sup>26</sup> As ações e atividades aqui descritas foram retiradas do portal da Prefeitura Municipal de Canoas – Notícias: [www.canoas.rs.gov.br](http://www.canoas.rs.gov.br).

homens como mães e pais de determinados tipos; seria importante compreender como esses indivíduos se posicionavam, como incorporavam as propostas desenvolvidas pela política governamental ou como resistiam a elas.

A sociabilidade que ocorria nos grupos que passei a frequentar, nas reuniões semanais com as mulheres, mães, avós, gestantes e crianças, passou a ser fundamental para aprofundar minha compreensão sobre a produção de sentidos e representações de gênero em meio ao contexto de educação e(m) saúde ali proposto. Durante aquele período, ainda realizei entrevistas com seis mães, sete visitadoras e com os/as três técnicos/as do GTM Canoas. A maioria das entrevistas aconteceu nas casas das mulheres-mães e das visitadoras, e as realizadas com os/as técnicos/as ocorreram no local de trabalho. Durante todos os encontros e atividades de que participei, realizei o registro de 40 diários de campo, descrevendo as respostas às indagações que me fazia, as impressões e informações que eu considerava importantes, colhidas durante os trabalhos e nas conversas informais com as mulheres-mães, visitadoras, voluntárias e membros do GTM. Incluo nesses diários de campo as observações elaboradas em minha participação no IV Seminário Internacional da Primeira Infância, que ocorreu em 22 de novembro de 2007.

Referindo-se ao fazer etnográfico, Roberto Cardoso de Oliveira (1996) enfatiza o caráter constitutivo do ouvir, do olhar e do escrever, tanto na produção do conhecimento relacionado às disciplinas que nomeamos de Ciências Sociais, quanto na interpretação dos fenômenos sociais, uma vez que estes são “percebidos” e até mesmo compreendidos pelos esquemas conceituais que nos orientam e estruturam. Desse modo, selecionamos o que e de que forma olhar, ouvir e escrever, elementos que parecem ora atuar independentemente, ora de maneira complementar no exercício da investigação: no desejo de interagir, conhecer e apreender a significação resultante da prática social.

A experiência em participar, semanalmente, dos grupos que se formavam com as visitadoras, os/as técnicos/as, as mulheres-mães e crianças, aos poucos, foi se constituindo numa vivência alegre, prazerosa e de grande aprendizagem. Por mais que eu buscasse colocar-me apenas como estudante e pesquisadora (talvez na tentativa de diminuir meu envolvimento e alcançar a chamada neutralidade, tão contestada pelo referencial teórico que assumo), constantemente era convocada pelos/as participantes dos grupos a colocar minhas impressões e conhecimentos, a escutar as explicações e justificativas das mulheres sobre a sua ausência em algum encontro, a contar ou ouvir uma história, a auxiliar na arrumação da sala, a participar das brincadeiras, a cuidar de um bebê que ficou no carrinho ou de outro que saiu engatinhando para a rua, a receber os convites para os aniversários, chás de fraldas ou de

outros momentos importantes. Assim, a cada encontro, se ampliavam a afetividade, o reconhecimento e o envolvimento com aquele grupo, o que me levava a pensar em não terminar o trabalho de campo, pois parecia que sempre faltavam novas questões, um novo encontro, uma entrevista ou algum diálogo. Esse sentimento ocorreu pela dificuldade em desligar-me daquele convívio, das muitas histórias, sentimentos, positivities e lembranças. Relativizar conceitos como disciplina, cuidado, saúde, segurança ou negligência se tornou um exercício constante; da mesma forma, a reflexão sobre como as mulheres, visitadoras e técnicos/as, frente a tantas adversidades, conseguiam extrair de si o melhor para a relação que ali se estabelecia. Precisei entender que dias chuvosos, muito frios ou muito quentes dificultavam e, às vezes, até impossibilitavam os encontros; pude pensar sobre a importância da flexibilização dos horários, dos planejamentos e atividades desenvolvidas; o mais importante, percebi que ter frequentado aquele grupo havia imprimido em mim um pertencimento que ia muito além daqueles encontros e da realização desta investigação.

A noção de reflexividade discutida por Fonseca (1999) sugere que o/a investigador/a assumo o fato de que a sua subjetividade está envolvida na produção dos dados e das análises, sem negar que ao longo do trabalho se estabelecerá uma relação entre o/a pesquisador/a e o/a pesquisado/a. Através desses atores, buscamos produzir um diálogo capaz de levar em conta diferentes tempos, lugares sociais e pertencimentos éticos, políticos e econômicos. Cabe dizer que o “fato social” a ser pesquisado pode carregar uma materialidade muitas vezes expressa através de comportamentos, atitudes e emoções, importando compreender o contexto e os diferentes elementos que configuram essas experiências, bem como os sentidos que elas assumem nas relações sociais (FONSECA, 1999).

Contemporaneamente, a produção do trabalho etnográfico tem passado por um processo de autocrítica, com a qual se sugere a necessidade de que o etnógrafo se interrogue “sobre os limites da sua capacidade de conhecer o outro” (CALDEIRA, 1988, p. 133). Assim, o/a autor/a do texto etnográfico procura mostrar-se, expor suas dúvidas, os caminhos trilhados para a realização das análises e o que é possível “ver” desta perspectiva. Isso demanda admitir sua inserção no contexto da pesquisa, na produção dos dados e no modo como os “experimenta e traduz”. Vale dizer que se defrontar com a crítica à antropologia clássica significa não “ignorar que o conhecimento antropológico produz-se, de um lado, em um processo de comunicação, marcado por relações de desigualdade e poder, e, de outro, em relação a um campo de forças que define os tipos de enunciados que podem ser aceitos como verdadeiros” (CALDEIRA, 1988, p. 135).

Ao longo do tempo em que permaneci no campo, pude confirmar as fragilidades do trabalho desenvolvido pelo PIM, decorrentes tanto da falta de suporte e de envolvimento da esfera pública municipal, a fim de garantir a execução das propostas (fundamentalmente, daquelas que deveriam ser realizadas durante o acompanhamento semanal às famílias cadastradas), quanto de alguns dos pressupostos que ancoram sua formulação como política. Nessa direção, Andrea Fachel Leal (2008) diz que um estudo etnográfico das políticas permite ao investigador observar e conhecer a política de “dentro”, a fim de explorar e problematizar premissas que em princípio possam parecer óbvias. Desse modo, o estudo das políticas pode indicar a distância entre o que é preconizado através de um segmento institucional – o Estado – e o que ocorre lá na “ponta”, onde elas são experienciadas, ampliando-se assim a reflexão acerca dos impactos e efeitos sobre a vida das pessoas ou dos grupos sociais em questão.

Acompanhei, por exemplo, o término do contrato das últimas visitadoras e o doloroso desligamento de “suas famílias”, o que implicou no rompimento daquelas pessoas com as atividades “formais” propostas pelo PIM. No final do mês de março de 2008, depois do término do trabalho de campo, acompanhei ainda o desligamento do coordenador e o desmembramento da equipe que eu havia acompanhado durante toda a trajetória da pesquisa, ambos justificados pela Secretaria de Educação – que na época respondia pelo PIM – com o argumento de que deveria ser uma pedagoga (e não um médico) a coordenar o trabalho. Com o desligamento da equipe de trabalho, terminaram as atividades comunitárias que eu havia frequentado naqueles últimos meses e que vinham sendo desenvolvidas pelos/as técnicos/as – acredito que devido à dificuldade, por parte dos novos integrantes, de restabelecer os laços com a comunidade, que demonstrava grande estima e confiança pelo grupo anterior.<sup>27</sup>

Com a produção de registros, as entrevistas e a análise dos documentos, busquei compreender alguns aspectos – como a vulnerabilidade e a pobreza – que se articulavam com a produção do gênero naquele contexto. De forma mais específica, para compor o *corpus* de pesquisa, precisei realizar e articular os seguintes procedimentos: 1) seleção e análise dos documentos oficiais referentes ao PIM, por entender que estes serviram como importante referência para as formas de implantação e implementação da política nos municípios, além de evidenciarem a dimensão política que envolve os processos de educação e(m) saúde direcionados a mulheres, mães e famílias; 2) observação participante das atividades nos

---

<sup>27</sup> De acordo com as notícias veiculadas nos jornais da cidade, em junho de 2008, foi retomado o trabalho do PIM na cidade, contando com um grupo de 27 visitadoras, estagiárias de cursos de graduação que, na sua maioria, estavam relacionados com as ciências humanas. Cabe dizer que os estágios são contratos de trabalho temporário que variam entre seis meses e dois anos, imprimindo um caráter ainda mais provisório no atendimento àquelas famílias; anteriormente, a contratação ocorria por dois anos.

grupos, bem como seu registro num diário de campo;<sup>28</sup> 3) elaboração de entrevistas com os/as técnicos/as, visitadoras e mulheres-mães participantes, que foram gravadas e transcritas para fins de análise.<sup>29</sup> Tratei de assegurar aos/às participantes o caráter confidencial e anônimo das informações, bem como a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

A trama social por mim investigada demandou a constituição de um *corpus* a ser produzido por meio do cruzamento de informações de diferentes fontes, permitindo-me mapear e descrever convergências e confrontar os diferentes discursos e sujeitos que passaram a constituir o PIM. Foram documentos, reportagens, campanhas, ações protagonizadas pelos/as técnicos/as, visitantes/as e cuidadores/as que me possibilitaram descrever e problematizar uma “realidade” multifacetada. A realização de um trabalho de campo de caráter etnográfico possibilitou-me o diálogo com diferentes lógicas e dinâmicas culturais, permitindo-me o confronto com imperativos contemporâneos de maternidade e de paternidade, por exemplo, veiculados e instituídos por meio de políticas públicas de educação e(m) saúde.

Alguns documentos veiculados sobre o PIM eram mais visibilizados do que outros, por isso, listo aqueles que, no meu entender, circulavam de forma mais evidente: *Guia das Famílias* (RGS, 2004d, 2007a); *Guia da Gestante* (RGS, 2004c, 2007b); *Guia de Orientação ao Monitor* (RGS, 2004e); *Guia da Gestante para o Visitador* (RGS, 2007c); *Guia de Orientação para GTM, Monitor e Visitador* (RGS, 2007d); *Cartilha do Radialista: Rádio pela Infância; Desenvolvimento Infantil - Um Projeto UNICEF e Comitê da Primeira Infância* (BRASÍLIA, 2003); documentos gravados em CD-ROM cedidos pela Secretaria da Saúde do Estado do RGS e utilizados nas capacitações de monitores do PIM; notícias veiculadas nos jornais e no *site* do Governo do Estado do RGS; *folders* e cartazes informativos referentes ao PIM; e a transcrição do documentário “Primeiros Passos”,<sup>30</sup> realizado pela TV pública BBC de Londres, na periferia do município de Caxias do Sul/RS, exaltando crenças, contribuições e ações preconizadas pelo PIM no Estado.

Assumindo o pressuposto de que a linguagem é produtora das práticas sociais, tornou-se importante descrever e explorar: a) a metodologia PIM, anunciada em seus documentos, bem como através da materialidade expressa por meio das falas, brincadeiras, conselhos,

---

<sup>28</sup> Em anexo, consta o documento que me autorizou a fazer a pesquisa no município.

<sup>29</sup> Cada entrevistado assinou um termo de consentimento (em anexo) que foi escrito junto com a orientadora. Esse instrumento foi lido e explicado às pessoas convidadas, ficando uma cópia para cada participante.

<sup>30</sup> Esse documentário pode ser acessado na página principal do PIM. <http://www.pim.saude.rs.gov.br/>

ensinamentos de educação e(m) saúde, das “modalidades de atenção” protagonizadas pelo GTM, monitoras e visitadoras e dirigidas às mulheres e crianças que buscaram conformar; b) o que as famílias, sobretudo através das mulheres-mães, precisavam apreender a fim de melhor cuidar das crianças e ensiná-las; c) as aproximações formadas/produzidas entre a prática do cuidado materno (que envolveu contracepção, reprodução, amamentação, alimentação, higiene, educação e cuidado infantil, estimulação e desenvolvimento infantil, importância do registro civil) e as propostas de educação e(m) saúde (da mulher/família e) da infância.

A moldura a partir da qual produzimos certo enquadramento de nosso material empírico sustenta-se em função da teoria e das perguntas de pesquisa que orientam nosso olhar. Para que isso ocorra, indica Fonseca (1999), precisamos refinar nossa análise para não escorregarmos em noções do senso comum capazes de guiar nossa compreensão sobre algo, tomando, por exemplo, determinadas relações e dinâmicas familiares como “desestruturadas”, “desorganizadas” ou “desfavoráveis”. Nessa direção, para dar conta das análises e poder apreender significados particulares de alguns indivíduos ou dos grupos com os quais interagi nesta pesquisa, foi preciso desarranjar alguns processos de naturalização muito persistentes em nossa cultura, como o da mãe-mulher cuidadora e abnegada e o do homem-pai desresponsabilizado das atribuições que envolvem o cuidado e a educação dos/as filhos/as, representações veiculadas na grande maioria das cartilhas e materiais educativos divulgados em campanhas, programas e políticas públicas de educação e(m) saúde.<sup>31</sup>

Busquei fazer uma etnografia que não visasse à totalidade e considerasse as condições de produção de determinadas regras, crenças, conhecimentos, distâncias, aproximações. Uma etnografia que delineasse um pouco da polifonia de vozes, perspectivas, provocações, entendimentos e incompletudes do contexto investigado; que me permitisse mapear alguns dos conhecimentos, em sua articulação com o poder, que são constitutivos do PIM e que marcam e definem lugares específicos a mulheres-mães, profissionais de saúde e técnicos/as – conhecimentos que puderam ser apreendidos e configurados através das muitas histórias e sentimentos que, talvez por meio do olhar, da escuta, da escrita e da reflexão, possam ser, parcialmente, traduzidos e refeitos.

Preciso dizer que, ao longo do trabalho de campo, descrevo tanto os objetivos e as positivities que o PIM produziu na comunidade estudada, quanto as fragilidades que me

---

<sup>31</sup> Uma das dimensões de análise em minha dissertação de mestrado, intitulada *...Um cartão [que] mudou nossa vida?* *Maternidades veiculadas/instituídas pelo Programa Nacional Bolsa-Escola* (KLEIN, 2003), foi a do posicionamento dado aos homens-pais nos discursos do Bolsa-Escola; argumentei que, de uma perspectiva relacional de gênero, ocorria ali uma obliteração da figura paterna.

parecem lhe ser inerentes. Entre estas, encontra-se a dificuldade por parte dos municípios em ampliar suas áreas de atuação, em articular naquela comunidade a chamada “rede” de atendimento social que deveria complementar as ações da política,<sup>32</sup> manter as contratações das visitadoras e, conseqüentemente, o vínculo das famílias com os/as cuidadores (tão propagado através da díade mãe-filho/a), bem como as ações que visavam à continuidade do trabalho com as famílias cadastradas.

Com o propósito de organizar as unidades de análise e a escrita da tese, discuto como foi se constituindo a produção de uma semântica para a maternidade. Nessa direção, no Capítulo 3, descrevo alguns elementos que permitem dimensionar os sujeitos da pesquisa e sobre eles refletir: os/as técnicos, visitadoras, mulheres, mães e crianças. Ao escrever sobre algumas de suas ações, comportamentos e crenças, fui percebendo como emergiam alguns sentidos em torno de noções como família, maternidade, paternidade e infância, mas principalmente como as mulheres eram posicionadas nas ações, ensinamentos e discussões do PIM. No Capítulo 4, analiso alguns excertos dos documentos que compõem o PIM, bem como situações vivenciadas no campo, com o propósito de visibilizar os argumentos que delineiam uma pedagogização da família e da maternidade.

No Capítulo 5, indico a articulação de fragmentos discursivos provenientes da puericultura, das políticas maternalistas, da psicologia do desenvolvimento, da economia e da neurociência que o PIM congrega. A política busca reatualizá-los a fim de formular os ensinamentos e orientações dirigidas às famílias e investir em propostas voltadas para a politização da maternidade e o desenvolvimento infantil.

No Capítulo 6, procuro visibilizar como o conhecimento divulgado pelo PIM opera para produzir determinadas formas de atuação e formação das mulheres-mães, bem como as aproximações entre desenvolvimento infantil e prática do cuidado materno que nele foram formuladas. Em seguida, problematizo algumas formas que tratam da pedagogização da maternidade e discuto como elas incidem sobre formas específicas de educar o corpo, os sentimentos e os comportamentos das mulheres.

Já no Capítulo 7, analiso as representações de paternidade divulgadas nos documentos do PIM, para em seguida problematizá-las a partir do que as mulheres-mães e visitadoras falaram sobre a paternidade. Ao realizar a análise dos sentidos atribuídos pelas mulheres-mães e visitadoras à paternidade, indico que é em processos de atribuição de sentidos como esses

---

<sup>32</sup> Principalmente no que se refere ao atendimento das equipes do Programa Saúde da Família (PSF), que, tal como o PIM, teve muitos entraves para operacionalizar a contratação das agentes de saúde.

que se produz o afastamento e a (des)responsabilização do homem-pai nas atividades programadas pelo PIM para orientar o desenvolvimento infantil.

Para que as descrições e análises produzidas durante a investigação possam ser melhor compreendidas, contextualizo, na sequência, a cidade e o bairro onde realizei meu trabalho de campo, destacando características, experiências, sentidos, estranhamentos e familiaridades que fui produzindo a partir do “olhar etnográfico”.

## CANOAS – PIONEIRO NA IMPLANTAÇÃO DO PIM

Para o Governo gaúcho, Canoas foi o município precursor na implantação do PIM. Nesse município, o PIM foi implantado em julho de 2003 (RGS, 2003c), seguindo o modelo estadual, baseado na experiência cubana de atendimento à infância, até julho de 2007. Uma breve reflexão sobre como o PIM foi batizado em Canoas – *Criança, Raio de Luz e Esperança* – nos encaminha a pensar na legitimação de sentidos específicos relacionados à infância, além de evidenciar um discurso que investe numa sociedade pacífica e harmônica. Conforme Patrice Schuch (2009), estudos etnográficos no campo da infância e da juventude indicam que intervenções perpassadas por sentidos de justiça e ancoradas no ideário da pacificação social podem estar moldando uma abordagem (amorosa e) individualizante do conflito e da violência, suprimindo aspectos sociais e políticos que circunscrevem as relações sociais. Nessa direção, cria-se um processo que imprime às ações públicas (e a política) “um sentido positivo” e, em seus interlocutores, uma ética própria marcada pela sensibilidade, emoção e solidariedade que, além de justificar a intervenção (e a cultura do voluntariado), passa a colocar os sujeitos em posições distintas: “os que ‘dão’ sentimentos e afetos e os que ‘recebem’ esses dons, formando sujeitos diferenciados: os sujeitos de ação e os sujeitos de intervenção” (SCHUCH, 2009, p. 270), ou seja, gestores/as e técnicos/as de um lado, e famílias e crianças pobres do outro.

Além de ser o local onde resido, escolhi Canoas pelo reconhecimento e destaque que havia recebido em veículos midiáticos no Estado. Até o momento da defesa do projeto de tese (dezembro/2006), as notícias que acompanhava sobre a política indicavam que Canoas servia de referência ao Estado pelo pioneirismo na implantação do PIM. O trabalho realizado no município ainda serviu como modelo nacional de atendimento à saúde e instituiu a criança símbolo do PIM no Estado (CANOAS..., 2006c). Veículos nacionais, como o Canal Saúde, da Fundação Osvaldo Cruz (Fiocruz), estiveram no município realizando gravações do trabalho

desenvolvido pelas visitadoras com as gestantes e com algumas famílias com crianças de 0 a 6 anos (CANOAS..., 2005).

Com uma área territorial de 131 Km<sup>2</sup>, Canoas possui uma população estimada em 333.322 habitantes,<sup>33</sup> constituindo-se como um dos maiores conglomerados urbanos do Estado do Rio Grande do Sul. Sobre Canoas, poderiam ser citadas algumas características importantes, como: ser vizinha da capital, Porto Alegre; possuir o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) do Estado; ter a segunda maior rede de ensino e o quarto maior colégio eleitoral gaúcho; servir de sede para grandes empresas multinacionais; e despontar como o município mais populoso da região metropolitana, ficando atrás apenas de Porto Alegre, Pelotas e Caxias do Sul.<sup>34</sup>

Numa ampla reportagem do jornal *Zero Hora* de 26 de agosto de 2007, intitulada “O Rio Grande favelado”, Canoas é citada ao lado de outras cidades, como Porto Alegre, Novo Hamburgo, São Leopoldo, Caxias do Sul, Erechim, Passo Fundo, Pelotas e Santa Maria. Em comum, essas cidades compartilham a expansão populacional, que iniciou, principalmente, por volta das décadas de 70 e 80, quando trabalhadores desempregados em suas cidades viram nas regiões mais industrializadas a oportunidade de um novo emprego. Porém, “ainda sem renda para alugar ou construir uma moradia regularizada, o jeito era reunir tapumes, alguns tijolos e telhas de zinco para proteger a família. Água e luz vinham do vizinho” (PSCHICHHOLZ, 2007, p. 39).

De acordo com o Ministério das Cidades, falta moradia digna para cerca de 30 milhões de brasileiros, e o crescimento das residências irregulares vem produzindo uma radiografia da miséria habitacional, bem como dos planos e políticas para combatê-la. Tanto as favelas quanto as invasões têm se tornado o rosto mais conhecido da carência habitacional, ligada às pessoas com pouca formação especializada e com dificuldade de encontrar emprego (ZANELA, 2007, p. 40). As ocupações e as construções dessas moradias ocorrem geralmente em áreas de risco e sem infraestrutura, próximas a diques, arroios, encostas de rios, antenas de energia elétrica, ao lado de trilhos e valões.<sup>35</sup> Em 2007, a prefeitura de Canoas dizia:

[...] [ter] uma equipe para impedir o surgimento de favelas. Um grupo de 10 fiscais realiza até seis ações por dia para cercear a construção de barracos. A cidade tem

<sup>33</sup> IBGE, 2006.

<sup>34</sup> Essas informações constam no *site* da Prefeitura Municipal de Canoas. <http://www.canoas.rs.gov.br/Site/Canoas/Historia.asp>

<sup>35</sup> De acordo com a Secretaria Municipal de Planejamento Urbano de Canoas (SMPU), 2,5 mil famílias vivem em assentamentos clandestinos localizados em áreas de risco. Deste número, 1,5 mil estão ao longo de estradas federais (BR-116 e BR-386, a Tabafá-Canoas), diques e valas. Mil delas vivem embaixo de linhas de alta tensão. A SMPU garante que todas as que vivem em áreas irregulares serão reassentadas (GONÇALVES, 2007).

111 áreas invadidas, onde vivem 4 mil famílias. – A política é de regularizar as vilas já existentes e vetar o surgimento de novas invasões – resume o secretário de Planejamento Urbano de Canoas (TREZZI, 2007, p.38).

As histórias em torno de contrastes que circundam o descaso público e a pobreza vivenciados por uma parcela da população canoense se repetem em reportagens dos jornais da cidade. Canoas abriga realidades distintas: crescimento, desenvolvimento e riqueza<sup>36</sup> convivem com os bolsões de miséria. Basta nos aproximarmos da Estrada Tabaí-Canoas, que abriga grandes empresas, para visualizarmos o contraste com a Vila Nova Esperança, local onde as famílias necessitam acender velas à noite e recolher em vasilhas a água, que é distribuída apenas nas terças, quintas e sábados; as famílias precisam enfrentar mau tempo, lama, poeira e falta d'água e arriscar-se com os “gatos”, isto é, com as ligações clandestinas de energia elétrica (GOLÇALVES, 2007).

A situação de fragilidade social em Canoas também foi noticiada e ganhou destaque quando cerca de 300 integrantes do Movimento dos Trabalhadores Desempregados de Canoas (MTD/Canoas) reivindicaram, no encontro com o então prefeito Marcos Ronchetti,<sup>37</sup> cestas básicas, pontos para comercialização de produtos artesanais e passe livre no transporte coletivo. Na ocasião, uma integrante do movimento – faxineira, 54 anos, analfabeta e com 10 filhos – diz que “já não lembra mais há quanto tempo está desempregada [...] mora com 4 filhos no [bairro] Mathias Velho e sustenta a família com a pensão que recebe de 300 reais” (DESEMPREGADOS..., 2007, p. 03). Esta é uma situação que se aproxima do contexto social de muitas famílias atendidas pelo PIM.

Visando a ampliar as informações sobre Canoas, apresento alguns dados gerais relativos à renda, saúde e educação da população canoense:

Quadro 2 - Dados gerais relativos à renda, saúde e educação da população canoense

**Dados gerais sobre Canoas - Fonte: IBGE**<sup>38</sup>

Pessoas residentes – rendimento nominal mensal – até 1 salário mínimo – 23.443
Pessoas residentes – rendimento nominal mensal – mais de 1 a 2 salários mínimos – 38.544
Pessoas residentes – rendimento nominal mensal – mais de 2 a 3 salários mínimos – 25.646
Pessoas residentes – rendimento nominal mensal – mais de 3 a 5 salários mínimos – 28.891
Pessoas residentes – rendimento nominal mensal – mais de 6 a 10 salários mínimos – 25.591
Pessoas residentes – rendimento nominal mensal – mais de 10 a 20 salários mínimos – 9.902

<sup>36</sup> Em 2006, a cidade de Canoas arrecadou mais de 371 milhões e projeta, para 2007, recolher 407 milhões. É detentora de um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 7 bilhões e sua renda *per capita* está em 23,7 mil ao ano (GOLÇALVES, 2007).

<sup>37</sup> Atualmente, cerca de 350 famílias integram o Movimento dos Trabalhadores Desempregados de Canoas (DESEMPREGADOS..., 2007).

<sup>38</sup> Fonte: IBGE, Resultados da Amostra do Censo Demográfico 2000 – Malha municipal digital do Brasil: situação em 2001. Rio de Janeiro/IBGE, 2004.

Pessoas residentes – mais de 20 salários mínimos – 3.593	
Pessoas residentes – rendimento nominal mensal – sem rendimento – 95.146	
Pessoas residentes – com rendimento – 155.609 habitantes	
Rendimento nominal médio mensal – R\$ 694,38	
Rendimento nominal médio mensal homens – R\$ 837,32	
Rendimento nominal médio mensal mulheres – R\$ 509,57	
Domicílios particulares permanentes – 89.536	
Famílias residentes – domicílios particulares – 94.296	
<b>Serviços de Saúde – 2005</b> <sup>39</sup>	
Total de estabelecimentos de saúde:	77 estabelecimentos
2 federais	
1 estadual	
25 municipais	
49 privados	
<b>Ensino – Matrículas na educação pré-escolar - 2006 (1)</b>	
Total de matrículas	2.766 matrículas 64 escolas
Escola pública estadual	764 matrículas 18 escolas
Escola pública municipal	954 matrículas 29 escolas
Escola pública privada	1.048 matrículas 17 escolas
<b>Estatísticas do Registro Civil – 2005</b>	
Nascidos vivos	4.651 pessoas
Óbitos	1.484 pessoas

Quando o assunto é educação infantil, o Rio Grande do Sul figura nas últimas colocações do país, ocupando a vigésima posição, de acordo com os dados populacionais do IBGE de 2007. São poucos os municípios que conseguem realizar o trabalho de assistir às crianças de 0 a 6 anos. A reportagem intitulada “Por que o RS engatinha na Educação Infantil”, publicada no jornal *Zero Hora* (AZEVEDO, 2008), parece ironizar esse quadro ao combinar palavras como “superar dificuldades”, “carência” e “tímido avanço” com uma educação que “engatinha” e mostra-se insuficiente no Estado. Com a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, o atendimento dessa parcela da população passou a ser responsabilidade dos municípios e, se antes pertencia à esfera da saúde e assistência social, tornou-se uma dimensão educacional que poucos municípios dão conta de atender, inclusive Canoas.

Na corrida eleitoral de 2008, os candidatos à prefeitura de Canoas mostraram suas divergências em relação aos índices de atendimento às crianças de 0 a 6 anos. O candidato da situação, apoiando-se em dados oficiais da Secretaria de Educação e Cultura, evidenciou que a rede de educação infantil do município cobria 60% da demanda, um percentual que foi calculado com base na procura de vagas das famílias, sendo 3.164 vagas em 31 creches municipais e em 20 conveniadas. A divergência apontada pela oposição foi a de que a atual administração cobriu apenas 9% da demanda total; segundo o oponente, constavam em documentos oficiais da prefeitura, utilizados na elaboração do plano diretor, 35,9 mil crianças

<sup>39</sup> Fonte: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtrs/perfil.php?cogmun=430460&r=2>

em idade de frequentar escolas de educação infantil. O argumento é que a demanda seria maior que a divulgada pela rede de ensino, uma vez que a maioria da população canoense é composta por famílias de baixa renda (CANDIDATOS..., 2008).

Segundo as notícias referentes à implantação do PIM veiculadas em Canoas, o município precisou realizar um mapeamento das áreas consideradas de vulnerabilidade social, com alta incidência de mortalidade infantil e sem acesso à educação infantil.<sup>40</sup> Nesse sentido, entendo que a abrangência do PIM Canoas, restrita a duas vilas do Bairro Mathias Velho, foi bastante limitada se pensarmos em quem é nomeado pelo Programa como população-alvo e que Canoas possui 111 áreas invadidas, onde vivem cerca de 4 mil famílias pobres, como já indiquei. Quero dizer, de forma mais específica, que, prestando atenção à divulgação do Programa, ficamos com a impressão de que muitas das famílias pobres com crianças de 0 a 6 anos são “atendidas, estimuladas e protegidas” pelo Estado, o que não é possível com o trabalho de apenas sete visitadoras, com término de contrato previsto.

Em 23 de julho de 2006, Canoas oficializou o dia municipal do PIM (CANOAS, 2006a), com o propósito de celebrar as ações de promoção de educação e saúde com as famílias cujas crianças tivessem de 0 a 6 anos e se encontrassem em situação de vulnerabilidade social. Em 2007, durante a realização do trabalho de campo, não ouvi rumor algum sobre a comemoração desse dia, talvez pela escassez de investimentos.

Para contextualizar o local da pesquisa, trago a seguir algumas reflexões e informações sobre o Bairro Mathias Velho, eleito pelo município como área de atuação do PIM. Considerado um dos maiores bairros do Estado, possui cerca de 50 mil moradores, equiparando-se em número populacional a bairros como Guajuviras, localizado em Canoas, e Restinga, pertencente ao município de Porto Alegre.

## O BAIRRO MATHIAS VELHO - VILA NATAL E GETÚLIO VARGAS: ÁREAS DE ATUAÇÃO DO PIM

Foi em busca de emprego e de melhores condições de vida que um elevado contingente de pessoas começou a deslocar-se para as periferias dos grandes centros urbanos.

---

<sup>40</sup> O Grupo Técnico Municipal (GTM) realiza capacitações sistemáticas com o Grupo Técnico Estadual (GTE). Atualmente, para orientações sobre a escolha das áreas de abrangência do PIM, há um documento intitulado “Primeiras Tarefas” que visa a instrumentalizar o GTM a fim de que ele possa: contextualizar a realidade social e as ações desenvolvidas pelo município voltadas para a primeira infância, eleger as comunidades mais indicadas e elaborar o mapeamento das áreas para a implantação do Programa (PRIMEIRAS..., 2007).

Foi assim que ocorreu o crescimento populacional de Canoas,<sup>41</sup> com importantes tensões sociais.<sup>42</sup> Inicialmente, Mathias Velho foi considerado um local próprio para a plantação de arroz, devido à condição de extrema umidade e dos constantes alagamentos; depois, mesmo sem infraestrutura e sem transporte coletivo, começou a ser povoado a partir da progressiva venda de lotes, entre os anos de 1940 e 1960. Conta-se que, em 1967, depois de uma grave enchente, houve tentativas de transferir seus moradores para uma área mais alta do município. Porém, o que ocorreu foi que a população reivindicou melhorias de infraestrutura, como, por exemplo, a construção de um dique.

Assim, desde o seu loteamento, Mathias Velho constitui-se como um local problemático, sendo atualmente um dos locais com maior número de ocupações irregulares do município de Canoas. As invasões ou ocupações receberam nomes de vilas, como: Vila Nove de Outubro, Vila Esperança, Vila das Flores, Vila União dos Operários, Vila Getúlio Vargas, Vila Bom Sucesso, Vila Natal, dentre outras. Até hoje, os/as moradores/as, que na grande maioria são operários/as, trabalhadores da construção civil, empregadas/os que trabalham com serviços de arrumação e limpeza e catadores/as, convivem com frequência com a necessidade de organização e mobilização social para garantir investimentos em infraestrutura, como, por exemplo: a canalização da Vala do Leão e da Vala da Rua da Barca, a ampliação da rede de esgoto e o encanamento das valas comuns na Vila Natal e Getúlio Vargas, a pavimentação de ruas e a regularização da rede de água e energia elétrica. Também existem lixões a céu aberto, que causam mau cheiro e proliferação de mosquitos; falta policiamento, além de creches, escolas infantis e postos de saúde.

Ao conversar com Susete, integrante de uma família cadastrada no PIM que morava no final da Rua da Barca, na Vila Natal, pude me certificar de que a falta de infraestrutura podia atravessar a dimensão de educação e(m) saúde. Quando cheguei à sua residência, acompanhada de uma visitadora, senti dificuldade em manobrar o carro, pois ali a rua estreitava-se muito. De um lado, havia um largo valão, na frente da casa; de outro, um barranco onde passava a linha de trem. Precisei, pois, seguir adiante, atravessando os trilhos,

---

<sup>41</sup> Mathias Velho tornou-se um bairro em 5 de novembro de 1975, pela Lei Municipal n. 1962. Atualmente, os limites de Mathias Velho são: a leste, a BR-116; ao sul, o centro da cidade; ao norte, a Estrada Tabai-Canoas; a oeste, o Rio dos Sinos, totalizando uma área de 7.150.000 m<sup>2</sup> e distanciando-se quase 2 km do centro de Canoas (PENNA, 2000, p. 18).

<sup>42</sup> Utilizo um trabalho de pesquisa sobre o Bairro Mathias Velho que permite visibilizar alguns de seus principais dilemas, dinâmicas, conflitos e contradições (PENNA, 2000). Segundo Penna (2000, p. 9), Canoas possui uma historiografia própria reduzida, e, através das fontes orais, buscou-se organizar alguns aspectos importantes a fim de reconstruir “informações básicas que determinam a dinâmica de organização de uma cidade”. A investigação ocorreu através de um levantamento dos núcleos urbanos que compõem a cidade, bem como por meio da escolha de nove localidades consideradas de grande importância, seguindo critérios como: antiguidade, mobilização comunitária, dinamicidade histórica e importância estratégica.

onde encontrei um espaço descampado e cheio de lixo. Aquele parecia ser um dos limites do bairro.

Perguntei a Susete sobre os problemas que identificava no bairro:

O problema é o valo. Esse valo é o único problema que tem, de as crianças caírem dentro. O meu pequeno, logo que eu vim pra cá, caiu no valo. A minha sobrinha estava com ele no colo, e caíram. Acho que por causa desse valo ele ficou 11 dias no hospital. **Que idade ele tinha?** Três anos. (Susete - 29.08.2007)

Minha percepção era de que os problemas daquele local eram muito maiores do que ela relatava: ruas estreitas, sem asfalto e calçadas, falta de saneamento básico, muita proximidade com a linha do trem e o lixão, distância dos postos de saúde e falta de segurança. Moradores/as como Susete talvez naturalizem ou minimizem essas situações por várias razões: porque fazem parte do seu cotidiano, porque se habituaram a esperar muito por melhorias públicas, por não haver espaços para debate desses assuntos ou, ainda, por autoproteção.

Assim, foi através da minha incursão no campo e das entrevistas que realizei nas residências que fui redimensionando o que se constituía como problema para os/as moradores/as do bairro e de que forma esses problemas estavam implicados nos processos educativos relacionados com saúde e doença. Marta, uma das mulheres atendidas pelo PIM, me contou que ficava em casa, cuidava de seus quatro filhos e não se considerava desempregada por não possuir um emprego formal; mas, ao apresentar-me seu marido, que era motorista de caminhão, logo disse que ele estava em casa “encostado por problemas de saúde, sabe”, tentando justificar seu desemprego. Para eles, os problemas principais do bairro estavam relacionados com violência, tráfico de drogas e falta de segurança, mas também com a necessidade de ampliação do atendimento à saúde, do asfalto e da rede de esgoto:

Foi ele quem relatou sobre alguns problemas do bairro: **Vocês identificam algum problema aqui no bairro?** De segurança, de posto de saúde, asfalto está faltando, o morador não tem esgoto. **Por que vocês acham que estão faltando esses serviços?** No caso do asfalto, a gente está passando na rua. Quando não chove, é poeira; quando chove, é barro. **Por que vocês acham que esses problemas não são resolvidos?** De repente, uma má administração do prefeito, do vereador... **E tem outros problemas no bairro?** Tem negócio de tráfico na

nossa rua, aqui mesmo, mas até já foi ligado umas vezes para a brigada, e não foi atendido aí... (Marta e Floriano - 01.08.2007)

Considerada como um dos locais mais críticos do bairro, a Vila Getúlio Vargas, também conhecida como Vila Sapo, abrange uma área de 70 hectares, dividida em quatro mil terrenos. Vila Sapo é um nome que já gerou grande descontentamento de moradores/as, devido ao entendimento de que não foram eles/as que a nomearam, mas as “elites”, que consideravam o local alagadiço, lugar de sapos, e não de pessoas (PENNA, 2000). Em uma das modalidades grupais das quais participei junto às visitadoras, uma delas me contou que trabalhava na Vila Getúlio Vargas, ex-Vila Sapo, mas advertiu-me de que os/as moradores não aceitavam essa denominação. A tensão em torno do debate sobre o nome da vila parece evidenciar, por parte dos/as moradores/as, a busca por reconhecimento e por um lugar mais valorizado na sociedade; acredito que, por esse motivo, contestem o nome que inicialmente denominou o local – Vila Sapo –, que simbolicamente parece afastá-los de algumas formas de inserção e legitimação social.

Ao discutir os problemas vivenciados por essa comunidade, Penna (2000) refere-se a um levantamento realizado pela Secretaria de Planejamento Geral e Orçamento:

Os principais tipos de enfermidade da região são, no inverno, a pneumonia e no verão, a diarreia, causados pelas condições ambientais de umidade e carências financeiras para vestir-se e alimentar-se corretamente. Também são computadas doenças parasitárias de pele, sarna, piolho e intestinais. Acrescentem-se os casos de doenças toxicomaníacas e venéreas (PENNA, 2000, p. 47).

Tal como os problemas de saúde descritos acima, que continuam atuais, as formas de organização e mobilização são importantes e visíveis nessa comunidade devido à sua relevante função social e econômica. Podem-se citar a Associação dos Moradores da Getúlio Vargas, criada há 18 anos, que atualmente realiza, sob a forma de projetos e parcerias, atividades de inclusão digital e alfabetização de mulheres, além de encontros com mães e crianças pertencentes ao PIM; e a Associação de Carroceiros e Catadores de Canoas, que, assessorada pela igreja local, tem auxiliado as famílias e prestado relevante trabalho de coleta seletiva.<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> Essa associação conquistou um prêmio da Organização das Nações Unidas (ONU) pelo trabalho desenvolvido na comunidade.

Ao perguntar a Elena, frequentadora das reuniões do PIM na Associação Getúlio Vargas, sobre os problemas vivenciados no bairro, ela respondeu:

Ah, eu queria que tivesse uma pracinha, que esta aqui (se refere a Daniela, de seis anos) vive me incomodando, dizendo: “Oh, mãe, me leva na pracinha”. Mas a pracinha é lá no início da Mathias ou lá no centro. Como é que eu vou sair com esse bando de criança e levar na pracinha? [...] Não tem nem como ir com uma criança sem modos como essa, que não ouve ninguém. Eu gostaria que tivesse um posto de saúde mais perto, que, numa causa de urgência, de uma criança passando mal mesmo, até chegar lá... É lá em cima, lá. É bem longinho. E uma creche, né? Mais uma creche, que uma só é pouco. Não consegue vaga, daí, não adianta ter. (Elena - 21.11.2007)

A falta de espaços de lazer, o acesso à rede de educação infantil e a expansão do atendimento nos postos de saúde eram, juntamente com os aspectos que citei há pouco, assuntos prementes naquelas comunidades. A visitadora Goreti, que também era moradora da Vila Getúlio Vargas, ao contar-me como as famílias que ela atendia avaliavam os serviços públicos de saúde no bairro, dizia:

Péssimos. Muitas vezes, eu tinha que ir lá e fazer aquilo que não se deve fazer, dar “carteiraço”. **E quais são os problemas que tu identificas na comunidade em que tuas famílias estão inseridas?** A saúde é gravíssima. [...] tem muito esgoto a céu aberto ainda. (Goreti - 10.10.2007)

Goreti demonstra reconhecer que, como visitadora, ocupava uma posição de maior poder, e era através dele que, em alguns momentos, buscava ampliar o acesso das famílias aos serviços públicos de saúde do município, que se mostravam precários ou insuficientes. Ao mesmo tempo, ela dava indicações de que a insuficiência dos serviços oferecidos pelo Estado (ou município) estava diretamente relacionada com as condições de saúde (e, eu diria, com educação, lazer e trabalho) daquela parcela da população pobre, que as políticas nomeiam como “situação de vulnerabilidade social”.

Ao perguntar a uma das mulheres atendidas pelo PIM sobre o atendimento da equipe do PSF, ela respondeu:

**A tua rua tem cobertura dos agentes de saúde? Eles vêm aqui na tua casa?** Não, nunca vieram aqui, só ali na [rua] Erexim tem. Aqui na nossa rua que não tem. **Como assim?** É que os postos daqui têm médico da família, e cada rua tem um médico da família, e a nossa rua não tem. A gente, quando vai consultar, é uma dificuldade no posto. Daí, a gente quase só consulta no ambulatório quando é urgente, senão, a gente tem que procurar lá pra longe. Só estando com febre eles dão a consulta. Agora, se não for caso, assim, urgente, como não tem médico da família, eles não atendem. (Glória - 14.11.2007)

Torna-se evidente que a inserção (ou pertencimento) dos sujeitos em “situações de vulnerabilidade social” está diretamente articulada com a carência e a falta de acesso a serviços públicos e equipamentos sociais, devido à desigualdade em sua distribuição. São dimensões reconhecidas e extensivamente divulgadas pelo Estado (através de documentos oficiais) que servem de justificativa para criação de políticas como o PIM, mas que estas, na concretude do cotidiano, não dão conta de minimizar.

As entrevistas demonstram de forma contundente que a exclusão dos serviços básicos repercute de maneira muito concreta (e distinta) na vida de homens e mulheres a quem as políticas públicas são endereçadas (MARIANO, 2009). Com isso, quero dizer que é por meio de suas proposições que o Estado trata de vincular vulnerabilidade com pobreza (e falta de conhecimento) e, a partir disso, acionar e responsabilizar a família, através da mulher e do exercício da maternidade, pela chamada “proteção social”, individualizando a vulnerabilidade e deixando de fora a reflexão sobre os componentes sociais e programáticos da vulnerabilidade, isto é, sem fazer menção aos aspectos que se referem às dificuldades da população em acessar os serviços básicos, tampouco à escassez e/ou inoperância destes.

Com cada morador/a com quem eu conversava, tinha a oportunidade de conhecer alguns aspectos da comunidade, desde a falta de creches, espaços de lazer, iluminação nas ruas e atendimento qualificado nos postos de saúde até a dificuldade de encontrar trabalho, a existência de valas a céu aberto, moradias em meio a antenas de alta tensão, alagamentos e problemas relacionados com violência, segurança e tráfico de drogas. Ao ouvir aqueles relatos, começava a compreender algumas dificuldades importantes daquelas famílias, para além da falta de acesso ao trabalho formal e renda, incluindo a falta de acesso a “direitos sociais” considerados básicos, como moradia, urbanização, saúde e educação. Também conheci mulheres que viviam em situações bastante precárias, mas que, ao serem indagadas, sorriam e diziam que “estava tudo bem” por ali, mostrando-me que a significação de algo como sendo “um problema” era/é dinâmica e relacional.

A seguir, conto sobre minha inserção nos locais que sediavam os encontros, com as primeiras impressões ao acompanhar o trabalho dos/as técnicos e ao conhecer a comunidade atendida.

## OS LOCAIS DOS ENCONTROS

Como já referi, os encontros do PIM ocorriam, semanalmente, em dois locais cedidos pela comunidade: a Escola Luterana Santa Cruz e a Associação dos Moradores da Vila Getúlio Vargas, situadas na Vila Natal e Getúlio Vargas, respectivamente.

Segundo os/as técnicos/as a Escola Luterana Santa Cruz, na Vila Natal, servia de polo para as atividades do PIM. Ali, eram realizadas reuniões de planejamento e avaliação entre os/as gestores/as e as visitadoras, que ocorriam nas segundas e sextas-feiras pela manhã, reuniões com as visitadoras e mulheres-mães de crianças de 3 a 6 anos, além de planejamentos das atividades pedagógicas que deveriam se desenvolver durante a semana nas residências. O espaço era, ainda, utilizado por algumas visitadoras para almoçar e descansar para prosseguir com o trabalho à tarde.

No primeiro dia de ida ao campo, acompanhada pelo GTM, conheci a escola pertencente à congregação luterana, cuja grande maioria de alunos/as ocupa vagas “compradas” pela Prefeitura de Canoas. A escola se situa a cerca de 10 quilômetros do centro da cidade, localiza-se em rua asfaltada e é vizinha de uma pequena Escola Municipal de Educação Infantil e de uma Unidade Básica de Saúde.

Na Associação Getúlio Vargas, também ocorriam reuniões de técnicos/as municipais, algumas visitadoras e do grupo de gestantes, cadastradas ou não no PIM. Ao chegar no local com a equipe de técnicos/as, observei que a área tinha ruas estreitas, de chão batido e pedras. As casas que cercam a Associação aglomeram-se em pequenos terrenos; na sua grande maioria, são de madeiras velhas, sem pintura, estão cercadas com tábuas, arames e materiais de demolições. Nas ruas ainda há valos abertos, muitos cachorros andando ou dormindo, crianças pequenas brincando, homens e mulheres empurrando berços com seus/suas filhos/as menores; muitos/as estão de carroça ou levando um carrinho de mão. Logo na entrada da rua, encontramos alguns jovens e homens conversando, em pé ou sentados no cordão da calçada; a meu ver, pareciam não possuir empregos formais. Observei as valas, as ruas sem pavimentação, a imensa torre de energia elétrica quase no meio da rua; os fios de luz constituíam uma trama complexa que, de alguma forma, dava visibilidade ao uso irregular desse serviço.

O local fica no final do Bairro Mathias Velho, aproximadamente a 12 quilômetros do centro da cidade. Duas avenidas extensas e de grande circulação (Florianópolis e Rio Grande do Sul) atravessam todo o bairro e dão acesso à Vila Getúlio Vargas. Uma forma bastante comum de localizar-se nesse bairro é pelo número da parada de ônibus; pelas minhas contas, ali deveria ser a parada 24. Pensava sobre aquele local, situado na mesma cidade onde moro, que eu, até então, imaginava ser toda ou quase toda asfaltada, possuir saneamento básico adequado, iluminação regular. Quero dizer que não conhecia aquela realidade, tão próxima e, ao mesmo tempo, tão distante da minha.

No final da rua onde se localiza a Associação Getúlio Vargas, havia uma área descampada, com grande quantidade de lixo, e um valão ao lado de um dique, próximo à estrada Tabai-Canoas. Conheci esse lugar ao entrevistar a visitadora Goreti, que morava nessa rua descampada; dentro de sua casa, o cheiro de esgoto era muito forte e, na ocasião, havia máquinas a serviço da Prefeitura retirando um cavalo morto do valão. Aquela situação me fazia refletir sobre o contexto de “vulnerabilidade” onde morava a visitadora, o qual não parecia ser menor do que o das famílias que ela atendia.

A Associação Getúlio Vargas era uma construção simples: churrasqueira, cozinha e um espaço amplo para a realização de festas e encontros da comunidade. As cadeiras estavam velhas e estragadas, e algumas me pareciam perigosas para sentar. Desde que comecei a frequentar a Associação, ela passou por algumas reformas: foi pintada, ganhou novas repartições para a sala de informática e para o consultório dentário (que ainda não havia iniciado o seu trabalho até o término do trabalho de campo) e um depósito de materiais.

No primeiro dia em que participei das atividades nesse local, observei que havia em frente uma unidade móvel da Secretaria da Saúde (um ônibus) que realizava um número X de consultas médicas e pediátricas. Isso fazia com que houvesse uma concentração de pessoas no local, principalmente mulheres, com suas crianças. Também pude perceber que algumas mães não estavam presentes na reunião do PIM por estarem na fila da unidade móvel, a fim de conseguir consultar com aquela equipe médica. Logo constatei alguns atores que interagiam naquela comunidade, que percorriam suas ruas, entravam nas residências: eram os/as agentes de saúde, integrantes das equipes do Programa de Saúde da Família (PSF) do município, os/as estudantes da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e os/as monitores/as e visitantes/as do PIM.

Na perspectiva teórica em que inscrevo esta pesquisa, observar e compreender os espaços, funções e pertencimentos que iam sendo formulados tornavam-se importantes para apreender tanto os significados relacionados ao que ocorria no âmbito da política, quanto para

refletir sobre como eles operavam na construção das posições de sujeito que eram delineadas. Por isso, apresento a seguir alguns aspectos que considere importantes sobre os interlocutores do PIM, um pouco de suas rotinas, crenças e pertencimentos, entendendo que as descrições (perguntas e observações) só se tornaram possíveis mediante um olhar interessado da pesquisadora.

### 3.1 OLHARES SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA

Nas próximas seções deste capítulo, procuro descrever a trama que fui elaborando através das relações que estabelecia com os/as interlocutores/as do PIM e de que forma ia se conformando a tão citada “metodologia PIM”: objetivos, eixos que fundamentam o trabalho, quem o compõe e atribuições de seus/suas integrantes. Falo em trama porque, ao mesmo tempo em que vou tramando alguns pontos, acrescento e produzo novas discussões, como os pertencimentos e sentidos que o trabalho provocava em parte de seus integrantes (pesquisadora, técnicos/as e mulheres da comunidade).

Também argumento que um dos principais focos do trabalho, proferido na fala de seus/suas técnicos/as e visitadoras, foi “o conhecimento” voltado à promoção do desenvolvimento infantil, destacando-se seu (suposto) caráter de neutralidade e atemporalidade. Para tanto, trato de descrever algumas significações (e seus efeitos na vida das pessoas) do ponto de vista das relações de gênero, quando mulheres-visitadoras e mulheres-mães se relacionavam e atribuía sentidos particulares ao conhecimento.

#### 3.1.1 A Composição do GTM Canoas <sup>44</sup>

O Grupo Técnico Municipal (GTM) estava subordinado ao Grupo Técnico Estadual (GTE) e, em Canoas, era formado por um médico pediatra, que coordenava o PIM, uma psicóloga e uma professora de educação artística. Também possuía uma secretária e uma

---

<sup>44</sup> Em anexo, há um quadro com dados gerais sobre os/as técnicos/as, mulheres-visitadoras e mulheres-mães que participaram da pesquisa, o que colabora para dar uma dimensão do grupo pesquisado. Esclareço que todos os nomes citados são fictícios.

estagiária, que participavam das discussões e do planejamento das ações. As atribuições desse grupo referiam-se principalmente à capacitação das visitadoras e monitoras que desenvolviam o trabalho com as famílias cadastradas. Porém, durante a minha permanência no campo (e com a desvinculação das visitadoras), foi especialmente o GTM que se envolveu no trabalho de vincular as famílias às tarefas de educação, cuidado e estímulo ao desenvolvimento das crianças daquelas comunidades; ao acompanhá-los, sistematicamente, fui logo percebendo como era marcado o foco principal que deveria nortear as ações voltadas à promoção do desenvolvimento infantil – o conhecimento. Na entrevista de uma das técnicas integrantes do GTM, pode-se visualizar isso:

Dentro das políticas públicas, nós temos ainda uma visão assistencialista, onde eu recebo alguma coisa, eu me abro, mas eu recebo alguma coisa. E o PIM é totalmente avesso a tudo isso, ele dá e oferece conhecimento. Então, quando as famílias começam a entender a importância deste trabalho, que isso vai proporcionar uma mudança porque gera uma transformação... O PIM, ele é uma transformação, uma quebra de paradigma dentro desta cultura. (Joana - 15.12.2007)

De acordo com a fala da entrevistada, a quebra de paradigma se refere ao rompimento de um assistencialismo (tão criticado no âmbito de outras políticas públicas, como, por exemplo, o PBF) em favor de tornar os membros das famílias protagonistas de suas ações através do “conhecimento”. A partir disso, perguntava-me se o assistencialismo se referia apenas a algo material, oferecido e dado às comunidades pobres, como dinheiro, alimentos ou remédios. No caso do PIM, não seriam assistencialistas as ações que tinham como objetivo orientar e prescrever às mulheres ações voltadas à educação e(m) saúde, principalmente, em razão da ausência do Estado no oferecimento de maior acesso a trabalho e renda, a Escolas Infantis e a UBS, dentre outras oportunidades? Essas eram questões amplas para as quais eu não tinha a pretensão de encontrar uma resposta, apenas a de problematizá-las e deixá-las em suspenso.

A “transformação” almejada pelo PIM, de acordo com a sua interlocutora, decorria, nesse sentido, de um conhecimento (dado) organizado e difundido a partir de regras universais e aplicáveis a todos os indivíduos, por estarem baseadas numa matriz. Assim, o desenvolvimento infantil e a família, por meio da maternidade, estariam “naturalmente” em correspondência, tornando-se desnecessário refletir sobre o caráter de produção desses termos.

Ao acompanhar as atividades com técnicos/as, observei a recorrência do uso da palavra *conhecimento*, que para eles/as parecia funcionar como uma espécie de “ferramenta de trabalho” capaz de operar “mudanças” em aspectos da vida das famílias atendidas, trazendo para elas “ganhos” (e sentidos) ligados com promoção, autonomia, reconhecimento e empoderamento através das mulheres-mães. Cibia perguntar de que forma o conhecimento divulgado ali estaria implicado com a produção de posições de sujeitos e de diferenças de gênero, isto é, como técnicos/as, visitadoras, mulheres e homens eram posicionados/as e se posicionavam em meio ao que era tomado como conhecimento.

Ao acompanhar o trabalho organizado pelos/as técnicos, muitas vezes, me surpreendia, pois, para realizar as atividades de educação e(m) saúde, ou seja, para “levar o conhecimento” à comunidade, eles/as contavam e encenavam histórias, utilizavam materiais e recursos variados a fim de ampliar a atenção e o interesse do grupo, confeccionavam brinquedos e mostravam-se didáticos em suas explicações. Observando o desenvolvimento desse trabalho, reconheci características de áreas como educação, saúde, artes, cultura, desporto. Os/As técnicos/as buscavam uma integração/interação que era muito reconhecida e acolhida por aquela comunidade e que parecia se diferenciar de ações institucionais mais rígidas, geralmente difundidas pelos profissionais da educação e da saúde. Essa característica foi expressa da seguinte forma na fala de outro técnico do GTM:

A minha decisão por permanecer no PIM foi por todas as questões de metodologia, de cuidado e de entender o indivíduo como um todo, não fragmentado, como sempre e tradicionalmente ocorre na saúde e na educação, onde se criam caixinhas ou pacotinhos para cada coisa. Eu não acredito nisso. Acho que a pessoa é um todo e tem que ser vista e trabalhada como um todo. Eu acho que o PIM veio contemplar essas coisas todas. Foi como eu sempre imaginei trabalhar, de forma mais lúdica, mais alegre, mais legal, e na saúde isso acaba não funcionando. (Marcelo - 17.12.2007)

Considerando que essa fala é de um médico e de quem coordenava o PIM, pode-se pensar que o desenvolvimento infantil, assim com as normas familiares que devem corresponder a ele, estariam articuladas ao enunciado “de entender o indivíduo como um todo”, posicionando principalmente no âmbito da política os/as técnicos/as e familiares como os/as responsáveis legítimos por promover a saúde e a educação das crianças. Esse entendimento acaba funcionando como uma espécie de norma que atua e contribui para a produção de determinados significados para o desenvolvimento infantil e o que está em seu

entorno: cuidado, educação e saúde, indicando e regulando formas para a atuação, intervenção e responsabilização tanto dos/as técnicos/as quanto dos membros de famílias pobres.

Na fala do técnico, se estabelece, ainda, uma hierarquia entre um tipo de conhecimento que entende a “pessoa como um todo” e, na contramão, outro, mais “tradicional”, que vê a pessoa de forma fragmentada, em “caixinhas”. Nesse sentido, argumento que a discussão que importa não reside em pensar se o conhecimento que rege as ações técnicas e institucionais é tradicional ou transformador, globalizado ou fragmentado. A questão está em considerar que “todo saber assegura o exercício de um poder” (MACHADO, 1993, p. XXII), tornando-se importante entender o conhecimento em sua materialidade, isto é, investigar a formação de determinados domínios de saber-poder, especialmente nas ciências humanas, e como atuam na constituição dos sujeitos sociais.

As discussões e os vínculos com os/as integrantes do GTM ampliavam-se dia a dia. Para chegar ao Bairro Mathias Velho e frequentar as reuniões semanais, geralmente passava no centro da cidade e dava carona para alguns de seus/suas técnicos/as. Nessas idas e vindas, discutíamos muito sobre as atividades desenvolvidas, os sentimentos que envolviam a todos/as e algumas de nossas impressões sobre as mulheres e crianças que frequentavam os encontros. Falávamos, principalmente, de Elena, uma mãe que frequentava as reuniões na Associação e que se tornou um dos principais focos de discussão no grupo, bem como da minha atenção e olhar. Numa dessas idas à Associação, contávamos ao coordenador, que não havia estado presente no último encontro, sobre a filha de Elena, Daniela (6 anos), que se mostrara muito abatida, antes e após ter vomitado:

A técnica disse que havia olhado para o vômito, e era só água e uns grãosinhos, parecendo se referir à má (ou a falta de) alimentação. Eu disse que não podia nem olhar, para não vomitar junto. Então, o coordenador comentou entre nós que a técnica olhou como era o vômito devido ao seu instinto materno. Continuei a conversa para dizer aos dois que, de acordo com a perspectiva teórica que assumo, não há instinto materno, tampouco algo inato a mulheres e homens, pois isso serviria para justificar funções específicas, baseadas em diferenças essenciais entre eles. A funcionária me olhou, parecendo concordar, e o coordenador ficou em silêncio. (DC 01.08.2007)

Examinar o vômito e “ver” o que há nele passava a ser entendido como um cuidado diretamente ligado à existência de um suposto instinto materno (mesmo que a mãe da criança e a pesquisadora não tenham dado atenção ao fato). Nesse contexto, o cuidado tornava-se um

conceito generificado, um atributo “dado” a todas as mulheres, naturalizando-as e posicionando-as como cuidadoras e protetoras, inclusive as técnicas. O coordenador, como médico, devido à sua vinculação ao discurso biomédico, tornava-se alguém legítimo para falar sobre a função de cuidar, bem como para intervir e responsabilizar; com isso, como indica o excerto, contribuía na produção de um raciocínio generificado.<sup>45</sup> Interessava-me refletir sobre a forma como o conhecimento (acionado para falar do cuidado) era significado naquele contexto e sobre o efeito que ele produzia, tornando-se referência capaz de dirigir e orientar práticas institucionalizadas e familiares e posicionando homens e mulheres em lugares distintos.

Ao narrar esse fato, também procuro evidenciar como fui me inserindo no trabalho do grupo de técnicos/as e como as conversas que aconteciam no carro, durante o nosso percurso, serviam para a discussão de questões referentes ao PIM. Tanto o coordenador quanto as demais integrantes estiveram sempre abertos para qualquer questionamento, bem como para discutir e refletir sobre alguns pontos de vista que eu apresentava. Em muitos momentos, a tarefa de pesquisadora se misturava às funções do GTM, pois, como já disse, era olhada e solicitada a colaborar e a expressar minhas opiniões como professora e estudante.

Para aproximar-me das formas de ensinar as famílias sobre a educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos, foi importante conhecer aquele que é considerado um dos principais “elos” do PIM com as famílias cadastradas – suas visitadoras.

### 3.1.2 Ocupando Posições de Sujeito Distintas: mulheres-visitadoras, mulheres-voluntárias, mulheres-da-comunidade

Meu primeiro contato com as visitadoras foi através de uma reunião de avaliação que contou com a presença do GTM e das sete visitadoras que permaneciam contratadas. O encontro aconteceu na Escola Luterana Santa Cruz, que servia como sede para a realização das reuniões de avaliação e planejamento. O coordenador do PIM apresentou-me ao grupo para que eu falasse brevemente sobre o meu tema de pesquisa – o estudo da maternidade e a sua relação com as proposições veiculadas no âmbito das políticas públicas. Sentia que, para o coordenador e os/as demais integrantes do GTM, participar de uma pesquisa sobre o tema da

---

<sup>45</sup> WALKERDINE, 1995; PARAISO, 2010.

maternidade significava uma ótima oportunidade de repensar algumas ações. No final da minha fala sobre a pesquisa, o coordenador disse ao grupo que as análises de gênero deveriam ser mesmo interessantes para refletir sobre o PIM, pois dois ex-monitores homens, ao visitar algumas famílias, haviam enfrentado situações problemáticas, uma vez que algumas mulheres ficavam sozinhas em suas casas, e a entrada deles não era bem vista pelos seus companheiros e pelas próprias mulheres. Entendo que essa referência indicava a necessidade de problematizar representações de masculinidade, associadas a certa representação de sexualidade masculina, assim como de feminilidade, relacionadas a formas de cuidar da saúde e da educação de crianças, dimensões cotidianas e naturalizadas nas relações sociais. Essa é uma discussão importante que aprofundo mais adiante.

Naquele encontro de avaliação, observei que as visitadoras tinham um olhar vago e tímido e olhavam pouco para os/as técnicos/as, com exceção de uma delas. O comportamento das visitadoras fazia-me sentir um estranhamento, uma vez que elas mostravam receio em olhar, falar e argumentar sobre seus pontos de vista, coisa tão comum no meio profissional do qual faço parte, o magistério público. A pauta principal da reunião seria avaliar as atividades realizadas no dia 8 de março de 2007, Dia Internacional da Mulher, ou melhor, avaliar as posições que as visitadoras vinham ocupando na sua relação com as famílias, além de discutir algumas ações e planejamentos futuros, como, por exemplo, a participação das visitadoras nas atividades de natação com as crianças, que ocorriam na ULBRA, e nas atividades do Diário de Canoas no Seu Bairro,<sup>46</sup> a preparação para a realização do Chá dos Bebês<sup>47</sup> e orientações para a realização das atividades da modalidade grupal, de 3 a 6 anos, referentes ao Dia das Mães e ao Dia do Índio.

Enquanto o coordenador começava a avaliar o passeio feito pelas visitadoras, mães e crianças ao Conjunto Comercial Canoas para participarem das atividades de comemoração do Dia Internacional da Mulher, outra integrante do GTM registrava no quadro os assuntos a serem abordados naquele encontro, além do seguinte esquema:

PIM

Lúdico: Papéis, ação, intervenção, interpretação, entendimento.

<sup>46</sup> Essas atividades eram promovidas pelo jornal *Diário de Canoas* e ocorriam nos bairros da cidade, mensalmente e aos sábados. Em geral, o objetivo era a divulgação e a prestação de serviços das diferentes entidades canoenses; entre as atividades, podiam ser citadas: doações de mudas de árvores, cortes de cabelo, massagens para os bebês, exames oftalmológicos, etc.

<sup>47</sup> Modalidade de trabalho que passou a ser planejada devido ao número grande de mulheres gestantes e que passou a ocorrer na Associação Getúlio Vargas nas sextas-feiras pela manhã.

Planejamento: Construção profissional, capacitação, retomada e avaliação.
---

Observava, através da avaliação do trabalho realizado pelas visitadoras, que eram colocados em jogo “interpretações” e “entendimentos” que técnicos/as e visitadoras tinham daquela função, abrindo um campo de disputa e de negociação de sentidos em torno da ocupação de posições de sujeitos distintas: mulheres-visitadoras do PIM, mulheres-voluntárias e mulheres-da-comunidade.

Sem dirigir muito o olhar para a equipe de técnicos/as, uma das visitadoras fez a sua “avaliação” do passeio. Abaixo, minhas observações conforme o diário de campo:

O passeio foi um “desastre”, pois o dia estava muito quente, o ônibus atrasou e as atividades oferecidas não estavam boas e não eram adequadas às famílias presentes. Falou-se sobre a dificuldade no acesso à sala da palestra, muito distante, muitos degraus, que dificultavam o acesso de pessoas obesas ou com mais idade; as crianças não deveriam entrar na sala da palestra, logo, as mães também não poderiam entrar. Após os comentários, o coordenador tentou analisar a função das visitadoras; segundo ele, elas não haviam se “diferenciado das mães” da comunidade e durante o passeio deveriam ter assumido “um lugar diferente: desafiador, educador e animador”. Ele admitia os problemas do evento, que o dia estava quente e que o lugar e as atividades realmente não estavam adequados, mas que elas, enquanto visitadoras, deveriam ter se “diferenciado”, assumindo a posição de “representantes do PIM” a fim de que o passeio tivesse sido mais agradável (DC 16.03.2007).
--

No que se refere à constituição das relações sociais, aquelas discussões começavam a trazer importantes indicativos de análise: que posições as mulheres precisariam ocupar como visitadoras para materializar as propostas do PIM? O “lugar diferente” a que o coordenador se referia fazia parte, implícita ou explicitamente, de um conteúdo mais amplo que deveria ser praticado e desenvolvido com as mulheres-mães, e para isso era preciso: desafiá-las, educá-las, animá-las. Nesse momento, as mulheres-da-comunidade precisavam deslocar-se de uma posição de sujeito para ocupar outra, como mulheres-visitadoras. De acordo com o que é preconizado na metodologia, as mulheres-visitadoras deveriam servir de “elo” entre o PIM e a comunidade, isto é, tornar-se as agentes fundamentais de educação, mas também de “mudança” das mulheres-mães. Nos discursos que o PIM incorporava e nos quais tratava de posicionar os sujeitos, as mulheres-visitadoras precisavam se “diferenciar” das mulheres-da-comunidade, posições de sujeito entre as quais, naquela ocasião, elas demonstravam oscilar.

As falas tratavam de expor alguns conflitos referentes a essa negociação e às configurações de conhecimento e poder que lhes eram inerentes:

Senti que essa avaliação causou um mal-estar no grupo, principalmente entre as visitadoras; talvez por essa razão elas não quisessem “olhar nos olhos” de quem estava propondo a avaliação. Após o comentário do coordenador, apenas uma delas verbalizou: “parece que a gente faz sempre tudo errado”. Então, os/as integrantes do GTM retomaram o esquema feito no quadro e a importância da avaliação, de cada um assumir o seu lugar e as suas funções no grupo, da necessidade de intervir, crescer e de refletir sobre a seriedade do trabalho. (DC 16.03.2007)

Ao oscilar, as mulheres reiteravam a ocupação desta dupla posição de sujeito: mulheres-da-comunidade e mulheres-visitadoras.<sup>48</sup> Para “educar” e atingir os objetivos e as propostas formuladas pelo PIM, elas precisavam deslocar-se, mesmo que temporariamente, de uma posição, a fim de assumir outra. Naquele momento, “fazer tudo errado” significava não conseguir realizar essa tarefa. Avaliar-se incluía, então, uma função específica: a de rever-se, julgar-se, apropriar-se, deslocar-se de um lugar a outro, incorporar a “diferença” necessária para exercer aquela função. Foi também ao avaliar o evento Diário de Canoas no Seu Bairro que o coordenador voltou a marcar a diferença necessária entre as visitadoras e famílias atendidas:

“Vocês [as visitadoras] realizam atividades muito importantes para o desenvolvimento das crianças, e, na hora das fotos, fica o registro [no jornal] de vocês, em pé ou sentadas ao lado das outras pessoas [das mulheres-mães]. Precisamos deixar o registro do trabalho do PIM, vocês com a mão na massa, realizando as atividades com as crianças e as famílias”. (DC 16.03.2007)

Ao presenciar aqueles momentos, refletia sobre os olhares e os silêncios das profissionais em relação ao que era tratado pelo GTM. A negociação de sentidos que ali circulava indicava relações diferenciais de saber e poder e a marcação de lugares distintos; os “silêncios” poderiam estar diretamente relacionados à fragilidade e à provisoriedade dos vínculos de trabalho das mulheres com o PIM, evidenciando diferenças econômicas, sociais e

---

<sup>48</sup> Sobre a experiência de mulheres agentes comunitárias de saúde (ACS) e as diferentes posições de sujeito que ocupavam, ver também (OLIVEIRA, 2004).

de escolaridade. Tais situações iam revelando a construção de uma “tessitura da vida social” que tornava possível comparar comportamentos, descrever emoções e apreender o contexto em que estas se inscreviam (FONSECA, 1999).

Das sete visitadoras que conheci naquele primeiro dia, continuei convivendo com apenas cinco delas, devido ao término dos contratos. Acompanhei o restante do trabalho de quatro delas para, posteriormente, realizar as entrevistas. O lugar das entrevistas foi proposto pelas visitadoras; eu sugeri alguns lugares, ofereci-me para buscá-las, mas elas é que deram a palavra final. Assim, entrevistei Sônia em uma das salas no Centro Social Urbano (CSU), uma instituição municipal localizada na parada 7 do Bairro Mathias Velho. Ao perceber que os demais funcionários me conheciam, por sermos colegas da mesma instituição pública, ela se mostrou mais à vontade e confiante para falar sobre o seu trabalho. As outras visitadoras receberam-me em suas casas de forma muito acolhedora.

Sônia contou-me que foi escolhida para ser visitadora porque já realizava, através da culinária, um trabalho voluntário com outras mulheres daquela comunidade. Nos discursos que circulam reiteradamente através das políticas de educação e(m) saúde e de inclusão social – e, no contexto desta pesquisa, não foi diferente –, realizar um trabalho comunitário era equivalente a ser um/uma voluntário/a, a “doar-se”, a cumprir uma espécie de “missão social”. Ficava evidente, inclusive nos critérios de escolha para exercer a função, a positividade em indicar, no currículo da mulher-da-comunidade que pretendia candidatar-se a mulher-visitadora, a ocupação anterior como mulher-voluntária.

A reflexão sobre os “sentidos da solidariedade” e, eu diria, da difusão de uma cultura do voluntariado nos espaços políticos e da assistência é discutida por Francisco Pereira Neto (2006, p. 111), que, em seu campo de observação, buscou “compreender alguns processos sociais por onde passa a construção dos sentidos da solidariedade em nossa sociedade”. Para esse autor, é a partir da construção de uma determinada ordem social que espaços políticos, assistenciais e, eu acrescentaria, da educação e(m) saúde buscam estabelecer interfaces, a fim de suscitar o desenvolvimento de “estruturas de sociabilidade” importantes para a definição de uma determinada sociedade.

Voltando às visitadoras, das sete que entrevistei, quatro delas (June, Luísa, Renata e Sônia) conheci ainda durante sua atuação como visitadoras, principalmente durante as reuniões na modalidade de trabalho grupal que desenvolviam com mães e crianças dos 3 aos 6 anos. Após os últimos desligamentos, continuei encontrando-as com alguma frequência durante os encontros e atividades desenvolvidas pelo PIM; como haviam se desligado da função de mulheres-visitadoras, voltavam a apresentar-se como mulheres-voluntárias. A

palavra *voluntária* era recorrente naquele meio e servia como uma espécie de “passaporte” para uma futura contratação no PIM.

As outras três visitadoras (Ema, Goreti e Janete) já haviam sido desligadas do PIM há mais tempo, aproximadamente dois anos, mas, como continuavam frequentando alguns dos encontros, reuniões ou comemorações festivas, também pude conhecê-las e aproximar-me. Apesar do pouco tempo de convivência, foram receptivas e atenciosas para a realização das entrevistas. Foi através das conversas com as visitadoras que pude conhecer um pouco das diferentes motivações que as levavam a justificar seu engajamento com as propostas de trabalho. Entre os relatos, era recorrente a fala sobre a procura e a necessidade de emprego, o gostar de crianças, o compromisso com a comunidade e, como já indiquei, a aproximação com o trabalho voluntário.

Todas residiam no Bairro Mathias Velho e, pelo que pude constatar, desejavam muito renovar sua contratação, porém, a ênfase do argumento residia mais na importância e continuidade do trabalho já realizado do que na necessidade de emprego e renda. Observei que a maioria delas havia formado um forte vínculo com “suas famílias”, pois, seguidamente, contavam-me sobre suas lembranças, desafios e conquistas alcançadas através do trabalho realizado por elas.

Prevalecia, entre elas, um modo de narrar-se que destacava ações, comportamentos e sentimentos comuns, as atividades tomadas como marcadamente femininas, fazendo circular sentidos e a necessidade de agregar-se a outras posições: da “mulher-visitadora abnegada”, “engajada”, “voluntária”, “comprometida”, “criativa”, “afetuosa”, “atenciosa”, “que educa”. A invisibilidade ou a ausência dos homens nesse contexto não indicava apenas um distanciamento deles das funções relacionadas ao desenvolvimento infantil e ao cuidado, mas a própria condição em que se estruturavam as relações (que incluíam as formas de ensinar e de conhecer) em torno da constituição do PIM.

O *status* de verdade adquirido por discursos médicos, biológicos, pedagógicos, assistenciais e governamentais toma a execução de determinadas funções como destinos naturais de mulheres e homens, tornando quase impensável o seu questionamento. Talvez por isso o argumento sobre o desejo de renovar a contratação e ocupar a posição de mulher-visitadora venha marcado, principalmente, pela necessidade de “ajudar” a comunidade “carente” e pela relevância social desse trabalho (relacionado à educação, mas também à paciência, ao vínculo sentimental e à doação) para as crianças e famílias, mais do que pelas necessidades concretas e imediatas de trabalho e remuneração. Trata-se de uma espécie de vocação ou messianismo, seguidamente associado ao trabalho feminino; este, ao mesmo

tempo em que é valorizado como voluntário, é desvalorizado por não ser pago ou obter baixíssima remuneração (no caso das visitadoras contratadas) – provavelmente por ser um trabalho considerado como extensão da esfera doméstica e/ou ligado às responsabilidades das mulheres como mães.

Ao atribuir à mulher-visitadora as funções de ensinar, monitorar, verificar, corrigir e acompanhar as mulheres-mães, o PIM constitui formas de controle e regulação social que, supostamente, são invocadas sem nenhum elemento de coerção. Nessa perspectiva, pode-se pensar que é através de processos educativos que circulam no âmbito de políticas sociais que o Estado organiza suas ações junto às famílias pobres ou vulneráveis, buscando conhecê-las, obtendo delas informações, enfim, constituindo certa racionalidade que permite traçar medidas de prevenção, produzir indicadores de desenvolvimento infantil e de redução da violência. Nesse sentido, passa a constituir “saberes específicos” que possibilitam formas de controle e de regulação de um determinado segmento da população. São ações eminentemente políticas, uma vez que buscam educar para produzir, por meio da ordem técnica, “medidas comuns”, bem como formas de acompanhamento, descrição, planejamento, índices de comparação, cálculos, avaliações, intervenções, ou seja, uma série de variáveis que passam a reger códigos de comportamento e conduta (EWALD, 1993).

Isso pode ser discutido tomando-se como referência, por exemplo, o direito à educação formal. Segundo Sandra Andrade (2008), a educação formal passou a se constituir como um pressuposto fundamental para o desenvolvimento de qualquer nação nas sociedades ocidentais modernas, onde “a educação passa a ser mensurada como um valor de cidadania e dignidade da pessoa humana, itens fundamentais ao Estado Democrático de Direito” (ANDRADE, 2008, p. 149). Para a autora (2008), a “educação como um direito fundamental” torna-se cada vez mais visibilizada tanto na esfera internacional, através de tratados, acordos, cartas de princípios, pactos e declarações, quanto em âmbito nacional, incidindo na implantação e na organização de projetos, políticas e programas a serem elaborados como meio de atender ao princípio de educação como direito de todos e universalização do ensino. Desse modo, ao buscar-se a crescente inserção de todos os indivíduos nos processos de escolarização (eu diria formal ou não), multiplicam-se as disposições curriculares, as formas de avaliação e as propostas de ensino, e, com isso, intensificam-se também as possibilidades de acesso e de adesão à educação escolar, deslocando-a de direito a uma obrigação, uma necessidade, um imperativo contemporâneo (ANDRADE, 2008).

Assim, escolarizar-se (e educar-se) responde a um imperativo que produz pertencimentos, condições, acessos, direitos, obrigações e enquadramentos capazes de

produzir efeitos muito concretos nas formas de viver. No que se refere a este estudo, é importante refletir sobre como políticas governamentais, como o PIM, passam a incorporar pressupostos da educação escolarizada e da educação como direito, instituindo quem deve ensinar e quem necessita aprender, além de um “currículo” que propõe estruturas, metodologias e avaliações que pedagogizam a maternidade e as relações familiares, disseminando capacitações, cartilhas, guias, cadernetas de acompanhamento, conceitos, normas, medidas e valorações.

Como mais uma forma de governamentalidade, própria do sistema neoliberal, a educação passa a ser amplamente divulgada, principalmente na mídia, como uma “tarefa de todos” ocorrendo o “deslocamento de uma ênfase na dimensão pública estatal para a dimensão pública não-estatal”. Uma vez que a educação deixa de ser responsabilidade exclusiva do Estado, são as famílias, a comunidade e os/as voluntários/as que necessitam tornar-se os/as parceiros/as estratégicos/as, cuja função passa a ser fundamental para a configuração de uma nova “espacialização do governo” (KLAUS, 2004, p. 141). Pode-se pensar que, ao mesmo tempo em que as políticas de inclusão reiteram a importância da escolaridade das mulheres como fator de diminuição da vulnerabilidade social, elas tratam de vincular o investimento na mulher enquanto mãe que, diante de um contexto de extrema pobreza e desigualdade social, necessita permanecer em casa, ocupada com a educação dos/as filhos/as.

Penso que posicionar as mulheres-visitadoras (assim como as famílias, por meio das mulheres-mães) como indivíduos “responsáveis”, “competentes” e “capacitados” que se “doam” significa uma estratégia capaz de multiplicar os enunciados: de que “a educação é tarefa de todos” para que, ao fim e ao cabo, “a educação seja um direito de todos” – mesmo quando a educação é definida como “não-formal”, como a que é proposta pelo PIM.

Entendo que é nessa direção que as mulheres-visitadoras mobilizavam as noções de “trabalho voluntário” e de “compromisso com a comunidade”, envolvendo-se na tarefa de educar proposta pelo PIM:

Acho importante o compromisso com a comunidade e, como eu já faço trabalho voluntário, direcionado às famílias carentes, então, eu tinha toda uma capacitação, tinha todo um trabalho com a comunidade carente. E também, a necessidade de um trabalho, né? A gente não vai dizer que... Talvez se fosse, se eu tivesse outro ganho e fosse um trabalho voluntário, eu faria da mesma forma. (Sônia – 13.07.2007)

Eu não sabia o que era o PIM, eu estava, assim, levando minha vidinha de dona de casa, fazia de vez em quando uma faxininha aqui, outra faxininha ali, mas eu sempre, desde que vim pra Canoas, em 81, atuei na comunidade. E, um dia, tinha um movimento ali na igreja, e eu fui ver o que era, e eles estavam fazendo as primeiras palestras, os primeiros passinhos do “Criança, raio de luz e esperança”. E, daí, eu sei que começou, fizeram inscrição, coisa e tal, daí passou. Eu ainda levei a minha nora aqui do lado (a Keli) praticamente a cabresto, porque ela não queria ir e eu obriguei. Eu trabalhei 20 anos na pastoral da criança, fui voluntária, sabe, que a pastoral não tem remuneração. (Goreti - 10.10.2007)

Penso que, para justificar a aproximação e o interesse em trabalhar como mulheres-visitadoras, estas precisavam marcar sua “diferença” das mulheres-da-comunidade. Primeiro, segundo Sônia, fazendo referência a “toda uma capacitação” que expressa a aquisição de um “conhecimento” diferenciado ou maior do que o das demais mulheres; segundo, através da realização de um “trabalho voluntário, direcionado às famílias carentes”, mostrando também que a “diferença” está em possuir uma experiência voluntária por se tratar de “famílias carentes”. Já Goreti, ao dizer que vinha levando sua “vidinha de dona de casa, fazia de vez em quando uma faxininha aqui, outra ali”, demonstra o quanto se aproxima da forma de viver das mulheres-da-comunidade, inclusive social e economicamente. Entretanto, para mostrar o seu interesse em trabalhar no PIM, marca a “diferença” acionando seus 20 anos de trabalho voluntário na pastoral, deixando também subentendido que trabalhou com famílias pobres. Para se tornarem “educadoras” das mulheres-da-comunidade, Sônia e Goreti apontam que precisam se tornar sujeitos de um discurso preconizado no âmbito das políticas de inclusão social, alternando posições de sujeito em suas falas, ora falando das suas necessidades e experiências cotidianas como mulheres-da-comunidade, ora falando das suas aproximações com o trabalho que uma visitadora deve cumprir: “ter compromisso com a comunidade”, “aprender para ensinar outras mulheres” e “gostar de crianças”. Também se podia apreender, nas falas das mulheres-visitadoras, que um dos sentidos atribuídos ao “conhecimento” se aproximava de “informações simplificadas” que eram acionadas na tarefa de ensinar as outras mulheres.

Para a realização desse trabalho com as mulheres-mães, as mulheres-visitadoras precisavam “capacitar-se”. Em Canoas, esse processo de formação iniciou com a realização de um curso de 40 horas, organizado pelo GTM em 2004, além dos encontros semanais que visavam à realização de capacitação, planejamento e avaliação das ações desenvolvidas com as famílias – atividades previstas na metodologia. Por meio dos relatos das mulheres-

visitadoras e do acompanhamento das modalidades de atenção, pude visibilizar alguns sentidos atribuídos ao “conhecimento” veiculado pelo PIM que mais uma vez eram acionados para “diferenciá-las” das mulheres-da-comunidade, legitimando-as a ensinar as famílias sobre o desenvolvimento infantil, o acompanhamento das gestantes e demais mulheres, bem como a intervir na rotina familiar. Ao perguntar à visitadora Sônia sobre o que faltava às famílias para cuidarem melhor de suas crianças, ela disse: “Ah, falta capacitação, falta estudo, falta muita coisa [...]” (Sônia - 13.07.2007), o que converge com a demarcação de lugares específicos, provenientes de um processo dinâmico entre quem deve se tornar legítimo para ensinar e quem necessita aprender.

Ao participar dos treinamentos às parteiras, na cidade de Melgaço/PA, Soraya Fleischer (2006, p. 2) analisou como os cursos preparatórios atuavam “como importante ritual iniciático às mulheres inexperientes e como ritual confirmatório às mulheres já atuantes”. Nessa incursão, as mulheres demonstravam compreender que os cursos funcionavam como uma espécie de “senha” capaz de lhes abrir possibilidades, respaldo e reconhecimento frente à insatisfação por parte de algumas famílias atendidas. Através desses encontros, compartilhavam não apenas viagens, conhecimentos, experiências e técnicas de trabalho, mas também um mesmo conjunto de materiais – bolsas, camisetas, livros, certificados – que simbolicamente expressavam tanto o uso de uma linguagem “oficial” quanto o “prestígio” conferido pelos cursos, além de demarcar e consolidar um pertencimento à função.

Ao perguntar a June, outra visitadora, sobre como as mulheres-mães a acolhiam nas propostas desenvolvidas, ela me contou que a maioria a recebia bem, mas que muitas vezes chegavam a lhe dizer: “[...] tu não tens experiência, eu tenho três filhos, tenho 30 anos, e tu és uma guria novinha, não tem filhos, como é que tu vais vir aqui [para me ensinar?]”. June demonstrava compreender que a fala dessa mulher-mãe punha sob tensão a lógica e os lugares propostos pelo PIM e explicitava que, para ensinar outras mulheres a cuidar dos/as filhos/as, a visitadora precisaria ter mais idade; isto, naquele contexto, assumia o sentido de experiência, sobretudo no que dizia respeito aos conhecimentos e atividades relacionadas à maternidade. Para tentar contornar sua “falta de experiência” (ou de conhecimento), a visitadora dizia às mulheres: “eu não tenho filhos, mas estou sendo capacitada para isso, eu tenho profissionais que me ensinam, tenho monitora, tenho o coordenador, que é pediatra, que me ajuda bastante, e hoje eu sei muita coisa que eu não sabia antes, hoje eu tenho ‘outro’ conhecimento” (June - 23.07.2007). Se, para a mãe de três filhos, era a experiência que contava como conhecimento, para aquela visitadora, este assumia um valor científico, neutro e atemporal, como uma espécie de “senha” capaz de suplantam a experiência e o número de filhos/as das mulheres ali

atendidas, além de inseri-la num campo de apropriações cujos desdobramentos apresentavam implicações técnicas, mas principalmente políticas (FLEISCHER, 2006). Essa “senha” fazia com que as visitadoras pudessem entrar nas casas das famílias cadastradas, indagar e orientar acerca da organização familiar, comportamentos e práticas dos sujeitos envolvidos; isso lhes conferia autoridade para educar, intervir e atuar na mediação entre as famílias e os serviços públicos.

Com a observação no campo e a realização das entrevistas, fui ampliando o meu contato com as visitadoras e conhecendo um pouco melhor suas histórias: vinculações de trabalho, pertencimentos sociais e econômicos. Nos encontros desenvolvidos, tanto na Associação Getúlio Vargas, com as gestantes e mulheres-mães, quanto nos eventos festivos realizados em diferentes ocasiões, pude registrar em meu diário de campo a frequente presença das ex-visitadoras nos espaços do PIM:

As ex-visitadoras Goreti e Keli vão até a Associação e cumprimentam o pessoal, ficam um pouco e parecem sondar se o PIM realizará novas contratações. (DC 29.08.2007).

No dia 10 de outubro de 2007, participo da festa referente à comemoração do Dia das Crianças. Sento-me um pouco ao lado da ex-visitadora Janete, que me trata de maneira afetuosa. Ela me apresentou uma mãe que estava ao seu lado, com uma criança no colo, e disse: “esta é uma família PIM”. [...] Vejo que o pessoal precisa de auxílio para a preparação e distribuição dos lanches, então, me uno ao trabalho com a ex-monitora e Renata, outra ex-visitadora, que chega mais tarde para ajudar. Ela nos conta que saiu às 14 horas do serviço que conseguiu na Prefeitura devido à campanha que fez para um vereador. Mais tarde, vejo Luísa, também ex-visitadora, participando da festa, e ela está grávida de sete meses. Nas vezes em que olho para ela, seu marido a abraça e acaricia sua barriga. (DC 10.10.2007).

As ex-visitadoras (assim como eu) não apenas pareciam buscar reconstruir seus vínculos de trabalho com o PIM, como também demonstravam corporificar os ensinamentos e pressupostos desenvolvidos através das muitas lições. Naqueles momentos de festa ou mesmo nas reuniões com os grupos de mulheres-mães, gestantes e crianças, todos/as precisavam participar, aprender, ajudar, doar-se e identificar-se com objetivos comuns. “Colocar a mão na massa”, como dizia o coordenador, também passava a corresponder a um processo de diferenciação e responsabilização dos indivíduos, tanto das mulheres-mães com a saúde e a educação das crianças, quanto das mulheres-visitadoras, que eram autorizadas a ensinar conhecimentos legitimados naquele contexto. Pode-se pensar que, nessa relação,

alguns/algumas selecionam, organizam e estabelecem quem vai “colocar a mão na massa” e de que forma vai fazê-lo. Assim, em um determinado momento, quem vive e é parte daquela comunidade, como as visitadoras, se sente do lado de fora, com autoridade para, nas visitas domiciliares, dizer como as coisas devem ser. Talvez fosse nesse sentido que a apresentação de “uma família PIM” pela visitadora pudesse imprimir sentidos específicos para aquela mulher-mãe (e criança): a de incorporar uma linguagem própria que deveria ser aprendida e experienciada através do PIM.

Conheci Ema, uma das ex-visitadoras mais antigas, após um encontro realizado na Secretaria Municipal de Educação para o qual fui convidada pelo coordenador do GTM para discutir políticas públicas e relações de gênero com um grupo de professores/as de Educação Infantil, ex-visitadoras e ex-monitoras de Canoas e profissionais do PIM de outros municípios.<sup>49</sup> No término desse encontro, Ema perguntou-me sobre as novas contratações, pois ela e seu marido estavam desempregados e precisavam trabalhar logo. Contou-me que, antes de ser contratada pela primeira vez, em 2003, havia ficado por um período de oito meses trabalhando como voluntária no PIM. Disse que chegou até a vender coisas de dentro de casa para sobreviver, mesmo sem o apoio do marido, que ainda não a tinha perdoado por isso.<sup>50</sup> Mesmo apresentando-me ao grupo na condição de estudante e pesquisadora, com frequência, era abordada pelas mães e pelas visitadoras como se eu fizesse parte do GTM, o que evidenciava o quanto a mulher-pesquisadora era interpelada e também passava a incorporar as noções proferidas nos discursos das políticas públicas, desdobrando-se entre outras posições: de mulher como técnica e educadora.

Durante a realização da entrevista com Renata em sua casa, chegou Keli com todos os seus contracheques do tempo de visitadora. Elas conversaram sobre o pagamento, que, segundo elas, não estava correto; diziam que faltavam R\$ 134,00, referentes às férias. Também falaram que não foram bem atendidas pelas funcionárias da Prefeitura – “parece que a gente está esmolando”, disse Renata. Elas comentaram que não entrariam na Justiça para “não se sujar” e, pelo que entendi, por ser uma quantia que elas consideravam pequena. Interrompemos a entrevista, mas prossegui ouvindo a conversa, que me indicou mais um pouco da vida daquelas mulheres.

---

<sup>49</sup> Esse encontro ocorreu no dia 03 de dezembro de 2007 como uma das atividades da Semana do Bebê, em Canoas. O encontro foi intitulado pelo GTM Canoas como “Masculino e Feminino: Entendendo e Atendendo”. No encontro, conheci a única monitora do município de Dois Irmãos, que também me convidou para falar com as visitadoras e mães do PIM.

<sup>50</sup> Na época da realização da entrevista, Ema trabalhava para um candidato a vereador e disse-me que era remunerada por dia de trabalho, caminhando “no fundão da vila” para fazer propaganda política naquela localidade.

Keli diz que há uma vaga no supermercado, ali mesmo, no bairro, e Renata fala que é para limpeza e que “faxina ela não quer”. Keli diz que é para serviços gerais e que, parada, não dá para ficar; diz que vai sair dali e pegar o telefone de uma mulher que lhe indicará um trabalho numa casa de família, e Renata conclui: “que Deus não me castigue, mas faxina eu não faço. Tudo, menos faxina”. E Keli finaliza: “pagando bem, que mal tem?”. Assim que termina a conversa entre elas, aproveito para combinar com Keli um contato a fim de entrevistá-la. Ela me responde que, se não estiver trabalhando, tudo bem. Liguei algumas vezes para Keli, que não se mostrou interessada em conversar comigo, então, não insisti. (DC 04.07.2007)

Os relatos de experiências pessoais mostravam o quanto as mulheres-visitadoras se aproximavam das mulheres-da-comunidade nas linguagens, carências, obrigações e experiências. Para elas, assim como para muitas famílias pobres, não bastava “dar” e “receber” o “conhecimento” (ou capacitação), e a “mudança” de paradigma proposta pelo PIM para alcançar o desenvolvimento infantil saudável indicava a necessidade de que “algo mais” se concretizasse. Por vezes, algumas falas e atitudes das visitadoras me conduziam a caminhos inesperados, onde eu também podia visualizar faces da pobreza em lugares ou em interlocutores onde eu não esperava encontrá-las. As falas sobre as necessidades de se empregar, de fugir de fazer faxina, de trabalhar como voluntária para talvez, mais tarde, receber um salário e exercer uma função que assumiria a conotação de emprego levavam-me a refletir sobre as microrrelações que se estabeleciam naquele cotidiano e que não foram previstas pelo PIM.

De acordo com as entrevistas que realizei com as visitadoras e com uma das integrantes do GTM, os primeiros processos de seleção de visitadoras de Canoas levaram em conta alguns critérios do tipo: residir no Bairro Mathias Velho, possuir primeiro grau completo e ter alguma vinculação com trabalhos comunitários naquela localidade. Ao perguntar para Renata e Goreti sobre as características que consideravam importantes para a realização do trabalho como visitadoras das famílias cadastradas, responderam-me:

Primeiramente, gostar de criança, gostar do que faz e saber como fazer, né? Como a gente trabalhava hábitos de higiene, essas coisas assim, a gente tem que ter um jeitinho de chegar na família e dizer [para a mulher] “oh, tu tens que dar banho no teu filho, tu tens que cuidar

do teu filho assim”. Tem que ter um jogo de cintura, a gente tem que saber como agir, né? Tem que saber como agir para não falar de repente de tal forma que a família se ofenda e acabe prejudicando o trabalho. (Renata - 04.07.2007)

A principal, no caso, a primeira, é conhecer a comunidade, sabe, para dar um apoio para aquela família, mas tu tens que estar no mesmo nível daquela família, tu tens que falar a mesma língua. Mesmo que tu entres lá para mudar a cara daquela família, quando tu chegares lá, tu tens que te comportar que nem um deles, tu tens que fazer eles te entenderem e depois ter proximidade. Vai fazer dois anos que eu não sou mais visitadora, mas eu ainda visito e recebo visita das minhas famílias. (Goreti - 10.10.2007)

A fala de Renata tornava evidente a multiplicação e a incorporação de um discurso onde o investimento no desenvolvimento da primeira infância passava necessariamente pela educação das famílias – tornando-as “famílias PIM”. Em vários momentos, o exercício dessa prática educativa elucidava os objetivos da política através de suas visitadoras, ou seja, realizar a transmissão, para a mulher-mãe, de uma cultura de afeto, cuidado, educação e organização familiar. Nessa perspectiva, o desenvolvimento infantil e a saúde passavam a ser objetivos a conquistar – quase exclusivamente através da demonstração de amor, de conhecimentos sobre cuidado e hábitos de higiene e da adesão integral das famílias aos ensinamentos do PIM. Os investimentos e a produção de determinadas posições de sujeito cuja abordagem estava centrada no amor e na aquisição de um conhecimento específico contribuíam para colocar a resolução de problemáticas vinculadas à infância pobre ou vulnerável na educação e na responsabilização das famílias e mulheres pobres das comunidades atendidas, além de evidenciarem a definição de maternidade que estava no bojo das ações ali propostas.

“Educar as famílias” e “falar a mesma língua” também funcionavam como enunciados proferidos de forma recorrente nas falas das visitadoras, articulando fragmentos de discursos médicos com noções do senso comum que circundam presentemente as políticas voltadas às famílias, em especial quando o foco é a infância e a inclusão social. Analisar os excertos aqui apresentados me permite argumentar que aquilo que as visitadoras indicavam como sendo pressupostos importantes para a sua atuação estava diretamente relacionado a uma forma de conhecer enquanto norma a ser seguida, relacionada ainda com uma norma de família, cuidado, comportamento e feminilidade (DAL’IGNA, 2005).

Mais importante do que mapear os enunciados seria refletir sobre as múltiplas relações que atravessavam o que estava sendo dito. Assim, “falar a mesma língua” funcionava para

confirmar, na fala das visitadoras, a proximidade existente entre elas e as famílias atendidas. Porém, nos momentos em que observava e registrava as experiências do campo, tentava entender onde estava a proximidade entre as lições divulgadas pelo PIM, expressas na fala das visitadoras e descritas nos documentos, e algumas percepções que eu produzia em meus registros, e que me indicavam aspectos de inoperância desta proximidade. Ou seja, tratava-se de uma forma de “olhar” e de compreender que me apontava, em muitos momentos, as distâncias entre as necessidades e os interesses da comunidade e as “lições” que eram ali oferecidas.

As análises das falas das visitadoras foram ampliando o meu entendimento sobre como elas se posicionavam em meio a um processo de “diferenciação” e/ou de “aproximação” com as famílias cadastradas. Ao mesmo tempo em que Goreti precisava se “diferenciar” das mulheres da comunidade através das suas experiências comunitárias e da aquisição de um conhecimento específico, dizia que era preciso ficar no “mesmo nível” para ser aceita e “mudar a cara” das famílias, o que só se tornava possível ao mostrar que compartilhava as mesmas experiências da comunidade, “falando a mesma língua”. Já Renata demonstrava esse aspecto quando dizia que, para trabalhar hábitos de higiene ou cuidados com as crianças, por exemplo, precisava ter “jogo de cintura” para não prejudicar o trabalho, sugerindo que, para realizar essas “mudanças” no âmbito familiar, precisava ir devagar e com cautela. O mais interessante talvez seja pensar o quanto as falas sugeriam negociações em torno das significações de cuidado, organização, família e maternidade entre os integrantes do PIM, parecendo indicar distâncias, diferenciações e, às vezes, impossibilidades de realizar alguns acordos.

Além do trabalho sistemático realizado na comunidade, as visitadoras também necessitavam cumprir algumas exigências burocráticas, como: o cadastramento das famílias, o planejamento semanal das atividades a serem desenvolvidas nas modalidades de atenção e a elaboração de relatórios sobre o trabalho realizado, que incluíam a avaliação dos “ganhos” do desenvolvimento das crianças e do acompanhamento as famílias, a fim de se dar continuidade às propostas educativas do PIM. Novamente, observava o quanto aquelas ações giravam em torno de um foco expresso através da palavra “conhecimento”, que compreendia e significava, no âmbito da política, o alicerce para a educação das famílias, a base para a formação integral das crianças e o empreendimento para a realização de um projeto de futuro, noção que exploro mais adiante. O PIM, ao tomar como base uma representação de infância “desprotegida e universal”, desassociava-a quase totalmente de pertencimento social, econômico ou cultural. O conhecimento, adotado como neutro e imparcial, aliava-se aos

objetivos que descrevi há pouco e precisava funcionar como o principal benefício levado às famílias pobres, ecoando fortemente nas falas das visitadoras:

Olha, tem que ter o comprometimento com aquele trabalho. De fazer aquele trabalho com a comunidade, ajudar as famílias a ter mais conhecimento para o desenvolvimento integral das crianças. Então, como a gente trabalha desde a gestante, vai acompanhando até os seis anos, é uma caminhada longa, e, quando essas crianças entram na escola, elas têm mais facilidade. Como eles foram mais estimulados, eles têm mais facilidade de assimilar. [...] Certa vez, o coordenador me encaminhou uma família que foi até o PIM pedir visitador porque ela achou que ia ganhar algo. Ela disse para mim: “Tem trabalho? Tem roupa?” E não sei o quê... [Referindo-se à família]. Eu disse: “Olha, no PIM, o que a gente traz é conhecimento”. “Mas, então, não vai dar cesta básica?” [falando da família]. “Não, as coisas não funcionam assim. A gente leva o conhecimento e, dependendo da necessidade, a gente encaminha para os órgãos que fazem esse atendimento, de alimento e de outras coisas”. (Sônia - 13.07.2007)

Refletir novamente sobre os significados referentes às noções de “dar” e “receber” tornou-se importante, uma vez que os sentidos associados ao PIM desdobravam-se na fala de seus interlocutores. A impressão que ficava em alguns momentos era a de que as propostas educativas, assim como o conhecimento ali difundido, se aproximavam de sentidos regeneradores, ligados a comportamentos generosos e altruístas; a “transformação” parecia depender quase exclusivamente das ações dos/as técnicos/as e visitadoras e, principalmente, da adesão das mulheres-mães.

No Brasil, propostas como as do PIM podem trazer efeitos políticos importantes, especialmente por vivermos em um mundo onde os acessos e as condições políticas, sociais e culturais são tão desiguais. Patrice Schuch e Claudia Fonseca (2009) sinalizam a necessidade de atentarmos para os esforços em universalizar certa noção de infância (carente e) desprotegida quando se busca universalizar seus direitos e perguntam:

Como implementar a idéia da “infância universal” sem transformar as práticas sociais, sem acabar com os mecanismos que geram a desigualdade? [...] Em um contexto que enfatiza a “universalização da infância”, mas não a universalização das condições de acesso aos direitos à infância, proliferam-se classificações que culpabilizam os cuidadores – dos pais ou mesmo dos agentes de intervenção – isto é, daquelas pessoas percebidas como fracassadas na promoção da proteção à infância (SCHUCH; FONSECA, 2009, p. 15).

Nos argumentos das visitadoras, as propostas seguiam a direção de defender a substituição de alguma coisa por outra, ou seja, ao invés de receber roupas, serviços ou alimentos, as famílias receberiam do PIM “conhecimentos” que, na prática, responsabilizavam as mulheres-mães pela promoção do “desenvolvimento integral das crianças”. Com isso, os significados do que vinha a ser compreendido como carência ou necessidade de receber também se tornava o foco de um processo educativo onde comportamentos, crenças e formas de viver deveriam ser negociadas entre seus interlocutores. Esse processo tornava visíveis formas específicas de poder-saber que atravessavam e constituíam determinados conhecimentos para sustentar e delinear políticas de inclusão social; estas trazem no bojo de suas propostas um modelo educativo (explicativo e de organização) que enfoca principalmente as mulheres-mães como alvo preferencial de suas ações.

Desse modo, argumentos e ações propostas por meio do PIM, assim como em outras políticas, indicavam um eficiente mecanismo de minimização do Estado, responsabilizando e ensinando os indivíduos a educar(-se) e cuidar(-se) corretamente, a tornar-se “competentes” e independentes, principalmente diante da falta de condições e estruturas públicas adequadas. Isso ocorria mediante uma espécie de conhecimento, que ali tomava o sentido de algo pronto, de informação a ser transmitida, e não de algo produzido na interação.

Contando sobre a sua área de atuação e como viviam algumas famílias, Sônia traz algumas pistas da ênfase do trabalho na mulher-mãe:

Aquela área era uma área, assim, bem carente, bem necessitada, que, quando o PIM entrou lá, a mortalidade infantil era alta. Tinha crianças de cinco anos que não eram registradas; as gestantes, a maioria, não fazia pré-natal, ganhavam filho que nem bicho. Então, depois, se criavam, assim, sem valores, sem um objetivo de melhorar. Eles achavam que aquilo era normal, assim, e continuava assim. Depois que o PIM e o agente de saúde entraram lá, mudaram muitas coisas. Aí, elas se habituaram a ir mais ao posto, se habituaram a querer o PIM para melhorar. Tu não fazes ideia do que era aquilo antes de o PIM entrar lá. [...] Tem muitas coisas que ainda têm que melhorar lá, mas já melhorou um bom bocado. Acho que já melhorou uns 50%. (Sônia - 13.07.2007)

A fala de Sônia, assim como de outras visitadoras, expressa a construção de um entendimento de que alguns/algumas eram capacitados para avaliar os/as outros/as e de que a carência ou a pobreza se referia, na maior parte das vezes, a um sentido negativo. O PIM, na fala da visitadora, ocupa um lugar redentor, capaz de identificar e abordar quem cuida, se

omite, abandona, nega, bate ou negligencia, pois, numa “área, assim, bem carente, bem necessitada”, com altos índices de mortalidade infantil, com crianças sem registro, mães sem pré-natal, que ganhavam “filho que nem bicho”, as famílias viviam “sem um objetivo de melhorar” e “achavam que aquilo era normal, assim, e continuava assim”. A entrada do PIM, juntamente com os agentes de saúde, deveria mais uma vez significar a “mudança”, agora das mulheres-mães, e isso envolveria uma série de compromissos: participar de reuniões, receber as visitadoras em casa, incorporar os ensinamentos propostos, “mudar” comportamentos, assimilar outra organização familiar, além de frequentar, sistematicamente, o posto de saúde. Uma suposta “correção dos desvios” colocava as profissionais num lugar privilegiado que as capacitava e autorizava a realizar a “conversão social, rumo à reinstalação da harmonia, através da conversão moral dos indivíduos ‘desajustados’ ou ‘desvinculados’” (SCHUCH, 2009, p. 268).

Ao investigar os Projetos de Intervenção Pedagógica das escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, Marlucy Paraiso (2010) analisou de que forma o currículo vem ensinando sobre gênero e alguns de seus efeitos. A autora evidencia como funciona um sistema de raciocínio generificado que, de um lado, atribui capacidades distintas a meninos e meninas, homens e mulheres, convocando-os a assumir “condutas adequadas”, e, de outro, faz com que alguns estudantes se percebam como faltosos, problemáticos e fora da regra. No âmbito escolar, as mulheres, principalmente as mães, são acionadas e responsabilizadas pela produção de um sujeito “bem-sucedido”, que “dá certo” e é “educado”, principalmente, por meio do afeto. Logo, se as crianças “falham” e necessitam frequentar aulas de “recuperação”, no turno inverso, torna-se implícito que as mães “falharam”, havendo então necessidade de que as professoras assumam a posição de sujeito afetivo que se interessa pelas crianças e as faz (no lugar das mães) “dar certo” na aprendizagem e na escola. A discussão da autora me ajuda a pensar que, no âmbito do PIM, quando se reconhece que as mulheres-mães “falharam” ou “falham” na educação e no cuidado da infância, é preciso que entrem em cena as mulheres-visitadoras para ensinar-lhes determinados conhecimentos (e a incorporação de uma linguagem do amor, que exploro mais adiante), tomados aqui como o principal elemento de “mudança”. É uma mudança que passa a significar uma co-responsabilização das mulheres-mães pelas ações programáticas direcionadas para a formação da “criança-projeto de futuro”.

Através das entrevistas e do acompanhamento do trabalho de duas visitadoras, também pude observar como se estabelecia a rotina de trabalho semanal e de que forma os ensinamentos eram levados às famílias pobres:

Segunda-feira: pela manhã, as visitadoras reuniam-se na Escola Santa Cruz para planejar as atividades pedagógicas a serem realizadas nos domicílios, na modalidade de 0 a 3 anos, e nas oficinas pedagógicas, na modalidade de 3 a 6 anos. À tarde, elas saíam para as residências para a realização do trabalho com as gestantes, mães e as crianças na modalidade de 0 a 3 anos.

Terça-feira: manhã e tarde, visitas às residências para a realização do trabalho com as gestantes, mães e as crianças na modalidade de 0 a 3 anos.

Quarta-feira: pela manhã, ocorriam as visitas às residências para a realização do trabalho com as gestantes, mães e as crianças na modalidade de 0 a 3 anos. À tarde, ocorriam as oficinas pedagógicas com as mães e crianças na modalidade de 3 a 6 anos.

Quinta-feira: manhã e tarde, visitas às residências para a realização do trabalho com as gestantes, mães e as crianças na modalidade de 0 a 3 anos.

Sexta-feira: pela manhã, ocorriam na Escola Santa Cruz as reuniões de avaliação e planejamento com o GTM para a semana seguinte. Nesses encontros, eram avaliadas e planejadas diversas ações, como: Diário vai ao Bairro, palestras, natação, etc. À tarde, nesse local, ocorriam as oficinas pedagógicas com as mães e crianças na modalidade de 3 a 6 anos.

Sábado: natação com as crianças na ULBRA<sup>51</sup> ou atividades do tipo Diário vai ao Bairro, envolvendo as famílias e as crianças, como, por exemplo, massagear os bebês.

O esquema semanal que descrevi também pode ser visualizado através do que Renata conta sobre suas rotinas como visitadora:

Pela manhã, a gente se encontrava na escola. Dependendo do dia, segunda-feira era um dia em que a gente só fazia o planejamento, manhã inteira [de] planejamento, e à tarde a gente saía para fazer as visitas. Aí, de manhã, a gente fazia, no caso, eu à tarde, na segunda-feira, tinha três visitas. Aí, eu planejava de manhã, cada criança com o seu planejamento, e à tarde eu saía para executar as visitas. Geralmente, eu saía e ficava 45 minutos com cada criança, que é o correto. Sempre prorrogava um pouquinho mais. Aí, eu ia à família, fazia as atividades; terminou aquela visita, ia para uma segunda e fazia três visitas. E, os outros dias,

---

<sup>51</sup> A ULBRA destinava 50 vagas para crianças atendidas pelo PIM, e a empresa de ônibus SOGAL buscava as crianças e responsáveis. De acordo com o GTM do PIM, o trabalho desenvolvido ainda era chamado de natação, pois estávamos acostumados com o uso desse termo, mas o nome do projeto era “Estímulo ao desenvolvimento no meio aquático”. Para o GTM, as crianças tinham muitos ganhos nessa ida à ULBRA; além de ser um espaço amplo, bonito, limpo, as estudantes e monitoras estimulavam na água a parte psicomotora, trabalhavam noções de dentro e fora, passando pelo espaguete, batendo as perninhas, etc. A presença da mãe, do pai ou de um adulto era importante para que a criança sentisse mais confiança, uma vez que não havia uma monitora para cada criança e, caso houvesse, não seria sempre a mesma (DC 22.08.2007).

a gente... Todos os dias, a gente se reunia na escola. Segunda e sexta, a gente ficava na escola a manhã inteira, e nos outros dias a gente se reunia às 8 horas e, como as famílias, tinha umas que não acordavam cedo, a gente tinha dificuldade de, tipo 9 horas, estar fazendo as visitas, e as famílias não nos recebiam. A gente saía em torno das 9 e meia, 10 horas, para fazer as visitas pela manhã. Daí, fazia duas visitas pela manhã; daí, vinha para casa ao meio-dia, almoçava e, à tarde, fazia mais três visitas. (Renata - 04.07.2007)

O excerto indica como as visitadoras incorporaram os pressupostos teóricos e a metodologia PIM, que previa capacitação, organização e planejamento, horários e roteiros de intervenção. Assim, elas assumiam uma linguagem específica que as ensinava a ocupar diferentes espaços e a neles intervir, localizando determinados sujeitos como alvo de suas orientações, além de desenvolver modos específicos de envolver e ensinar as mulheres-mães a cumprir e vivenciar os objetivos do PIM.

### 3.1.3 Maternidade e Cuidado: algumas relações

Ao perguntar aos integrantes do GTM sobre quem exercia a função de *cuidador* – termo difundido nos *Guias* e nas capacitações realizadas pelo GTE –, ou seja, sobre quem ocupava o lugar de referência na família para receber e aprender os ensinamentos, eles/as se mostraram unânimes nas respostas:

É a mãe, porque isso é uma realidade, não adianta a gente dizer “o cuidador”. O cuidador que a gente tem e que está em casa é 90% a mãe. Se não é a mãe, é a tia ou é a irmã mais velha ou é a avó; em último lugar, o pai, um primo ou tio. Isso é uma realidade. Então, se tem a mãe, a gente traz as orientações para a mãe, porque normalmente é a mãe, e, se você bater na casa de 90% das famílias, você encontra a mãe, ou a tia, ou a avó, uma referência feminina que tem o vínculo, sozinha ou não, mas que é responsável diretamente por aquela criança. (Rafaela - 11.12.2007)

Os encontros realizados na Associação registravam uma frequência assídua de 20 mulheres, com pequenas variações; na Escola Santa Cruz, compareciam de cinco a seis gestantes. Sem saber exatamente por quê, com a convivência no campo, eu começava a

estabelecer laços maiores com algumas mulheres, fragilizava-me com suas emoções e sentimentos, ouvia mais atentamente as suas histórias de vida, as dificuldades que enfrentavam em casa, como buscavam driblá-las, como interagiam com o que era proposto nas reuniões e sobre seu acesso, ou não, a direitos sociais entendidos como fundamentais.

Ao iniciar o trabalho de campo, comecei a circular com mais frequência pelo Bairro Mathias Velho. Assim, andei por muitas ruas e lugares antes desconhecidos, pois precisava participar dos encontros e fazer as entrevistas com as mães e visitadoras. Também passei a acompanhar de forma mais atenta as reportagens dos jornais da cidade sobre aquele lugar, suas necessidades e reivindicações e a ouvir as lembranças e acontecimentos que envolviam as participantes dos encontros. Com isso, comecei a reconstruir algumas partes da história daquele local, buscando compreender quem eram aquelas pessoas, que circunstâncias as levaram a morar ali, como viviam, por que o interesse em integrarem-se ao PIM. Logo percebi que as interpretações que produzia sobre algumas pessoas e lugares eram extremamente limitadas e circunstanciais; mesmo assim, precisava entender alguns aspectos importantes relacionados às pessoas que frequentavam os encontros do PIM: idade, redes de parentesco, como trabalhavam e mantinham suas famílias, que problemas identificavam no bairro, qual seu acesso a atendimentos nas áreas da educação e saúde, sua vinculação com as visitadoras e o GTM, vinculação com outros programas sociais e os interesses pelo trabalho desenvolvido nas reuniões.

A maioria das mulheres que frequentava as reuniões morava há anos naquele bairro e tinha vindo do interior do Estado, tendo participado do início das invasões, consideradas irregulares até hoje. Em sua grande maioria, elas possuíam pouca escolaridade, mas algumas haviam concluído o ensino médio e buscavam, juntamente com suas famílias, emprego e melhores condições de vida. Muitas delas não trabalhavam em empregos formais; às vezes, faziam alguma faxina fora de suas casas, trabalhavam em supermercados próximos ou como auxiliares de cozinha. Geralmente, partilhavam as responsabilidades familiares com seus companheiros, que, segundo elas, viviam de bicos, realizados principalmente na construção civil e na reciclagem de materiais.

Foi assim que conheci Elena, tomando-a não apenas como um exemplo representativo de interação social naquela comunidade, mas como alguém que era posicionada como foco central – de mãe e cuidadora – para propiciar o desenvolvimento infantil saudável e que, assim como outras mulheres, demonstrava possuir limitações muito concretas para efetivar o que se esperava dela no PIM. Ela participava dos primeiros encontros do Chá dos Bebês, que eu começava a frequentar. Estava grávida de oito meses, tinha poucos dentes, sua aparência

era suja; aos poucos, foi mobilizando não só meu olhar e afeto, mas também uma intensa reflexão sobre a sua forma de viver, de relacionar-se no grupo e de encontrar “saídas” para as dificuldades do cotidiano. Fomos logo percebendo que ela possuía “limites”, noção que coloco sob rasura, para compreender alguns assuntos simples que eram abordados naquele espaço. Ela parecia não ouvir o que era tratado, ficava dispersa e/ou tentando estabelecer um contato mais direto com algum/alguma outro/a participante. Com o tempo, descobri que ela não sabia ler, assinava com letra de forma apenas seu primeiro nome e, geralmente, se expressava com um vocabulário bastante restrito, falando bem alto ou interrompendo alguém do grupo. Demonstrava ser desatenta e rude, para os nossos padrões, ao mesmo tempo em que muitas vezes se mostrava paciente e amorosa com seus/suas filhos/as; era assídua aos encontros semanais, mas quase sempre chegava atrasada, xingando e trazendo quatro ou cinco dos seus sete filhos/as. Em meu diário de campo, descrevia as informações que começava a reunir:

Vejo Elena chegar acompanhada de seus cinco filhos/as pequenos/as (dessa vez, todos/as estão de chininho naquele dia frio) e com seu bebê recém-nascido no colo. Elena tem um menino com 12 anos que estuda numa escola especial; segundo a mãe, ele não aprendeu a ler nem a escrever. Observo que ele tem um afundamento no crânio, dificuldade para falar, lhe faltam os movimentos de um dos braços e em uma das pernas. Neste dia, ele nos contou que havia pisado em um prego e mostra seu pé machucado. O coordenador diz a ela que precisa sair dali e levá-lo à UBS, pois é muito perigoso ter tétano. O bebê de Elena é uma menina e, apesar do cheiro forte de toda a família, ela está muito arrumadinha. Acho uma linda menina, muito cabeluda. Enquanto todos olham o bebê, Elena diz ao coordenador: “Tu não vais me arrumar uma visitadora?”. Ele lhe explica novamente que, no momento, nenhuma família está com visitadora e que, quando houver novas contratações, ela terá uma. Assim como os demais, entendo que ela também demonstra ter dificuldades em se organizar com as crianças; outro menino (de mais ou menos um ano), por exemplo, fica engatinhando naquele espaço, se prende embaixo da cadeira em que estou sentada, chora, vai para a rua, e ela não vê o que está acontecendo, tampouco vai atendê-lo ou presta atenção ao que é trabalhado. Percebia, em muitos momentos, que era a menina de seis anos que cuidava de suas/seus irmãs/irmãos menores, buscando-os/as na rua, carregando-os/as e colocando-os/as no colo, alcançando a mamadeira ou o bico e, quando partiam, empurrava o carrinho com dois dos seus irmãos menores dentro, naquelas ruas esburacadas, de pedras e chão batido. (DC 29.06.2007)

Constatava que, ao tentar aderir ao PIM, Elena, assim como as outras mulheres, buscava ampliar o próprio acesso, bem como o de sua família, aos chamados equipamentos do Estado, mas também obter atenção, reconhecimento, participação e aprendizagens, aspectos importantes para qualquer indivíduo que sugeriam a formação de um pertencimento, configurado através da sociabilidade ali proposta. Apesar de suas dificuldades, Elena mostrava-se bastante independente em relação aos seus compromissos; certa vez, contou-me que havia ido a Canoas, referindo-se ao centro da cidade, para receber o PBF ou a pensão do seu filho que possui deficiência física e mental, para fazer algum documento ou procurar um médico ou especialista para um/a de seus/suas filhos/as.

Em um desses encontros, narrou-me sua ida ao médico (otorrino) para examinar o bebê, Manuela, que havia sido encaminhada ao especialista pelo posto de saúde, com suspeita de não estar ouvindo bem.<sup>52</sup> Durante grande parte dos encontros, Manuela ficava no berço e mexia-se pouco – seu corpo parecia acostumado com aquela situação. Certo dia, eu disse para Elena pegá-la mais no colo e conversar com ela, ao que ela rapidamente respondeu: “ela precisa se acostumar a ficar no berço”; porém, em seguida, foi em direção à filha e carinhosamente atendeu à minha solicitação. Perguntei-lhe o que o médico havia dito sobre a audição de Manuela, e ela respondeu: “Está tudo bem, ela não tem nada”. Minha impressão era a de que ela respondia assim para fugir da conversa. Talvez não tivesse entendido as solicitações do médico ou não conseguisse cumprir os encaminhamentos posteriores à consulta, como a realização de exames, que envolvem autorizações, filas, locomoção, alguém para ficar com as crianças, etc., mas demonstrava entender que aquela resposta iria silenciá-la (e deixá-la em paz).

Em outro dia, Elena foi a última a chegar, com João, Tamara, Daniela, Gabriel e Manuela. O coordenador já estava contando uma história ao grupo, mas Elena entrou gritando para contar que Tamara fora atropelada pela Kombi que levava João ao Pestalozzi, a escola especial que ele frequentava. Disse que a menina levou muitos pontos na cabeça, que ela não viu quando a criança foi para frente da Kombi, nem o motorista viu, e que foram os vizinhos que gritaram para avisar que Tamara estava debaixo da Kombi. Elena contou aquele fato como quem ganha visibilidade e importância, mostrando o rosto da filha, que estava machucado, os pontos na cabeça e as marcas que ainda estavam em suas costas. Então, um dos técnicos perguntou-lhe: “Tu estás levando ao médico?”. Elena respondeu: “Todos os dias”, e sorriu, parecendo confirmar ter aprendido que aquela era a forma mais adequada de

---

<sup>52</sup> Com o tempo, fui percebendo que todos/as os/as filhos/as menores de Elena recebiam encaminhamento para avaliação auditiva, pois não respondiam dentro do esperado a estímulos visuais e sonoros.

responder ao que lhe era solicitado como mãe; mas eu ainda podia pensar no sorriso como uma forma de resistir, de escapar, ou seja, de encontrar uma saída para aquilo que ela não conseguia cumprir (com tantos/as filhos/as, dificuldades cognitivas e materiais) ou que não fazia sentido para ela. Provavelmente, ela não ignorava a repercussão que um acidente podia ter, mas essa história delineia um pouco de sua forma de cuidar de seus/suas filhos/as em meio às possibilidades e recursos que era capaz de acionar. Olhei para Manuela (já com três meses), que estava no berço, suja e muito mordida no rosto pelos mosquitos. Agora sabíamos o motivo para Elena não ter comparecido no encontro anterior: o atropelamento de Tamara.

Enquanto as atividades eram desenvolvidas, os/as filhos/as de Elena se dispersavam. Olhando-a como mãe e “cuidadora”, eu pensava que ela conseguia dar atenção a apenas uma ou duas crianças de cada vez. Manuela, com meses de vida, frequentemente era deixada no carrinho. Certa vez, precisei interromper a brincadeira de outras crianças, de mais ou menos três anos de idade, que tentavam dar-lhe a mamadeira enquanto ela se engasgava. Gabriel, de um ano e meio, engatinhava pela Associação, não falava e constantemente ia para a rua e tentava pegar o bico e os alimentos das outras crianças, que o afastavam. Tamara, de três anos, comparecia a poucos encontros, pois geralmente dormia na casa da avó, mãe de Elena. Observei que, quando as crianças de Elena tentavam estabelecer contato com outras crianças, para brincar, alcançar alimentos, mamadeiras ou um bico, eram “sutilmente” afastadas, provavelmente pelas diferenças, que se mostravam visíveis.

Ao longo dos encontros, Elena nos contava sobre sua vida, a prisão, os vícios e as atitudes do marido, quem dormia com quem em cada uma das (duas) camas, a perda de um filho de seis anos, os conflitos, afetos e dificuldades que a cercavam. Ela nos contou sobre Tamara, que não podia ficar sem a avó para dormir, demonstrando a “circulação” e a necessidade de ampliação de uma rede de cuidados. Daniela, de seis anos, quase não falava, apenas sorria, colocava as mãos na boca e tentava ora esconder-se, ora encostar-se em algum/a de nós, buscando alguma forma de atenção e afeto. Nas festas que realizávamos, quando alguém anunciava no microfone uma criança perdida, podia-se saber que era uma das crianças de Elena. Havia ainda José, com oito anos, que frequentava a escola, mas também comparecia aos encontros do PIM; João, com doze anos, também assíduo nos encontros; e outra filha, de quinze anos, que morava com a primeira sogra de Elena.

Trago de forma rudimentar alguns aspectos da história de Elena, que se mostrava emblemática. Ela me fazia refletir sobre os ensinamentos e orientações divulgados nos *Guias* e nas atividades propostas pelo PIM, que, de antemão, pareciam pressupor a falta de cuidado e de estímulos às crianças por parte das famílias pobres, bem como a existência de uma mãe

que pudesse ou devesse se tornar mais “competente” para reverter tal situação. Mas como dar conta de “ensinar” Elena a ser a “cuidadora” idealizada pelo Estado e descrita pelos *Guias*, cujos ensinamentos se ancoravam principalmente nos saberes médicos e da psicologia do desenvolvimento e tomavam como regra uma estrutura cognitiva, material e econômica que ela (assim como outras mulheres que conheci) demonstrava não possuir? Indagava, ainda, em que medida os saberes divulgados pelo PIM levavam em conta os conhecimentos e as experiências das mulheres de “carne e osso” como Elena. Será que as propostas e ações apresentadas em políticas como o PIM são suficientes (e eficientes) para dar conta de diminuir (através do conhecimento), conforme seus objetivos, a vulnerabilidade de crianças de 0 a 6 anos, como os/as filhos/as de mulheres como Elena? Quantas coisas “a mais” Daniela, de seis anos, precisava aprender a fazer para dar conta de cuidar de seus/suas irmãos/irmãs? O que Daniela fazia em relação ao cuidado de seus/suas irmãos/irmãs menores, assim como outras crianças que conheci, geralmente meninas de 8 a 10 anos, provavelmente ia muito além do que estava previsto nas formulações da política, e isso, mais uma vez, escapava da previsibilidade.

Para meninas como Daniela, faltavam vivências e oportunidades que meninas de classe média certamente conheciam muito bem: escola, lazer, brinquedos, vestuário, alimentação, mas isso tratava de indicar o quanto a ênfase na “criança universal”, associada às políticas de normalização preconizadas pelo Estado, era equivocada. Pode-se pensar, a partir desse exemplo, que ser criança (como é preconizado nos *Guias* e em muitas ações) não significava apenas pertencer a uma determinada faixa etária, nem entender características do desenvolvimento que permitissem a execução das intervenções pedagógicas para cada idade, e sim que as formas de viver a infância, assim como outros períodos da vida, estavam atravessadas por condições muito concretas, ligadas a condições sociais, culturais e políticas, como abordei anteriormente (SCHUCH; FONSECA, 2009).

Essa história também desconstruía noções naturalizadas de instinto materno e da “mãe natural” e “adequada”, além de romper com algumas ênfases educativas apresentadas por políticas como o PIM, que buscam ensinar e conduzir, ordenada e progressivamente, a maternidade. Romper com as proposições de cuidado ligadas a uma feminilidade homogênea, universal e natural torna visível a relação de poder-saber que institui e legitima uma noção hegemônica de maternidade, resistindo a ela e pluralizando-a.

Elena demonstrava ser a mantenedora da casa e agir como tal. Ela me fazia pensar nas noções normatizadas de família e maternidade que embasam as políticas públicas, na importância de relativizar o que entendíamos por cuidado e negligência, demonstrando

encontrar estratégias próprias para ampliar alguns aspectos de vida, como “vender alho ou panos de prato” na rua, “pedir” e “trocar” o que ganhava (roupas, cobertas, calçados) e, ainda, ter respostas rápidas para as perguntas dos/as técnicos/as sobre o cuidado das crianças, tal qual eles/as quisessem ouvir. Será que Elena podia ser considerada uma cuidadora negligente? Por pertencer a uma família considerada em “situação de vulnerabilidade social”, será que os serviços públicos oferecidos eram suficientes e estavam ao seu alcance? Entendia que, dentro de suas possibilidades, ela criava recursos importantes para dar conta de suas tarefas/responsabilidades, cumprindo horários estabelecidos, esquecendo-se de outros, saindo para receber o salário do PBF, pedindo na rua, negociando algumas coisas que ganhava, comprando alimentos e, dentro das suas possibilidades, alimentando as crianças, levando-as ao posto médico, a outras consultas, reivindicando a visita de uma visitadora, comparecendo às reuniões do PIM, às reuniões do Serviço de Assistência Social do município, às solicitações do conselho tutelar, etc.

Em vários encontros, Elena solicitou o trabalho de uma visitadora, indagando: “Já tem uma visitadora para mim?”, o que significava admitir que o PIM, de acordo com a sua metodologia, se mantinha desativado, fazendo-nos refletir mais uma vez acerca da dimensão programática da vulnerabilidade. Elena não só demonstrava seu desejo em vincular-se à política, como também explicitava a necessidade concreta de obter apoio de uma ampla rede social.<sup>53</sup> Ficava difícil refletir sobre a diminuição da vulnerabilidade das crianças, extensamente preconizada por essas políticas, sem cogitar a responsabilização do Estado, através do acesso qualificado a serviços públicos. Podíamos pensar que a vulnerabilidade das crianças era precedida de “múltiplos abandonos” daquela família (e daquela mulher), raciocínio geralmente esquecido frente às propostas governamentais com foco na responsabilização das famílias (FONSECA, 2009). Ao mesmo tempo, e apesar de todo o quadro que ia constituindo o que reconhecíamos como sendo os “limites” de Elena, durante todo o trabalho de campo que realizei, em nenhuma vez se falou na possibilidade de conversar ou produzir alguma ação com o pai daquelas crianças.

Cynthia Sarti (2008) nos faz refletir sobre como os alicerces da família vêm passando por processos de mudanças substantivas ao longo dos tempos. Para ela, falar em famílias no Brasil, neste início de século, significa esgarçar os laços que as delimitam. Para relativizar e desestabilizar as idealizações (ou engessamentos) relacionadas às famílias nos dias atuais,

---

<sup>53</sup> O governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1995, instituiu a chamada “rede de proteção social”, que consistiu na junção de vários programas de cunho social, como forma de distribuição de renda e combate à pobreza. Com a criação do Fome Zero, em 2003, no início do governo Lula, a rede foi desativada, incorporando alguns programas. Ver Klein (2003).

Sarti diz que não se pode saber de antemão o que é adequado ou inadequado ao nos referirmos à família, lançando um conjunto de questões que considero relevantes para este estudo:

No que se refere às relações conjugais, quem são os parceiros? Que família criaram? Como delimitar a família se as relações entre pais e filhos cada vez menos se resumem ao núcleo conjugal? Como se dão as relações entre irmãos, filhos de casamentos, divórcios, recasamentos de casais em situações tão diferenciadas? Enfim, a família contemporânea comporta uma enorme elasticidade (SARTI, 2008, p. 25).

Esse conjunto de questões nos leva a romper com qualquer conceito que busque naturalizar ou estreitar os nossos entendimentos sobre família, levando-nos a pensar na heterogeneidade e na complexidade presentes nessa discussão, no sentido de apreender que as redes de parentesco, conforme Fonseca (2005, p. 50), podem se estender para “além do grupo consanguíneo e da unidade doméstica”. Utilizo essas referências para refletir sobre as formas de intervenção voltadas às famílias e para considerar que, partir de um modelo idealizado, diminui muito nossa compreensão sobre as necessidades das famílias brasileiras, especialmente das mais pobres.

Embora eu tenha convivido com outras mulheres-mães e as tenha entrevistado, considere importante detalhar minhas observações sobre Elena para introduzir um pouco do contexto em que procurava reunir elementos e informações que me possibilitassem compreender e problematizar aspectos relacionados a formas de negociar, socializar-se, aprender e resistir daquelas mulheres e de suas famílias. Também busquei apreender limitações muito concretas dos ensinamentos propostos pelo PIM, o que indicava a necessidade de refletir sobre noções de saúde, cuidado, negligência, estímulo, aprendizagem, dentre outras que nos são apresentadas como “dadas”, colocando-as sob rasura e/ou ampliando-as.

Quero dizer que as mulheres atendidas pelo PIM não estão, necessariamente, representadas na história de Elena, mas suas vivências e dificuldades pareciam convergir ali, reunindo um conjunto de confrontos e desafios para as políticas de inclusão social. Tais problemáticas eram constitutivas das vidas de muitas mulheres e famílias e traziam junto algumas formas inusitadas e possíveis de enfrentamento que, em muitos momentos, me faziam refletir sobre significações hegemônicas, incorporadas às práticas de quem se propõe a ensinar, e questioná-las. Tais experiências também me faziam problematizar uma linguagem salvacionista que permeava a política, principalmente por parte do Estado (RS), cabendo indagar acerca do alcance e dos efeitos que os seus ensinamentos podiam ter e que, muitas

vezes, escapavam da lógica do controle, onde alguns pudessem (acreditar) ter o poder de organizar o que estava desorganizado, de incluir ou curar o que estava carente ou doente.

Dito isso, analiso no próximo capítulo alguns excertos dos documentos que compõem o PIM, bem como algumas situações vivenciadas no campo, com o propósito de visibilizar dimensões da política que tratavam de delinear uma pedagogização da família e da maternidade. Argumento que propostas governamentais partem do entendimento de que a (condução da) família é central para o debate que permeia a educação e(m) saúde.

#### 4 A CENTRALIDADE DA FAMÍLIA E DA MATERNIDADE: tornando-as “competentes” para educar

O PIM concebe a *Família* como a primeira grande escola do *amar* e do *brincar*, fundamentos da condição humana e da constituição de cidadãos mais saudáveis e felizes. Enquanto eixo integrador de políticas públicas, na promoção das competências familiares e do desenvolvimento pleno das capacidades físicas, intelectuais e socioemocionais da criança de 0 a 6 anos, o Programa tem como desafio a redução dos índices de desigualdade social e exclusão social (RGS, 2007d, p. 8)

Para o UNICEF, ‘as competências familiares são entendidas como o conjunto de conhecimentos, práticas e habilidades necessárias para promover a sobrevivência, o desenvolvimento, a proteção e a participação das crianças. Envolve desde a preparação adequada antes do nascimento, até a estimulação psicossocial da criança, o seu desenvolvimento cognitivo e a capacidade de identificar sinais de doença e tomar providências necessárias, assim como a promoção da paz e a prevenção da violência. Essa definição vem ao encontro da meta que norteia o Programa Primeira Infância Melhor, elegendo, como um de seus pilares fundamentais, a Família, por compreender que é nesse contexto que a criança poderá encontrar um ambiente favorável ao seu pleno desenvolvimento, a fim de ser bem conduzida no seu processo de socialização’. (RGS, 2007c, p. 7-8)

Entendo que os excertos reportam de forma direta as maneiras mais corretas de “conduzir” as famílias e a infância, configurando a compreensão de que a família é central tanto no debate que permeia a educação e(m) saúde, cunhado no âmbito de políticas públicas como o PIM, quanto nas formas de socialização e no cumprimento de responsabilidades em relação ao desenvolvimento infantil; isto é, a família é convocada a incorporar e exercer as chamadas “competências familiares”, que envolvem, de acordo com o excerto, “desde a preparação adequada antes do nascimento, até a estimulação psicossocial da criança, o seu desenvolvimento cognitivo, a capacidade de identificar sinais de doença e tomar providências necessárias, assim como a promoção da paz e a prevenção da violência”. A forma como se organizam os enunciados nos *Guias* de orientação, por exemplo, “a *Família* como a primeira grande escola do *amar* e do *brincar*”, que se repetem extensivamente nas capacitações, trata de conformar um aparato pedagógico que, ao focalizar o desenvolvimento infantil, busca instituir formas de controle e de governo das famílias: como elas devem ser e fazer, o que é (in)oportuno, (in)desejável, (in)competente.

Analisar o discurso pedagógico embutido na linguagem do PIM nos remete aos pressupostos desenvolvidos pelo sociólogo francês Philippe Perrenoud sobre a formação de

professores/as a partir do desenvolvimento de competências. Essa abordagem pretende ampliar a profissionalização dos/as professores/as, “não apenas pelo domínio de conhecimentos diversos”, mas também pelo desenvolvimento “de esquemas de percepção, da análise, de decisão, de planejamento, de avaliação e outros, que lhe permitam mobilizar os seus conhecimentos em uma determinada situação” (PERRENOUD et al. 2001, p. 12). Nessa perspectiva, a formulação das competências deve estar ligada a contextos culturais e profissionais e a condições sociais, atravessadas pelos objetivos e escolhas de uma determinada sociedade.

Perrenoud et al. (2001) defende que a construção de competências entre professores/as e estudantes pressupõe uma pedagogia ativa e cooperativa, a fim de articular o conhecimento recebido à resolução de problemas e a situações da vida. Vejamos como ele exemplifica:

- Saber curar uma criança doente mobiliza as capacidades de observar sinais fisiológicos, medir a temperatura, administrar um medicamento; e os seguintes saberes: identificar patologias e sintomas, primeiros socorros, terapias, os riscos, os remédios, os serviços médicos e farmacêuticos.
- Saber votar de acordo com seus interesses mobiliza as capacidades de saber se informar, preencher a cédula; e os seguintes saberes: instituições políticas, processo de eleição, candidatos, partidos, programas políticos, políticas democráticas, etc. (PERRENOUD, 2000, p. 1).

Podemos apreender aqui que, para “saber” curar e votar, por exemplo, é preciso mobilizar “capacidades” que envolvem determinados “saberes”. A constituição dessa premissa articula um conjunto de operações discursivas em que os/as professores/as, os/as estudantes e, eu diria, os/as técnicos/as e as visitadoras operam com formas legítimas de “saber” que as famílias necessitam aprender para “mobilizar capacidades” e para assumir uma posição de sujeito “competente”. Nesse sentido, a pedagogia das competências, formulada para ser empregada nos contextos da educação formal, passa a ser incorporada por outras esferas, como a da educação e(m) saúde, e por políticas de inclusão social, como o PIM, dando ênfase a “capacidades” que os indivíduos situados em áreas vulneráveis deveriam “identificar” e “mobilizar” a fim de “tomar providências necessárias” para o enfrentamento de situações de doença e violência, além de agir na promoção da paz.

Se a família é definida pelo PIM “como a primeira grande escola do brincar e do amar”, essa linguagem específica vincula seus atores a certos imperativos, também formulando uma ordem para fazer algo – nesse caso, produzir um espaço pedagógico permeado pelo amor e pelo brincar. De acordo com o excerto que inicia este capítulo, o texto preconizado pela UNICEF, que é incorporado pelo PIM, busca reconstruir e organizar

relações sociais, o que supõe a necessidade de operar numa lógica específica na qual “as competências familiares são entendidas como o conjunto de conhecimentos, práticas e habilidades necessárias para promover a sobrevivência, o desenvolvimento, a proteção e a participação das crianças”. Ao definir e/ou assumir essa noção de “competências familiares”, mais uma vez a política explicita suas diretrizes e que coisas são estas que precisam ser feitas para cumpri-las, estabelecendo também as posições que cada sujeito precisa ocupar.

Observamos a forma como o discurso pedagógico, que inclui a pedagogia das competências, constrói uma representação familiar, com a qual se pretende adequar os indivíduos e suas relações a uma ordem avaliativa e normativa. Entendo que esses discursos pedagógicos estão associados, ainda, ao discurso moral, que, nesses contextos educacionais, busca formular normas de comportamento através da qualificação avaliativa das pessoas e de sua conduta (LARROSA, 1996).

Podemos localizar de que modo esses discursos se desdobram e se multiplicam na fala de uma das visitadoras. Ao ser indagada sobre as repercussões do seu trabalho e as supostas “mudanças” que ocorriam na rotina das famílias que atendia, Luísa respondeu:

Nem todas eram 100%, até porque, se fossem 100%, a gente não estaria ali, mas, na grande maioria das famílias, sim, porque eu cheguei num certo momento do meu trabalho em que não eram mais as crianças que estavam me esperando, eram as mães, eram as avós, eram as tias, era o cuidador. **As atividades deixadas para as famílias eram bem recebidas?** Eu acho que sim, porque, quando a gente explica com clareza o objetivo daquela atividade, a mãe realiza aquela atividade na tua frente e ela vai vir a realizar também quando estiver sozinha, envolvendo os outros da família, porque isso também era um dos objetivos da gente, que tivessem esse relacionamento maior com os demais da família, não só com o cuidador. Eu acho que as mães, quando elas entendem com clareza o que tu estás proporcionando, o objetivo daquilo, por que aquilo vai ter um resultado, amanhã ou daqui duas semanas ou daqui a um ano, a mãe vem a fazer, sim. (Luísa - 24.07.2007)

Podemos analisar como Luísa incorpora uma linha avaliativa para dizer que “nem todas [famílias] eram 100%”, para em seguida remeter a qualificações que definem como devem ser e agir os membros da família, posicionados como cuidadores. O próprio emprego da palavra *cuidador* passa aqui a delimitar uma posição de sujeito e um determinado campo de ação para alguns membros da família. A fala da visitadora revela a importância das

atividades elaboradas nos domicílios, pois é através delas que se pode estabelecer e controlar a posição que mulheres e crianças devem ocupar nesse discurso pedagógico.

O excerto evidencia também certo investimento educativo para a constituição de um modelo familiar – ele supõe investimentos, aprendizagens, correlação de forças, movimentos de significação –, tratando de posicionar os sujeitos em determinados lugares sociais. Justamente pelo caráter de dispersão e indefinição da linguagem e do sujeito, há necessidade de uma contínua produção e fixação, através de aparatos pedagógicos diversos, que permitam descrever, medir, comparar, adequar e corrigir constantemente.

Ao tratar sobre o tema da família, os ensinamentos do PIM parecem revelar e reafirmar caminhos já conhecidos e trilhados no âmbito de outras políticas públicas, deixando pouco (ou nenhum) espaço para indagações. Sarti (1999) diz que, quando se fala em família, há uma tendência de pensar o familiar como oposição ao estranho, ou de enxergar e traduzir o que é exterior a nós de maneira familiar, reagindo e defendendo-se do estranho ou do que está fora de um suposto “modelo”. Muitas vezes, essa tendência faz com que olhemos os outros a partir das nossas referências, sem procurar entender a produção de sentidos que ocorre entre os sujeitos em diferentes tempos e lugares e que atravessa a formação de instituições, como a família.

Os critérios que determinam as possibilidades de acesso a políticas sociais parecem se dirigir para a construção da seguinte lógica: os benefícios e as proposições não são extensivos a todos os indivíduos, mas a um grupo bem específico – famílias pobres com crianças e jovens –, como forma de o Estado investir nos indivíduos adultos e co-responsabilizá-los por um futuro melhor das crianças. É baseado num princípio de equidade e inclusão que o PIM direciona seus ensinamentos às famílias que, sob diversos aspectos, não estão próximas da norma, com o objetivo de fornecer (ao menos teoricamente) a ampliação de seus recursos e conhecimentos. Vejamos como a “proteção à infância” é acionada através do *Guia da Gestante para o Visitador* (RGS, 2007c) no sentido de exibir valores e a constituição de uma norma familiar:

Fundamentado pelas principais leis que regulamentam a proteção à infância em nosso país, o Programa focaliza as principais referências para a educação e o desenvolvimento integral da criança, tendo um papel fundamental, expresso na própria Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 227, em que afirma: ‘É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão’. Porém, os pais e

responsáveis pela criança, muitas vezes, necessitam de um suporte, de modo a se sentirem fortalecidos nas suas competências e no desempenho de seus papéis (RGS, 2007c, p. 7)

Ao amparar-se na Constituição Federal, o PIM também incorpora fragmentos do discurso jurídico, que, nesse caso, parte de uma referência de família ideal: afetiva e protetora, capaz de assegurar às crianças, “com absoluta prioridade”, uma série de direitos sociais (que, em muitos casos, nem mesmo as famílias-alvo possuem). Porém, se algumas famílias “necessitam de um suporte”, possivelmente sejam elas que apresentam mais “problemas” ou “desvios” em relação à aquisição das chamadas “competências” e, por isso, necessitem de (maior) intervenção e educação por parte do Estado. Talvez a necessidade contemporânea de uma pedagogização da família e da maternidade só passe a fazer sentido a partir da valoração e hierarquização de um modelo familiar que é apresentado culturalmente como norma e que está geralmente associado à educação e à saúde – ou seja, o modelo da família mononuclear e monogâmica que podemos, com frequência, visibilizar nas ilustrações e representações de famílias expostas em inúmeros guias e manuais e produzidas e veiculadas em políticas públicas, dentre elas, cito o PIM e o PBF.

Se, por um lado, existem movimentos que buscam “fixar” uma norma familiar, por outro, podemos analisar alguns processos educativos, políticos e culturais que buscam a sua constituição a partir de critérios éticos e de demandas sociais que envolvem a tarefa de cuidar de crianças. Políticas de intervenção que tomam a família como foco de intervenção, em razão da necessidade de um Estado mínimo, vêm convocando-as ora como a causa dos problemas, ora como espaço de sua resolução, ou seja, seguem na direção de delinear investimentos em uma “norma familiar” que diversos pesquisadores<sup>54</sup> já trataram de mostrar que não existe. Claudia Fonseca leva-nos a refletir que, “sob a lupa da teoria crítica, nenhuma ‘família’ segue a narrativa linear ‘padrão’” (FONSECA, 2007, p. 11).

No que se refere à “naturalização” das relações familiares, Sarti (1999) indica que, por se tratar de um fenômeno universal e fundamentar-se em bases como o acasalamento, o nascimento, o crescimento e o envelhecimento, se tende a pensar a família fora das relações sociais, o que a transforma em uma entidade positiva, alicerce de formação dos indivíduos e terreno fértil para discursos normativos. Para a autora (1999), pensar as famílias como um lugar de intervenção para a educação de crianças e jovens exige reconhecer os conflitos que lhes são inerentes, as vulnerabilidades a que estão expostas, os significados que atribuem às suas experiências, o acesso (ou não) a determinados recursos (e sua eficiência), o que inclui

---

<sup>54</sup> Cf. DAL IGNA, 2005; MEYER, 2008; FONSECA, 2005 e 2007; SCAVONE, 2001.

levar em conta os contextos socioculturais em que estão inseridas. A ausência dessas reflexões pode significar tanto a dificuldade em desenvolver propostas de cunho educacional por parte das equipes que com elas trabalham, quanto o favorecimento da violência, da exclusão e da vulnerabilidade que se pretende diminuir, já que, na maior parte das vezes, não se acolhem e não se criam canais de escuta e de negociação dos significados que atravessam essas relações. Nesse sentido, a autora afirma:

Enquanto as explicações [e a formulação das políticas] mantiverem a dicotomia entre a “boa” e a “má” família, negando a ambivalência intrínseca às relações afetivas, pouco se avança na compreensão dos recursos das próprias famílias. Mantém-se implícita alguma forma de acusação moral contra as famílias, que acabam estigmatizadas como “problemáticas” nas ações com famílias, pela referência a um modelo idealizado de relações familiares (SARTI, 1999, p. 103).

Assim, compreender e trabalhar a partir de modelos idealizados pode colocar em jogo duas dimensões importantes: por um lado, partir de uma referência idealizada de famílias “projetada[s] num dever ser” pode significar não levar em conta suas vivências, entendimentos e necessidades e, conseqüentemente, a possibilidade de resolução de seus conflitos; por outro, “a idealização de si, por parte dos profissionais”, que, amparados por sua formação técnica, expressam uma tendência de hierarquização do saber, onde alguns conhecimentos preponderam sobre outros, podendo-se reproduzir e ampliar os “mecanismos que instituem a desigualdade social” (SARTI, 2008, p. 34-35). Em um dos encontros na comunidade, foi narrada uma situação que me fez refletir sobre a ação das políticas e esse movimento de idealização:

Antes de iniciar um dos encontros Chá dos Bebês, falou-se na gestante Clarisse, que tem 10 filhos (e já perdeu cinco); era a sua filha maior quem levava as crianças nas oficinas de 3 a 6 anos. A visitadora dessa família nos contou que já conseguia entrar na casa dessa mãe e que considerava muito difícil mexer naquela organização familiar. Contou-nos que, em muitas visitas, ela não conseguiu entrar, ficando no pátio durante o trabalho com as crianças. Diante desse comentário, um dos técnicos disse que aquela era uma “família pré-PIM”, pois ainda não havia aderido à metodologia, que uma “família PIM” acolhe a visitadora, recebe o PSF, funciona e se organiza melhor. Comentou-se, ainda, sobre o marido dessa mulher – que ele não dava muita abertura, parecendo controlador, como se fosse um galo cuidando do território, mas que ele até já havia melhorado. A visitadora também comentou que, dentro dessa casa, tinha até um carrinho de mão perto do fogão, e o técnico falou que talvez aquele

carrinho de mão pudesse estar funcionando como uma mesa e que, se ele estava dentro de casa, dentro de uma possível organização daquela família, estava bem. (DC 27.04.2007)

Nesse contexto, ser uma “família pré-PIM”, conforme mencionado pelo técnico e reiterado pela fala da visitadora, expressava estar anterior a algo, talvez a forma idealizada de família pensada pelas políticas. Isso confirmava que se tornar uma “família PIM” significava não só aderir aos objetivos da política, mas também acolher a visitadora e os agentes de saúde, seguir metodologias e incorporar ensinamentos, abrir as portas da casa e, com isso, dar-lhes autorização para intervir em suas formas de organização, mostrando nitidamente de que modo eram acionados alguns pressupostos pedagógicos na tentativa de (tornar competentes e) colocar sob a norma determinados indivíduos. O homem-pai era narrado como alguém que exercia um lugar de autoridade, contudo, dificultava as ações do PIM, não “dava entrada”, impedia as intervenções que incidiriam nas formas de organização familiar (mas também não era chamado a participar das ações). Ao mesmo tempo, o entendimento daquele técnico sobre a função do carrinho de mão na cozinha me fazia pensar numa leitura flexível que levava em conta algumas possibilidades e manejos próprios de cada família.

Em um dos encontros, falávamos sobre a contribuição dos companheiros no cuidado com as crianças. Sentia que a minha presença provocava o assunto e que os/as técnicos/as estavam abertos à participação dos homens-pais, mas que as formas de interpelá-los eram desconhecidas (ou até mesmo impensadas).

Nair (38 anos) é quem traz sua enteada para os encontros. Conta-nos que já falou umas verdades para o esposo da cunhada, pois ela andava nervosa com a gravidez, e que ele não a ajudava nada em casa, deixando a mulher toda semana sozinha, e no domingo ainda ia almoçar na sua casa (de Nair), deixando a mulher novamente sozinha. Nair brincou que, quando alguém fosse visitar Elaine e o bebê, encontraria o Edmilson debaixo das cobertas. Então, Elaine (21 anos) falou sobre seu marido, que ele não era de muita conversa e que ela vinha enfrentando dificuldades entre eles (o casal) e suas três filhas. A menor estava em seu colo, com poucos dias de vida. Contou que “ele não é o pai verdadeiro de sua filha” mais velha (seis anos), que nasceu quando ela tinha 15 anos e estava na casa lar. Disse que com ela também foi assim, que sua mãe morreu quando ela tinha sete anos e que seu pai distribuiu os/as filhos/as, um em cada casa, e que mais tarde ela voltou a morar com o pai e que não conseguiam se entender. Contou também que, durante seu abrigo, se aconselhava com

uma psicóloga e uma assistente social e que, durante esse período, ela havia aprendido muita coisa para poder viver melhor hoje; perdoou seu pai e agora agradece pelo que ele fez. Porém, ao contar sobre a rejeição de sua filha, demonstrava não saber o que fazer para mudar a situação. Disse-nos que ela também rejeitava a menina em alguns momentos, pois passava o dia fazendo faxina e, quando chegava em casa e ela queria colo e carinho, ela a afastava, dizendo que estava muito cansada. A técnica aconselhou-a a procurar o pediatra no posto e a solicitar um encaminhamento a um serviço municipal de atendimento psicológico. Elaine ainda relatou que, na creche, as atendentes contavam que sua filha falava sobre o pai, dizendo que ele não gostava dela e que a mãe não tinha tempo para ela. (DC 22.06.2007)

Falar sobre madrastas e padrastos que não se preocupam com seus enteados ou os maltratam é corrente em nossa cultura (FERNANDES, 2008a). Em princípio, histórias como essa poderiam reforçar que os laços de sangue são mais fortes que os laços de apoio e de solidariedade, porém, a consanguinidade, muitas vezes acionada nos discursos oficiais a fim de fortalecer e garantir a proteção e o bem-estar das crianças, mostra-se frágil, devido às vivências e dificuldades enfrentadas por muitas famílias. Para Letícia Fernandes (2008a), é por meio dos discursos que circulam no contexto das rotinas de educação e assistência social que se pode verificar a ênfase na valorização dos laços consanguíneos:

A consanguinidade [...] rege a organização das políticas públicas e das leis, especialmente no direito de família e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Na medida em que a legislação confere aos genitores plenos direitos e responsabilidades sobre sua prole, pode-se dizer que a consanguinidade confere legalidade a essas relações (FERNANDES, 2008a, p. 1).

No entanto, as formas de filiação extrapolam os laços consanguíneos, tanto para uma estrutura de parentesco mais ampla, quanto para uma variedade cada vez maior de relações socialmente criadas, estendendo as noções do termo *família* (FONSECA, 2005). Nair e a enteada coabitam um espaço comum e sugerem, com seus arranjos, a necessidade do alargamento da noção de família nuclear, indicando, ainda, a relevância social de instituições públicas (como a casa de abrigo) e de uma rede familiar “em movimento” que funciona como suporte material e emocional mediante situações de crise.

Com frequência, Nair entra na casa de sua enteada, conta as histórias familiares dela, aconselha-a e leva-a para participar das reuniões do PIM. Elaine se queixa do companheiro, que a deixa sozinha nos domingos, não a ajuda em casa e rejeita sua filha maior, fora do casamento. Elaine cresceu com sua família, mas também “circulou”, assim como seus irmãos,

por outras casas e até por um abrigo, que, segundo ela, lhe serviu de suporte em sua primeira gravidez. Mais tarde, tornou a conviver com o pai e a madrasta. Assim, pode-se ver a reconfiguração das relações familiares, onde alguns membros são mais importantes do que outros; tal importância pode variar no tempo, podendo ou não incluir a consanguinidade.

Porém, através dos diários de campo, podemos constatar que é a mulher, por meio da maternidade, que se torna alvo da intervenção das políticas públicas referentes à criação das crianças e à organização familiar. É ela que precisa buscar o auxílio e a orientação, ter paciência, ouvir o que as atendentes da escolinha contam, contar histórias, organizar a casa, cozinhar, além de muitas vezes buscar complementação de renda para a família. Colocando-se como foco de atenção as crianças e intervindo-se nas relações familiares por meio de estratégias centradas na interpelação e educação das mulheres-mães, (re)atualizam-se diferenças e desigualdades de gênero que pouco contribuem para ampliar o que se denomina como família.

Marcar o deslizamento do termo *família* para o uso do termo *mulher-mãe*, tão evidenciado nos encontros de que participei, também é sinalizado em outras pesquisas. Fernandes (2008b), ao analisar um serviço de educação social de rua,<sup>55</sup> acompanhou durante nove meses a rotina de educadoras/es e assistentes sociais cuja função era reinserir crianças e jovens em suas famílias. Foi através da sua participação em algumas das abordagens realizadas por aquele serviço que a autora pode evidenciar a “centralidade que tanto os meninos e meninas atendidos/as quanto as políticas públicas e discursos psicológicos tendem a dar às mulheres-mães, fazendo delas o elo principal entre as políticas de inclusão social e a melhoria das condições de vida” (FERNANDES, 2008a, p. 5), por meio da sua responsabilização.

No Programa de Atenção Integral à Família (PAIF), do Governo Federal, implementado no município de Viamão/RS, Meyer et al. (2008), dentre outros objetivos, buscaram problematizar algumas noções de família operacionalizadas no âmbito dessa política. Ao interrogar técnicos/as e participantes sobre o motivo pelo qual a grande maioria das participantes do Programa era constituída por mulheres, as respostas indicaram o tempo (disponibilidade), a opção e também a configuração das famílias assistidas. No entanto, foi importante perceber que os temas tratados naquelas reuniões eram, nitidamente, mais endereçados às mulheres-mães, sendo que os homens ali presentes praticamente não participavam das discussões. Desse modo, tornou-se possível dizer que, nas práticas

---

<sup>55</sup> O trabalho de campo foi realizado no âmbito do Serviço Ação Rua, da Fundação de Assistência Social e Cidadania de Porto Alegre/RS.

educativo-assistenciais derivadas do PAIF, o termo *família* seguiu sendo traduzido como *mulher-mãe*, sendo esta posicionada como principal alvo das ações programáticas ali desenvolvidas (MEYER et al. 2008).

Desse modo, a família torna-se alvo de investimentos que tanto reiteram quanto modificam, atualizando e transformando, diferenças e desigualdades de gênero, geração, relações de parentesco, diferenças essas culturalmente construídas e organizadas. Entendo que esse movimento busca fixar e homogeneizar arranjos sociais nomeados como família, no singular, ao mesmo tempo em que dificulta abordagens e espaços que focalizem tais arranjos em suas dimensões de fluidez, inconstância e articulação a um contexto sociocultural de contínua negociação e reorganização, que podem incidir em diferentes e inusitados acordos.

Através da imersão no campo, sigo no entendimento de que a incorporação das famílias a políticas públicas tem buscado assegurar o compromisso familiar acionado pela interpelação das mulheres-mães, que necessitam se tornar “competentes” e capazes de assumir um extenso conjunto de cuidados e responsabilidades para com as crianças. Com isso, posso dizer que o PIM tem investido e imprimido (n)um determinado modo de ser membro da estrutura familiar – mãe, pai, filho/a ou outro/a –, definindo e, paradoxalmente, ensinando comportamentos compreendidos como “naturais”, adequados e indispensáveis para o desenvolvimento saudável das crianças.

Falar no investimento na produção de uma “família PIM” significa, fundamentalmente, falar da mulher (pobre) que necessita ocupar uma posição de sujeito mãe: aquela que recebe e acolhe o que os/as técnicos/as ensinam, comparece a consultas, adere a uma organização familiar e estimula o desenvolvimento infantil. A existência do enunciado da “mulher-mãe que deve responsabilizar-se pelo cuidado e a educação das crianças ou pelo desenvolvimento infantil” só se torna possível na correlação com outros enunciados do mesmo discurso (no caso, o discurso médico ou da puericultura) ou de outros (por exemplo, o discurso pedagógico, psicológico, do senso comum, da economia e da neurociência, entre outros). Entender a materialidade do enunciado em relação à maternidade e ao desenvolvimento infantil significa localizar e descrever como ele aparece na fala de médicos/as, professores/as, visitadoras e das próprias mulheres que se reconhecem ocupando a posição de sujeito do enunciado.

Retomo aqui o argumento desenvolvido por Fischer (2001) quando sugere perguntar de que modo a linguagem é produzida e o que determina a existência de um determinado enunciado, para mapear os “ditos” sobre a maternidade e como se situam nos campos discursivos, a fim de extrair deles seus enunciados, colocá-los em relação. Ao seguir o

caminho trilhado por essa autora, busco apreender como certo modo de ser mãe foi se construindo através do que é dito sobre a maternidade, “por meio de um conjunto de formulações datadas e localizadas” (FISCHER, 2001, p. 206), atendo-me ao que foi dito em discursos médicos e da puericultura, de políticas maternalistas, da psicologia do desenvolvimento, da neurociência e da economia, ou seja, à forma como eles se repetem, se atualizam ou se modificam. Analisar os discursos que passam a constituir a politização contemporânea da maternidade, através dos documentos relacionados ao PIM e das situações do campo de pesquisa, significa justamente explorar os materiais como produção histórica, cultural e política, “na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas” (FISCHER, 2001, p. 199).

Discuto, a seguir, pontos importantes dos diferentes campos de conhecimento, já citados, buscando compreender tanto as suas interconexões com o PIM, quanto suas implicações para o processo de politização da maternidade. Podemos pensar numa relação entre as formações discursivas e em como estas são acionadas para a formulação de propostas que colocam as mulheres no centro dos debates contemporâneos, necessitando constantemente aprender e multiplicar suas capacidades como mães, cuidadoras, provedoras do núcleo familiar, agentes de inclusão social, promotoras da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil.

## **5 DISCURSOS QUE REATUALIZAM E CONCORREM PARA A POLITIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA DA MATERNIDADE**

Ao entrar no campo de pesquisa e aprofundar as leituras dos documentos referentes ao PIM que norteavam as ações ali propostas, pude perceber a articulação entre discursos provenientes de diferentes campos do conhecimento, os quais reproduzem e atualizam lições e formas de cuidar específicas ao investir em ações programáticas direcionadas para a promoção do desenvolvimento infantil. Vale dizer que os ensinamentos e orientações dirigidas às famílias envolveram conhecimentos da puericultura e das políticas maternalistas, preconizadas desde o início do século XX; do discurso da psicologia do desenvolvimento, que investiu/investe na mãe cuidadora e na criança “natural”; e do discurso da neurociência, que preconiza a maleabilidade cerebral da criança, ao mesmo tempo em que indica a plasticidade infantil, a fim de moldá-la como uma “aposta para o futuro”. Como já indiquei, parto do pressuposto de que, no contexto contemporâneo, essa reprodução e atualização de discursos veiculados no campo das políticas de educação e(m) saúde funcionam na direção de produzir e sustentar uma relação linear, de causa-efeito, entre educação das famílias e resolução de problemas sociais, vinculados, também de forma linear, com situações de pobreza, violência e vulnerabilidade social.

### **5.1 OS DISCURSOS DA PUERICULTURA E DAS POLÍTICAS MATERNALISTAS**

O aparecimento das chamadas “competências familiares” na “primeira infância melhor” torna-se um dos elementos centrais na discursividade que sustenta o PIM, uma vez que investe numa rede articulada de ações educativas voltadas para a promoção de um desenvolvimento infantil nomeado como “integral e saudável”. Ao ler as orientações e sugestões de atividades expressas nos *Guias*, entendemos que se tornar um sujeito “competente” nesse contexto demanda adquirir “conhecimentos específicos” sobre o desenvolvimento integral das crianças, ficando em evidência não apenas a discussão e a reconfiguração do que é ser criança, mas também a produção de significados específicos em torno de funções familiares e da produção de cuidados direcionados para o sujeito criança.

Maria Martha de Luna Freire (2008) discute como a função feminina, centrada na maternidade, assumiu um lugar de destaque no âmbito do projeto modernizador nacionalista, sobretudo no Brasil dos anos 20. O apogeu dos discursos maternalistas ocorreu nessa década, propondo e difundindo, com bases científicas, uma redefinição para a maternidade. As bases para o exercício dessa maternidade deveriam se concentrar na esfera doméstica, mas também transpô-la, para incorporar nela uma dimensão patriótica e pública a partir e em função da qual os/as filhos/as fossem concebidos como “futuros/as cidadãos/cidadãs”, simbolizando a esperança e a viabilidade da nação. Justificado em bases científicas, “o investimento na primeira infância como aposta do futuro” passa a ser um enunciado reproduzido e atualizado no âmbito do PIM. Numa recente publicação elaborada pelo município de Canela<sup>56</sup> e destinada a gestores/as municipais e à sociedade, intitulada *Como realizar a semana do bebê em seu município: 10 anos priorizando a primeira infância em Canela*, podemos ver:

Hoje, graças às recentes descobertas da ciência, é melhor compreendida a importância vital dos primeiros anos de vida, para todo o desenvolvimento futuro do ser humano. É no início de sua existência que todos os sistemas vitais organizam os alicerces de seu funcionamento posterior. Não é diferente com a nossa espécie. Esse conhecimento científico nos leva à necessidade de investir cada vez mais em políticas públicas para o desenvolvimento integral da primeira infância, se quisermos um mundo melhor para se viver. No Rio Grande do Sul, executamos a mais abrangente política de cuidados nessa área, existente no Brasil. Desde 2003, trabalhamos com um programa denominado Primeira Infância Melhor (PIM) (CANELA, 2010, p. 9).

Baseada em autores como John Bowlby e René Spitz, a publicação faz referência à importância “crucial da gestação e dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento total do ser humano” (CANELA, 2010, p. 13) e destaca os “efeitos” escolares salutares da relação mãe-filho, estimulados com a realização da “Semana e adotada como programa de orientação às mães nas unidades de saúde” (CANELA, 2010, p. 18). Um depoimento que envolve conhecimentos técnicos e políticos indica as diferentes posições de sujeito ocupadas por uma mulher (vice-prefeita, ex-professora e ex-coordenadora da Semana do Bebê no município, em 2009) que lhe permitem falar o seguinte:

Autoridades municipais e estaduais, profissionais da área da saúde, professores e acadêmicos não têm dúvidas: a Semana do Bebê mudou o comportamento da comunidade de Canela com respeito às suas gestantes e crianças e é, hoje, exemplo de intervenção para brasileiros e estrangeiros. Coordenadora da Semana de 2009, a

---

<sup>56</sup> A elaboração do material contou com o apoio da ULBRA e UNICEF e tem como objetivo difundir aos/as gestores/as públicos/as formas de produzir em seus municípios a chamada Semana do Bebê, que também ocorre em Canoas.

vice-prefeita e ex-professora Lesli Serres de Oliveira diz que já é possível notar nas escolas os efeitos da relação mãe-filho, pregada pela Semana e adotada como programa de orientação às mães nas unidades de saúde. Lesli afirma que as crianças estão mais ativas e participantes: “isso é notório nas nossas escolas. Antes tínhamos crianças acabrunhadas, quietas ou briguentas. Hoje elas estão mais participantes. Têm carinho da família, que também se aproxima mais da escola” (CANELA, 2010, p. 18).

Assim, publicações, documentos, campanhas, cartazes e instituições públicas e privadas incitam as mulheres a exercerem uma determinada forma de ser mãe. Multiplicam-se, pois, os locais, as instituições e os sujeitos envolvidos na produção de significados que vinculam o exercício da maternidade ao desenvolvimento infantil saudável, ao sucesso escolar e ao investimento na infância como aposta de futuro (KLEIN, 2005b).

Voltando ao Brasil dos anos 20, Freire (2008) sinaliza que, sobretudo, os/as médicos/as passam a ganhar grande destaque para traçar as novas bases científicas da maternidade moderna, contribuindo de maneira eficaz para a constituição de um “ideário da maternidade científica” (FREIRE, 2008, p. 161). Por meio de uma detalhada pedagogia, tratava-se de ensinar as mulheres, de forma didática e acessível, a incrementarem suas ações domésticas, de maneira que pudessem aprender a ser e desdobrar-se entre a “mãe educadora” e a “mãe enfermeira” (MARTINS, 2008, p. 150), conforme recomendado tanto nos artigos de revistas femininas, quanto nos manuais de puericultura.

Foi ainda a partir do projeto higienista e da institucionalização do conhecimento médico preconizado nas faculdades de medicina que se afirmou o discurso maternalista brasileiro, formulado no final do século XIX. Enunciado por médicos/as higienistas, juristas, educadores/as, líderes religiosos/as, empresários/as, feministas e profissionais de diferentes áreas, tratou não apenas da redefinição e da pedagogização da maternidade, mas da discussão da infância e das funções familiares que adquirem força ao afinar-se com os interesses das elites intelectuais republicanas e incidem sobre a produção de leis e medidas de proteção social às mães e filhos/as. Nesse cenário, a maternidade passa a se configurar tanto como um elemento central de teorias e práticas reivindicatórias feministas, quanto como um “veículo ideal para difusão de uma nova cultura”, capaz de influenciar o progresso e a viabilidade da nação (FREIRE, 2008, p. 155).

A maternidade, entendida como um “valor social” e um “dever patriótico”, necessita de intervenção a fim de alinhar-se com as questões econômicas, demográficas, sanitárias e patrióticas (FREIRE, 2008, p. 155). Porém, esse ideário também acionava uma importante tensão em torno da maternidade, o que ainda pode ser visualizado na atualidade: tratava de manter a marca da essencialidade, preconizada através de uma suposta existência universal do

instinto maternal, ao mesmo tempo em que o reconhecia como insuficiente, precisando incorporar “novos” conhecimentos exigidos pela modernidade, como a puericultura, a fim de aperfeiçoá-la.

Segundo Freire (2008), mesmo que a “maternidade científica” se traduzisse como uma imposição da classe médica sobre as mulheres, a produção dessa maternidade não representou simplesmente um reforço das desigualdades de gênero, pois ao mesmo tempo em que associava essa função a uma dimensão biológica, aproximando-a do âmbito doméstico, ela também servia para ampliar a participação e o poder das mulheres, incitando-as a ocupar a posição de mães na sociedade. Assim, a maternidade, ao adquirir o *status* de função social, imbuída de um caráter científico, passou a borrar as fronteiras entre as esferas públicas e privadas, contribuindo para a defesa de interesses próprios e de ampliação do lugar das mulheres na família e na sociedade, além de lançar estratégias para a obtenção de alianças, negociação, resistências, parcerias, benefícios e inserção na arena política, tornando-as sujeitos e objetos das políticas de proteção.

André Ricardo Pereira (1999) discute o discurso que sustentou a criação do primeiro programa estadual de proteção à maternidade, à infância e à adolescência no Brasil, com a implantação do Estado Novo, sob execução do Ministério da Educação e Saúde e do Departamento Nacional da Criança. A realização desse projeto educativo “cientificamente correto” (PEREIRA, 1999, p. 168) propagado pelo Estado vinculava-se a uma noção de infância que precisava ser acompanhada de “carinho e afeto”; para isso, essa infância precisava contar com o auxílio e o conhecimento de médicos/as, professores/as, autoridades públicas e, pela condição feminina, das mulheres em geral.

Com a ampliação da pobreza nos grandes centros urbanos e a ameaça à propriedade privada, começou-se a ver a criança distante de uma pureza e inocência inatas, aparecendo e nomeando-se nesse contexto o “menor” ou o infrator, em oposição à noção de “criança natural”. Pereira (1999) argumenta que, com a vigência do individualismo, se investe no indivíduo como um meio de manter a estabilidade da família, como meio de promover a integração social, ao invés de desvendar e investir nos nexos socioeconômicos.

Iniciativas como os “Postos de Puericultura”, “Gotas de Leite”, “Missões da Infância Feliz” tornavam-se ações que buscavam suprir as deficiências das famílias, atuando na promoção de sentimentos e hábitos capazes de fortalecer a “referência básica da identidade social [...] quer dizer, a mobilização em favor do projeto de bem criar os ‘filhos da Nação’” (PEREIRA, 1999, p. 179). Pautado por valores da classe média, o modelo de família esperado pelo Departamento Nacional da Criança era definido pelo marido que trabalhava, ocupando o

lugar de “chefe”, e pela mulher, desvinculada de qualquer atividade fora de casa, uma vez que isso implicava a associação com “problemas sociais”; portanto, seu lugar na família consistia em ficar em casa para ter tempo de se dedicar à educação dos/as filhos/as.

Desse modo, incorporar ensinamentos e atuar como uma “família PIM”, como discuti no capítulo anterior, parecem objetivos bastante próximos de alguns dos argumentos preconizados nos discursos da puericultura e no âmbito dos projetos higienistas, uma vez que tratavam e tratam de recolocar a mulher e a maternidade no centro das políticas públicas. Porém, pode-se dizer que há um deslocamento – atualmente, a mulher é convocada tanto a aprender a cuidar das crianças, o que a vincula ao âmbito doméstico, quanto a aprender uma atividade laboral com o propósito de manter ou complementar a renda familiar.<sup>57</sup> Se antes as mulheres eram tomadas como as “únicas” responsáveis pelos filhos, hoje em dia, políticas de distribuição de renda, como o PBF, dirigem-se “preferencialmente” à mulher para que ela possa (sacar o benefício e) assumir a função de “responsável legal pela família” (BRASIL, 2006).

Ana Paula Vosne Martins (2008) discute ações voltadas à puericultura<sup>58</sup> como projeto educativo e formativo que vigorou durante o século XIX. Essa especialidade médica passou a se constituir através de ensinamentos e aconselhamentos dirigidos às mulheres, outorgando fundamentalmente às mulheres-mães a função de responsabilizar-se pela educação e cuidado das crianças pequenas. Para a autora (2008), desde o século XVIII, mas principalmente no século XIX, a criança agregou maior valor e visibilidade, ampliando-se não apenas as discussões sobre os métodos educativos e as formas de cuidar das crianças, mas também sobre a aproximação entre mulheres e médicos, que passaram a figurar na cena do parto, nos cuidados com a gravidez, nos cuidados do bebê recém-nascido e nas doenças infantis. Foi através da força e da notoriedade do discurso médico que se produziram formas de divulgação de assuntos como alimentação, vestuário, higiene e comportamento, a fim de ampliar junto às mulheres-mães, e mais especificamente às mães pertencentes a determinados segmentos da população, a noção de que a criança bem orientada e conduzida constitui uma “promessa de futuro”.

---

<sup>57</sup> Nos CRAS, oficinas para fazer sabão, por exemplo, são propostas às mulheres. Elas também são inscritas para atuar em frentes de trabalho emergencial, que consistem, geralmente, na limpeza de órgãos públicos (uma vez por semana, durante seis horas), como contrapartida ao recebimento de uma cesta básica mensal. Em Canoas, também ocorre a ação Próximo Passo, que é uma iniciativa do governo federal, através do PBF, a fim de capacitar homens e mulheres a atuar na construção civil, como pedreiros/as e azulejistas. Outra ação chama-se Mulheres Construindo Autonomia, na construção civil, endereçada a mulheres canoenses de baixa renda para que aprendam pintura predial, aplicação de cerâmica, assentamento de tijolos, instalação elétrica e marcenaria.

<sup>58</sup> Nesse artigo, a autora analisa três livros de aconselhamento médico para as mães, publicados entre as décadas de 1930 e 1960. Os autores são: Carlos Prado, Martinho da Rocha e Rinaldo de Lamare.

Primeiramente, foram as mulheres das classes mais abastadas e letradas que se tornaram alvo de tais ensinamentos, mas estes também precisavam chegar às mulheres-mães das classes populares, que continuavam alheias aos conhecimentos da nova ciência. Desse modo, tornou-se necessário ampliar as formas de comunicação entre os especialistas e as mulheres, a fim de traduzir-lhes as lições que deveriam cumprir em relação ao desenvolvimento infantil. Foi através do uso de uma linguagem mais simples que os médicos trataram de popularizar esses conhecimentos, passando a escrever livros, realizar palestras e cursos, responder cartas que eram enviadas às seções de jornais e revistas, além de utilizar o rádio, considerado um meio de comunicação de massa no século XX (MARTINS, 2008).

É a partir da década de 1960 que aquilo que venho chamando de uma pedagogização da maternidade começou a colocar em evidência as relações afetivas entre mães e filhos/as. Se, no modelo educativo anterior, tratava-se de pensar a redução da mortalidade infantil, vinculando-a a doenças relacionadas à nutrição e à falta de higiene, na nova fase, introduziam-se as dimensões relacionadas a aspectos de saúde mental, em que “mães ausentes” ou “superprotetoras” se tornavam alvo da discussão pública (veiculada na voz de médicos através das lições da puericultura, entrevistas de rádio, artigos de jornais e revistas femininas), uma vez que elas podiam colocar em risco o equilíbrio psíquico das crianças. Assim, reforçava-se e ampliava-se a experiência da maternidade através de um modelo extremamente normalizador e de dedicação exclusiva, culpando as mulheres que desejavam trabalhar ou seguir uma carreira profissional e gerando-lhes insatisfação, além de isolá-las, mais uma vez, em formas naturalizadas e romantizadas da díade mãe-filho/a (MARTINS, 2008).

Por meio da fala das visitadoras, foi possível evidenciar alguns fragmentos discursivos que tratavam de avaliar e mensurar a conduta das mulheres-mães a partir de pressupostos científicos. Ao estabelecer relações entre maternidade e saúde, uma delas disse o seguinte:

Eu acho que, se tu não tiveres aquele cuidado na gravidez, se tu não te cuidares, desde lá da higiene até a alimentação, indo ao médico, fazendo todo o pré-natal direitinho, os exames que são importantes, eu acho que isso tudo vai influenciando em tu seres uma boa mãe. Não ser boa de boazinha, mas ser boa de poder suprir todas as necessidades, tanto quando o feto que está ali dentro de ti, por um período de nove meses, quanto depois. Se tu não mantiveres esse equilíbrio de começar a ter uma boa higiene contigo e com o teu bebê, saber que tem que dar banho, lavar as partes direitinho, cuidar para não vir a ter uma infecção, uma

assadura, desde aí até a alimentação, eu acho que tudo tem a ver. Aquilo que a mãe não faz, mais tarde, o filho não vai conseguir fazer também, porque ela não consegue passar aquilo para o filho, desde lá de dentro da barriga. Eu acho que saúde é como se tu tivesses um vínculo de amor, se tu não tiveres amor por ti, [não] te cuidares, tu também não vais conseguir fazer isso com o teu filho, e mais tarde também, quando teu filho crescer, ele também não vai conseguir ter isso. (Luísa - 24.07.2007)

É no interior dos discursos voltados ao desenvolvimento infantil que a normalização das funções familiares, sobretudo maternas, necessita ser constantemente aprimorada. Sob argumentos contemporâneos, os sentidos atribuídos à maternidade apoiam-se agora em justificativas embasadas na ampliação de técnicas de visualização, onde o útero passa a ser significado como um “ambiente fetal saudável” que carrega “um ser desde já”, e a mulher que não se vincula a essa premissa passa a ser vista como ignorante ou negligente, discussão que retomo mais adiante. O útero é qualificado também como uma espécie de “ambiente sentimentalizado” – o argumento da visitadora vincula a saúde do feto, conquistada ainda nesse útero-ambiente, com a capacidade da gestante em amar e cuidar de si mesma, condição para que ela se torne capaz de aprender a amar e cuidar do/a futuro filho/a.<sup>59</sup> Para ser uma “boa mãe”, a mulher precisa se empenhar, manter o equilíbrio, se envolver no cuidado e na educação do/a filho/a desde a gravidez, reiterando-se a importância e o desempenho da mulher enquanto gestante para o sucesso (ou não) do desenvolvimento infantil. Resignificada, a maternidade funciona como o elemento principal e constitutivo do que se entende por “desenvolvimento infantil saudável”.

O argumento da naturalização das funções familiares toma força com a divulgação da noção da criança “natural”, que alicerça um determinado projeto educativo de infância. A representação de infância cujo desenvolvimento é “natural”, progressivo e contínuo pressupõe um ambiente (em um corpo) sob forma de “útero” acolhedor, protetor e amoroso, principalmente através da incitação às mulheres para que ocupem a posição de mães dedicadas, atenciosas, “presentes o tempo todo”, capazes de ajustar-se “naturalmente” à tarefa de educar e “suprir todas as necessidades” dos/as filhos/as.

## 5.2 DIVULGANDO A NOÇÃO DE CRIANÇA “NATURAL”

---

<sup>59</sup> Cf. MEYER, 2006a; SCHWENGBER, 2006.

[O PIM] É um programa institucional equivalente de ação socioeducativa cujo objetivo é orientar as famílias, a partir de sua cultura e experiências, para que promovam o desenvolvimento integral de suas crianças desde a gestação até os 6 anos de idade. É baseado cientificamente na teoria Histórico-Cultural de Vygostky, na Psicologia do Desenvolvimento com base em Piaget e nos recentes estudos da Neurociência. (RGS, 2007d, p. 70) GTM

Como ciência da “natureza” infantil, podem-se reconhecer os conhecimentos da psicologia, sobretudo da psicologia do desenvolvimento,<sup>60</sup> embasando o trabalho do PIM,<sup>61</sup> cuja proposta leva em conta as quatro dimensões/áreas do desenvolvimento humano: de linguagem, de motricidade, socioafetiva e cognitiva (RGS, 2007d). Se, a partir dos diferentes campos discursivos, passamos a visibilizar posições de sujeito que devem servir como referentes, também podemos pensar que, na perspectiva da psicologia evolutiva e/ou do desenvolvimento, emergem referentes de família, maternidade, paternidade e infância.

Indicar que o desenvolvimento infantil requer “conhecer o desenvolvimento pleno das capacidades físicas, intelectuais e socioemocionais da criança de 0 a 6 anos” supõe atenção para a criação de elementos utilizados na identificação do que é comum a esse ou a outros períodos de vida. Com isso, entendo que a vida é que foi “dividida” em períodos (fases), que, por sua vez, foram objeto de investimento e aprimoramento. Philippe Ariès (1981), ao estudar as “idades da vida”, desde a idade média, observou sua correlação não apenas com as etapas biológicas, mas também com as funções sociais que foram sendo designadas aos indivíduos ao longo dos tempos. A noção de que a demarcação das etapas da vida deveria corresponder a tipos físicos, funções, atividades e formas de vestir foi mostrando uma periodização, cuja fixidez supostamente obedecia ao ciclo da natureza ou às formas de organização da sociedade. Dentre seus argumentos, o autor mostra que nomeações como “primeira idade”, “*pueri*” “primeira infância”, “juventude” ou “adolescência”, entre outras, contribuíram para a investigação de aspectos comuns e permitiram a formulação de conhecimentos que

---

<sup>60</sup> Ao discutir sobre a conceituação e denominação da psicologia evolutiva e/ou do desenvolvimento, Merval Rosa (1988) diz que a grande maioria dos livros existentes em língua portuguesa sobre a psicologia evolutiva aparece sob o título de psicologia do desenvolvimento, uma tradução da disciplina que, em inglês, se chama *Developmental Psychology*.

<sup>61</sup> Segundo Ângela Biaggio (1988), o conhecimento em psicologia pode ser encontrado em teorias contraditórias e conflitantes, porém, o que ela deseja enfatizar é “[...] que a Psicologia é uma ciência natural e, como tal, só deve afirmar fatos observáveis através da pesquisa empírica e formular teorias coerentes com os requisitos da metodologia científica” (BIAGGIO, 1988, p.10). A autora, ao buscar apresentar uma visão geral das atuais correntes da psicologia do desenvolvimento, nomeia fundamentalmente três teorias e, a partir delas, alguns de seus principais autores: teoria cognitiva (Piaget), behaviorista ou da aprendizagem social (Skinner, Bandura, Bijou) e psicanalítica-neopsicanalítica (Freud, Hartmann, Rappaport, Erik Erikson, Loewinger, Spitz, Bowlby).

subsidiaram e reordenaram tanto as relações de socialização quanto os modelos educativos e institucionais cunhados em diferentes épocas.

Maria Isabel Bujes (2002), analisando os discursos que se enunciam sobre a infância, assinala que o discurso pedagógico tem construído posições de sujeito ancoradas em certas verdades sobre o sujeito infantil e que noções de desamparo, abandono, pureza e/ou inocência têm sido empregadas para justificar medidas de proteção e produção de intervenções educacionais, aliadas à produção de novos saberes. Segundo a autora, na organização da sociedade, desde o século XVI, humanistas e reformadores percebem a infância como um ser inacabado e a descrevem partindo do reconhecimento da necessidade de seu resguardo e proteção, isto é, “apta a ser adestrada, por ser maleável – cera branda, argila úmida” (BUJES, 2002, p. 46). Isso serve para apontar o quanto diferentes teorizações sobre a infância incidem sobre as formulações (atuais ou não) dirigidas a essa etapa de vida dos sujeitos humanos, a ela associando iniciativas de cuidado, educação e socialização, além de apontarem que características, capacidades e atributos do desenvolvimento infantil são vistos a partir de uma “progressão natural” (BUJES, 2002).

Embora as narrativas sobre a infância sejam cambiantes, variantes e particulares de cada época, a referência a uma “natureza infantil” tornou-se recorrente entre filósofos, humanistas e reformadores sociais dos séculos XVI, XVII e XVIII. Essa natureza trata de atribuir à infância certas aptidões, talentos e dons específicos, isto é, “*qualidades naturais* – as ditas potencialidades – [que] estão à espera para serem desenvolvidas, cabendo às diferentes gerações o seu aperfeiçoamento, num processo gradual e cumulativo [...]” (BUJES, 2002, p. 51). Nesse sentido, o principal objetivo do projeto educacional moderno foi civilizar, produzindo regras de conduta e ordenamento para os seres humanos, agindo diretamente sobre o distanciamento entre a natureza infantil (algo primitivo) e o tornar-se homem.

Foi com o predomínio da razão, operado no contexto do projeto iluminista, que a educação universal, científica e institucionalizada tomou força, devendo “libertar” o indivíduo – através do conhecimento – da irracionalidade, dos desvios e das paixões. Desse modo, tanto a infância quanto a sua educação tornam-se preocupações não mais restritas às famílias, envolvendo organizações sociais diversas e convertendo-se em alvos de interesse de distintas classes profissionais e de iniciativas sociais e governamentais.

Para Bujes (2002), é preciso lembrar que, no arcabouço teórico da Pedagogia científica, esteve o evolucionismo darwiniano, onde a “lei biogenética” serviu como principal referência aos modelos educativos, cujo ponto central deveria se embasar nas noções de evolução e progresso. Ao fazer referência à proliferação que ocorreu no interior do campo *psi*

(Psicologia Infantil, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Genética, Psicanálise, etc.) e à incorporação desses conhecimentos nos discursos pedagógicos, a autora indica as profundas influências que as normas explicativas provenientes desses campos de saber produziram para a compreensão da infância e, eu diria, da maternidade, o que discuto no próximo capítulo.

A psicologia evolutiva, segundo Erica Burman (1999, p. 12), produz “[...] um poderoso impacto em nossas vidas e nos modos de pensar acerca de nós mesmos. Seus efeitos são tão grandes que com frequência determinadas características passam a ser entendidas como dadas, tornando-se quase imperceptíveis [...]”. A referência ao “imperceptível” repousa nos modos e na força dessa ciência para estruturar padrões de normalidade e de anormalidade, circunscrever etapas, formas de classificação e organização de crianças, além de atuar na produção dos modos de intervenção estatal moderna que acompanham políticas assistenciais de proteção e atenção.

No que se refere à discussão de gênero, Burman (1999) desenvolve importantes críticas à psicologia evolutiva, uma vez que seus pressupostos sustentam, de forma importante, que o sucesso e/ou o fracasso do desenvolvimento infantil passam pelos processos de responsabilização das mulheres-mães. Elas são consideradas o ponto de partida para a promoção de “cidadãos/cidadãs democráticos” e, portanto, os efeitos desse discurso são de longo alcance, ficando nas entrelinhas que qualquer ausência prolongada, desatenção ou indisponibilidade materna não seria aconselhável para a formação de um ambiente seguro e protegido.

Outro debate, travado por Susan McKinnon (2001), discute como psicólogos/as evolucionistas “supersimplificam” a cultura ao diferenciar alguns comportamentos e atitudes como próprios de homens e mulheres. Assim, comportamentos considerados como produtos de mecanismos psicológicos inatos passam a ser constituídos por meio de narrativas que encontram explicação em um ambiente adaptativo e evolucionário natural, abordando, de forma reducionista e prática, configurações de parentesco e gênero. Em contraponto, a autora apoia-se no argumento formulado por Marilyn Strathern (1992), para quem as novas tecnologias reprodutivas “hipersofisticam” a natureza, que, tomada como biologia, passa a ser vista como um terreno fértil de múltiplas preferências e escolhas. Esse argumento coloca a “natureza” fora do domínio do imutável e do essencial, assim borrando formulações de parentesco e da imutabilidade do “natural”, então absorvido pelo jogo cultural do artifício, do empreendimento e da escolha.

Porém, o que McKinnon (2001) procura indicar a partir da existência desses dois conjuntos de narrativas é que cada qual busca atar os nós que o outro desata, e acrescenta:

Se as analogias e práticas culturais que organizam as novas tecnologias reprodutivas dissolvem a natureza em um jogo de empreendimento e escolha, as analogias culturais que organizam a visão do parentesco defendida pela psicologia evolucionista dissolvem a cultura – encarada como o conjunto de efeitos cumulativos de preferência e escolha auto-maximizando o indivíduo – num jogo de seleção natural e sexual e mecanismos psicológicos inatos (McKINNON, 2001, p. 55).

Nesse sentido, suas análises buscam localizar uma rede de analogias, pressupostos, omissões e saltos lógicos e imaginativos que possibilitam a “supersimplificação” da cultura, perpetrada pela psicologia evolutiva. Esta, em suas narrativas, reforça e ao mesmo tempo atualiza velhos alicerces de parentesco e gênero, reduzindo e naturalizando arranjos familiares e posições de masculinidade e feminilidade, além de indagar sobre os possíveis efeitos que tais retóricas instituem no contexto social e político.

Entendo que assuntos relacionados com saúde, cuidado, estimulação, vínculo, contracepção, alimentação e higiene, tratados no âmbito de políticas de inclusão social, são em grande parte alicerçados na noção de “criança natural” desse discurso. Porém, a naturalização de funções específicas, a fim de inserir as mulheres em estruturas normativas de gênero, também parte de argumentos contemporâneos que pretendem justificar, por exemplo, a redução da violência para enxugar gastos, valendo-se até de justificativas da economia, como analiso a seguir.

Na base dos pressupostos que regem grande parte das políticas governamentais de educação e(m) saúde, postula-se a necessidade do desenvolvimento infantil saudável pautado, principalmente, por meio dos discursos científicos e em formas de intervenção dirigidas às famílias, devendo resultar desses investimentos a “redução dos índices de violência, desigualdade e de exclusão social”. No que se refere ao PIM, um detalhado aparato pedagógico pretende constituir importantes espaços de veiculação e articulação de estratégias educativas voltadas aos/às profissionais que atuam (técnicos/as, monitores/as e visitantes/as) com as famílias-alvo. Isso ocorre tanto por meio da elaboração e do uso sistemático de manuais e guias destinados a esses segmentos, quanto através de capacitações, visitas domiciliares, reuniões grupais e comunitárias.

Entendo que esse modelo de educação às famílias também segue pautado pela crença no poder modelador da educação na infância, através dos modos pelos quais se elaboram estratégias de intervenção sobre os comportamentos, hábitos, corpos e formas de organização familiar. Com esse argumento, busco dar visibilidade a práticas preconizadas e/ou desenvolvidas no âmbito do PIM que atuam no sentido de nos fazer aprender que a resolução

de problemas sociais contemporâneos – como, por exemplo, a exclusão social e a violência – passa, dentre outras coisas, também por uma compreensão do funcionamento do cérebro para pautar intervenções de ordem educativa. Concebe-se que a eliminação de comportamentos tomados como indesejáveis é perpassada, necessariamente, por investimentos e mudanças no âmbito familiar, sobretudo no que se refere à atuação das mulheres enquanto mães. E é essa a próxima discussão.

### 5.3 APOSTANDO NA MALEABILIDADE DA INFÂNCIA COMO “PROJETO DE FUTURO”

As construções de formas particulares de maternidade e de paternidade passam a se configurar na trama do social, da cultura, da história e da política, a fim de se investir na infância como um “projeto social e de futuro” (RGS, 2007d). A realização desse investimento na primeira infância é justificada no âmbito do PIM quando, por exemplo, se promovem ações como o “I Simpósio Internacional: A Primeira Infância no Desenvolvimento Econômico Sustentável”, que ocorreu dia 13 de março de 2006, objetivando “sensibilizar instituições públicas e privadas para o investimento na primeira infância” (PIM Informa, 2006, p. 1). Nessa ocasião, o Simpósio contou com a presença de James J. Heckman, Prêmio Nobel de Economia do ano de 2000:

Cada dólar investido em uma criança em idade pré-escolar é capaz de gerar no futuro, uma economia de até 8 dólares. Segundo Heckman, isso ocorre pelos seguintes motivos: estimulação adequada de capacidades cognitivas e socioemocionais; promoção da escolaridade (menos evasão e repetência); e em consequência, redução da criminalidade; melhor qualificação da mão-de-obra; menos gastos com treinamentos; redução de programas de reabilitação de presídios; menos gastos com segurança pública; menos subsídios com saúde/educação (PIM Informa, 2006, p. 1).

Podemos observar de que forma os discursos da economia, apostando em uma relação linear de causa-efeito, passam a ser incorporados por propostas governamentais que tratam de renovar argumentos e justificativas para afirmar que os investimentos públicos na primeira infância são os que apresentam maior e mais amplo retorno social. A justificativa de Heckman para investir na primeira infância é social, mas, sobretudo, econômica; isso porque gastar com a criança em idade pré-escolar hoje implicaria futuramente a redução da criminalidade e dos

gastos com treinamentos e programas de reabilitação, gerando uma economia que pode ser até quantificada: “cada dólar investido em uma criança em idade pré-escolar é capaz de gerar no futuro, uma economia de até 8 dólares”. Para enfatizar a importância de investir em políticas como o PIM, acrescentou ainda: “crianças bem estimuladas, com famílias bem preparadas, com maior nível de informação, têm mais facilidade de aprendizado, formando uma geração mais produtiva e melhor preparada para o mercado de trabalho” (PIM Informa, 2006, p. 1). Assim, quando o Prêmio Nobel de Economia profere frases como essas, ele faz circular enunciados extraídos de (e organizados em) diferentes formações discursivas relacionadas aos campos da educação, da psicologia, da medicina; como ele deixa explícito, esses enunciados são incorporados tanto pela economia quanto pelas políticas públicas.

Na fala do economista, não se aborda simplesmente um determinado modo de ser família ou criança na sociedade, mas um modo específico de cuidar e de educar que deve coexistir não só com o enxugamento dos gastos públicos, como também com a formação da chamada “geração mais produtiva e melhor preparada para o mercado de trabalho”. Pode-se pensar que cuidados, sentimentos, participação, hábitos de saúde e formas de organizar os recursos necessários para manter a família e as crianças passam a ser da responsabilidade do indivíduo, que deve se tornar “capaz” ou “competente” para tal.

Em 2005, por ocasião da divulgação da pesquisa intitulada<sup>62</sup> “Educação da Primeira Infância”, da Fundação Getúlio Vargas (FGV),<sup>63</sup> o jogo entre as enunciações em torno da educação na primeira infância – “Combate à pobreza começa na infância”,<sup>64</sup> “Aposta para o futuro”,<sup>65</sup> “Investimento em pré-escola reduz a pobreza”,<sup>66</sup> “Pré-escola reduz desigualdade”,<sup>67</sup> – foi explicitado e multiplicado através das manchetes de jornais, indicando um modo particular e, eu diria, contemporâneo de investir e pensar na infância. Segundo a argumentação do estudo citado acima, apresentado no seminário sobre educação organizado pela FGV, o investimento na educação nos primeiros anos de vida é o que mais dá retorno à sociedade, pois “as crianças que freqüentam creches têm melhor desempenho no mercado de

<sup>62</sup> O estudo foi realizado por Flavio Cunha e James Heckman. Dados dessa pesquisa apontam para a “infância fora da escola”. De 0 a 3 anos: População total: 13.030.942. Frequentam creche: 9,43 %. Não frequentam: 90,57%. De 4 a 6 anos: População total: 10.085.811. Frequentam a pré-escola: 61,36. Não frequentam a pré-escola: 38,63%.

<sup>63</sup> O Centro de Políticas Sociais do Instituto Brasileiro de Economia, da Fundação Getúlio Vargas, valeu-se das últimas PNADs e dos censos do IBGE para a realização da pesquisa.

<sup>64</sup> *Jornal A Tarde* (BA) Nacional, p. 17. 17.11.2005.

<sup>65</sup> *Jornal Correio Brasiliense*, p. 14, Brasil, 17.11.2005.

<sup>66</sup> *Jornal o Estado de São Paulo*, p. a-23, Vida &, 17.11.2005.

<sup>67</sup> *Jornal do Comércio*, p. 1-12, País, 17.11.2005.

trabalho, menos chances de entrar na criminalidade e até deixam de figurar nas estatísticas de gravidez na adolescência” (KLINGL, 2005).

Nas palavras de Heckman, “o principal fator da pobreza, e tenho certeza de que isto deve ser ainda mais verdadeiro no caso do Brasil, são as diferenças nos ambientes familiares e a influência disto no desempenho educacional” (PRÉ-ESCOLAR..., 2005). Aqui se torna importante indagar sobre o lugar que o sujeito que fala pode ocupar – a voz de especialista –, bem como sobre as modalidades enunciativas que são acionadas para validá-la: são relatórios, dados estatísticos, observações e proposições teóricas de diferentes campos. Há, portanto, que se pensar no que faz sentido para que um/a “especialista” possa se reconhecer nesse enunciado e não em outro. Apesar da contundência de Heckman em suas afirmações sobre a educação infantil, transformada em um ícone de progresso, o atual ministro da educação, Fernando Haddad, explicita que os investimentos no Brasil ocorrem no sentido oposto do que é indicado pelo pesquisador americano. Ele observa que, de acordo com a pesquisa da FGV, a frequência a creches, das crianças de 0 a 3 anos, se concentra entre os 20% mais ricos, atingindo 21,64%, e apenas 5,3% dos 20% mais pobres.

Pode-se dizer, então, que a chamada economia no futuro, divulgada por Heckman, está longe de se concretizar, pois os números acionados pelo ministro visibilizam que o investimento feito hoje na primeira infância, através de serviços e políticas educacionais, é baixíssimo. A partir da fala do ministro, também se pode dizer que é em razão da incapacidade do Estado em oferecer educação infantil de qualidade às crianças pobres, entre 0 e 6 anos, que se criam (e passam a tomar notoriedade e força) políticas públicas como o PIM, focalizadas e compensatórias, voltadas às famílias pobres.

Sustentadas discursivamente, as políticas públicas têm operado como instrumentos de governamento dos indivíduos e da população. Algumas análises sobre esse tema enfatizam a contribuição de um campo que vem se configurando a partir dos estudos antropológicos, denominado de antropologia da política. Na esfera dessas discussões, o debate realizado por Cris Shore e Susan Wright (1997) indica que pressupostos e práticas neoliberais são exportados para os países de terceiro mundo, implantando formas particulares de governar. As pesquisas feitas nessa ótica pretendem contribuir para a compreensão das estruturas através das quais as políticas, as leis e os discursos atuam e se articulam com o propósito de visibilizar as formas como operam e reconfiguram as relações entre os indivíduos e as sociedades.

No âmbito desses estudos, pode-se dizer que tanto os espaços quanto as fronteiras da política vêm se expandindo, passando a ocupar um lugar central para a organização e a

constituição das sociedades contemporâneas. Para as autoras citadas (1997), pode-se dizer que atualmente as políticas estão presentes em todas as áreas da vida, atuando nas formas de constituição da subjetividade – daí ser virtualmente impossível ignorá-las. Mais do que isso, de modo crescente, as políticas vêm conformando modos de viver, individuais e coletivos. Nessa lógica, as autoras acrescentam:

Através da política, o indivíduo é tomado e categorizado a partir de estatutos ou leis, como “sujeito”, “cidadão”, “profissional”, “membro de uma nação”, “criminoso” ou “desviante”. A partir do nascimento até a morte, as pessoas são classificadas, formatadas e ordenadas de acordo com as políticas, mas elas (as pessoas), podem ter pequena compreensão e controle sobre estes processos. O estudo da política conduz para um debate central na antropologia: normas e instituições, ideologia e consciência, conhecimento e poder, retórica e discurso, significado e interpretação, o global e o local – para mencionar alguns (SHORE; WRIGHT, 1997, p. 4).

As autoras (1997) indicam que, frente à existência dos problemas sociais contemporâneos, as políticas também atuam ao introduzirem formas particulares de definir e de solucionar as questões. Muitas vezes, operam como se existisse apenas uma solução possível, ignoram a complexidade presente na cultura e silenciam acerca de outras possibilidades de pensar e agir.

Ao tomar as políticas como conjuntos de métodos e táticas que funcionam como meio de governar e regular os indivíduos e a sociedade, Shore e Wright (1997) indicam que as políticas tratam de mobilizar, difundir e multiplicar estratégias linguísticas e de legitimação capazes de atuar na construção de assuntos ou temas (infância, maternidade, família) de interesse. A configuração desses temas pode afetar e constituir novos campos de subjetividade, representações e identidades sociais no mundo contemporâneo.

Os usos dessas estratégias de governo da população envolvem processos complexos em que as políticas não apenas impõem suas condições, mas também afetam o desenvolvimento de regras e de normas que, ao serem tomadas como inerentes, contribuem para dirigir a conduta e a forma de viver da população. Shore e Wright (1997) apontam que a atuação do governo conduz para a construção de uma ordem social e que governar, em outras palavras, pode ser o que Graham Burchell descreve:

[...] governar é mais ou menos o reflexo metodológico e racional, um “meio de fazer as coisas” ou a “arte” de agir sobre as ações dos indivíduos, tomando o singular e o coletivo para formar, guiar, corrigir e modificar os caminhos nos quais eles conduzem a si mesmos. Governar é entender um tipo de poder onde ações agenciam a subjetividade de indivíduos, eticamente livres e racionais (SHORE; WRIGHT, 1997, p. 5).

Assim, a mulher parceira do Estado necessita ocupar uma posição de sujeito capaz de aprender constantemente para multiplicar suas capacidades como mãe, cuidadora, provedora do núcleo familiar, agente de inclusão social e promotora da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil saudável. Para isso, ela precisa assumir a obrigatoriedade de cuidar, alimentar, consumir, organizar as tarefas e os horários da casa, limpar, higienizar, vacinar, levar para consultar regularmente, estimular, brincar, enfim, potencializar e gerar ações que tratem da sua saúde, do seu corpo e o do seu próprio bem-estar, para estar apta a fazer o mesmo por toda a sua família. Um dos movimentos discutidos por Meyer (2006a) que sustentam o que passamos a chamar de politização da maternidade trata de enfatizar a vida e o indivíduo como empreendimentos, pressupondo sua autonomia, incessante aperfeiçoamento e responsabilização. A racionalidade neoliberal que sustenta esse movimento posiciona o indivíduo como um sujeito capaz de aprender a gerir os seus próprios recursos, a fim de que possa, infinita e incessantemente, fazer as escolhas mais corretas e adequadas.

As redes de poder-saber que colocam a mulher no centro desses ensinamentos constituem social e culturalmente a mulher como mãe e principal responsável pela construção do difundido investimento na infância, enquanto “projeto de futuro”, defendido amplamente no âmbito de políticas governamentais como o PIM e o PBF, por exemplo, independentemente do contexto e das situações muitas vezes adversas que essas mulheres enfrentam no seu cotidiano. Isso corresponde a jogos de poder que investem numa determinada noção de maternidade natural que, como já abordei, paradoxalmente, precisa ser intensivamente ensinada. Justificada como característica biológica, psicológica e social, tal noção deixa pouco ou nenhum espaço para se pensar nos conflitos, ambiguidades e multiplicidades que lhe são inerentes, bem como nos efeitos de poder que produz sobre os sujeitos sobre os quais incide.

Ao ampliar argumentos que defendem a educação como fator primordial de inclusão social e a posicionam como força motriz do desenvolvimento infantil na primeira infância, o Prêmio Nobel de Economia ainda faz uso de argumentos referentes a pesquisas sociais e neurológicas que mostram que:

Tanto em um caso como no outro, a capacidade de moldar [certas] faculdades é muito maior nos primeiros anos de vida do que posteriormente, e que elas dão toda a base para o desenvolvimento educacional, profissional e social posterior da pessoa. A faculdade cognitiva é menos moldável que a não-cognitiva, mas ainda assim ela pode ser positivamente influenciada bem no início da vida, a partir dos primeiros meses [...]. As faculdades não-cognitivas, por outro lado, são muito influenciáveis

pelo ambiente social até os 20 anos, mas essa maleabilidade é muito maior nos primeiros anos de vida (PRÉ-ESCOLAR..., 2005).

A maleabilidade do cérebro infantil, proposta pelo economista, é diferenciada por faculdades cognitivas e não-cognitivas. As primeiras se referem à inteligência; ao serem apresentadas como menos moldáveis, colocam o desenvolvimento cognitivo na esfera do inato, parecendo justificar um investimento menor. Já as faculdades não-cognitivas, muito influenciáveis pelo ambiente social, representam nesse contexto a necessidade de se investir numa espécie de educação dos sentimentos e dos comportamentos, moldando os indivíduos de acordo com os objetivos governamentais. Mais uma vez, torna-se importante pensar nos efeitos que afirmações como essas podem produzir na vida dos sujeitos envolvidos, geralmente, o segmento mais pobre da população.

Em um material (PowerPoint) utilizado para a realização e divulgação de capacitações do PIM no Estado, intitulado “Por que investir na primeira infância”, vê-se em um gráfico como se produz o argumento que alia, de um lado, o conhecimento e o investimento no desenvolvimento cerebral como forma de “moldar” a primeira infância para, de outro, indicar que tais (conhecimentos e) investimentos incidirão na diminuição dos gastos públicos. Isso converge com a fala do Prêmio Nobel de Economia: “nós não podemos nos dar ao luxo de adiar o investimento nas crianças até que elas se tornem adultos, nem podemos esperar até que elas entrem na escola – pois pode ser muito tarde para intervir” (HECKMAN, *apud*, MUSTARD, 2008).

#### DESENVOLVIMENTO DO CÉREBRO – OPORTUNIDADE E INVESTIMENTO

Formação de circuitos e desenvolvimento do cérebro



Desse modo, a configuração de alguns problemas e explicações sociais é conectada ao terreno da biologia, e é através de justificativas baseadas nos campos da neurociência (e da economia, por exemplo) que se constrói uma relação causal e reducionista para explicar sua existência, localizando-os na constituição biológica do indivíduo, que, em sua tenra idade, é um sujeito maleável. No contexto dessa investigação, isso se traduz em considerar que uma criança não se escolariza ou se torna um/a infrator/a devido a problemas neurológicos ocorridos durante a gravidez ou à falta de estímulo na primeira infância, fruto do abandono e/ou da negligência materna. Em grandes linhas, pode-se dizer que o determinismo neurogenético, defendido no âmbito do PIM, vem reproduzindo e ampliando relações diretas entre a biologia e comportamento (ROSE, 1997).

O investimento no desenvolvimento da primeira infância deve assumir esse caráter de “projeto de futuro”, encontrando justificativas no discurso da neurociência, fazendo circular enunciados que não apenas constroem a noção de maleabilidade do cérebro infantil, mas a colocam no centro dos debates sociais, quase como condição para a redução da violência, da gravidez na adolescência e de outros problemas sociais. Inspirando-me em Fischer (2001), analiso esse enunciado a partir de quatro elementos básicos: 1) trata claramente de um referente, no caso, a infância, como base ou alicerce para o futuro, relacionada à capacidade de ser moldada e “positivamente influenciada”; 2) tem um sujeito capaz de afirmar isso como pesquisador, conferencista e Prêmio Nobel de Economia; 3) o enunciado existe na relação com outros enunciados, que podem ser do mesmo discurso, no caso, da neurociência, ou em correlação com outros discursos, como, por exemplo, da educação, da puericultura, das políticas maternalistas, da economia ou da psicologia do desenvolvimento, que também preconizam o investimento na infância como um projeto de futuro; 4) e, por fim, a concretude do enunciado faz com que ele se multiplique em textos jornalísticos, relatórios de pesquisa, manuais e guias de políticas governamentais, documentários, bem como na fala de médicos/as, pedagogos/as, psicólogos/as, gestores/as, visitantes/as, mulheres-mães, etc.

O que a descrição de um enunciado supõe é a determinação da posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser sujeito. Um enunciado, segundo Foucault (2000a), está ligado a leis de possibilidade e a regras de existência para os objetos que ali se encontram nomeados, designados e descritos. Há um conjunto que caracteriza a formulação enunciativa, que, em sua descrição, não deve levar em conta as análises formais ou apenas a investigação da semântica, mas as relações entre o enunciado e os espaços de diferenciação que ele mesmo produz e faz aparecer:

O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade (FOUCAULT, 2000a, p. 104).

Nesse sentido, um enunciado caracteriza-se pela sua relação e aproximação com outros enunciados, formando uma trama complexa que pode colocar em cena atualizações, modificações e acomodações. O enunciado não é neutro, tampouco livre e independente; ele atua no meio de outros, neles apoiando-se ou deles distinguindo-se. Assim, “ele se integra sempre em um jogo enunciativo [...] não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão” (FOUCAULT, 2000a, p. 114). Enunciados e interconexões referentes à infância e à maternidade são o que busco indicar no decorrer deste capítulo.

Os argumentos defendidos pelo economista e pesquisador americano se integram a outros, indicando atualizações e modificações de um caminho já trilhado no âmbito de programas e políticas cunhadas no início do século XX. Com o objetivo de eliminar vicissitudes e inculcar hábitos saudáveis desde a mais tenra idade, idealizou-se um modelo de educação sanitária formulado no interior de uma ampla campanha de regeneração física, intelectual e moral, cuja tarefa deveria ser cumprida especificamente pela instituição escolar. De acordo com Heloisa Helena Pimenta Rocha (2003), foi em meados dos anos 20 do século XX que o Instituto de Hygiene, hoje Faculdade de Saúde Pública de São Paulo, passou a assumir um lugar de destaque na formulação de uma política sanitária estadual, deslocando a ênfase nos métodos de policiamento, para participar ativamente na produção e veiculação de um discurso científico sobre as questões urbanas e de formas de intervenção referentes a uma consciência sanitária.

Através de um modelo de educação sanitária que quase se confundia com uma educação moral, a escola deveria funcionar como um polo formador de saúde, sendo impecavelmente limpa, arejada, iluminada e ordenada – desse modo, “transbordando sua ação educativa para o ambiente doméstico” (ROCHA, 2003, p. 48). Nesse modelo de intervenção pedagógica, o/a professor/a deveria ser um exemplo de virtude, uma figura modelar, capaz de ocupar uma função educativa mais ampla, pois, além de atuar sobre a criança, “impressionável e plástica”, sua ação corretiva e civilizatória ainda precisava chegar ao interior dos lares, atingindo também as famílias. Como contraponto a essa compreensão de infância como alvo da intervenção pedagógica, devido a características próprias de sua

natureza maleável e plástica, a vida adulta passava a ser representada através de um progressivo enrijecimento (ROCHA, 2003).

Se, no passado, a maternidade (acompanhada de uma noção de infância maleável) tornou-se um assunto de Estado, acionado sob justificativa do melhoramento da nação a partir de pressupostos eugênicos e higienistas, atualmente, as mulheres-mães dos segmentos mais pobres da população têm sido interpeladas, sob justificativa de modernos mapeamentos cerebrais, a “moldar a infância” dentro de casa e operar na diminuição e/ou equacionamento da pobreza, da exclusão e da violência social. São investimentos que, segundo Meyer (2009), não apenas dão corpo a ações programáticas que incorporam a sua responsabilização, como também atuam no sentido de desenvolver programas educativos que visam a ampliar essas responsabilidades e capacitar as mulheres para o seu exercício. Nessa linha, a produção de conhecimentos nos campos da educação e(m) saúde passa a constituir, atualizar e colocar em circulação, continuamente, “o que a mãe é ou deve ser e, por conseguinte, também o que ela não deve ser, e em que aspectos precisa ser tratada ou corrigida” (MEYER, 2009, p. 3-4).

O tema da infância, aliado ao da maternidade e de uma nação mais próspera e justa, prolifera e adquire força tanto nos documentos do PIM quanto na fala de seus/suas gestores/as e técnicos/as em seminários, reuniões e modalidades de atenção. O documentário “Primeiros Passos”, realizado pela TV pública BBC de Londres, exalta as ações do PIM na periferia do município de Caxias do Sul/RS como política pública brasileira que investe na primeira infância. Para isso, conta com depoimentos do ex-secretário de saúde do Estado, de visitadoras e médicas que compõem aquela rede de saúde, da professora que recebe as crianças posteriormente na rede escolar, do diretor da UNESCO, do diretor da Fundação de Atendimento Sócioeducativo (FASE) e das mães, que assumem a necessidade de aprender e incorporar o que ali é ensinado.

No documentário, Carol, com 18 meses, moradora daquele município, agora pode ampliar suas “possibilidade[s] de ter um futuro melhor”; vejamos como isso foi abordado:

**Apresentadora:** Crescer pode ser perigoso no Brasil: se você evitar ser preso, ficar doente e ser expulso da escola, ainda há a dura verdade de que a cada 15 minutos alguém morre com um tiro de arma de fogo, sendo que a maioria das vítimas tem menos de 25 anos. Por todo o mundo, está comprovada a ligação entre a falta de realização pessoal com o crime, e estima-se que existem cerca de 200 milhões de crianças com menos de cinco anos que não se desenvolvem por falta de saúde, de educação e alimentação. Os primeiros anos na vida de uma criança são essenciais para o seu desenvolvimento. Carol tem 18 meses, faz parte do Programa e está desenvolvendo todas as suas habilidades. Crianças que começam cedo como Carol têm a possibilidade de ter um futuro melhor (PRIMEIROS..., s/d).

Nas entrelinhas de justificativas como essa, articulam-se investimentos em torno da politização da maternidade, que, nesse contexto, se traduz em uma retórica baseada no estímulo e na importância de a mulher-mãe ser e fazer diferente, ou seja, ela é alguém que necessita melhorar e aperfeiçoar-se sempre – “conversar mais”, ser “uma amiga” das crianças, “não bater” –, o que se distingue do que ela fazia antes de conhecer o PIM. Nesse processo, delineia-se, de um lado, um determinismo que coloca a primeira infância como uma etapa decisiva da vida, capaz de gerar e definir as relações sociais futuras; de outro, a necessidade da existência de um determinado sujeito mãe que deverá se tornar capaz de investir, amar, educar e “moldar” o sujeito infantil. Para a concretização desse projeto, as mulheres pobres, oriundas de locais ditos “vulneráveis”, são posicionadas como “ignorantes” e sem “nenhuma noção do que fazer” em relação à educação dos/as filhos/as, sendo classificadas numa escala inferior em relação à da maternidade hegemônica. O documentário pretende esclarecer, como se dá a atuação e quais são os efeitos da pedagogia PIM em ação, ou seja, quais são as prescrições que as mulheres precisam assumir e o que fazer para “mudar completamente” suas histórias:

**Apresentadora:** Denise tem 26 anos. Ela e sua família moram em Diamantina, um dos bairros mais pobres de Caxias do Sul, uma cidade no Sul do Brasil. Denise e seu marido têm quatro crianças. Letícia, que tem nove anos, Alexandre com sete, Giovane, que tem três anos, e Carol. Denise entrou para o Programa dois anos atrás, quando Giovane tinha um ano e meio. Com o Programa, ela aprendeu a dar mais atenção e estimular seus filhos através de brincadeiras.

**Denise (mãe):** A Letícia, eu não tinha nenhuma noção do que fazer. Eu só passeava com ela. Agora eu mudei completamente, pois estou dando mais atenção para as crianças. Eu não bato nelas, eu converso com elas. Eu falo com os mais velhos muito mais do que antes. Eu não sou uma inimiga das crianças, e sim uma amiga (PRIMEIROS..., s/d).

A mulher que é apresentada geralmente e “naturalmente” como sensível, amorosa e protetora, aqui é representada como a “mãe” que pode bater e ser potencialmente uma agressora. Rompe-se uma linearidade que historicamente liga o feminino ao cuidado e o masculino à violência.

Levando em conta as análises de gênero, Sarti (2009) aborda a construção da violência como um problema de saúde, buscando refletir sobre as possíveis implicações (dessa construção) para a formulação de políticas públicas. Com base no estudo sobre o atendimento à violência em um hospital municipal de emergências na cidade de São Paulo, a autora reflete sobre a “produção da vítima”, baseada numa inteligibilidade da violência que se institui na área da saúde e que passa a reconhecer a criança, a mulher, o/a idoso/a e o/a homossexual como passíveis de sofrerem o ato violento, sobretudo, com base na compreensão de que esses

indivíduos são “naturalmente” vulneráveis. Isso nos conduz a pensar que, ao configurar a “vítima”, de outro lado, se estabelece quem é o “agressor”, com base em um recorte de gênero e idade que passa a pautar a lógica e o desenho dos serviços, da organização e dos/as profissionais relacionados/as ao atendimento. Desse modo, essencializa-se o masculino relacionado à violência, tornando impensável vê-lo como vítima ou submetido a algo que não seja da sua vontade. Importa reconhecer, nessa configuração de gênero, “a visibilidade da violência associada à cristalização de identidades particulares” (SARTI, 2009, p. 100), o que passa a reiterar e legitimar determinados comportamentos (violentos), práticas sociais, sociabilidades, responsabilidades e a própria configuração de políticas públicas a partir desses pressupostos.

Com o objetivo de integrar ações para melhorar a saúde da população gaúcha, o Governo do Estado (2007-2010) do Rio Grande do Sul, através do “Programa Estruturante Saúde Perto de Você”, também lançou ações como o Projeto de Prevenção da Violência (PPV), que, em conjunto com os municípios e a sociedade civil, tiveram como meta a criação dos Comitês Municipais de Prevenção da Violência. Entre as ações previstas para cumprir a meta de redução em 20% das ocorrências de violência, nos 50 municípios que apresentaram os maiores índices e, portanto, selecionados para atuação do PPV, estava a ampliação do número de Equipes de Saúde da Família e a “implantação e/ou ampliação do Programa Primeira Infância Melhor, [...] buscando orientar as famílias com gestantes e crianças de até seis anos para a promoção do desenvolvimento integral nos primeiros anos de vida” (GOVERNO ... s/d).

As discussões voltadas para a necessidade de investir nos primeiros anos de vida como determinantes para a redução dos índices e gastos com a violência tornaram-se explícitas e repetidas nas diversas ações do PIM, dirigidas aos/às técnicos/as, monitores/as e visitantes/as. Através dos títulos de algumas ações, podemos perceber como vai se estabelecendo essa relação: “A ludicidade na prevenção da violência”, que serviu de chamamento ao IV Encontro Estadual de Visitadores, ocorrido em 28 de abril de 2009; e “Políticas integradas para prevenção da violência e promoção da vida”, título do IV Seminário Internacional da Primeira Infância, que ocorreu em 22 de novembro de 2007, durante minha inserção no campo (participação que utilizei para registrar, complementar e aprofundar as observações e discussões da pesquisa).

Neste último encontro, recorrendo à projeção de imagens do cérebro, o ex-secretário da

saúde Osmar Terra falou ao público sobre o desenvolvimento neuronal da criança – no singular –, que, segundo ele, evoluiu ao longo de quatro mil anos. Para ilustrar, falou sobre o processo de evolução natural do ser humano, que, em função da necessidade de utilizar-se mais da razão, teve a caixa craniana aumentada; ao começar a caminhar e ficar de pé, sua bacia também precisou se adaptar. Ao definir o desenvolvimento infantil com base em teorias evolucionistas, prosseguiu descrevendo a importância do chamado vínculo mãe-bebê, dizendo: “ao nascermos, a passagem é muito estreita, por isso, o cérebro necessita terminar sua formação na primeira infância. Primeiro, a comunicação é não-verbal, são expressões em que a criança possui um programa psíquico para entrar em sintonia com a mãe, um sente o que o outro sente”; e prosseguiu: “a agressividade está diretamente relacionada a transtornos psiquiátricos, abuso de substâncias e ao ambiente no qual o/a cuidador/a negligencia a criança” (DC 22.11.2007).

Para Maria Cecília Minayo (2003), o fenômeno da violência é complexo, relacional, polissêmico e controverso, não podendo ser visto de forma simplificada. Deixar de refletir sobre a violência em seus aspectos de historicidade e de profunda imbricação sociocultural nos direciona a uma leitura reducionista e unilateral. A violência, especialmente nas formas de delinquência e criminalidade, em geral é vista “como uma ‘produção autônoma’ [e individual] de determinados atores (sobretudo os pobres e habitantes das periferias), sem nenhuma vinculação com outras questões nacionais” (MINAYO, 2003, p. 32). Isso fica marcadamente expresso nos excertos do documentário feito pela BBC de Londres que enfocam os investimentos públicos em famílias pobres pertencentes ao PIM, bem como na abordagem de alguns gestores públicos, como busco demonstrar.

No âmbito do PIM, como política pública que investe no desenvolvimento infantil, o principal foco para a explicação da violência social (e estrutural) é a mulher-mãe que não cumpre “corretamente” suas funções; a importância da díade mãe-bebê é ressaltada, bem como a necessidade da sintonia – onde “ambos devem formar um só” (DC 22.11.2007). A mãe precisa dar sustentação ao bebê através do olhar, da interpretação dos seus sentimentos, das sensações, e é a ênfase nessa díade que prevenirá muitas doenças mentais. A legitimidade científica e moral desse discurso ganha força sendo assumida por Osmar Terra, médico e ex-secretário estadual da saúde, bem como pelos *Guias* que subsidiam a implantação do PIM e a capacitação de seus profissionais:

Inúmeros estudos científicos comprovam que é nos primeiros anos de vida – em especial de 0 a 3 anos de idade – que nós, seres humanos, desenvolvemos 90% de nossas conexões neuronais. Nosso cérebro tem, nesse período, seu momento de maior expansão e capacidade de desenvolvimento. Portanto, é nessa etapa de vida – que se estende até os 6 anos de idade – que os estímulos, responsáveis por promoverem habilidades e competências, devem ser incentivados com qualidade (RGS, 2007d, p. 08).

Os argumentos apresentados para o desenvolvimento da infância estão fundamentados por “inúmeros estudos” ou “pesquisas científicas” e atestam que “o investimento na primeira infância contribui para a sensível redução dos índices de evasão e repetência escolar, de criminalidade, de necessidade de programas de reabilitação de presidiários e jovens infratores, além de contribuir para a redução de gastos com a segurança pública, saúde e educação” (RGS, 2007d, p. 08). Ao participar do Seminário, observei que, mesmo reunindo palestrantes de diferentes localidades do mundo, se falava sobre a infância (e a maternidade) como um universal, regida por conhecimentos e princípios reguladores comuns, veiculados através de organismos internacionais como UNESCO e UNICEF, por exemplo. Dimensões relacionadas ao desenvolvimento humano, às chamadas competências familiares, à violência e à pobreza também não eram particularizadas.

Para “incentivar [as crianças] com qualidade”, torna-se necessário analisar a produção de uma pedagogia voltada às mulheres que está diretamente envolvida com uma visão política. Ao “comprovar-se” que é nos primeiros anos de vida que a criança desenvolve 90% da sua capacidade neuronal e que é, portanto, nessa etapa de vida que ela precisa receber os “estímulos adequados”, pretende-se produzir um sujeito capaz de ordenar-se e de estruturar ações em torno dessas afirmações. Olhando criticamente a pedagogia aqui proposta, podemos reconhecer que ela alia poder, conhecimento e autoridade, também sublinhando “quem tem controle sobre as condições para a produção de conhecimento” (GIROUX, 1995, p. 138). Segundo um dos técnicos do PIM Canoas, “o segredo do PIM é transformar conhecimento técnico em prática, de forma que [estes conhecimentos] se infiltrem no cotidiano das famílias” (CANOAS..., 2006b).

Como forma de legitimar esse conhecimento científico e interpelar as mulheres presentes no Seminário, Osmar Terra endossou, ainda, que a sua permanência na Secretaria da Saúde do Estado (Governo Germano Rigotto para Yeda Crusius) ocorreu em função da relevância e da necessidade de continuidade de uma política como o PIM, em prol da primeira infância. Para ampliar a força do seu argumento e interpelar as mulheres nas ações previstas, disse: “ao olhar para a plateia, posso ver uma questão de gênero”, pois a grande maioria

envolvida no trabalho do PIM eram mulheres (DC 22.11.2007).<sup>68</sup> Com isso, estabeleceu uma relação causal entre o tema do encontro, “Políticas integradas para prevenção da violência e promoção da vida”, e a presença predominante de mulheres e fez uso de dados estatísticos para indicar que a população carcerária e a violência são marcadamente masculinas. Acrescentou o ex-secretário: “as mulheres são menos violentas e em número muito reduzido nos presídios”. Com o uso dessa retórica, reafirmou que funções de cuidado e de educação de crianças são naturalmente femininas, endossando a presença das mulheres naquele encontro, bem como o direcionamento das propostas e ensinamentos a elas. Em nenhum momento, foi problematizada a predominância feminina no encontro, os efeitos desse tipo de educação para a vida de homens, mulheres e crianças, o reduzido número de homens presentes no encontro; também não se enfatizou a necessidade de enfrentar as causas estruturais da pobreza, a diminuição das desigualdades sociais ou as consequências de políticas calcadas numa racionalidade neoliberal.

Pode-se pensar que a discussão da violência, nesse contexto, nos coloca diante de um paradoxo interessante. Ao mesmo tempo em que as mulheres são apresentadas como menos violentas e mais voltadas para as funções do cuidado infantil, também são elas, principalmente, que passam a ser responsabilizadas tanto pela presença da violência na vida de crianças e jovens, quanto por sua transformação em seres violentos.

A criação de uma política local como o PIM, voltada à educação das famílias com o propósito de alcançar a redução dos índices de desigualdade e exclusão social, pode fundamentar-se na experiência cubana, pois, de maneira geral, essa experiência se conecta a princípios norteadores de organismos internacionais, voltados a países que possuem populações localizadas na chamada linha de pobreza e que o Estado precisa tutelar. Trata-se de uma experiência socialista “incorporada” por políticas neoliberais, que é descolada de um de seus pressupostos básicos, qual seja, o da responsabilidade do Estado pela provisão de bem-estar social, e redirecionada para o indivíduo, focando predominantemente em ensinamentos voltados a famílias que vivem em contextos de extrema privação, decorrentes da concentração do capital. São ensinamentos, formas de constituir e delimitar a população-alvo, enfim, orientações que visam à realização de um conjunto de metas sociais que partem de diretrizes comuns, difundidas em nível global. Nesse processo, conforme Daniel Mato (2005, p. 167) assinala, o “[...] caráter global só se refere ao alcance de suas práticas, e não ao

---

<sup>68</sup> No IV Encontro Estadual de Visitadores, ocorrido em 28 de abril de 2009, “A ludicidade na prevenção da violência”, Osmar Terra fez alusão ao trabalho das mulheres, proveniente de uma suposta “alma feminina”. No momento em que um gestor (homem) se pronunciou sobre a importância do investimento na primeira infância, ele logo tratou de frisar ao público: “eis um homem com alma feminina”.

contexto social no qual se formam as representações e valores que guiam seus programas e políticas”.

Pode-se dizer também que a globalização se caracteriza pela ampliação, expansão e reorganização das fronteiras de tempo e espaço em um mundo cujo fluxo tem produzido grandes transformações nas relações sociais e de poder. Para Anthony Giddens (2002, p. 9), as “instituições modernas diferem de todas as formas anteriores de ordem social quanto ao seu dinamismo, ao grau em que interferem com hábitos e costumes tradicionais e a seu impacto global”. O autor discute alguns efeitos da modernidade sobre nós, capazes de alterar radicalmente aspectos da vida social cotidiana, bem como de afetar os sentidos mais pessoais de nossa existência. Um de seus principais argumentos (GIDDENS, 2002, p. 9) é que a “modernidade deve ser entendida num nível institucional; mas as transformações introduzidas pelas instituições modernas se entrelaçam de maneira direta com a vida individual [...]”. Desse modo, podem ocorrer duas direções: uma que diz respeito às formas de vida dos indivíduos e de seus contextos locais e específicos de ação e outra que sinaliza a possibilidade de esses indivíduos contribuírem para promover mudanças sociais que podem vir a se tornar globais.

A globalização se refere “[...] à interseção entre presença e ausência, ao entrelaçamento de eventos e relações sociais ‘à distância’ com contextualidades locais” (GIDDENS, 2002, p. 27), atuando, assim, na produção de formas de regulação social distintas. Os Estados seguem políticas e planos coordenados numa escala geopolítica e promovem um modelo de organização capaz de regular e controlar aspectos das relações sociais dentro de distâncias espaciais e temporais indeterminadas.

Em um contexto marcado pelo aprofundamento das desigualdades sociais, econômicas e culturais que emergem na conjunção da racionalidade neoliberal com o processo de globalização, desenha-se o que Meyer (2006a) chama de segundo movimento referente à politização do feminino e da maternidade, que afeta fortemente a vida das mulheres, principalmente das mais pobres. Zygmunt Bauman (1999, p. 78) se refere aos processos globalizantes operando na “redistribuição dos privilégios e carências, da riqueza e da pobreza, de recursos e impotência, de poder e ausência de poder, de liberdade e restrição”. A intenção aqui não é simplesmente marcar algumas polaridades relacionadas a esse processo, mas pensar em como ocorrem a circulação e o acesso dos indivíduos às oportunidades, ao uso dos recursos tecnológicos e de informação, à movimentação do capital em um mercado de “livre” comércio, ao deslocamento entre fronteiras, ao consumo, à moradia, à educação e à saúde.

Para Meyer (2006a), é na articulação entre o processo de globalização e a racionalidade neoliberal que se pode pensar na formulação e implementação de políticas sociais compensatórias, como as chamadas de “inclusão social”, nas quais mulheres pobres passam a ser convocadas, de forma contundente, a desempenhar funções de “cuidadoras” e “produtoras” de educação e saúde. Esse argumento me fazia retomar a história da ex-visitadora Ema e de outras visitadoras, assim como de algumas técnicas (professora, enfermeira, psicóloga) que passaram pelo PIM também como voluntárias. Suas histórias de vinculação ao trabalho com a comunidade pobre mostravam ir além da intenção e da possibilidade de um futuro contrato de trabalho; indicavam que o desempenho de determinadas tarefas não se restringem a mulheres-mães, mas a mulheres em geral que desempenham atividades profissionais ligadas a essas áreas – ao que parece, por pressupor-se seu envolvimento “natural” com habilidades e sentimentos relacionados com proteção, doação, ajuda, cuidado, educação e nutrição de crianças. As tensões daí decorrentes indicam um movimento de ampliação e fortalecimento de significados relacionados à produção da identidade e da diferença – há a maternidade, marcada pela natureza, que deve corresponder ao que é proposto pelas políticas, e, nessa relação, através da diferença, há a constituição do que deve se opor a ela, como a negligência e o abandono, por exemplo.

Conforme indiquei, utilizando-se da “comprovação” consolidada por argumentos científicos, Osmar Terra cita a “realização de pesquisas” com crianças que foram estimuladas, indicando o quanto elas são mais saudáveis e menos agressivas. Assim, confirma novamente a ênfase colocada na díade mãe-bebê, pois é por meio dela que ocorrerá a prevenção das doenças mentais e a redução do uso de drogas. O ex-secretário conclui sua fala no Seminário:

“A cuidadora abusiva não apenas não brinca, mas causa sérias lesões na criança e no seu futuro, pois é nessa época que se formam as sinapses. Podemos constatar, através do exame da saliva de crianças órfãs, do cortisol, como seu *stress* vai crescendo”. Durante o encontro, ainda foi mostrado um filme sobre antigos orfanatos da Romênia, onde os bebês eram tratados como numa linha de produção, apresentando mais tarde lesões cerebrais e morte neuronal. Foi dito que essa forma de tratamento ocasionava o que conhecemos hoje como *serial killers*. Cérebro de assassinos múltiplos. Para concluir sua fala, o ex-secretário mostrou uma imagem e disse: “olha aí o que resolve tudo. A mãe e seu bebê, e o PIM é o Programa que trabalha isso”. Nisso, ouço a plateia feminina aclamá-lo com palmas, numa espécie de conversão e (re)afirmação do que estava sendo dito. (DC 22.11.2007)

Dessa maneira, estaria no cérebro infantil, acionado pelo materno competente, a chave para o futuro da nação e da sociedade. É diante das imagens do cérebro que o médico, com a autoridade que lhe é outorgada na cultura contemporânea, procura nos ensinar uma suposta origem da violência, ou seja, um “como” e “quando” um indivíduo humano começa a tornar-se um sujeito violento. Ao dizer que a “cuidadora abusiva não apenas não brinca, mas causa sérias lesões na criança e no seu futuro”, trata ao mesmo tempo de responsabilizar, fundamentalmente, as mulheres-mães pelo futuro de crianças, além de fazer circular significados relacionados com abandono, negligência, incapacidade e culpa.

Claudia Fonseca (2009) nos ajuda a ampliar o entendimento dessas noções ao analisar que não é “qualquer abandono” que passa a ser condenado. Diz a autora que os sentidos atrelados a esse termo podem variar, dependendo de interesses e/ou necessidades apresentadas pelos diferentes atores sociais. Uma das hipóteses que ela levanta para pensarmos na condenação do abandono materno se relaciona com a noção de família naturalizada que assumimos e que nos faz acreditar na existência de sentimentos inatos e espontâneos que, *a priori*, unem e protegem reciprocamente seus membros, assim como a crença do “amor materno”, difundido como algo inato e extensivo a todas as mulheres. Completa a autora: “são noções forjadas a partir de disputas entre atores sociais com pesos políticos desiguais e em situações concretas” (FONSECA, 2009, p. 3). Eu acrescentaria a isso o que já venho argumentando sobre a necessidade de o Estado, num cenário de pobreza e vulnerabilidade social, politizar a maternidade (por meio da adequação a uma extensa pedagogia), co-responsabilizando as mulheres, sobretudo, pelo cumprimento de funções relativas à saúde e à educação das crianças.

A discussão sobre a maleabilidade do cérebro coloca a possibilidade de manipulá-lo como uma matriz onde o sujeito será gerado, ficando nas entrelinhas que bastam bons hábitos, força de vontade, responsabilidade e autorregulação do “cuidador”, sempre representado através da mãe. Caso contrário, ganha força, nesse contexto específico, a noção de déficit, da falta de empreendimento, expresso como falta de cuidado ou negligência materna. Pode-se dizer que o movimento que ocorre no âmbito do PIM trata de “despolitizar as tensões estruturais”, ao mesmo tempo em que recai sobre as mulheres-mães e visitadoras a ênfase da intervenção, pois a elas caberá “combater o desajuste social” (SCHUCH; FONSECA, 2009, p. 16).

A partir do excerto, interessa pensar, ainda, em como se produz uma forma de conhecer o interior, assim como uma forma de criar uma interioridade, tanto do sujeito violento quanto da mulher que deve (ou não) ocupar seu lugar de cuidadora, tornando visíveis

e dizíveis possíveis respostas para questões eminentemente sociais. Essa forma de conhecer o indivíduo irá “provar” que está no cérebro, associada ao comportamento materno, a “verdade” sobre o sujeito violento ou não. Como indica Steven Rose (2006), as ciências e as suas linguagens produzem os argumentos, métodos e técnicas que nos conduzem a pensar sobre o que é normalidade e patologia e em como estas podem ser localizadas em nossos cérebros. Desse modo, penso que se produzem novos domínios a serem explorados, conhecidos, mensurados, administrados e regulados de acordo com as formas com que os indivíduos se relacionam no mundo social, onde aspectos da conduta humana e os fatores que a afetam passam a ser explicados pelos campos do conhecimento científico. Neurociência, medicina ou psicologia, baseadas no uso de testes, cálculos e tecnologias de visualização, produzem explicações unidirecionais e/ou generalizantes, descrevem fases de desenvolvimento através de aproximações ou distanciamentos de “fatores de risco”, ou seja, da produção de uma exatidão científica revestida de legitimidade, neutralidade, profissionalismo e objetividade, possibilitando o escamotear de relações sociais assimétricas de poder.

Referente a essa discussão, Meyer (2005) indica um terceiro movimento que dá sustentação à politização da maternidade, através de formas de controle e regulação da vida que se conectam ao uso de aparelhos e técnicas de investigação. São formas capazes de produzir “maneiras de conhecer” que, ao penetrarem o corpo, explicam o seu funcionamento. Ao descrever e monitorar a vida, o conhecimento técnico-científico passa a inscrever na mulher e no feto formas mais corretas e saudáveis de cuidar e desenvolver-se, classificando e valorando situações (ou mães) de risco. Portanto, há uma intensificação dos discursos em torno da configuração da maternidade e do fortalecimento de enunciados que se articulam para compor a norma, fazendo com que as mulheres vivenciem seus efeitos ao serem avaliadas e/ou hierarquizadas, na medida em que dela se aproximam ou se afastam (MEYER, 2005; MOREIRA, 2008b).

Como já venho argumentando, um elemento importante a ser considerado nesta análise se refere ao processo que investe na construção de sentidos e na formação da seguinte equação: presença materna = desenvolvimento infantil saudável. Esta é marcada também pela presença de marcadores sociais que delimitam seu endereçamento: classe social, violência e gênero.

Ao analisar os enunciados presentes na fala do ex-secretário estadual de saúde, que se repetem extensivamente nas diferentes modalidades de atenção descritas na metodologia do PIM, pode-se pensar que o elemento unificador dos discursos não é a maternidade, mas a justificativa usada para produzir a adesão das mulheres aos imperativos propostos: assumir-se

e atuar como um elemento fundamental para a inclusão social, promovendo a saúde física e mental das crianças (KLEIN, 2003; MEYER, 2000; FERNANDES, 2008b), razão que também se repete extensivamente na mídia (SCHWENGBER, 2006; HENNIGEN, 2004). Quero dizer que os enunciados veiculados no âmbito de políticas governamentais como o PIM buscam conformar e normatizar modos de ser mãe e mulher. Para que isso ocorra, passam a valorar formas específicas de viver a maternidade, utilizando-se de diferentes campos discursivos, pois é através deles que as mulheres podem “se” avaliar como “boas” mães, bem como refletir sobre suas dificuldades, experiências e aprendizados (MOREIRA; NARDI, 2008a).

Lisandra Moreira e Fernando Seffner (2009) analisaram também alguns enunciados sobre a paternidade, presentes em campanhas promovidas pela organização não-governamental (ONG) gaúcha Brasil Sem Grades.<sup>69</sup> A discussão apontou que foi no âmbito dessa discursividade que se produziu a associação: ausência paterna = criminalidade. De acordo com as análises, a paternidade é chamada a ocupar o lugar da lei, através da sua presença e do estabelecimento de uma relação de respeito, participação, formação de regras e limites. Assim, os/as filhos/as dos “pais de verdade” abandonariam a criminalidade e se conformariam mais facilmente às regras sociais instituídas pelo Estado, desonerando-o. Tal abordagem nos encaminha a refletir sobre os investimentos propostos por essa ONG, dirigidos aos homens-pais, convocando-os a atuar na diminuição da criminalidade, da violência e, conseqüentemente, dos gastos públicos. Se, na fala do Prêmio Nobel de Economia e do ex-secretário de saúde, a criminalidade está vinculada à negligência materna pela falha das mulheres no exercício do amor e do cuidado com as crianças, ao pensar a criminalidade ligada à ausência “dos pais de verdade”, ela se justificaria pela falta dos homens no lugar da lei para ensinar as crianças, principalmente através de uma relação de respeito e da formação de regras e limites. O cuidado, aqui também entendido como paterno, traz em seu bojo elementos que o tornam generificado.

Betina Hillesheim e Lilian Rodrigues da Cruz (2008) discutem e problematizam a equação: infância + pobreza = vulnerabilidade = risco = perigo, que opera no âmbito de políticas públicas. Para as autoras, essa equação se torna possível a partir da compreensão de que algumas das atuais estratégias de controle e administração da vida, atualizadas pelo PIM e por campanhas a ele associadas, podem nos levar a apreender algumas mudanças que vêm ocorrendo no âmbito da governamentalidade, e isso “[...] implica entender como passamos do

---

<sup>69</sup> Brasil Sem Grades é o nome da ONG gaúcha, fundada em 2002 pelo empresário Luiz Fernando Oderich, ano em que perdeu seu filho, então com 26 anos, assassinado em Porto Alegre. <http://www.brasilsemgrades.org.br/>

foco da gestão da vida (próprio da sociedade disciplinar) para o foco na gestão do risco” (SPINK, 2001, p. 1281), fenômeno próprio da contemporaneidade. Através do excerto abaixo, podemos pensar, ainda, que as noções de presente e futuro se tornam intimamente relacionadas à gestão do risco ou da vulnerabilidade, termos que parecem ser empregados de forma equivalente na discursividade proposta pelo PIM.

**Apresentadora:** Caxias tem aproximadamente 650 famílias no Programa. A região chega a somar 40 mil famílias. Famílias vulneráveis com bebês até três anos são o alvo principal, pois este período responde pelo desenvolvimento de 80% da capacidade cerebral da criança. O objetivo do Programa é proporcionar um desenvolvimento completo para a criança: físico, intelectual e social. A família, a comunidade e o governo trabalham juntos, coordenados pela Secretaria Estadual da Saúde.

**Osmar Gasparini Terra (ex-secretário estadual da saúde):** São momentos críticos. Depois disso, é muito mais difícil de organizar estas competências. Então, é muito importante que cada centavo, cada real que se investe no início da vida, dê uma resposta muito maior no futuro, em capacidade de aprender a lidar com estresse e controle da violência. Eles terão maior qualidade de vida, melhor saúde. Tudo isso é resultado daquilo que acontece nos primeiros anos de vida da criança (PRIMEIROS..., s/d).

Tal como indicam Hillesheim e Cruz (2008, p. 197), risco e futuro tornam-se intimamente ligados, e é nessa direção que se produz uma relação de causa e efeito na qual a intervenção e o controle sobre o presente precisam operar sobre o futuro, modificá-lo. Nessa projeção sobre o futuro, “o presente é compreendido como um tempo utilitário” que deve ser empregado na redução da vulnerabilidade infantil. Giddens (2002, p. 111) argumenta que o risco está ligado a acontecimentos futuros, porém, relacionados às práticas presentes, o que abre a possibilidade de “colonizar o futuro”, ou seja, gerenciar as “novas situações de risco, algumas das quais institucionalmente organizadas”.

Ao discutir e interpretar as investigações de Foucault acerca do biopoder, Gilles Deleuze (1992, p. 216) diz que estamos entrando na era das sociedades de controle, não mais marcadas pela atuação das disciplinas e dos espaços de confinamento, mas sobrepondo-se a eles através das novas formas de sujeição, por “controle contínuo e comunicação instantânea” (1992, p. 216), potencializadas e pulverizadas pelo desenvolvimento de formas atualizadas de sanções, de educação e de tratamento. Não se trata de dizer que há uma substituição da sociedade disciplinar pela sociedade de controle, ao mesmo tempo em que não se trata do fim das disciplinas. O que ocorre é a intensificação e a disseminação das instituições disciplinares, como a escola e o hospital, por exemplo. Os espaços fechados e delimitados das instituições modernas se estendem, coexistindo com formas mais indefinidas e fluídas, difundidas a todo o corpo social. Para Michael Hardt (2000), o controle passa a ser a disseminação e a

intensificação da disciplina – as fronteiras que circunscrevem os espaços das instituições deixam de existir e são ultrapassadas. Nesse regime comunicativo e de controle, pode-se dizer que há uma (re)significação, por exemplo, do que tomamos como educação e escola. O que ocorre não é a liquidação da instituição escolar, e sim uma intensa e contínua proliferação de informações e saberes pedagógicos, que vão atuar em múltiplos e flutuantes espaços. Também podemos pensar no hospital, no caso da educação e da saúde, como uma instituição que historicamente atuou na constituição do corpo, da saúde e da doença. Porém, os ensinamentos planejados, organizados e veiculados em postos de saúde, entidades comunitárias, atendimentos a domicílio, hospitais-dia, rádios, guias formulados pelas políticas públicas, cadernetas da gestante, da criança e do adolescente, cadernos especiais de jornais populares, em *folders* e cartazes distribuídos pelos serviços públicos podem ser tomados, atualmente, como estratégias didático-pedagógicas mais amplas, efetivas e atuais; seu propósito pode ser o de disseminar formas mais sofisticadas de governo, instituindo processos de “formação permanente [que] tende[m] a substituir [ou coexistir com] a escola” e com o hospital (DELEUZE, 1992, p. 221).

Nessa lógica, a produção biopolítica ancorada no consumo e na eficácia, características das sociedades de controle, prima pela produtividade, pela redução de riscos e de custos e pelo gerenciamento de atividades e de sujeitos, numa luta incessante e divergente pela (re)construção dos corpos e das subjetividades “competentes” e “adequadas” à formação do social. Contemporaneamente, a vida pode passar a equivaler a um produto, uma mercadoria, uma invenção. De acordo com Paula Sibilia (2002, p. 172), “conforme mudam as práticas e os alicerces do biopoder, também se transformam as verdades e as formas jurídicas que os sustentam”.

Assim, de um lado, produzem-se relações humanas baseadas na utilização de saberes da ciência e da técnica disponibilizada e endereçada somente a alguns indivíduos; de outro, produz-se um enorme contingente de excluídos, cujo acesso a informações e produtos do mercado global se torna cada vez mais limitado e distante, necessitando-se, então, da criação de políticas de intervenção capazes de ensinar formas mais efetivas de gerir e cuidar dessas vidas “excluídas”.

O homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado. É verdade que o capitalismo manteve como constante a extrema miséria de três quartos da humanidade, pobres demais para a dívida, numerosos demais para o confinamento: o controle não só terá que enfrentar a dissipação das fronteiras, mas também a explosão dos guetos e favelas (DELEUZE, 1992, p. 224).

Na esfera das propostas de educação e(m) saúde, Meyer et al. (2006b) indicam que geralmente o risco representa uma situação de potencial prejuízo, associado, sobretudo, a fatores individuais. A partir daí, é possível pensar que alguns comportamentos podem ser considerados insalubres, inadequados e/ou distanciados da norma, sustentando denominações como “gestantes de risco”, “famílias em situação de risco social” ou “socialmente vulnerabilizadas”. Daí a necessidade de criação de estratégias de controle e gerenciamento dos riscos, propostas por meios de políticas públicas, capazes de (ensinar e) governar não apenas através dos hospitais e postos de saúde, mas também por meio da mídia, escolas, centros e ações comunitárias, campanhas sociais e, ainda, através de “visitas” sistemáticas para acompanhar e ensinar as famílias em suas residências.

Nessa perspectiva, a saúde e o desenvolvimento infantil passam a ser pensados por meio do regramento do corpo, ainda na gravidez – a maternidade sadia precisa corresponder ao cumprimento de um roteiro baseado em argumentos médicos, psicológicos, pedagógicos, morais e políticos. Mesmo antes do nascimento, o biopoder potencializa a gestão do indivíduo e do seu futuro, visando a tornar esse indivíduo educado e responsável para assumir a gestão (e o cuidado) da sua própria saúde:

**Apresentadora:** O Programa alega que o acompanhamento médico tem ajudado a reduzir a mortalidade infantil no Rio Grande do Sul em quase 25% em cinco anos. Mas a Carol não parece se importar com isso no momento. O trabalho no desenvolvimento da criança começa antes mesmo de ela nascer. As primeiras partes do cérebro se desenvolvem durante os três primeiros meses de gestação. O programa dá às futuras mães um acompanhamento completo e cuidados médicos.

**Doutora Mariza Bulla Baron:** Existem mães que são ignorantes sobre como prevenir doenças durante esta fase. Nós estamos aqui para ajudá-las. É muito importante orientar as gestantes. Um bebê que nasce sadio será uma criança mais sadia e terá um melhor desenvolvimento.

**Apresentadora:** Não é surpresa a existência de futuras mães bem jovens aqui. Aproximadamente 20% das crianças nascem filhos de mães com menos de 19 anos de idade no Rio Grande do Sul.

**Apresentadora:** Quando tinha 16 anos, Denise ficou grávida acidentalmente de Letícia. Mas, naquela época, não havia programa para ajudá-la (PRIMEIROS..., s/d).

Quando “o Programa dá às futuras mães um acompanhamento completo e cuidados médicos”, pressupõe que opera na perspectiva da informação, persuasão e responsabilização; assim, “mães ignorantes” e pobres precisam mudar de comportamento a fim de assumir como suas as tarefas relativas ao cuidado, à prevenção e ao desenvolvimento infantil saudável. Ao que parece, é a partir dessa lógica que o PIM passa a delimitar quem são as famílias que necessitam de intervenção, mudança de atitude e (re)definição de padrões ou que precisam

assumir um “estilo de vida”<sup>70</sup> mais saudável; para isso, devem receber um conjunto de ensinamentos cujo propósito é tornar os indivíduos gestores de si, mais competentes para administrar a própria vida e, principalmente, as de seus/suas filhos/as.

Nesse sentido, determinadas ações referentes à saúde e à educação das crianças podem contribuir para configurar representações de famílias mais expostas ao “risco” e/ou “socialmente vulnerabilizadas”. Talvez elas se encontrem nessa situação por desconhecimento, despreparo, desinteresse ou até mesmo por falta de acesso ou disponibilidade aos serviços públicos, mas também porque esses indivíduos podem responder a situações cotidianas e/ou adversas e/ou administrá-las de diferentes modos. Torna-se importante, pois, admitir e problematizar as esferas da promoção da saúde e da prevenção de doenças que estão implicadas com exercícios de poder, produtividade, autoridade e controle social, determinando através de estratégias discursivas as condutas mais adequadas, “[...] cujo objetivo é produzir forças, fazê-las crescer, ordená-las e canalizá-las, em vez de barrá-las ou destruí-las” (SIBILIA, 2002, p. 163).

Cabe dizer que a ineficiência de muitas ações e projetos educativos em saúde pode indicar que o não-cumprimento de determinados comportamentos e ações relacionadas à higiene, ao cuidado e ao tratamento pessoal, à criação dos/as filhos/as, etc. também pode se configurar como uma estratégia “mais ampla de resistência ou de suporte a condições de vida muito difíceis de determinados grupos sociais” (MEYER et al. 2006c, p. 1337). Talvez este possa ser um aspecto legítimo que deva ser levado em conta, por exemplo, na formulação de políticas e programas governamentais voltados à promoção da saúde.

Na relação que se estabelece entre vulnerabilidade, desenvolvimento infantil e competências familiares, não se discutem ou se relativizam os múltiplos sentidos e deslocamentos possíveis do termo *negligência* e os fatores que geram o que se avalia como faltas ou dificuldades em organizar o processo de aprendizagem das crianças em um contexto mais amplo de relações de poder, tampouco se levam em conta as causas estruturais da pobreza, formas de produção e diminuição de desigualdades sociais, violação de direitos reconhecidos em legislações vigentes, etc. Como podemos observar, o documentário que focalizo aqui discute extensivamente a importância de investir no desenvolvimento infantil em meio a um contexto de violência no Brasil. Nesse processo, outra face de responsabilização da maternidade é abordada:

---

<sup>70</sup> Giddens (2002, p. 79) define estilo de vida como um conjunto mais ou menos integrado de práticas que um indivíduo abraça, não só porque essas práticas preenchem necessidades utilitárias, mas porque dão forma material ao processo identitário.

**Apresentadora:** Diamantino é uma das áreas com maior índice de crimes do Rio Grande do Sul. A apenas algumas quadras da casa de Denise, fica a casa de outra mãe, que se deu conta tarde demais da importância de programas como esse.

**Ilaci Pereira:** Se desse para voltar atrás, eu voltaria. Teria feito tudo diferente.

**Apresentadora:** O filho de 17 anos de idade de Ilaci está cumprindo uma pena de três anos de prisão por ter cometido um crime grave. Ela se culpa por isso.

**Ilaci Pereira:** Eu não tive orientação, não tinha a menor idéia de como educar uma criança, eu costumava bater e gritar com ele. Eu deveria ter conversado mais com ele.

**Apresentadora:** Conforme os anos iam passando, a situação só piorava, seu filho se tornou viciado em drogas.

**Ilaci Pereira:** Ele foi influenciado pelos amigos: “vamos lá...”, e ele foi. Eu perdi o controle.

**Apresentadora:** Ilaci acaba de chegar ao centro de reabilitação (FASE) para visitar seu filho. A FASE tem 80 internos dos 12 aos 21 anos de idade. Da mesma forma como vários garotos aqui, as coisas poderiam ter sido diferentes para o filho de Ilaci, se sua mãe tivesse tido a orientação adequada.

**Ilaci Pereira:** Eu precisava de ajuda na época. Agora existe esse maravilhoso Programa da primeira infância. Isso com certeza teria sido melhor.

**Apresentadora:** Programas de desenvolvimento da primeira infância são fundamentais, de acordo com o diretor da FASE.

**Joel Schumann (Diretor da FASE):** Eu pensava que os adolescentes que chegavam aqui eram crianças problemáticas, mas, quando eu trabalhei na parte mais pobre da cidade, eu entendi por que uma criança se torna um problema: é porque ela é abandonada e mal cuidada. Cuidar dela na gravidez e nos primeiros anos de vida irá, com certeza, diminuir seus problemas futuros e deixá-la menos violenta.

**Apresentadora:** Para Ilaci, que nunca teve acesso a esses programas, a compreensão do que significa ser uma mãe chegou tarde demais.

**Ilaci Pereira:** Ser mãe não é só ter o bebê, né?! Ser mãe é estar presente em tudo. E conversar bastante com o filho. Nós conversávamos, mas não o suficiente. Agora eu preciso aceitar, tentar recuperar o que foi perdido. Enquanto eu tiver pernas e braços, vou ajudá-lo e tentarei consertar tudo o que fiz de errado.

**Apresentadora:** Com a ajuda do Programa, Giovane e Carol têm uma altíssima chance de não cair no mundo do crime. Hoje Denise está levando-os para o zoológico. O Programa ensinou a importância de ser uma mãe mais participativa e carinhosa. Sem se importar com o tempo... (PRIMEIROS..., s/d).

O excerto produz uma relação linear e simplificada no que hoje se configura como “maus tratos” relacionados à delinquência e à drogadição, além de padronizar uma linguagem que localiza nas mulheres-mães uma “origem” do fracasso e da violência que são sociais. O conteúdo do que se ensina está implícito nos dilemas apresentados. Se “ser mãe é estar presente em tudo”, o depoimento de Ilaci, em meio à cena em que ela se dirige ao centro de reabilitação, é contundente, tanto para visibilizar o que não deve ser feito em relação à educação das crianças, quanto para ressignificar o que é ser mãe. São recursos discursivos que pretendem realizar certas operações, exibindo e indicando concretamente em seu conteúdo o que interessa ensinar. Assim, a justificativa da violência social recai sobre a mulher-mãe que “abandona” os/as filhos/as e “cuida mal” deles/as; o cuidado mais uma vez é cobrado, devendo iniciar já na gravidez, pois é nesse período que se devem introduzir os elementos necessários para ensinar e marcar o que é ou não uma mãe responsável.

Também se pode analisar de que maneira as mulheres passam a se reconhecer através das regras que estão implícitas nessa cena enunciativa, a fim de produzir e regular as próprias ações, além de indicar as posições que elas devem ocupar como mães em um cenário de pobreza. Nesse sentido, a apresentadora e o gestor da FASE cumprem uma função específica na produção dessas posições; eles proferem enunciados como o da “criança [que] se torna um problema: é porque ela é abandonada e mal cuidada [pela mãe]”, tratando implicitamente de assinalar os critérios de avaliação para culpar Ilaci, que “errou” por não ter aprendido e aplicado (17 anos atrás!) os ensinamentos que hoje são preconizados pelo PIM. Já Denise está fazendo diferente; ela aderiu ao PIM, que lhe ensinou “a importância de ser uma mãe mais participativa e carinhosa. Sem se importar com o tempo”. Ela conversa com as crianças, brinca, leva ao zoológico e é “com a ajuda do Programa que Giovane e Carol [filhos de Denise] têm uma altíssima chance de não cair no mundo do crime”.

Pode-se localizar outro enunciado presente no documentário, repetido nas falas proferidas em capacitações e na voz das visitadoras. Quando a visitadora diz que, para ser uma “boa mãe”, a mulher-gestante precisa se empenhar, “suprir todas as necessidades da criança”, envolver-se no que era delimitado pelo PIM ou por outras frentes educativas, ela reitera, assim como o documentário, a maternidade como constitutiva do desenvolvimento infantil saudável. Isso aponta a inseparabilidade entre a noção de desenvolvimento infantil saudável e a função do governo das mulheres e da posição que elas necessitam ocupar como sujeitos-aprendizes.

Em uma das modalidades de atenção desenvolvidas no PIM, uma das mulheres nos contou sobre como viveu a chegada de uma filha e um filho e como compreendia e se posicionava diante do enunciado da “mãe que necessita suprir todas as necessidades das crianças”:

A técnica pergunta a uma das mulheres sobre como foi a chegada dos filhos, e ela responde que não aceitou o primeiro, pois eles [o casal] ainda estavam namorando, brigavam muito, e a gravidez foi um susto grande. A mãe conta que, na segunda gravidez, eles já estavam juntos e que foi ainda mais difícil de aceitar, engravidou tomando pílula e xingava a sua barriga, não aceitando mesmo a situação. Acrescentou: “aceitei antes de ela nascer, mas até aceitar foi difícil”; e finalizou: “hoje eu me arrependo”, expressando culpar-se pelos sentimentos de rejeição. (DC 25.07.2007)

Na trama que se forma entre os discursos das políticas públicas, da medicina, da neurociência, da psicologia do desenvolvimento e do mito do amor materno, “suprir todas as necessidades das crianças” significa dizer que não há lugar para imperfeição ou para a falta de vontade. É preciso educar-se e assumir a prevenção, a mudança de comportamentos, realizar todas as tarefas possíveis para não colocar tudo a perder. Essa visão não trata apenas de mostrar as “escolhas” mais saudáveis, muitas vezes fora do alcance das pessoas em questão, mas de colocar no indivíduo tanto a responsabilização quanto a culpa. Produz-se, de um lado, a responsabilidade governamental, que parece cumprir-se através da formulação de políticas públicas localizadas e residuais que, na maioria das vezes, não alcançam todos/as que dela necessitam e, de outro, a ampla veiculação de um discurso que visa a atingir todos os indivíduos e a ensiná-los a dirigir as suas próprias vidas (e as de suas famílias), atuando na produção de mudanças, adaptando-se, controlando-se, formando e utilizando adequadamente suas aptidões e competências (CASTIEL; DIAZ, 2007).

Assumir que a “mulher necessita suprir todas as necessidades da criança” também significa posicionar a mulher grávida como a principal responsável pela relação mãe-feto, que aqui representa a “promessa de futuro”. O feto passa a ser concebido como um cidadão ou um sujeito de direitos que já começa a obter a atenção do Estado através de registros que devem constar na carteira da gestante e da atenção e acompanhamento focados nos domicílios, por meio das visitadoras (PIM) e agentes comunitárias de saúde (PSF), por exemplo. Assim, o feto, no período gestacional, precisa corresponder a características e necessidades específicas e adquire “*status* político”; a mulher grávida torna-se um repositório natural ou o “ambiente fetal saudável” que necessita resguardá-lo. Logo, a mulher que não incorpora essa determinação, instituída socialmente, é posicionada como desviante, ignorante, negligente ou até mesmo criminosa (MEYER, 2005, p. 93).

A discussão travada por Meyer (2005) sobre as relações entre a multiplicação de sujeitos de direito e maternidade indica o quarto movimento que se integra à politização contemporânea da maternidade e parte do pressuposto de que os discursos sobre direitos humanos estão atravessados por conflitos, disputas e ambiguidades, provenientes da “tensão entre particularismos e universalismos; [d]as relações existentes entre diversos formuladores de interpretações desses direitos; [d]as posições políticas que eventualmente tais atores políticos espõem” (RIBEIRO, 2005, p. 31). Assim, há direitos das mulheres, gestantes, adolescentes e crianças, e, recentemente, em alguns países, o feto também vem se constituindo como um sujeito de direitos. Diante da produção desses sentidos, ocorre uma tensão em que os direitos de alguns incidem sobre os direitos de outros, no caso, do sujeito

mulher e do feto. Sabemos que discursos enaltecedores da maternidade e do amor materno como processos “naturais” e universais, historicamente, têm contribuído para a criminalização do aborto.

Educar as mulheres para “suprir todas as necessidades da criança”, desde a gestação, para atuar na redução da violência, na redução da mortalidade infantil, na ampliação da escolarização, entre outros objetivos, torna-se um imperativo para a vida dessas mulheres e produz efeitos muito concretos em suas vidas, pois são elas que necessitam realizar, periódica e sistematicamente, uma extensa agenda que envolve cuidados com o corpo, com o feto e com o bem-estar dos outros membros da família. A negação dessas responsabilizações por parte da mulher incidirá num tratamento diferenciado por parte da equipe de saúde, da escola ou das políticas públicas, como o PIM, por entenderem e legitimarem as mulheres-mães como co-responsáveis com o Estado pela geração de uma infância saudável.

Além de indicar quem está autorizado a falar sobre saúde e desenvolvimento infantil, pode-se dizer, ainda, que é a partir da dispersão, da multiplicidade e da polifonia de vozes que podemos reconstruir as unidades do discurso. É possível perceber, a partir destes últimos excertos, que o “elemento unificador” foi a discussão em torno da infância (mesmo na gestação) e, por meio dela, de uma determinada forma de construir e investir na maternidade.

No próximo capítulo, analiso como ocorriam as modalidades de atenção propostas na metodologia PIM que, fundamentadas principalmente pela psicologia do desenvolvimento, atuavam na produção da posição de sujeito mãe-professora. Também busco dar visibilidade a alguns processos que pretendem investir e educar em formas de viver a maternidade na contemporaneidade por meio da regulação do corpo feminino, que passa a funcionar como um local de inscrição da norma.

## 6 APROXIMAÇÕES ENTRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO PIM E A CONFORMAÇÃO DA MÃE-PROFESSORA

Investigar a produção de conhecimentos que se referem ao desenvolvimento infantil na cultura contemporânea, mais especificamente no conjunto de prescrições formuladas no âmbito do PIM, implica, nesta tese, analisar o modo como “verdades científicas” são produzidas e veiculadas e como posicionam “a” mulher e a maternidade no centro das soluções para os problemas que focalizam. Nessa perspectiva, o desenvolvimento “integral” das crianças pressupõe o exercício efetivo das mulheres-mães, exigindo delas sua atenção (também integral), treinamento e monitoramento constantes. Seguir os conhecimentos veiculados no PIM significa usar as “ferramentas” certas. O *Guia da Família*, logo em sua introdução, nos dá algumas pistas sobre como se constrói essa relação:

O uso sistemático deste Guia possibilitará à família o desenvolvimento de suas competências familiares, pois se constitui em uma ferramenta de apoio na construção de vínculos e na promoção do desenvolvimento integral de suas crianças (RGS, 2007a, p. 9).

Ao atentarmos para os jogos de poder e linguagem, pode-se dizer que as proposições do PIM, tanto as descritas nos *Guias* quanto as que compõem as falas do GTM e visitadoras sobre o desenvolvimento infantil, se ancoram fortemente em pressupostos biomédicos e das teorias psicológicas, partindo de “uma visão em que o contexto é algo enxertado em um modelo único de desenvolvimento [físico e] cognitivo” (WALKERDINE, 1999, p. 16). Deslocar-se da existência desse modelo unitário e fixo pressupõe pensar o sujeito (mãe e criança) como produto das linguagens que o nomeiam e que descrevem e significam o seu desenvolvimento numa determinada cultura. Esse movimento requer abandonar, tal como sugere Walkerdine (1999, p. 16), a crença em um sujeito cujo modelo cognitivo seja singular e preestabelecido socialmente, isto é, no qual o desenvolvimento da inteligência (e da saúde) não esteja implicado com o apagamento de diferenças de gênero, raça e classe, por exemplo, que o configuram.

Quando pergunto a uma das visitadoras sobre como ela caracterizava as famílias sob sua responsabilidade em relação à situação social e econômica, ela conta a história de uma das

famílias que considerava mais carente, composta por uma mulher e três filhas, cujo sustento provinha do PBF. Segundo ela,

“[...] a mulher chegava a fazer capina no forte do verão, [...] para poder comprar uma fruta ou alguma coisa para as gurias comerem, que tinham fome, e terminava a capina, e não pagavam a coitada”. (Renata - 04.07.2007)

Diante disso, pergunto ainda sobre seus sentimentos (ou impressões) quando necessitava ensinar-lhe higiene, cuidado, saúde e organização do lar, por exemplo, uma vez que percebia que essa mulher-mãe não tinha, muitas vezes, alimentos suficientes para alimentar a si e as filhas.

Era muito complicado... Eu até tive dificuldade... Foi quando eu comecei a trabalhar com as meninas dela sobre saúde bucal. “Ah, mas tem dias que eu não tenho o que comer, vou ter pasta de dente das meninas?” [Renata refere-se à mãe das meninas.] Daí, eu trabalhei com ela. Tem outra forma: não tem pasta de dente? Escovinha e água. Comeu qualquer coisinha? Vai lá, e escovinha e água. E tentava achar outro jeito com ela, para ela não se basear, porque não tem, não vou escovar meus dentes? Mas tem outra maneira: não tem hoje, amanhã ou o dia que tiver, com a escova, a pasta. E o dia que não tiver, com água e escovinha... Está tranquilo. Mas é bem complicado trabalhar higiene se não tem sabonete para tomar banho; roupa limpa, se não tem sabão para lavar a roupa. (Renata - 04.07.2007)

O excerto nos faz pensar em como as orientações do cuidado se materializam nas ações das visitadoras, em que as noções do desenvolvimento infantil parecem seguir uma linearidade, sistemática e progressiva, talvez muito diferente dos interesses e experiências de algumas famílias em questão. A visitadora demonstrava reconhecer que esta mulher-mãe, com a “capina no forte do verão”, tentava trabalhar para alimentar as filhas. Entretanto, logo adiante, ao falar sobre as tarefas relativas ao PIM, como escovar os dentes, dizia que precisava insistir com a mãe para “ela não se basear”. Fica implícita a compreensão da visitadora de que necessitava cumprir o seu trabalho educativo por pressupor que, em um contexto de pobreza, a realização de determinadas tarefas pudesse não ocorrer por ignorância, preguiça ou acomodação. Esse raciocínio pressupõe de antemão um lugar de falta ou de “quem é faltoso” e precisa de intervenção (PARAISO, 2010).

De acordo com o que era difundido pelo PIM, presente na fala da visitadora, o cuidado adequado e a expressão do amor materno estavam atrelados à higiene bucal e corporal, a um modo de brincar, conversar e oferecer um ambiente tranquilo para as crianças. Já para aquela mulher-mãe, realizar tarefas ligadas ao cuidado e ao amor, naquelas circunstâncias de carência, possivelmente implicasse a realização de uma atividade laboral, a busca cotidiana por um trabalho capaz de garantir o alimento daquele dia. É a partir daquilo que escapa do modelo de educação e de cuidado veiculado no âmbito do PIM que se pode pensar no posicionamento esperado de mulheres-mães que vivem num contexto de extrema pobreza – trata-se de algo que direciona de outro modo suas ações e as faz ter compreensões e possibilidades diferentes de exercitar o “cuidar e amar”.

Provavelmente, aprender assuntos que envolvem higiene, alimentação, cuidado e desenvolvimento infantil dependerá da inserção social e econômica dos sujeitos envolvidos, reconhecendo-se que cada cultura ou contexto social significa diferentemente os processos de educação e(m) saúde. A visitadora diz “está tranquilo”, referindo-se ao que ela precisava ensinar sobre higiene, para logo em seguida dizer “mas é bem complicado trabalhar”, apontando em sua fala a tensão existente entre as formas como algumas “verdades” eram dirigidas a famílias ou a mulheres que possuíam dificuldades muito concretas em realizar o que lhes era proposto. Isso, possivelmente, perturbava referências e teorizações organizadas e centradas em um sujeito unitário e racional e em um conjunto de ensinamentos formulados a partir dessas crenças. Nessa linha, seria possível mais uma vez questionar a suposta “natureza” do desenvolvimento infantil e do cuidado relacionado à maternidade, principalmente ao se explorarem argumentos que mostram a contingência e a provisoriedade dessas categorias, localizando-as em posições sociais, históricas e políticas diferentes (WALKERDINE, 2007).

Nesse sentido, localizo fragmentos discursivos da psicologia do desenvolvimento (e representações de gênero) que embasavam os ensinamentos presentes nos documentos e que, além de constituírem o PIM, norteavam as orientações e atividades desenvolvidas pelas visitadoras e as famílias, representadas em sua maioria pelas mulheres-mães. Na versão atualizada do *Guia da Família* (RGS, 2007a), consta uma pequena introdução, dizendo que o material manteve grande parte dos conteúdos descritos em sua primeira edição (RGS, 2004d), traduzidos do *Manual de Apoio ao Programa Cubano “Educa tu Hijo”*. Porém, buscou-se agregar a ele “outros [conteúdos] que melhor traduzem a realidade gaúcha” (RGS, 2007a).

O *Guia* foi elaborado para utilização das famílias, dando-lhes sugestões de atividades, “de acordo com a faixa etária e conforme suas necessidades, proporcionando seu

desenvolvimento integral” (RGS, 2007a, p. 9). Atividades, cuidados, brincadeiras, estímulos e características da criança de 0 a 6 anos são descritos no *Guia*, visando ao “desenvolvimento integral e o crescimento saudável e feliz da criança, que deve ser rodeada de carinho e da compreensão de todos” (RGS, 2007a, p. 9). Para isso, traz “quadros que indicam os ganhos do desenvolvimento da criança”, com o propósito de que as famílias saibam “o que esperar que ela faça ou consiga realizar sozinha, ou com o auxílio de seu cuidador, ao final de cada etapa da vida” (RGS, 2007a, p. 9). Vejamos, por exemplo, como são descritas as atividades que a criança “pode fazer” ao final dos 12 meses, em um desses quadros:

*Guia da Família*

Conforme tabela abaixo, observe o que o seu filho pode fazer ao final dos **doze meses** de vida. Caso haja algo que não tenha conseguido fazer ou que faça com insegurança, não se preocupe. Continue realizando as atividades diariamente, com carinho, e logo ele estará fazendo.

INDICADORES	Consegue fazer sozinho	Consegue fazer com ajuda	Ainda não consegue fazer
Dá pequenos passos sozinho			
Segura um brinquedo enquanto caminha			
Manuseia, atira e pega brinquedos			
Pode fazer coisas simples, como ninar uma boneca ou passear com um bichinho de brinquedo			
Tampa e destampa caixas para pegar brinquedos			
Cumprir pequenas ordens, como “pega o brinquedo” ou “me dá”			
Pronuncia algumas palavras			
Bebe segurando o copo com a própria mão			

Nesse contexto, localizamos a criança ativa e exploradora do PIM, que passa a ser examinada e entendida de acordo com sua evolução “natural”, bem como descrita, detalhada e classificada (WALKERDINE, 2007). Como vemos, é numa ordem sucessiva e num tempo cronológico que a criança precisa desenvolver sua cognição, seu desenvolvimento motor e a linguagem, e entender quem é essa criança significa conhecer e seguir o que é proposto para cada fase. Sendo assim, pressupõe-se um ponto de partida e de chegada, e o projeto da

“infância melhor”, preconizada através do PIM, se encaixa dentro dessa ordem específica. No âmbito dessas coordenadas, em oposição ao desenvolvimento infantil sadio, aparece a noção de déficit, em que se torna necessário pensar o que falta a criança alcançar para a produção do projeto de infância ali delineado, cujo desenvolvimento deve ser linear e progressivo.

Os “indicadores de desenvolvimento”, assim como outras orientações do *Guia*, são descritos numa linguagem bastante didática e devem servir como referência para a avaliação constante e periódica das mulheres-visitadoras e da equipe técnica. Nesse sentido, tratam de ensinar e orientar as mulheres-mães a ocuparem uma posição de sujeito capaz de seguir uma rotina diária de atividades, brincadeiras e estímulos. Desse modo, os “indicadores de desenvolvimento” propostos pelo *Guia* convergem com os “ditos evolutivos”, que estruturam medidas objetivas, observações e intervenções das mulheres-mães para com as crianças, de maneira que elas se preocupem com a velocidade e o progresso do “desenvolvimento normal”, concedendo uma espécie de “prestígio cultural” aos mais adiantados e “castigos reais” subjetivamente atribuídos aos mais atrasados (BURMAN, 1999, p. 81-82).

A intenção da descrição e da análise de alguns documentos tornou-se importante para mostrar como eles são constitutivos das ações que se materializavam nas atividades que vivenciei tanto com as visitadoras e mulheres-mães quanto com os/as técnicos/as e visitadoras. O *Guia da Família* traz orientações para diferentes períodos da infância: até um ano, os ensinamentos são organizados em períodos trimestrais e, depois desse período, são anuais. Cada período do desenvolvimento infantil está descrito através de orientações específicas, indicando o que a criança já é capaz de fazer em cada idade. Nos diferentes períodos do desenvolvimento, as seções são organizadas com os seguintes títulos: 1. O que você pode fazer para que seu filho cresça e se desenvolva saudável e feliz? 2. Realize atividades para desenvolver a inteligência e os movimentos do seu filho. 3. Cuide da saúde do seu filho. Por fim, apresenta-se a tabela com os indicadores de cada período, onde “a ‘natureza da criança’ passa a ser o fundamento de toda a prática educacional, dirigida ao monitoramento, à observação e à facilitação da sequência do desenvolvimento” (WALKERDINE, 2007, p. 21).

A indagação “O que você pode fazer para que seu filho cresça e se desenvolva forte e feliz?” pressupõe um entendimento de que todas as mulheres-mães precisam aceitar e mergulhar em conhecimentos a fim de aprender o que fazer para que as crianças cresçam felizes. Ao perguntar às mulheres-mães sobre suas aprendizagens mediante a adesão ao PIM, Marta me respondeu:

Eu aprendi um monte, um monte... Tipo assim, uma que eu não tinha tempo para elas. Com a maior, eu não brincava e deixava no carrinho, botava ali e ali deixava, não fazia carinho, brinquedo, aquele negócio de fazer brinquedo com materiais... Eu não fazia. E, com ela, não. Com ela, eu aprendi um monte de coisa, como eu estava falando hoje, que eu fiz aquela calça que a gente enche de pano ou jornal e coloca a criança no meio para ela ficar sentadinha e não cair, um monte de coisa assim. (Marta - 01.08.2007)

Essa fala me fez refletir sobre o valor social atribuído à mulher por meio do exercício da maternidade, através do cumprimento de normas capazes de determinar, por exemplo, a posição que as mulheres-mães pobres precisavam ocupar na educação das crianças, ou seja, como “principal fonte de amor, de segurança e de estímulo” (RGS, 2007a, p. 21). Os enunciados expressos nas orientações dirigidas às famílias, seja nos *Guias*, seja na prática das visitadoras, indicavam a existência e a necessidade de uma mulher-mãe em casa, dotada de tranquilidade, sensibilidade, criatividade, cuidados, atenção e, fundamentalmente, vontade de aprender, tal como Marta demonstrava ter incorporado.

Nesse contexto educativo, vejamos como a mulher-mãe é posicionada no *Guia da Família*:

O conhecimento do espaço onde vive é importante para o desenvolvimento do seu filho. Entende-se como espaço o bairro onde vive, sua casa, pátio, cozinha, etc. A relação com os objetos no espaço pode ser trabalhada de modo simples, como as seguintes determinações: Busque o livro que está debaixo da mesa. Pegue a camisa que está na gaveta direita. [...] Existe uma brincadeira que toda criança gosta. Mamãe mandou: levantar a mão direita; levantar a perna esquerda; tocar o olho esquerdo [...] as ordens podem variar de acordo com o desenrolar da brincadeira. Assim como podem partir da criança e você cumpri-las (RGS, 2007a, 68-69).

O excerto visibiliza a produção de uma pedagogia centrada na criança, instituindo a posição de sujeito de “mãe-professora”, capaz de atuar em casa, no pátio, na cozinha, que necessita estudar o *Guia* para aprender a brincar com as crianças, explorar o espaço, realizar atividades motoras. A “mãe-professora” é que deverá suprir a ausência de uma educação infantil de qualidade que não está ao alcance de muitas famílias pobres brasileiras. O que importa nesta discussão não é colocar em xeque o que “realmente” as crianças precisam ou devem aprender, mas analisar de que forma os ensinamentos propostos por meio do PIM são atravessados por pressupostos de pertencimento social e gênero. Isso porque produzem e agregam valor social ao trabalho feminino, uma vez que essas “verdades” são constantemente reafirmadas, tanto no âmbito de políticas públicas quanto na mídia, salas de aula, consultórios

médicos, postos de saúde, guias, manuais e campanhas educativas. Porém, esse trabalho ou “função social” não é apresentada e ensinada da mesma forma para homens e mulheres, pois se enfatiza que é a mãe que deve brincar e ensinar noções corporais e de espaço aos/as filhos/as. Laís, que recebia as visitas domiciliares da visitadora, falou-me sobre suas aprendizagens, confirmando a importância de tais lições:

A Amália aprendeu as cores, foi o que facilitou para ela, e a Renata [a visitadora] também me passou para ter paciência com elas, coisa que eu não tenho, paciência. Eu fico estressada com elas, mas a Renata me ensinou muita coisa. **E, se eu te pedisse pra tu pensares em antes e depois das visitas da Renata, tu achas que teve alguma mudança?** Então, a Amália, ela era muito sozinha, ela não gostava de brincar com as outras crianças, estava sempre brigando. Aí, ela aprendeu a brincar com as outras crianças, que eu não era muito de brincar. Daí, a Renata sempre tinha uma programação para deixar durante a semana, para eu brincar com elas. Sempre tinha o que ensinar. (Laís - 29.08.2007)

A mulher, ao ser convocada a ocupar a posição de “mãe-professora”, precisava evidenciar a presença e a compreensão de determinados atributos que a transformariam em referência para a realização de ensinamentos cujo propósito era garantir (no caso de Laís, à sua filha) o desenvolvimento infantil saudável. Para a concretização desses objetivos, é enunciado de forma exaustiva que, “com a sua dedicação e ajuda, seu filho já pode [ou poderá] fazer muitas coisas” (RGS, 2007a, p. 27). De acordo com o *Guia da Família*, a dedicação, a ajuda e o estímulo que a família (através da mãe) deve despender também precisam combinar-se com amor e atenção constantes:

Dê amor a seu filho: Toda criança precisa ser amada e aprender a confiar. Demonstre segurança e carinho a seu filho através de abraços e beijos. Procure olhar nos olhos do seu filho durante todo o tempo que você estiver lidando com ele. Isto é muito importante para o fortalecimento da relação afetiva. Fale com ele com voz suave e sorria durante a amamentação, banho, troca de fraldas e roupas e em todas as atividades que realizar (RGS, 2007a, p. 10).

Talvez o amor e o cuidado possam servir como temas para a realização de discussões capazes de revelar a ambiguidade, a fluidez e a transitoriedade presentes nas vivências humanas, abarcando indagações do tipo: o amor materno requer uma mulher abnegada e trabalhando em tempo integral em favor de seus/suas filhos/as? Quais os efeitos da vinculação do desenvolvimento infantil a uma determinada representação de amor materno, que deve ser

experienciado pelas mulheres pobres? A produção de uma pedagogia que exalta o posicionamento da mulher como educadora e cuidadora e uma suposta entrega que deve ser realizada quando se ama faz com que o sentimento de amor passe a funcionar como uma forma de controle e de regulação (FELIPE, 2007), reforçando o argumento apresentado no excerto, de que a mulher, “em todas as atividades que realizar”, necessita ser “suave, alegre e amorosa”, mesmo quando estiver dando banho, amamentando e trocando as fraldas e roupas do bebê. Nesse contexto, há pouco ou quase nenhum lugar para a coexistência de sentimentos negativos ou contraditórios por parte das mulheres, levando-as a compreender que externá-los pode significar julgamento e reprovação social e, acima de tudo, prejuízo para o desenvolvimento saudável de seu/sua filho/a.

Se pensarmos nos discursos veiculados pelo PIM, que elege como público-alvo famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social e cujo eixo justificador se ancora nas ações que prescreve para reduzi-la, perceberemos que muito pouco é oferecido por parte do Estado para que as pessoas em questão possam responder de maneira a ultrapassar obstáculos materiais, culturais e políticos que possivelmente contribuem para mantê-las vulneráveis. Mais do que atuar na cultura e sobre as relações familiares, ensinando as pessoas a “ensinar com amor” ou a “adotar hábitos saudáveis”, talvez fosse necessário buscar compreender um conjunto mais amplo de forças que operam na configuração de valores, conhecimentos e formas de viver em relação à educação e(m) saúde, assim como na possibilidade concreta ou não de transpor situações estruturais e de pobreza. Quero dizer que a leitura dos documentos e a vivência no campo indicavam uma multiplicidade de relações que me faziam refletir sobre o componente programático da vulnerabilidade, principalmente ao localizar formas específicas de operar sobre os sujeitos, responsabilizando-os e individualizando ações de educação e(m) saúde que, em princípio, requeriam investimentos mais amplos nas redes de atendimento voltados a essa parcela da população.

Segundo Ayres et al. (2006) o enfoque educacional, fundamental nos processos de promoção da saúde e prevenção de agravos, não pode ficar restrito a ensinamentos e práticas “modeladoras”, difundidas, em especial, por meio de paradigmas comportamentalistas. Uma mudança de enfoque requer que o processo educativo não privilegie apenas o conhecimento técnico a ser transmitido de forma unilateral. Pressupõe uma redefinição de lugares “em favor da busca de uma troca bilateral de saberes, necessária para identificar finalidades e meios convenientes à construção de respostas por aqueles específicos sujeitos em seus contextos concretos” (AYRES et al. 2006, p. 402).

Políticas públicas, como o PIM, apoiam-se em retóricas que, de um lado, posicionam as mulheres como sujeitos que necessitam ser reiteradamente ensinados, ao mesmo tempo em que, de outro, indicam o amor como uma dimensão inerente à mulher e à família, algo que deve ser vivenciado em qualquer época e lugar. Nessa linha, torna-se recorrente, tanto no *Guia* quanto nas ações de seus atores: “Dê afeto! Lembre-se que a família é a principal fonte de amor, de segurança e estímulo”; “O afeto é a base para tudo que a criança aprende” (RGS, 2007a, p. 21); “Você já sabe que seu filho precisa sentir o carinho de todos que o rodeiam. Fale com ele com doçura, sorria e beije” (RGS, 2007a, p. 22).

Nas ciências sociais e humanas, o amor torna-se alvo de estudos sistemáticos, na medida em que vem ocupando um lugar central nas relações sociais.<sup>71</sup> Desse modo, dinâmicas familiares e conjugais, assim como as vivências da maternidade e da paternidade, podem ser analisadas sob esse prisma, a fim de apreender algumas formas pelas quais o amor passa a ser significado e articulado às relações entre gênero, pobreza e vulnerabilidade. Argumento que o amor não é um sentimento abstrato, universal e homogêneo, mas definido como um construto da cultura, e que sua valoração ocorre de acordo com significados partilhados socialmente. Em nossa cultura, amor, assim como abnegação, paciência, culpa, sofrimento e dor, tem sido insistente e reiteradamente associado ao feminino e à maternidade.

No exame da produção de uma semântica para a maternidade com e através do PIM, o amor materno também se destaca como um sentimento que, paradoxalmente, é apresentado como sendo inerente ao feminino, ao mesmo tempo em que precisa ser aprendido e expressado de determinadas formas; ele passa a funcionar como um meio de regulação e controle, constituindo-se juntamente com a formulação de códigos, regras e condições associadas a interesses institucionais e políticas sociais. Constituídos e constituintes nas relações sociais, os discursos veiculados no âmbito de políticas públicas, como o PIM, produzidos em torno do amor, da infância e da maternidade podem abarcar a configuração da relação mãe-filho/a: aproximando-os/as, afastando-os/as, rearranjando.

Isso me permite argumentar que diferentes formas de viver a feminilidade e a maternidade podem coexistir, cabendo indagar sobre quais feminilidades são ou podem se manifestar no espaço do PIM, isso porque há representações de maternidade aceitáveis, desejáveis e naturais, enquanto outras são classificadas como inaceitáveis, indesejáveis e antinaturais (DAL’IGNA, 2005). Desse modo, posso pensar na articulação entre gênero e pobreza, especialmente quando se ensinam e se posicionam mulheres pobres como mães-

---

<sup>71</sup> Cf. BRITZMAN, 1996; FELIPE, 2007; GUIDDENS, 1993; NEVES, 2007.

professoras para torná-las “capazes” de educar e cuidar de seus/suas filhos/as – isso sem esquecer que as mulheres que precisam ser ensinadas são as que possuem baixa escolaridade, não pertencem ao mercado de trabalho formal e são excluídas de “direitos sociais”, como licença-maternidade e educação infantil, por exemplo. Fica nas entrelinhas que as mulheres pobres precisam aprender uma forma específica de amar e demonstrar esse amor pelas crianças, principalmente através da adesão a determinados hábitos, que incluem: alimentar, higienizar, organizar horários e rotinas, estimular, além de outras formas específicas de cuidar das crianças.

No contexto das políticas públicas de inclusão social, o uso dessa retórica específica de amor materno passa a atuar como propulsor de desenvolvimento infantil e de relações interpessoais saudáveis de crianças pobres e suas famílias. Tal entendimento pretende reforçar relações e experiências familiares através da vinculação com a educação e o desenvolvimento infantil e levar as mulheres a exercerem “melhor” a sua função de cuidadoras. Ao conversar com Elena sobre o que significa a maternidade, ela parece traduzir e incorporar essa significação de amor proposta pelo *Guia*, aliada ao “saber cuidar, não deixar faltar nada, dar os alimentos na hora certa”. Quando pergunto sobre o que significa a maternidade, ela se emociona e responde:

Ah, é muita coisa. O carinho com as crianças, o afeto deles, saber cuidar deles, não deixar faltar nada, dar os alimentos na hora certa. Que é o que eu corro bastante... Esses dias, tive que sair atrás de um saquinho de leite para o Gabriel. Porque ele [o pai] não está nem aí, se tem ou se não tem. Aí, eu disse “te vira”. Daí, ele saiu para pedir emprestado, daí, ele comprou leite, comprou gelatina para a Daniela, porque ela estava com um tipo de vírus que dá vômito e febre. Tem horas que ela está bem amolada. (Elena - 21.11.2007)

A fala de Elena parece indicar o quanto ela havia incorporado os discursos “verdadeiros” veiculados através do PIM. Ela buscava corresponder, mais uma vez, àquilo que o/a técnico/a ou a visitadora buscavam ouvir. Não que ela não cuidasse ou não se empenhasse nas atividades que diziam respeito às necessidades das crianças, mas provavelmente as formas de entender o cuidado com as crianças, de acordo com o que acompanhei durante o meu percurso no campo, eram muito diferenciadas daquelas que o PIM propunha.

Compreender as formas de produção desse amor nos fornece elementos para que possamos colocar em xeque as possíveis articulações entre a construção de determinadas

formas de amar e a vivência da maternidade, por meio do exame das “estratégias e pressões sociais que se estabelecem para que transformemos nossos sentimentos em materialidade [...], através do casamento, da conjugalidade e de todos os outros compromissos daí advindos” (FELIPE, 2007, p. 12). Pode-se pensar que a criança se torna o objeto do amor materno “encarado sob o ponto de vista da ordem e do dever sociais” (GIDDENS, 1993, p.48), que necessita ser vivenciado, fundamentalmente, pelas mulheres. A idealização de formas específicas de demonstrar esse amor torna-se parte do desenvolvimento infantil e da maternidade – ambos precisam tornar-se refratários às condições de extrema pobreza.<sup>72</sup> Se as crianças público-alvo do PIM eram tomadas como vulneráveis, as famílias pobres, representadas pelas mulheres-mães, necessitavam assimilar ensinamentos apoiados em esquemas teóricos e científicos que produzissem uma determinada posição de sujeito. A mãe-professora deveria, ainda, tornar-se capaz de experimentar a vivência do sentimento de amor e da emoção, formando uma espécie de fusão com as demais tarefas eleitas para esse cotidiano.

Ao realizar as entrevistas com as visitadoras, buscava entender como elas compreendiam a situação social das famílias atendidas nos diferentes contextos físicos em que circulavam. A conversa com a visitadora Luísa trazia-me mais pistas para refletir sobre as relações sociais que se estabeleciam e abarcavam tanto os ensinamentos do PIM quanto as formas de viver e organizar-se de famílias em situação de pobreza. Ao perguntar sobre como suas famílias se mantinham, ela respondeu:

Da reciclagem, na maioria das vezes. Os pais trabalhavam em bicos, não era nada fixo, era uma obra que aparecia aqui, uma capina ali, um limpa pátio ali, na maioria das vezes, era a reciclagem, esses bicos que eles faziam e até muitas das mães também faziam. Era fazer uma faxina ou até mesmo artesanato, o negócio do crochê, do tricô, só que aquilo tu tens que ter um dinheiro para colocar, para investir, e, muitas vezes, ou tu compras um novelo de linha, ou tu compras um quilo de arroz, de açúcar. **O que significa ser pobre a partir daquilo que você vivenciou?** É bem difícil... Eu acho que pobres, pobres mesmo, são aquelas pessoas que tentam, que lutam para conseguir, que não têm um emprego fixo de carteira assinada, aquelas pessoas que lutam todo dia para ter o pão, que saem de manhã catando lixo na rua, para chegar de noite e tentar vender alguma coisa para ter o que dar de comida para os filhos, porque muitas vezes as pessoas se julgam pobres, mas elas têm o arroz, o feijão, o açúcar dentro de casa, elas têm uma cama seca para dormir, e muitas das vezes essas outras famílias

<sup>72</sup> Cf. KLEIN, 2005a; BURMAN, 1999; FONSECA, 2009.

que são pobres mesmo, elas não têm isso, porque, num dia de chuva, molha tudo dentro de casa, porque tu não tens condições de arrumar o teto, de trocar o telhado, tu não tens condições de ter uma água encanada, porque tu não tens uma renda, às vezes, tu não consegues pagar a água. Eu acho que pobres mesmo são aquelas pessoas que têm que acordar de manhã e tomar aquele café puro ali, porque não têm outra opção, de ter pão, ou até mesmo deixar de comer para dar o pão para o filho. É tu saíres para a rua para procurar alguma coisa decente para ter de noite. Eu acho que isso é ser pobre mesmo. (Luísa - 24.07.2007)

Ao falar sobre uma de suas famílias e o que ela entendia por pobreza, Luísa não se referiu aos ensinamentos do PIM, não responsabilizou as mulheres-mães e também não chamou a atenção para aspectos que elas pudessem negligenciar. Naquelas circunstâncias, os argumentos em torno de um “modo natural de ser mulher e mãe” ou da “mãe desnaturada” talvez se mostrassem irrelevantes. Mesmo sem dizer nada, parecia que sabíamos que as possíveis “faltas ou falhas” em relação ao cuidado e à educação das crianças e, eu diria, da integridade e manutenção tanto das crianças quanto de muitas famílias não dependiam apenas do controle ou da responsabilização das mulheres. Naquele momento, muitas “lições” pareciam cair por terra, colocando “tensões” profundas que atravessavam (e iam muito além de) alguns entendimentos e propostas governamentais. O excerto também me faz refletir sobre o caráter relacional da pobreza: Luísa indicava que, para referir-se a uma família “pobre, pobre mesmo”, ela precisava tomar um determinado contexto ou a vivência de outras famílias como ponto de referência, que, em tais circunstâncias, provavelmente eram aquelas que não necessitavam catar lixo o dia todo para, no final do dia, ter o que comer.

A noção de infância, tal como é divulgada pelo PIM, associada a um “projeto de futuro” (e de maternidade como um ideal relacionado ao cuidado), poderia, então, ser questionada e repensada. A premência daquela família estava em conseguir trabalho e alimento ao final de cada dia, garantir aos/às filhos/as o que comer, ter um teto e cama seca, enfim, necessidades e desejos cujas soluções precisavam ser imediatas. Desse modo, a discussão sobre a infância como um “projeto de futuro” mostra importantes atravessamentos – de gênero e pertencimento social –, indicando que a construção desse “projeto” é algo inacabado ou distante, precisando ser vivenciado na urgência do cotidiano, diferentemente por cada família ou mulher-mãe.

Uma reflexão importante sugere que a discursividade presente nas políticas públicas expressa geralmente uma única versão sobre a pobreza e a forma de viver das pessoas pobres, representada repetida e exclusivamente como o lugar da falta (ou da ignorância). Posso dizer

que a metodologia apresentada no contexto da política revela uma forma de educar, cuidar, organizar-se e responsabilizar-se que cria poucas oportunidades para que as pessoas em questão (tomadas como vulneráveis) também possam indicar as suas formas de educar, criar recursos e viver. Nessa relação de poder, produz-se não apenas uma hierarquia entre o que conta ou não como verdade, mas negam-se ou tornam-se irrelevantes as experiências do “outro”, restando pouco ou nenhum espaço para a interlocução.

No que se refere à discussão de gênero, conhecimentos acerca do cuidado e do desenvolvimento infantil não podem ser vistos como neutros. Walkerdine (1999) argumenta que pensar nas dificuldades vividas por crianças pobres como decorrência da falta de cuidado das mães é um enfoque problemático, pois sugere que essas dificuldades decorrem de um tratamento inadequado por parte das mulheres. Como a autora indica, tal abordagem deixa de lado a complexidade do social, ocorrendo uma dissociação entre aprendizagem e dimensões culturais, como as de classe, raça, gênero e geração, por exemplo.

Como principais fontes de um amor “verdadeiro” e abnegado, as mulheres e a maternidade passam a ser associadas diretamente ao lar e à intimidade que inclui a organização da vida familiar e a criação dos/as filhos/as.<sup>73</sup> Assim, uma mulher “responsável” precisa protagonizar histórias que ilustrem esses pressupostos. Quando pergunto a uma visitadora sobre os aspectos que ela considera importantes para facilitar ou dificultar o desenvolvimento infantil, ela sugere:

Eu acho que dificulta quando a mãe não dá muita importância para a criança, não dá muita atenção, não conversa com ela. Muitas vezes, as mães estão lá, olhando televisão, e a criança está ali, e elas não dão bola para a criança, deixam de lado, ou a criança está chorando no carrinho, e elas não têm a iniciativa de ir lá, ver se o bebê está mijado ou se o nenê está chorando por dor ou alguma coisa. Tem mães que não têm isso, que não têm esse interesse, e eu acho que isso dificulta bastante. Assim, quando o PIM entra numa casa, começa a visitadora a conversar com a mãe: “Como está o bebê?”, “Está bem de saúde?”, “O que tu fizeste hoje com o teu bebê?”, “O que tu fizeste durante a semana?”, “Tu pegaste teu filho no colo, conversaste com ele?”. Nesse momento, a gente fala na importância da criança para a mãe, a gente começa a ensinar que é importante o afeto, a amamentação. É o vínculo entre a mãe e o bebê, o principal vínculo! (June - 23.07.2007)

---

<sup>73</sup> Giddens (1993, p. 55) argumenta que “a fusão dos ideais do amor romântico e da maternidade permitiu às mulheres o desenvolvimento de novos domínios da intimidade”.

O excerto assinala situações em que a criança “fica de lado” e a mulher-mãe “não têm iniciativa e interesse”. Nesse contexto, analisar os sentidos agregados à noção de “mães problemáticas” decorre da avaliação do que é descrito como interesse, sensibilidade frente às necessidades da criança, tempo disponível para brincar, recursos que mobilizam, enfim, o espaço que criam e ocupam para cuidar e educar. A interação e a ligação mãe-bebê pressupõem que o lugar central seja ocupado pelo bebê, enquanto a mãe precisa deixar de lado suas próprias necessidades e interesses, também deixando de fora dessa relação os conflitos que lhe são inerentes (WOOLLETT; PHOENIX, 1999).

A teoria da ligação afetiva apoiada em estudos como os elaborados por John Bowlby e Donald Winnicott, em um contexto de pós-guerra, considera que a mãe não só deveria acompanhar constantemente o/a seu/sua filho/a, como também encontrar sua realização pessoal através disso. A ênfase desses estudos recaía sobre os efeitos que a privação materna acarretava: distúrbios emocionais, psicológicos e de caráter, desde a criação da delinquência e insuficiência no desempenho escolar até adultos incapazes de relacionar-se socialmente. Nessa linha, a ligação mãe-bebê é considerada tanto natural e intuitiva, quanto central para o desenvolvimento de seres humanos saudáveis, relegando os homens-pais a um lugar de quase nenhum destaque (KLEIN, 2005a).

Se pensarmos no gênero como um organizador das relações sociais, podemos pensar que, quando as mulheres-mães passam a ser ensinadas e responsabilizadas integralmente pelo desenvolvimento infantil, ocorre a formação de um processo de generificação que traz especificidades. Esse processo não apenas atrela o conhecimento do cuidado, do afeto, do desenvolvimento da inteligência e da aquisição da linguagem a comportamentos e desempenhos femininos, mas também os constitui. Segundo Burman (1999), a psicologia evolutiva não apenas elenca os assuntos mais relevantes que envolvem a infância, a maternidade e as práticas profissionais, como também segmenta a vida, de tal maneira que o desenvolvimento da primeira infância seja descrito como um período determinante para a vida adulta.

Pode-se dizer que a noção de déficit tem correlação direta com a noção de diferença, em que a valorização das mulheres e do feminino, como vimos no excerto, passa a ocorrer a partir de respostas como: iniciativa em pegar no colo, brincar, cuidar da alimentação, horas de sono, higiene bucal e corporal, desenvolvimento do pensamento e da imaginação – ensinamentos propostos pelo PIM em relação às crianças. Como patológicos ou desviantes, estariam os comportamentos que diferem ou se afastam do que é proposto como ideal, ou seja,

estariam vinculados a uma maternidade que não corresponde aos ensinamentos propostos: não ter interesse, não dar bola para a criança, deixar de lado ou “mijado”.

Podemos, ainda, destacar a relação entre aprendizagem e as noções de “ambiente natural” e de “mundo ordenado”, que seguem na base das proposições do PIM, onde a criança e seu desenvolvimento “normal” são centrais, enquanto a mãe é posicionada como a pessoa mais adequada para efetivar essa relação, necessitando estar aberta a ser ensinada, avaliada, regulada e monitorada. Desse modo, investir no desenvolvimento infantil, na grande maioria das políticas públicas de educação e(m) saúde, implica trabalhar na construção de uma família = mãe e de uma “mãe professora” capaz de aprender a organizar-se, colocar desafios às crianças de acordo com os ensinamentos propostos, seguir regras de conduta. Isso quer dizer que as mulheres devem cumprir determinadas tarefas, tanto no que se refere à alimentação, higiene e cuidado, quanto em relação a formas de lazer, educação, consumo e, sobretudo, formas de amar. Sobre isso, destaco a fala de outra visitadora:

[...] muitas não sabiam se organizar em relação à alimentação. Muitas vezes, eu chegava numa casa e assim... A mãe estava dando comida às 14 ou 15 horas, o almoço para a criança, né? A questão de higiene também... A gente passava para elas: “Vai ao banheiro, lava sempre as mãozinhas” para evitar... É a prevenção, né? E, muitas vezes, na maioria, aquela falta de tempo com os filhos e de carinho. Elas achavam que só dar a comida e daí vai brincar que já está alimentado, larga uma bolacha na mão da criança, uma banana. E a gente passava para elas a importância de dar carinho para o filho, que é uma coisa que uma criança jamais vai esquecer da mãe. Tira o quê? Uns cinco ou 10 minutos, coloca a criança no colo, conta uma historinha, canta uma musiquinha para ela. Então, isso aí, a gente aprendeu no PIM e passou para elas, coisa que até eu não tinha o conhecimento, o valor disso aí. Porque de nada adianta ter dinheiro, comprar tudo para o filho, dar tudo para o filho, e não dar o principal, que é o carinho e a atenção, tirar um tempo para a criança, né? (Janete - 26.09.2007)

Em seu relato, Janete visibilizava que, enquanto mulher-da-comunidade, antes de sua entrada no PIM, ela também desconhecía as formas “adequadas” de cuidar e de ser mãe. Já como mulher-visitadora, podia contar sobre como intervinha na organização da casa, mas também na rotina das mulheres-mães. Ensinava-lhes, por um lado, um conhecimento legítimo que incluía lições de higiene, alimentação, estimulação e utilização do tempo e que indicava o que elas precisariam materializar em seu cotidiano. De outro lado, a visitadora indicava

também quais ações, comportamentos e características estariam “errados”, inscrevendo a maternidade numa rede de controle e vigilância que abarcava a necessidade de educar as mulheres-mães (responsabilizando-as ou culpando-as), sobretudo a partir do olhar psicológico. Este, articulado ao olhar pedagógico e biomédico, cobrava das mulheres-mães uma “postura responsável”, capaz de afastar as crianças de situações de vulnerabilidade. De acordo com Walkerdine:

As teorias do desenvolvimento cognitivo, ao menos aquelas originadas na obra de Piaget, possuem suas raízes em teorias da evolução. [...] [e] o desenvolvimento da espécie humana em casa, com a mãe é, freqüentemente, considerado o ponto mais elevado da escala da evolução (WALKERDINE, 1999, p. 16).

Martins (2008) nos encaminha ao exame dos discursos que, por um lado, são marcados pelo gênero e, por outro, pela assimetria entre quem é leigo e quem é especialista. Assim, ao mesmo tempo em que a mãe já viria conformada pela natureza, necessitaria ainda ser conduzida pela autoridade e conhecimento científicos, capazes de estabelecer as bases para a educação das mulheres para atuarem como mães e professoras.

Para Walkerdine (2007), torna-se necessário examinar as circunstâncias que produzem e vinculam comportamentos e ações ao masculino e ao feminino. Desconstruir essas oposições criadas entre homens e mulheres também significa estranhar algumas verdades tidas como evidentes e inquestionáveis. Isso indica investigarmos a formação dos projetos educativos para a infância elaborados por meio dos discursos de especialistas, como médicos/as, psicólogos/as ou professores/as, mas também gestores/as públicos/as.

Nas próximas seções deste capítulo, procuro descrever como ocorriam as modalidades de atenção grupal e individual, propostas na metodologia PIM; com isso, meu propósito é articular as informações presentes nos *Guias* com as vivências que acompanhei durante o trabalho de campo. Como venho argumentando, as proposições do PIM, através do desenvolvimento das modalidades de atenção, atuaram na produção de significados específicos para a maternidade, investindo na produção de sentidos e marcas que tratavam de posicionar as mulheres como gestantes e mães de determinados tipos, incluindo nesse processo a educação do corpo, dos comportamentos e dos sentimentos.

#### 6.1 MODALIDADE GRUPAL: “sobre o que fazer, como fazer e por quê”

Foi por meio das vivências com os/as técnicos/as e as visitadoras que busquei compreender algumas formas de investir na educação das mulheres-mães e gestantes para que houvesse a promoção do desenvolvimento integral das crianças (RGS, 2007d). Nos encontros referentes à modalidade grupal de atendimento às crianças de 3 a 6 anos, compareciam na Escola Santa Cruz de quatro a seis crianças. Mais uma vez, os chamados “cuidadores” ou “famílias”, tão evidenciados nos *Guias* e nas falas das pessoas vinculadas ao PIM, eram sempre mulheres: mães, tias, primas, irmãs, avós ou vizinhas.

No início de cada encontro, June, visitadora responsável por desenvolver as propostas educativas com aquele grupo de mulheres, perguntava timidamente: “Como foi a semana de vocês? Aconteceu algo que vocês queiram contar?”. Uma das mulheres pronunciou-se, contando que não tinha novidades, apenas que o seu marido estava de férias, e June respondeu: “Viu como há novidades?”. Imediatamente, pensei que esse pai também poderia ser convidado a comparecer aos encontros e a refletir sobre a função de cuidar, mas este é um atributo que naquele espaço vai se configurando mesmo como “natural” das mulheres. As formas de aprender e ensinar sobre o desenvolvimento infantil precisavam envolver todos/as os/as atores ali presentes, e era nesses momentos que as mulheres-mães contavam no grupo sobre como havia sido sua rotina da semana, isto é, como avaliavam o desenvolvimento das crianças e a sua própria atuação em relação às atividades diárias. As mulheres contavam sobre suas aprendizagens, problemas de saúde, teimosias das crianças, castigos, sobre parentas ou conhecidas grávidas, desistências de trabalhar e estudar, na maioria das vezes, relacionadas com sua vida familiar e com a necessidade de cuidar dos/as filhos/as. Tais assuntos pareciam revelar não apenas os sucessos e as dificuldades em relação à criação das crianças, mas também dimensões de suas vidas que indicavam alguns de seus conflitos, possibilidades, expectativas e desejos.

Os encontros organizados para que ocorresse a socialização das práticas de maternidade e de cuidado infantil materializavam os ensinamentos dirigidos às mulheres, a fim de que elas atuassem como mães-professoras – fazendo com que as mulheres se tornassem sujeitos daquelas aprendizagens. Vejamos como isso ocorria na continuidade do encontro:

June, com a voz baixinha, contou uma pequena história sobre uma indiazinha. Ela pede a uma das mães que a auxilie a segurar as gravuras que ilustram a história. A razão para a
---

escolha dessa história é a proximidade do Dia do Índio. Apesar da falta de empolgação, as crianças pareciam gostar da história, que era retomada e interpretada com elas. A visitadora buscava articular a história com o tema da saúde bucal e dizia que as crianças precisavam escovar os dentes e passar fio dental. “Caso não haja fio, pode-se usar uma linha”, dizia a visitadora. Yasmin, com aproximadamente quatro anos, perguntou como os índios limpavam os dentes, e June respondeu: “Com palitinhos”. Refleti: será que propor ações de higiene bucal com uma linha, caso não haja fio dental, significa levar em conta a cultura e a experiência daquela comunidade como era reiterado nos *Guias*? Não seria propor ações baseadas numa cultura de pobreza?

Depois da história, as crianças e suas “cuidadoras” foram convidadas a aproximar-se da mesa e realizar uma atividade – fazer um cocar. Meu olhar de professora me levava a avaliar que June não contextualizava em momento algum a fabricação do artefato, tampouco aspectos relevantes da cultura indígena. A visitadora, que deveria seguir o que propunha a metodologia, guiava-se por um roteiro de tarefas cronológicas e sequenciadas, orientando as mulheres da seguinte forma: “As crianças com três anos devem rasgar o papel crepom e fazer bolinhas. As com quatro e cinco anos devem decorar o cocar, recortando, pintando e colocando o que desejarem”. Minha compreensão era a de que as mulheres (convocadas a participar das atividades com as crianças) não entendiam direito o que era “específico para cada idade”, mas, mesmo assim, se envolviam na confecção das bolinhas de papel crepom e ajudavam a colá-las na faixa de papel branco. (DC 18.04.2007)

Nesse contexto, quando a visitadora fala sobre o Dia do Índio e higiene e coordena uma atividade pedagógica, isso não é o resultado de uma manifestação individual. Pelo contrário, ela está submetida a campos discursivos cujas regras e dinâmicas de saber e poder definem tanto o que se entende por educação, cuidado e desenvolvimento infantil, quanto quem está autorizado a definir essas noções. Considero que as atividades desenvolvidas através das modalidades de atenção funcionavam como uma estratégia de interseção e multiplicação dos discursos e buscavam trazer como efeito a multiplicação dos sujeitos. Nesse caso, a multiplicação da posição de sujeito mãe-cuidadora, que deveria se desdobrar também em professora e estimuladora, pois não bastava que as mulheres-mães entendessem a importância das ações de higiene e cuidados – elas deveriam aprender a intervenção pedagógica adequada para cada faixa do desenvolvimento infantil.

Compreendo que o desenvolvimento das atividades semanais coordenadas pelas visitadoras estava embasado em raciocínios generificados, marcando no corpo determinadas

condutas e comportamentos de gênero relacionados com um contexto social específico e com normativas de políticas governamentais em ação, como o PIM. Evidenciava-se ali que a maternidade não estava inscrita na biologia ou na química do cérebro, sendo acionada por representações de cuidado, instinto ou amor incondicional, mas na cultura e nas lições formuladas e dirigidas à maternidade. Isso significa apreender o “gênero” como atividade de significação cultural que atua em meio a relações sociais e de poder, tornando-se importante o exame dos contextos onde o gênero e a maternidade se tornam elementos de organização e hierarquização do social (ALMEIDA, 1997).

Observei que, durante a realização das atividades, as mulheres presentes conversavam sobre possibilidades (ou não) de trabalhar fora e sobre atividades domésticas que envolviam as crianças. Esses assuntos, de um lado, convergiam para reafirmar uma posição de sujeito-mãe que deveria ficar em casa e cuidar das crianças; de outro, indicavam uma ruptura, uma vez que a própria função de visitadora que trabalhava “fora” se encarregava de borrar a normatividade aparentemente proposta para todas as mulheres.

Assim como para as visitadoras, a participação das “cuidadoras” nas atividades fazia parte de um mesmo roteiro preestabelecido na metodologia, que ensinava e posicionava todas para ocupar a função de professoras; as mulheres-visitadoras deveriam ocupar o lugar de professoras das mulheres-mães:

Quando as crianças terminaram o cocar, logo voltaram a brincar em torno da sala. Próximo ao encerramento do encontro, June reuniu as mulheres para perguntar: “O que vocês observaram nas crianças hoje? Elas gostaram do trabalho?”. Uma das mães respondeu que sua filha gostou porque adorava pintar e desenhar. As outras também falaram satisfatoriamente sobre o envolvimento das crianças nas atividades. Apenas uma das mães disse que sua filha cansou e não queria fazer as bolinhas. É dessa forma que ocorria a finalização dos encontros coordenados pela visitadora, quando deveria ser avaliada a realização dos trabalhos feitos pelas crianças com o auxílio das cuidadoras. Meu olhar de pedagoga me fazia observar que June não conseguia retomar os objetivos pedagógicos das atividades ali propostas, tampouco destacar o envolvimento das crianças ou a necessidade de diferenciação das atividades por idade. (DC 18.04.2007)

Pude refletir sobre alguns dos pressupostos de aprendizagem que estavam implícitos naquele contexto educativo, cuja ênfase residia, em alguns momentos, na organização prévia de conteúdos, na sequência lógica, no exercício repetitivo, na recapitulação da matéria, na

avaliação e na realização de exercícios de casa. Os roteiros de trabalhos propostos às mulheres-visitadoras também indicavam o que e como fazer com as mulheres-mães. Elas deveriam “facilitar”, “motivar” e “promover” assuntos que se encaixassem nos objetivos pedagógicos, ordenados e preestabelecidos tal como indicava o *Guia de Orientação para o GTM, Monitor e Visitador*:

**a) Primeiro Momento/Momento Inicial**

Organização e criação de condições necessárias para a realização da Modalidade.

Utilização do material didático.

Promover a alegria das gestantes, famílias e suas crianças e a motivação para realizarem atividade(s).

Orientação às famílias gestantes sobre o que fazer, como fazer e por quê.

**b) Segundo Momento/ Momento da Atividade em Si**

Promoção de um clima favorável para a atividade.

Facilitação das relações entre as famílias e as crianças.

Na modalidade dirigida à família e criança, promover a participação de famílias e crianças na atividade.

É muito importante considerar as diferenças entre as faixas etárias das crianças, ou seja, o que se pode esperar de cada etapa do desenvolvimento infantil.

**c) Terceiro Momento/Momento Final**

Retomada, análise e valorização dos resultados em função dos objetivos da atividade.

Orientação às famílias e gestantes sobre a continuidade das atividades em suas casas, de acordo com a faixa etária da criança e com o trimestre da gravidez. (RGS, 2007d, p. 20)

Tanto no início quanto no final dos encontros, observava as visitadoras envolvidas em tarefas de limpeza e arrumação da sala, no acolhimento das crianças e na organização dos brinquedos e materiais didáticos. As cuidadoras também precisavam se envolver e confirmar a sua capacidade de aprender, reiterando funções sociais, emocionais e de percepção, como se confirmassem uma espécie de atualização do “ideário da maternidade científica”. As tarefas deviam começar nos encontros para que as mulheres-mães lhes dessem continuidade em casa:

Na mesma semana, assisto ao trabalho desenvolvido por outras duas visitadoras que abordaram o mesmo assunto – o Dia do Índio. O encontro contou com a presença de cinco crianças, três mulheres-mães, uma irmã e uma vizinha. Para contar a história, Renata estendeu um pano no chão e convidou as crianças a sentarem numa rodinha, acompanhadas das cuidadoras. Ao conversar sobre a história, resgatou assuntos referentes ao último encontro: hábitos de higiene, banho, escovação, higiene bucal, e perguntou: “Quantas vezes devemos tomar banho? E escovar os dentes?”. Também propôs a confecção do cocar, salientando a necessidade de tarefas diferenciadas por idades. Ao realizar a avaliação, questionou: “A criança gostou? Compreendeu? Conseguiu fazer?”. Salientou também a

importância de “não faltar às oficinas, pois um pouquinho a cada dia faz muita diferença!”. Cada mulher ali presente deixou esse encontro levando um pedaço de argila para casa, com a recomendação de que “não é a mãe, nem a irmã, mas sim a criança que deve fazer!”, pois “a confecção do potinho de barro irá desenvolver a motricidade fina das crianças”, aspecto “muito importante para o desenvolvimento da escrita mais tarde”. (DC 20.04.2007)

As visitadoras visibilizavam a interseção dos discursos, incorporando elementos presentes ora nos discursos pedagógicos ou biomédicos, ora nos discursos da psicologia do desenvolvimento. No caso daquele encontro, as visitadoras partiam de um modelo escolar no qual as mães-professoras também precisavam realizar o “tema de casa” com as crianças, auxiliando-as nas atividades do desenvolvimento infantil, no caso, confeccionando o potinho de argila que, segundo a visitadora, também fazia parte dos utensílios indígenas.

Os relatos e as histórias que ocorriam ao iniciar ou finalizar os encontros precisavam revelar tanto a descrição do envolvimento materno quanto as formas de cuidar que outras mulheres realizavam – irmãs, avós ou vizinhas. Nesse movimento, elas precisavam descrever, nomear e expor suas vivências: a forma como “cumpriam” suas tarefas educativas e como as crianças se situavam no envolvimento e desenvolvimento das atividades; assim tornavam-se as “mães-professoras” situadas no centro da atenção, reflexão e avaliação constantes daqueles encontros. As discussões que acompanhei ocorreram sempre em torno do “desenvolvimento infantil saudável”, compreendido como um elemento unificador dos discursos, a fim de se observar a reconstrução de sentidos que iam se delineando já para o corpo grávido, assim como se relacionando às funções educativas e de cuidado que as mulheres-mães precisavam desempenhar.

Tal como indicado nas orientações propostas nos documentos, observei de que forma os ensinamentos tomavam voz e corpo, explicitando-se tanto para as mães, tias ou vizinhas quanto para as visitadoras “o que fazer, como fazer e por que” fazer:

Como a preparação para a festa em comemoração ao Dia das Mães estava próxima, as mulheres e as crianças ainda precisavam ensaiar a música que seria cantada em grupo, com a melodia do “Parabéns a Você”. A música estava escrita no quadro, e as mulheres precisavam “copiar a letra para ensaiar em casa com as crianças, para apresentarem no dia das homenagens às mães”. Dizia o seguinte: “Mãezinha querida/ Hoje eu quero saudá-la/ Com amor e carinho/ A mamãe adorada/ Neste dia de festa/ Te darei com amor um beijinho, um

abraço e também uma flor”. (DC 20.04.2007)

Na operacionalização dos encontros, também pude constatar o compromisso em seguir a “metodologia”, vivenciada através das modalidades de atenção grupal e individual, que obrigatoriamente precisava conter: objetivos, conteúdos a serem desenvolvidos, sistematização e sequência; enfim, tratava-se de um roteiro gradual, com início, meio e fim, cujo foco era o trabalho de orientação às famílias (RGS, 2007a). O planejamento das oficinas aproximava-se dos assuntos e das atividades curriculares, e, tal como na escola, buscava-se a construção de um currículo capaz de efetivar determinadas aprendizagens, levando em conta as diferenças por idades, a ordem dos conteúdos, a utilização de recursos pedagógicos, a organização do tema de casa e a realização da avaliação como processo final, além de contar com a contribuição das mulheres no processo de aprendizagem das crianças. Isso me fazia pensar nas aproximações entre o PIM e o espaço escolar, onde os assuntos a serem desenvolvidos estariam relacionados às datas comemorativas, aos aspectos de higiene e saúde, aos estímulos sequenciados ao desenvolvimento infantil; para isso, a organização, a interação e o envolvimento das mães ou de outras mulheres tornavam-se condição fundamental, explicitando a forma como as instituições e políticas públicas são constituídas e atravessadas por pressupostos e representações de gênero.

Enquanto participava daqueles encontros, pude delinear formas pelas quais mulheres-visitadoras e mulheres-mães eram conduzidas a comportar-se como “professoras”, bem como a assumir a tarefa educativa de alcançar o desenvolvimento infantil saudável. Essas aprendizagens precisavam ajustar-se ao processo de aprendizagem expresso nos encontros e nas proposições do *Guia de Orientação para GTM, Monitor e Visitador*:

As crianças têm na família sua primeira escola e, nos pais, os primeiros educadores. É necessário que estes pais estejam preparados para que, com amor, favoreçam o desenvolvimento adequado de seus filhos (RGS, 2007d, p. 22).

É através da linguagem que ocupamos (e produzimos) posições de sujeito. Manifestos fundamentalmente por meio da palavra *mãe*, a cada encontro, eram multiplicados sentidos que precisavam ser constantemente repetidos, impostos e reconstruídos nas memórias, biografias, atividades, avaliações, compromissos, comportamentos, sentimentos, dúvidas ou conflitos das mulheres que lá se encontravam. O PIM, como um aparato pedagógico, exercia sua função de saber-poder, em que cada palavra, experiência ou sentido era ordenado em seu devido lugar, propondo-se a cada sujeito um conjunto de regras, limites, códigos e espaços. “Sobre o que

fazer, como fazer e por que” fazer com mulheres e crianças sinalizava aspectos de uma “pedagogia pública” capaz de traçar um mapa de como e melhor civilizar (ALBUQUERQUE JR, 2008).

Na pedagogia voltada à infância e à maternidade proposta pelo PIM, eram descritos e reafirmados ensinamentos que necessitavam se efetivar nas relações sociais estabelecidas através das “modalidades de atenção” – relações que envolviam educação, cuidado e maternidade, cotidianamente naturalizadas e invisibilizadas em nossa cultura. Assim, o processo de aprender e de ensinar conectava-se intrinsecamente à construção de fronteiras e pertencimentos, ao controle e à educação dos corpos, à inclusão e à exclusão de hábitos e comportamentos, à apreensão de formas de valorar e hierarquizar sentimentos, gostos, preferências. A prática dessa pedagogia não implicava a existência de um/a pedagogo/a, mas de todo/a aquele/a que, em suas relações com o social,

[...] se posiciona como emissor de discursos ou praticante de dadas modalidades de atividades que se propõe a modificar os corpos e as subjetividades das demais pessoas, modelando-as, produzindo marcações, emitindo regras para estar no mundo, o que implica propor um dado uso dos espaços (ALBUQUERQUE JR, 2008, p. 2).

Em alguns encontros, observei como algumas mulheres-mães contavam suas dificuldades para a visitadora, sobre as brigas das crianças em casa que ocorriam por ciúmes dos/as irmãos/irmãs ou porque se provocavam com “nomes feios”; sobre um/a filho/a maior que não conseguia largar o peito ou que voltava a se comportar como bebê, com a nova gravidez; sobre os problemas com enurese noturna; sobre como tirar as fraldas ou dar castigos. Essas dúvidas, naquele contexto, eram significadas e vinculadas ao universo feminino, o que a visitadora (June) demonstrava não saber abordar muito bem. Muitas vezes, ficava quieta, às vezes, respondia timidamente algo que ela achava e, em outras, me olhava como se pedisse para auxiliá-la. Talvez a voz baixa e a “timidez” significassem, naquele contexto, parte do um suposto desconhecimento ou despreparo frente às problemáticas ali tratadas.

No encontro em que as crianças deveriam confeccionar o presente para o Dia das Mães, June solicitou às mulheres que viessem para a mesa com as crianças:

Hoje, a atividade será confeccionar uma flor e um cartão para entregar às mães na homenagem. Então, as crianças com três anos irão decorar o palitinho e fazer a rosinha
--

colorida; as com quatro anos deverão recortar deste encarte um presente que gostariam de dar para suas mães e colar no cartão; e as com cinco anos irão recortar, colar e decorar o cartão com figuras e desenhos. (DC 25.04.2007)

Na confecção do cartão, pude perceber como algumas crianças já escreviam letras e palavras com o auxílio das mães. Vinícius (quatro anos) e sua mãe decoravam o cartão quando ele disse: “Vamos fazer um para o papai também?”; sua mãe sorriu e respondeu: “O dia do pai passa – o dia da mãe é que é importante” (DC 25.05.2007). June escutou os comentários e respondeu apenas que o cartão era para a mamãe. Ora, se há uma distribuição de funções e de espaços no social, aquelas experiências e respostas demarcavam que aquele lugar e vivências realmente não eram para homens e pais. Ainda, se é na cultura que aprendemos a dar e a apreender o sentido para cada objeto, gesto, comportamento ou palavra, Vinícius, desde muito cedo, também estava aprendendo que, naquele contexto, o pai (e, nele, o masculino) era dispensável.

A cada encontro, repetia-se aquela rotina em que as crianças deveriam trabalhar com suas mães ou outras mulheres. Com frequência, constatava como algumas delas tinham dificuldades em fazer ou orientar suas crianças a realizar as tarefas ou a se interessar por elas. Muitas mulheres-mães mostravam resistência em ocupar o lugar da “mãe-professora”; talvez, devido à escassez de vivências educativas, buscassem realizar ou confeccionar “os trabalhos” no lugar das crianças, muitas vezes, entrando em conflito com seu/sua filho/a. June continuava sem saber intervir em muitas dessas situações, mostrando também o que entendia como limites ou impossibilidades no seu exercício da função educativa. No espaço pedagógico ali produzido, June, Renata e Sônia (assim como as outras visitadoras) estavam autorizadas a ensinar e também a atuar como “professoras” daquelas mulheres, planejando e dirigindo as atividades, organizando e delimitando os espaços, discutindo as regras e orientando os comportamentos, falando ou silenciando diante de seus desejos e conflitos.

## 6.2 MODALIDADE INDIVIDUAL: “mãe que é mãe precisa cuidar dos filhos”

Antes de encerrar o contrato de trabalho de June, pude acompanhar duas de suas visitas à residência de Luciane. Transcrevo-as a partir do meu diário de campo:

**1º dia:** Com o término da oficina de Renata, ainda na Escola Luterana Santa Cruz, fiquei à espera de June para acompanhá-la a uma residência, na nomeada modalidade individual, de 0 a 3 anos. De lá, fomos caminhando até a casa de Luciane (24 anos), que é mãe de Nina e Igor. Sua casa possuía dois cômodos (quarto e cozinha) feitos de alvenaria e madeira e localizava-se nos fundos da casa de sua sogra, que nos recebeu de forma acolhedora, com Nina em seu colo, que iria completar dois anos. Chegamos por volta das 16 horas, horário combinado previamente com a mãe para que as crianças já tivessem dormido. Pude entender que essa parecia ser uma combinação necessária, pois Igor (três anos) se agitava e brigava muito com a irmã, sobrando pouco tempo para Luciane fazer suas tarefas domésticas.

Luciane já estava à espera de June e também nos recebeu afetuosamente. Ela sentou-se com Nina em um acolchoado colocado sobre a terra, na área de sua casa, demonstrando ser algo já ensinado pela visitadora. A visitadora, que havia planejado atividades para as duas crianças, solicitou primeiro a Nina (dois anos) que retirasse alguns objetos de uma caixa e os colocasse numa sacola. Nina gostou de pegar os brinquedos, colocou-os logo na boca e até colocou-os, com a ajuda da mãe, na sacola. Igor (três anos) não acordou, e Luciane perguntou se queríamos que ela o acordasse. June disse que não, pois sabíamos que sua hora de dormir também servia de descanso para a mãe. Perguntei sobre qual seria a atividade com Igor, e June respondeu que era a mesma, porém, ele teria de nomear os objetos da caixa, estimulando-o no desenvolvimento da linguagem.

Luciane pareceu muito receptiva. Conversávamos sobre o desenvolvimento das crianças, e [...] ela nos contou que não trabalhava fora porque precisava cuidar das crianças e que a creche próxima de sua casa era pequena e não havia vagas. Segundo Luciane, ela havia parado de estudar para cuidar das crianças. Até tinha distribuído alguns currículos, mas, ao finalizarmos a conversa, nos disse: “mãe que é mãe precisa cuidar dos filhos”. Seu marido estava no trabalho. (DC 20.04.2007)

**2º dia:** Luciane e sua sogra nos esperavam no portão, e Igor e Nina também pareciam esperar por June, alegrando-se com a sua presença. Estava frio, e nos acomodamos dentro de casa, no quarto do casal, que, além da cama, possuía uma caminha de bebê e um pequeno sofá. Entendi que ali dormia a família toda. June sentou-se no sofá, Luciane, em sua cama, com Nina, e sua sogra me trouxe uma cadeira. Igor andava em volta de nós. June iniciou as atividades perguntando a Luciane como havia sido a semana. Ela nos respondeu que Nina andou muito choramingona, e seus dentinhos estavam nascendo. Contou-nos, ainda, que estava tentando tirar as fraldas de Igor, mas ele não pedia para ir ao banheiro, e, às vezes, até

batia nele – “fraco, para ele aprender”. June me olhava e, timidamente, respondia que achava que bater não era certo, que ela tinha que ir conversando, ensinando. Luciane acrescentou que batia “fraquinho, para ele aprender”. Eu fiquei brincando com Nina e não me posicionei quanto à situação.

Naquela tarde, a atividade planejada para Nina consistia em puxar um carrinho pelo barbante; para Igor, havia um jogo de boliche confeccionado com garrafas PET e bola de meia. Nina gostava de brincar com os potinhos, levava tudo à boca, sentava-se bem firme sobre as perninhas e até pegava o carrinho, mas não desenvolvia a atividade pretendida. Igor não conseguia entender o jogo que lhe foi proposto, então chutava as garrafas, jogava a bola sem tomar distância, mas, de tanto repetirmos a atividade, ele começou a jogar a bola e derrubar as garrafas. Batíamos palmas, e ele gostava da aprovação que demonstrávamos. Com frequência, ele batia na cabeça da irmã, que estava sentada no chão. Olhei para Luciane, que beliscou Igor e tentou segurá-lo num canto. Ele gritou, e ela então o soltou, acredito que para não chamar mais a nossa atenção. June estava distraída com Nina e não percebeu os beliscões. Conversamos sobre o contrato de June, que estava se encerrando, e aquela seria sua última visita. Em tom de despedida, June nos disse que havia tentado ensinar às mães a importância de brincar com as crianças, de tirar um tempo para isso. Luciane concordou e disse que não tinha lembranças de brincar com seus pais quando era pequena e que agora achava isso muito importante. (DC 04.05.2007)

Quando Luciane reflete sobre as crianças, que precisariam brincar, e contrapõe esse fato com seu tempo de criança, quando seus pais não brincavam com ela, suas lembranças parecem ser ressignificadas pela discursividade que ganha visibilidade e destaque no PIM – este coloca a maternidade e o seu exercício como focos de disciplinamento e produção de saber, de delimitação de lugares sociais, de fronteiras e de circulação de enunciados que se tornam clichês. Saber que “mãe que é mãe precisa cuidar dos filhos” circula de forma recorrente nos discursos do senso comum, tanto na fala do/a professor/a, do/a médico/a, do/a político/a e de outros/as profissionais, quanto na fala das muitas mulheres que reconhecem a si mesmas nessas proposições. Os discursos do senso comum não estariam articulados “[...] a nenhum discurso que pretenda construir uma visão de mundo unificada” (PINTO, 1989, p. 44). A afirmação de que as mulheres precisam cuidar ou sempre cuidaram das crianças, presente fortemente nos ditos populares, encontra justificativa não só nos discursos religiosos, como também nos psicológicos, pedagógicos ou políticos, que historicamente atribuíram às mulheres, apoiados numa noção de universalidade, a tarefa de cuidar dos/as filhos/as. Isso

reforçaria a necessidade de as mulheres, diante da maternidade, deixar de estudar, não trabalhar fora ou abrir mão de coisas suas em função das necessidades das crianças.

A maternidade que a visitadora dizia ter “tentado ensinar às mães” não existia *a priori* – precisava ser constantemente reinventada, enunciada, repetida, ensinada, numa perspectiva de homogeneização e semelhança. As visitas que ocorriam nas modalidades de atenção individual de 0 a 3 anos davam lugar à análise e ao esquadramento dos corpos e dos espaços, para a dizibilidade expressa através da proposição “correta”, da conformação de posições de sujeito, da produção do que contava como “natural” ou não, fazendo com que Luciane seguisse o enunciado de que “mãe que é mãe precisa cuidar dos filhos”. Conseqüentemente, ficar em casa para brincar, cuidar das crianças, ficar à espera da visitadora e receber seus ensinamentos era significado como fazer algo acertado e “diferenciar-se” daquilo que ela viveu na sua infância com seus pais. Para que essa maternidade se concretizasse, era preciso reproduzir constantemente seus sentidos, buscando torná-la a mais parecida possível com a forma “adequada” prescrita em guias, manuais, *folders*, reuniões escolares e nas visitas domiciliares e apontada como referência em imagens, textos, propostas e campanhas, deixando de fora, nesse movimento, os jogos de poder que a instituem e buscam torná-la homogênea.

Entendo que, dentro dessa mesma rede de poder, as mulheres-mães também resistiam, buscando em muitos momentos escapar das posições marcadas através do PIM. Pode-se pensar que “beliscar para deixar de bater na irmã menor” ou “bater para tirar as fraldas”, nem que seja “fraco, para ele aprender”, não faziam parte das proposições para a maternidade veiculadas através do PIM. Nesse contexto, a função dos discursos era definir, marcar, repetir os enunciados com certa regularidade e em diferentes circunstâncias. No entanto, como a homogeneidade também é produzida e está sujeita ao movimento de construção e reconstrução, Luciane evidenciava que havia possibilidade de escapar ou resistir a essas aprendizagens quando se afastava de alguns desses ensinamentos e combinações, mostrando também compreender e vivenciar como “corretas” ou acertadas outras formas de cuidar e educar suas crianças. Se, por um lado, Luciane demonstrava incorporar as diretrizes de cuidado ditadas por meio de políticas como o PIM, ao resistir e “bater fraquinho” para educar, também indicava que suas ações estavam permeadas por elementos do senso comum, colocando em xeque a efetividade de um modelo educativo naquele contexto.

Com isso, não pretendo discutir o que seja “correto”, mas indicar que é na cultura que reconstruímos e atualizamos os sentidos das coisas, dentre elas, o do que seja educar, cuidar ou ser mãe. Torna-se importante pensar que, no conjunto de ensinamentos propostos pelo

PIM às mulheres, há uma discursividade que, ao mesmo tempo em que tenta traçar o que é correto, também produz nessa relação o que é desvio, déficit, negligência ou ignorância, aspectos colocados como centrais para uma infância vulnerável.

Pode-se dizer que as modalidades de atenção grupal e individual consistiam em espaços privilegiados para as mulheres, juntamente com suas crianças, socializarem-se para o parto, a amamentação, as formas de brincar, estimular, cuidar e comportar-se. Aprender sobre sentimentos “positivos”, medidas de higiene e hábitos “saudáveis” significava incorporar uma rotina de vida “adequada” para a maternidade e a educação das crianças. Foi a partir da descrição e da análise das “modalidades de atenção” que procurei visibilizar como se evidenciou o desenvolvimento de uma pedagogia que tomava a maternidade como foco (e lócus) da argumentação e da produção de saberes sobre o desenvolvimento infantil.

A produção de espaços educativos que incluíam as “modalidades de atenção” atuava no sentido de transmitir conhecimentos, informar valores, expor noções, apresentar e desenvolver competências, a fim de investir em valores “naturais” para disciplinar, ordenar e gerir modos de ser e viver. Dessa maneira, refletir, avaliar, prescrever e instrumentalizar as famílias e as mulheres tornava-se um pressuposto para operar no governmentação de condutas, na produção de movimentos de inclusão, exclusão e hierarquização, dividindo os sujeitos entre quem sabe e quem não sabe, quem consegue ou não incorporar as regras (PARAISO, 2010).

### 6.3 REUNIÕES COMUNITÁRIAS: chá dos bebês

O Chá dos Bebês (denominação dada a essa atividade pelo GTM) fazia parte da Modalidade Grupal de Atenção à Gestante, proposta no *Guia de Orientação para GTM, Monitor e Visitador* (RGS, 2007d). Eram reuniões, coordenadas em Canoas pelo GTM, que começaram a ocorrer semanalmente, não exatamente com a finalidade prescrita nos *Guias*, uma vez que os encontros passaram a se constituir como um meio de dar continuidade ao trabalho do PIM quando não se contava mais com as idas das visitadoras às residências, tampouco com a realização das modalidades de atenção que elas desenvolviam. Em um primeiro momento, as atividades foram direcionadas especificamente às gestantes e, posteriormente, à comunidade em geral. O Chá dos Bebês ocorria na Associação Getúlio

Vargas, pois, de acordo com o GTM, havia naquela comunidade (Vila Getúlio Vargas) um número maior de mulheres gestantes.

No primeiro encontro, observei que cada gestante trazia, em média, outros dois filhos, que ficavam em volta, correndo, engatinhando, brincando, chorando, pois ali havia um espaço amplo e também alguns brinquedos. O grupo tinha cerca de 10 gestantes e aproximadamente 20 crianças, e a atividade transcorria em meio a gritos, choros, correrias, mulheres levantando, cachorro e gato passando, crianças maiores entrando de bicicleta. Percebi que as gestantes e mães chegavam em momentos distintos e que o horário era algo muito flexível. Quase no final daquele dia, chegou uma mulher grávida, e uma integrante do GTM lhe perguntou de quantos meses era a sua gravidez e quantos filhos tinha; ela se apresentou e respondeu que aquele seria o décimo filho. Mais tarde, conheci Clarisse (a “cascuda”, como outra mulher se referiu a ela e), que morava ao lado da Associação. A inserção no grupo começava a causar algumas impressões, que narro a seguir:

Ao término do encontro, fomos embora no carro de uma das integrantes do GTM, e a Associação foi fechada. Do lado de fora do portão, ficaram várias mulheres e crianças numa fila, algumas em pé, outras sentadas em cadeiras que trouxeram de casa ou encostadas na cerca de madeira. Era um dia muito quente, e algumas mulheres usavam sombrinhas para se proteger do sol. Ali, elas esperavam pela unidade móvel de saúde que daria continuidade às consultas médicas na parte da tarde. Não podia deixar de pensar que eu estava indo embora daquele lugar que parecia tão diferente do meu, sem asfalto, calçadas, grades, jardins e, além disso, com tanta precariedade de serviços de saneamento básico, educação e saúde. Pensei que ali havia uma equipe de técnicos/as (em que eu me incluía) que se propunha a interagir, trocar, orientar e ensinar sobre o desenvolvimento e o cuidado das crianças, porém saíamos dali em um carro espaçoso, com ar condicionado, e voltaríamos para “capacitar” aquelas mulheres apenas na semana seguinte. (DC 20.04.2007)

Em um novo encontro, havia umas 11 mães e muitas crianças acompanhando-as. Como de costume, o encontro ocorreu em meio a crianças chorando, conversas altas, brincadeiras e gritos. Aos poucos, chegaram mais mulheres e crianças. Os animais que entravam eram logo jogados para fora do local pelas crianças. O GTM inseria-se com muita desenvoltura no movimento que ocorria ali, movimento que inicialmente eu (como professora) considerava estranho e inadequado para ensinar, assim como os cheiros, os animais, as mulheres que não trabalhavam e que tinham tantos/as filhos/as. Incomodava-me com a precariedade das

cadeiras, que, mesmo quebradas, precisavam ser usadas. (DC 11.05.2007)

Nas rodas que eram formadas a cada novo encontro, observei como os/as técnicos/as mantinham como prática constante devolver as perguntas para as mulheres, a fim de ouvir delas experiências, expectativas e entendimentos e, assim, legitimar o que consideravam apropriado e desmistificar as noções do senso comum, que tomavam como “crendices populares”. Entendi que buscavam construir sua atuação com o propósito de auxiliá-las e orientá-las em suas atividades diárias e com o cuidado e a educação de seus bebês. O coordenador falava que a gestação era uma fase de acolhimento do bebê e que fazia parte desse acolhimento a preparação das roupas, da sacola que deveria ser levada ao hospital, do cuidado com a higiene corporal. Em um desses encontros, uma técnica falou sobre a importância da palavra *resiliência*, que, no campo da psicologia, segundo ela, se referia à capacidade de vencer ou superar as dificuldades. Disse ela que tal capacidade era “própria da mulher e da mãe” e que “não é por acaso que é a mulher que engravida” (DC 20.04.2007).<sup>74</sup> Nesse momento, ela me olhou e falou ao grupo:

“Olhei para a Carin e lembrei-me da discussão de gênero que ela faz”. Então, falou ao grupo que eu pesquisava sobre maternidade e perguntou se eu gostaria de falar algo sobre isso. Com o caderno na mão, onde realizava minhas anotações, percebi como minha presença não passava despercebida e que, de certa forma, o lugar que ocupava desestabilizava algumas certezas. Diante do que disse a técnica, falei ao grupo sobre o meu lugar de estudante e pesquisadora e que, a partir dele, entendia que nós não nascemos mulheres ou mães, mas que, através das relações sociais e da cultura, aprendemos a nos tornar mulheres ou mães. Também falei sobre o cuidado de direcionarmos tantas aprendizagens referentes ao desenvolvimento infantil apenas para as mulheres, responsabilizando-as e/ou culpando-as. Nesse sentido, tornava-se importante pensarmos que determinadas tarefas também poderiam ser realizadas pelos homens, pais ou outras pessoas das nossas relações. (DC 20.04.2007)

Logo entendi que minha resposta àquela indagação era muito acadêmica e que, provavelmente, estava distante das vivências daquelas mulheres. Isso indicava, de certo modo,

<sup>74</sup> “Resiliência é um termo das ciências exatas, definido como a propriedade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original após terem sido submetidos a uma deformação elástica. A partir do final da década de 70, este termo passou a ser utilizado pelas ciências humanas e médicas para designar a capacidade que algumas pessoas têm de resistir e de superar as adversidades da vida e a força necessária para a saúde mental restabelecer-se após a vivência do dano” (TAQUETTE *et al.*, 2007, p. 113).

a distância no processo comunicativo devido a diferenças entre dois universos simbólicos. Ao mesmo tempo, o fato me apontava a necessidade de construir um caminho para realizar minha inserção no grupo, que implicava, ainda, a impossibilidade de não ser convocada a atuar naquele contexto de pesquisa; pelo contrário, entendi que essa inserção criava em mim e nos demais participantes possibilidades para refletirmos sobre algumas crenças e assimetrias existentes (FONSECA, 1999). Observei como os/as técnicos/as trabalhavam com o grupo e buscavam ser didáticos em todas suas colocações e também senti a forma carinhosa e atenta como o grupo de mulheres me acolhia, talvez devido à proximidade e à relação de confiança que os profissionais do GTM conquistaram ali, mas também por sentirem que os/as técnicos/as acolhiam minha presença.

No entanto, cabia-me ainda pensar sobre o conceito de resiliência referido pela técnica para atrelar ao feminino um entendimento naturalizado de maternidade. Compreendi que os ensinamentos organizados para promover as ações educativas que visavam ao cuidado infantil também se pautavam, naquele momento, por um raciocínio generificado, acionado pela política para atuar na condução de quem precisava ser mais bem governado. Afinal, é importante destacar que esse grupo de mulheres só “precisava ser ensinado” no âmbito do PIM porque houve “falhas” em outras estratégias de governo exercidas em outros momentos sobre esses indivíduos (PARAISO, 2010).

Assim, a discursividade em torno do desenvolvimento infantil e a recorrente associação deste com o exercício de certa maternidade passavam a ancorar-se numa pretensa neutralidade, que ganhava força ao colocar a ciência e a biologia como fundamentos das explicações educativas, ao mesmo tempo em que o cuidado com a criança seguia sendo representado como uma competência do feminino, pois envolveria sentimentos amorosos e tarefas “próprias da mãe” – como disse a técnica, “não é por acaso que é a mulher que engravida”. Nessa direção, o trabalho etnográfico contribui para a desconstrução do “mito do amor materno” (BADINTER, 1985), pois, por um lado, dá visibilidade a uma rede de discursos que descrevem e constituem o “dom” inato de quem deve cuidar e, por outro, garante a ausência dos homens como cuidadores, assim expressando não um simples esquecimento, mas a própria condição em que se estruturam as relações sociais e os conhecimentos acionados em torno delas, o que inclui a educação e a saúde da família e da infância.

Ao se falar sobre o processo de generificação de conceitos como resiliência ou mesmo cuidado, importa compreender o que esse processo produz, ou seja, de que forma reforça determinadas representações de maternidade e gênero enquanto exclui e/ou minimiza,

desvalorizando, a participação e a responsabilização dos homens nessa esfera e que efeitos isso produz sobre as formas de viver de homens e mulheres, alvos de políticas públicas como o PIM. Se o gênero é constituído e constituinte de relações sociais, torna-se importante pensar que determinadas representações de maternidade e paternidade são acionadas em um determinado contexto cultural, atravessando e constituindo formas científicas, dentre outras, de conhecer e de tornar esses conhecimentos possíveis (MEYER, 2003c).

Ao término de cada encontro, as mulheres permaneciam ali, levantavam-se aos poucos, puxavam conversa com os/as técnicos/as, esclareciam algumas dúvidas e, em alguns momentos, pareciam querer resgatar aspectos não vivenciados na sua própria infância. Quero dizer com isso que, para muitas mulheres, aquele espaço significava algo diferente da socialização e do reconhecimento acionado através da maternidade. Para algumas mulheres, ele se constituía numa vivência muito particular:

Vó Maria (60 anos) é uma das integrantes mais assíduas do grupo e leva Edna para as atividades. Ela é muito afetiva com os/as técnicos e mostra-se sempre alegre nas brincadeiras e atividades propostas, se envolve e se diverte. Ela é que realiza as atividades propostas para que ela faça com a neta – parece querer resgatar o que não viveu. Quando há o fechamento do encontro, ela diz que adora as atividades porque, na sua infância, não pôde brincar, nem estudar, tampouco quando foi mãe, e que agora faz isso ali. (DC 23 01.2008)

Trago esse excerto para sinalizar aspectos de uma pessoa que era vista e naturalizada na posição de “cuidadora” (assim como outras mulheres que conheci), mas que não conseguia reconhecer-se nesse lugar e cumprir os objetivos dos encontros, no sentido de realizar as atividades ali propostas com a neta, ou seja, ensiná-la ou simplesmente auxiliá-la a pintar, cortar, colar, cantar ou contar histórias. Os ensinamentos do PIM não cumpriam a função de interpelá-la na posição de sujeito mãe, avó ou professora, pois naquele espaço era ela quem queria aprender e experienciar o que era oferecido. Se ser mulher funcionava como um requisito para ser uma cuidadora competente e, por isso, dotada de um chamado instinto maternal, Vó Maria rompia com essa linearidade, fazendo-me refletir sobre as “rasuras” que eram operadas nos objetivos do PIM. Além disso, a experiência dessa mulher-avó também rachava a tentativa de homogeneizar sentidos em torno de representações maternas amorosas, atenciosas e estimuladoras, como preconizava o PIM, pois indicava o quanto a maternidade está enredada na cultura e responde a necessidades de cada período histórico. Ficava implícita

a teia de poder que atribuía à maternidade uma suposta “natureza” e fixidez, dando lugar à provisoriedade, fluidez e constante reconstrução.

O foco dos encontros era intercalado entre atividades mais lúdicas, voltadas para o trabalho com as mulheres e crianças, e assuntos em torno da gestação, parto, amamentação, etc. Para descrever melhor os assuntos relacionados à maternidade, relato um encontro em que as mulheres deveriam pegar um objeto da “caixa da gestante” e formular uma pergunta referente à gestação, ao parto ou ao bebê que iria nascer. A atividade, coordenada por uma das técnicas, contava ainda com a participação do coordenador do PIM, visitadoras e de estagiárias da área de psicopedagogia:

A técnica solicitou às gestantes que retirassem um objeto da caixa e pensassem numa pergunta que o relacionasse à gestação ou ao parto. Uma mulher pegou uma boneca, mas o barulho e a agitação era tão grande que não conseguiu ouvir sua questão. Em geral, as gestantes se colocavam de forma muito tímida. Luísa (que havia sido visitadora e agora fazia parte do grupo como gestante) pegou outro objeto, uma fralda, e foi logo dizendo que era muito dinheiro colocado fora, mas que era algo muito necessário. Então, perguntou: “Até quando a criança deve usar fraldas?”. Uma das estagiárias em psicopedagogia respondeu que era até um ano e meio, aproximadamente, e que isso dependeria da mãe, do estímulo que ela desse para retirar as fraldas. Disse que nessa fase a criança via o cocô como parte dela, por isso a mãe poderia incentivar o bebê a dar tchau ao cocô, para a criança aprender e ir se desprendendo dele. Continuou sua resposta dizendo que a mãe deveria observar a idade e o horário em que o bebê fazia suas necessidades, para começar a colocar a criança no penico e então, gradativamente, tirar as fraldas. Finalizou dizendo que, se o cocô escapasse no começo, era normal e que nessas situações não se deveria punir a criança, e sim colocar outra roupa.

Outra mãe pegou um bico e disse que seus dois filhos não chuparam. Acreditava que o bico estragaria os dentes e perguntou se ele era mesmo necessário. A técnica pergunta às mães se elas consideram o bico importante, e uma gestante sorri e respondeu que sim: “Quando as crianças choram, as mães que não têm paciência tacam o bico na boca dos filhos”. Também foi dito que, no próprio hospital, as enfermeiras exigiam das mães um bico para a criança parar de chorar. Discordando da opinião das enfermeiras (do hospital), o coordenador respondeu que não havia necessidade do bico e que o melhor era não oferecê-lo, principalmente, com doce ou mel.

Outra mulher pegou um urso de pelúcia, disse que ele era fofinho e pensou na necessidade de dar carinho e afeto. Outra mulher pegou a boneca e disse que a criança tinha o direito de brincar. Outra pegou uma calça de bebê e falou que as roupas eram uma parte importante da preparação para receber o bebê e que, vendo aquela roupinha, ficava imaginando como o seu filho ficaria nela. Outra tirou um bebê de brinquedo pelado e perguntou se a roupa interferia na temperatura da criança. A resposta foi afirmativa. Segundo o coordenador, o corpo tem a pele e, logo abaixo dela, uma camada de gordura que protege nosso organismo do frio, sendo importante perceber a temperatura do bebê e observar alguns sinais: se ele está suando, tem febre, resmunga. Então, outra mulher relata que levou seu filho ao médico achando que ele estivesse com febre e descobriu que o bebê estava agasalhado demais.

Por fim, outra mulher pegou uma mamadeira e perguntou até quando deveria fazer uso dela. O coordenador respondeu que o peito deveria estar sempre em primeiro lugar, que era através do leite materno que a mãe alimentaria o bebê corretamente e que o leite mudava de acordo com a necessidade da criança. Disse também que a mamadeira, além de não conseguir ajustar-se às necessidades do desenvolvimento da criança, ainda poderia acumular germes. Então, ele olhou para mim e disse que não havia verdades absolutas. Falou que, quando ele era criança, o incentivo era voltado para a amamentação industrial, mas que agora se recomendava e se acreditava que nada era melhor que o leite materno.

A ênfase do trabalho daquela equipe estava em viabilizar um determinado tipo de cuidado com as crianças, mesmo quando o contexto não fosse “ideal”. Observei que o encontro transcorreu a partir de dúvidas comuns: sobre quando introduzir ou retirar o bico, fralda, mamadeira, amamentação; sobre higiene, doenças e os primeiros cuidados com o bebê, como banho e limpeza dos órgãos genitais. Também se falou muito na estimulação dos bebês e das crianças maiores. No final do encontro, as estagiárias em psicopedagogas falaram novamente sobre a “retirada das fraldas: quando e como começar?”. Entregaram uma folha onde constavam aspectos referentes a esse processo. Após a entrega da folha, elas perceberam que o trabalho ali não funcionaria através da leitura e que o assunto precisaria ser falado, discutido. No encerramento, cada gestante recebeu uma fralda, embrulhada num pacotinho. (DC 20.04.2007)

Shore e Wright (1997) entendem que os sistemas políticos operam na esfera do discurso. Como fenômenos da cultura, atuam na produção de significados e configuram formas particulares de constituir subjetividades e estruturas de poder. Eles se difundem e impactam mais o social quando se tornam capazes de mobilizar símbolos e metáforas de

gênero, por exemplo, em ações como: reuniões (conforme narrei acima), Escolha do Bebê mais Saudável, Bebê Amigo do Peito, Gestante Nota 10,<sup>75</sup> Bebê Cidadão.<sup>76</sup> Também podem ser difundidos através do uso de recursos como o Cartão do PBF e o Cartão da Criança.<sup>77</sup> Tudo isso está implicado em representações de mãe apropriada capazes de influenciar as pessoas na direção de construírem a si mesmas,<sup>78</sup> suas condutas e suas relações sociais como se essa construção de si fosse expressão da sua liberdade. É também no bojo da constituição de conceitos como “família” e “sociedade” (e maternidade) que se concentra a importância de problematizar as instituições políticas e os mecanismos de poder como possibilidade de projetar outras configurações para o social (SHORE; WRIGHT, 1997).

Joan Scott (1995) argumenta que é no âmbito da política que noções relativas a gênero têm sido empregadas para legitimar e reafirmar comportamentos e práticas a fim de posicionar continuamente homens e mulheres em lugares sociais distintos. Nesse sentido, tanto o gênero quanto a política se inter-relacionam e passam a operar na construção de relações diferenciais de poder. Ancorada nessa autora, em um trabalho anterior (KLEIN, 2003), abordei como os símbolos – que neste contexto incluem caixa da gestante, fralda, boneca, urso de pelúcia, roupa, sacola, mamadeira, bico – passaram a funcionar como elementos simbólicos, constitutivos e capazes de acionar representações de gênero, importando pensar como e em que contexto eles são invocados.

Os objetos circulavam por aquele espaço em meio a uma socialização para a maternidade e eram evocados e relacionados com funções que as mulheres necessitavam desempenhar: “retirar as fraldas vai depender da mãe, do estímulo que ela der” ou “quando as

---

<sup>75</sup> Durante a realização do trabalho de campo, a Escolha do Bebê mais Saudável foi uma ação corrente em Canoas. Essa ação ocorria durante as Semanas Solidárias que aconteciam nos bairros. O concurso Bebê Amigo do Peito foi idealizado para incentivar a amamentação, podendo participar bebês entre 0 e 6 meses alimentados exclusivamente com leite materno. Já a Gestante Nota 10 objetivava uma gravidez saudável, através de consultas médicas regulares.

<sup>76</sup> No mês de maio de 2010, ocorreu na cidade de Canela a Semana do Bebê. O primeiro bebê a nascer durante a jornada tornou-se o bebê-prefeito, que, enquanto “cidadão”, recebeu as chaves da cidade. Acesso em: [www.semanadobebe.com.br](http://www.semanadobebe.com.br). Simone Schwengber (2006) analisou algumas implicações que um novo posicionamento dado ao feto trouxe para as gestantes. É através do argumento do “feto-cidadão” que se tem potencializado a responsabilização das mulheres sobre o seu corpo, compreendido então como responsável por dois corpos.

<sup>77</sup> O Cartão da Criança possui versões para meninos e meninas. O Cartão da Criança é um documento que os pais necessitam levar sempre que utilizarem um serviço de saúde, principalmente nas consultas e campanhas de vacinação. O Cartão funciona como um registro para acompanhar (controlar) a saúde, o crescimento e o desenvolvimento da criança. (BRASIL, s/d).

<sup>78</sup> Por ocasião do II Seminário Internacional Primeira Infância Melhor, a cidade de Porto Alegre ganhou um monumento chamado Mãe-Bebê, a fim de exaltar “[...] a maternidade, traduzida pela figura da mulher grávida”. Para o então Secretário Estadual de Saúde, Osmar Terra, o monumento foi construído para ressaltar “[...] a preocupação permanente com o início da vida e a necessidade de carinho e afeto para os bebês” (MONUMENTO..., 2005). A estátua está localizada em frente à Escola Infantil do Centro Administrativo Fernando Ferrari e foi confeccionada em bronze patinado; possui 5 metros de altura e pesa cerca de 1,5 tonelada (MONUMENTO..., 2005).

crianças choram, as mães que não têm paciência tacam o bico na boca dos filhos”. Assim, demonstrava-se que as mulheres deveriam compartilhar um mesmo conjunto de códigos, reiteradamente associados a símbolos, experiências, conhecimentos, profissionais e instituições na direção de confirmá-las e reconhecê-las como principais protagonistas daquelas ações.

Através da socialização que ocorria naqueles encontros, compreendi que as mulheres se sentiam valorizadas e prestigiadas na função que lhes era atribuída – a materna –, buscando incorporar muitos dos conhecimentos ali desenvolvidos. Quando seus bebês nasciam, elas os levavam para os encontros como se fosse para uma festa, parecendo confirmar sua apropriação das “lições” oferecidas, além de compreender que aquele era também um código que representava sua dedicação e interesse para com as crianças, servindo, portanto, como um meio de julgamento e de avaliação de suas práticas. Com isso, não pretendo dizer que as mulheres se apropriavam de forma consensual das proposições difundidas nos encontros que freqüentei. Eles eram uma forma, mas não a única, de disputar sentidos para o que estava em jogo – definições para “corpo”, “maternidade”, “atenção”, “cuidado” e “educação”, só para citar algumas.

Ligado aos processos de significação, o corpo é uma construção histórica, ou seja, ele é “produzido na e pela cultura, locus a partir do qual cada um diz da sua personalidade, virtudes e defeitos” (GOELLNER, 2003, p.28). O corpo é muito mais que uma materialidade biológica, ele revela os sentidos que a ele são atribuídos e que variam de acordo com o tempo, espaços, interesses econômicos e pertencimentos sociais. É por entendê-lo assim que busco dar visibilidade a alguns processos que pretenderam ensinar modos de viver a gestação e a maternidade e nelas investir ao tomarem o corpo feminino como um local de inscrição da norma. Além disso, busco apreender a forma como algumas mulheres se reconheciam no âmbito do PIM.

#### 6.4 EDUCAR E NORMALIZAR O CORPO MATERNO: prescrições para produzir uma “infância melhor”

Através de uma multiplicidade de discursos que falam sobre a gravidez e a maternidade, as mulheres aprendem e incorporam determinados conhecimentos ou resistem a eles. Em um dos encontros comunitários, as técnicas do PIM abordaram o planejamento

familiar, demonstrando às mulheres-mães que seus corpos e a maternidade obtinham um “valor social” naquele contexto:

Sentamo-nos num círculo, e a técnica começou a conversar com as mulheres-mães sobre planejamento familiar. Disse-nos que já havia trabalhado nesse serviço oferecido pela prefeitura e que planejar o número de filhos/as estava relacionado com a oportunidade de fazer escolhas de vida. Falou-nos sobre alguns critérios para a realização da ligadura, e a conversa buscava explorar sentimentos das mulheres relacionados ao número e ao desejo (ou não) de ter mais filhos/as. Uma das mulheres, Amanda, contou que seu filho nasceu de um porre (ficando vermelha ao contar) e que se passaram dois meses quando ela foi ao médico, que lhe disse que estava grávida. Ela disse que pensou: “Quando ele foi gerado?” e lembrou que havia sido num único dia, quando namorava o pai de suas crianças, e que os dois estavam de porre. Contou-nos que ela não queria a criança, e o pai, sim, mas que foram os avós que o criaram nos primeiros anos, comentando que seu filho era muito apegado aos avós e que era só enxergá-los que largava o pai e a mãe, largava tudo. Com um tom de culpa, disse-nos que seu filho não deveria se esquecer que foram seus avós que o quiseram e o acolheram ao nascer, completando: “Eu queria dá-lo para a minha mãe, mas meu marido não deixou”. Disse que precisou de atendimento psicológico e que foi aceitando com o tempo. Amanda contou que fez ligadura e se sentia aliviada. As outras mulheres perguntaram se ela não estranhava sua menstruação atrasada, ela disse que não, que nem se dava conta que não havia ficado menstruada. Outras mulheres falaram sobre as circunstâncias da concepção, e a técnica disse que as crianças respondem ao nosso desejo, que a maternidade era um sentimento ambivalente. Falou da culpa que muitas vezes as mulheres têm com esses sentimentos de rejeição, que é claro que esses sentimentos são importantes para as crianças, mas que não são tão determinantes assim e que é durante o crescimento das crianças que podemos exercer a nossa função de pais e mães. (DC 25.07.2007)

A gravidez “não-planejada” ou “indesejada” ainda sublinha sentidos negativos para a vida da mulher, seja por esta não se responsabilizar pela contracepção, por manifestar a recusa da gravidez ou por não se posicionar em um modelo de maternidade que deve seguir o enunciado de “responsabilizar-se pelo cuidado integral do/a filho/a”. O excerto indica também que o desejo do pai em assumir o filho não bastou para que ele fosse criado inicialmente pelo casal; o fator determinante da entrada dos avós na criação do menino foi a recusa da mãe em assumir sua maternidade. O que interessa nesse fato é demarcar os sentidos que passam a

relacionar a maternidade ao corpo feminino, pois ambos “estão inevitavelmente enredados nas operações de poder” (MARTIN, 2006, p. 30).

Com a recusa da maternidade, a mulher assinala sua discordância com os conhecimentos e imperativos propostos pela imensa maioria de mensagens direcionadas a ela, bem como com as normas que circundam formas hegemônicas de reprodução e parentalidade. Porém, ao resistir, ela demonstra culpar-se, uma vez que dá à maternidade significados que divergem da norma; portanto, não aceitar a gravidez de forma amorosa coloca-a em um lugar reprovável e com implicações para toda a família. São poucas as linguagens que convergem com a fala da psicóloga e que reconhecem a legitimidade de sentimentos ambivalentes relativos à gravidez e à maternidade. A história de Amanda me faz pensar nas ações que convergem na direção de demonstrar os “compromissos públicos da maternidade”, envolvendo as mulheres-mães (e os seus corpos) tanto em representações de proteção e de cuidado, quanto de recusa, risco ou perigo para as crianças (LUPTON, 1999).

Sabe-se que falar em concepção, gravidez, cuidado, desenvolvimento humano, saúde ou doença significa, em nossa cultura, fazer uso de conhecimentos específicos que são, sobretudo, das Ciências Biológicas, pautados por princípios de universalidade que permitem mapear e explicar noções comuns a indivíduos de diferentes tempos e culturas. Contudo, pode-se pensar que conhecimentos referentes à gravidez e à maternidade estão inseridos nas maneiras como os indivíduos se organizam, se mantêm e concebem o corpo e a saúde, produzindo nessa relação regras e comportamentos próprios que podem, também, indicar outros limites entre o saudável e o doente, o normal e o anormal (VICTORA et al. 2000).

Segundo Ceres Gomes Victora et al. (2000), é com o pensamento cartesiano que o corpo entra no domínio do conhecimento objetivo, ou seja, daquilo que pode ser mensurado, isolado e materializado a ponto de tornar-se um dado “real” e universal. Fica, então, no domínio da subjetividade, entendida como interioridade distintiva e própria de cada um, o que pode ser circunscrito à esfera do pensamento, dos sentimentos e do simbólico. Esta seria uma forma de pensar que coloca o corpo e o conhecimento científico no polo mais valorizado e, no outro, o que se refere à variabilidade da cultura, tomada muitas vezes como ignorante ou desviante.

No entanto, a discussão que procuro fazer é a de que o que nomeamos como natureza ou como cultura são fenômenos sociais, circunstanciais e elaborados a partir de parâmetros de cada sociedade. A gestação e a amamentação, por exemplo, são fenômenos privilegiados para pensarmos nos conhecimentos dirigidos às mulheres-mães, bem como nos sentidos que essas práticas revelam em torno do que é acionado ora pela biologia, ora pela cultura. São sentidos

que oscilam e se fundem, dependendo dos interesses, das circunstâncias e do lugar. São sentidos que privilegiam ora a criança, ora a mulher como foco das intervenções dos profissionais e das políticas de educação e(m) saúde. São, ainda, sentidos produzidos em meio a condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais (GOMES, 1999; ALMEIDA, 1999).

Segundo Meyer (2003b), é a partir de uma “autoridade científica”, presente em campos de conhecimentos como a Educação e a Saúde, que se atualiza e se repete, continuamente, a forma como determinadas mulheres e homens devem ser, e essa reiteração é uma das importantes estratégias de naturalização de modos de viver. Essas estratégias passam a funcionar como reprodutoras de sentidos, de marcas corporais ou de modos de cuidar na relação mãe-filho/a e pai-filho/a natural/saudável, demarcando, no caso das políticas públicas, por exemplo, quem faz parte (ou não) do público-alvo e quem está próximo ou distante da norma.

Georges Canguilhem (2002, p. 211) diz que “uma norma, uma regra, é aquilo que serve para retificar, pôr de pé, endireitar [...] normalizar é impor uma exigência a uma existência, a um dado, cuja variedade e disparidade se apresentam em relação à exigência”. Desse modo, sigo o argumento de que instituir formas mais “adequadas” de viver a maternidade (ou a infância) envolve processos de significação em que a qualificação ou adequação de algo ou de alguém se apoia em um ponto de referência que, por sua vez, também passa a ser valorado e classificado como tal. Assim, “[...] o normal é, ao mesmo tempo, a extensão e a exibição da norma. Ele multiplica a regra, ao mesmo tempo em que a indica” (CANGUILHEM, 2002, p. 211).

O normal e o anormal passam a existir a partir da relação que pode ser estabelecida entre eles. Vera Portocarrero (2004), ao estudar Canguilhem (2002), se refere à norma como algo que atua numa relação que valora e hierarquiza negativamente o polo que não se inclui em sua extensão. Cabe ressaltar que, nessa relação, não há exterioridade, pois, para regular ou servir como referência, a norma necessita conter uma possibilidade ou preferência que contém sempre outra preferência que só pode ser inversa; ela depende dessa inversão para sua própria compreensão e existência. Importa dizer que a norma corresponde a uma proposta de regulação e unificação das diferenças (PORTOCARRERO, 2004).

Ao analisar algumas das dificuldades e ambiguidades das políticas escolares que pretendem produzir a inclusão escolar, Alfredo Veiga-Neto (2001) recorre à noção do anormal. Para o autor, essa palavra não pretende designar algum sentido ontológico, definir o que é mesmo o anormal ou, ainda, nomear algo que se institui como sendo o desvio em

relação a uma suposta essência normal, mas visibilizar os processos instáveis e flutuantes da atividade de significação que se estabelecem discursivamente,

[...] esses cada vez mais variados e numerosos grupos que a Modernidade vem, incansável e incessantemente, inventando e multiplicando: os sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas, os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS, os “outros”, os miseráveis, o refugio enfim (VEIGA-NETO, 2001, p. 105).

Por estarem atravessados por relações de poder, os processos de significação estão marcados por aspectos de contingência, mesmo quando implicam tentativas de fixação de significados e valorações que se referem à constituição de identidades culturais. O que interessa nessa discussão, diz Veiga-Neto (2001, p. 106), é “[...] empreender uma análise genealógica dessas expressões [normal e anormal] e dos jogos de linguagem e de poder em que elas assumem os significados que têm”. Para o autor, ao longo da Modernidade, produziram-se muitas marcas para a anormalidade, procurada em cada corpo, a fim de que “[...] a cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias, das deficiências, das qualidades, das virtudes, dos vícios” (VEIGA-NETO, 2001, p. 107).

Na análise do autor (2001), pode-se pensar que, a partir da lógica neoliberal, o processo de significar e produzir marcas para a (a)normalidade fica relacionado fundamentalmente a fenômenos e critérios econômicos, tal como a capacidade de consumir, de adaptar-se às invenções e regulações do mercado (e, eu diria, de cuidar de si e dos outros, de educar, de alimentar), avalizadas tanto pelo poder financeiro quanto pela competência dos indivíduos em realizar as melhores escolhas, ligadas

[...] não propriamente a um corpo, mas a toda uma fração social para que, depois, se diga que qualquer corpo dessa fração é normal ou anormal pelo simples fato de pertencer a tal fração. Isso equivale a dizer que o critério de entrada não é mais o corpo (em sua morfologia e comportamento); o critério de entrada pode ser, também, o grupo social ao qual esse corpo é visto como indissolivelmente ligado. Não é difícil notar o quão forte é o poder envolvido nesses processos. Correlativamente, também não é difícil notar o quanto parece estar se ampliando o conceito e o uso da norma como estratégia da dominação (VEIGA-NETO, 2001, p. 107).

Para lidar com a vida e a saúde da população, as políticas governamentais podem tornar-se uma estratégia produtiva e viável de conceber e educar o corpo, sendo capazes de criar “[...] um controle e uma gestão que até então se davam sobre elementos muito mais dispersos e desordenados, [e] tudo isso implica trazer essas múltiplas cabeças para bem

próximo, incluí-las e ordená-las num novo e cada vez maior e mais matizado campo de saberes" (VEIGA-NETO, 2001, p. 114).

Nesse movimento, os saberes atuam fixando, avaliando, conduzindo e produzindo a norma no sentido de evidenciar uma conduta regrada, que se opõe ao erro, à desordem, ao patológico, à doença. A norma e o anormal passam a viabilizar a atividade do biopoder sobre o individual e o coletivo,<sup>79</sup> formulando “[...] um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade” (EWALD, 1993, p. 86).

Nessa direção, é possível considerar que é através da incorporação da norma e da perspectiva do risco que os processos de educação e(m) saúde presentes em programas e políticas públicas como o PIM promovem controle e intervenções sobre o corpo e a maternidade e, através da construção de modelos considerados “saudáveis”, tornam próximo e familiar o que é definido como desvio, doença, pobreza, ignorância. Desse modo, políticas de inclusão são direcionadas a desviantes e anormais (ou vulneráveis) para mantê-los sob abrigo da norma; o anormal é o que permite tornar o outro inteligível, acessível, manejável, numa forma de poder que põe em jogo uma relação que formula limiares e limites. Como bem explica Veiga-Neto:

[...] também o anormal está na norma, está sob a norma, ao seu abrigo. O anormal é mais um caso, sempre previsto pela norma. Ainda que o anormal se oponha ao normal, ambos estão na norma. É também isso que faz dela um operador tão central para o governo dos outros; ninguém escapa dela (VEIGA-NETO, 2001, p. 115-116).

Busco apropriar-me da discussão realizada por esse autor para pensar no caráter de invenção da maternidade “natural” e normal, do regramento do corpo materno, dos comportamentos e da sua relação com o cuidado infantil. Esses termos passam a funcionar como referência nas práticas corporais de conformação da mãe-professora, por exemplo, e no que dela se distancia, ou seja, o que passa a ser considerado “normal” e adequado para gestantes e mulheres-mães e o que se lhe opõe. É no âmbito da seleção e da organização dos ensinamentos e prescrições do PIM como uma política pública de inclusão social voltada às famílias pobres que se pode apreender, dentre outras coisas, como as políticas têm servido para “[...] colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade”

---

<sup>79</sup> O poder coletivo sobre a vida – o biopoder – se produz através da união entre os/as gestores/as do Estado e os diferentes campos de saber que constituem a educação e(m) saúde – as biopolíticas (VEIGA-NETO, 2001).

(VEIGA-NETO, 2001, p. 111) e, ainda, para provocar um movimento capaz de produzir e fixar quem somos nós e quem são os outros.

No *Guia da Gestante para o Visitador* (RGS, 2007c), destacam-se inúmeras referências sobre a importância dos cuidados que as gestantes devem ter com seu corpo. Trago um excerto que exemplifica como se dá a constituição de um chamado grupo de mães de risco, pois parece ser através das dimensões relacionadas ao corpo que as “[...] mães [gestantes] são apresentadas como aquelas que podem impor maiores perigos ao seu feto” (SCHWENGBER, 2005, p. 39). As “mães de risco” são constituídas através de características e atributos corporais que supostamente as distanciam do que é instituído como norma. Nas orientações que as/os visitadoras/es recebem, torna-se importante observar:

#### SITUAÇÕES QUE COLOCAM A GRAVIDEZ EM RISCO

Mulheres com menos de 17 anos e mais de 35 anos de idade.

Altura menor que 1,45 metro.

Peso menor que 45 kg e maior que 75kg.

Ocupação: esforço físico, carga horária, rotatividade de horário, exposição de agentes físicos, químicos e biológicos, estresse, dentre outros.

Mulheres que sofrem de maus tratos.

Mulheres que vivem desabrigadas e passam fome.

Baixa escolaridade (menos de 5 anos).

Mulheres que tiveram complicações em gravidezes anteriores como: morte perinatal explicada ou inexplicada, abortamento habitual, recém-nascido de baixo peso, pré-termo ou malformado. [...]

Gestantes portadoras de doenças como pressão alta, diabetes, anemia. [...]

Gestantes portadoras de Doenças Sexualmente Transmissíveis e infectocontagiosas, como rubéola, hepatite, sífilis, gonorréia e HIV-AIDS podem trazer complicações para o bebê e transmitir as doenças a este, caso não tratadas a tempo.

Dependência de drogas lícitas ou ilícitas. [...] (RGS, 2007c. p. 45-46).

As recomendações acima listadas integram estratégias discursivas que o PIM utiliza para marcar, valorar, qualificar e regular os corpos dos indivíduos que dele fazem parte, além de configurar um processo de normalização de mulheres-mães, crianças, doentes, desviantes ou pobres. É na materialidade dos corpos que as políticas públicas de inclusão pretendem intervir, ensinando o melhor comportamento, marcando quem está próximo ou se distancia da norma, o que deve fazer e usar ou, ainda, a quais recomendações deve aderir para ser colocado “sob um mesmo teto” – simbólica ou culturalmente. “Sob o mesmo teto” passa a corresponder tanto a espaços institucionais, como escola, associação, família ou hospital, quanto a pertencimentos simbólicos que indicam, por exemplo, quem se reconhece como a mãe ou gestante adequada, bem como o que ela necessita fazer para moldar-se e ser incluída num determinado grupo (VEIGA-NETO; LOPES, 2007).

A partir do excerto, torna-se relevante refletir sobre o grande número de “problemas” ou riscos relacionados à gravidez, bem como sobre as repercussões que estes possam trazer, sobretudo, para a vida das mulheres. Podemos pensar nos sentidos que são mobilizados ao valorar, patologizar, prevenir e/ou desqualificar, enquanto adolescentes, hipertensas, com mais de 35 anos, com mais de 75 kg ou com baixa escolaridade, por exemplo, grávidas e mães, uma vez que a linguagem, através dos sistemas de significação, as posiciona como mulheres que podem potencialmente colocar sua gravidez (e a maternidade) em risco (CALAZANS, 2000; RODRIGUES et al. 2008).

Castiel (2003) ajuda-nos a pensar que os riscos em relação à saúde passam a se constituir e adquirir visibilidade através da concretude de resultados de exames laboratoriais ou imagéticos, por exemplo, corporificando e dando sentidos específicos a determinados agravos, porém, sem aprofundar as relações de poder que os atravessam. Nessa direção, a vida social passa a ser regida e organizada por pressupostos científicos, e as políticas públicas, ao incorporarem tais diretrizes, atuam como árbitro das relações sociais, indicando quando e em que circunstâncias a mulher pode engravidar, quando a concebe em “situação de risco”, quais os cuidados corporais que precisa empreender. Ao homem não é feita prescrição alguma referente à concepção, tais como: idade, tabagismo, consumo de drogas ou doenças sexualmente transmissíveis. Fica subentendido que é a mulher que deve ser a principal responsável pelo cuidado do seu corpo e pela saúde do feto na gravidez, inclusive com a escolha de um parceiro saudável.

Em uma das reuniões que ocorreram na Associação Getúlio Vargas, conheci Rosa, que estava acompanhada de suas três filhas (de dois, quatro e seis anos). Foi a única vez que a vi nas reuniões; sentou-se ao meu lado e puxou conversa, perguntando-me se o coordenador era médico e se ele atendia no posto de saúde ali da Vila. Respondi que ele era pediatra e que atendia apenas no posto do Bairro Niterói. Ela me disse que era uma pena não ter um médico bom assim lá onde morava e que ali perto eles atendiam muito mal, cada dia era um médico diferente, mudava sempre de ginecologista e era preciso madrugar na fila para conseguir uma consulta. Também falou sobre as divisões por rua; disse que, para conseguir um atendimento sem ser de urgência, era preciso ter um médico da família responsável por determinadas ruas (ela falava muito e rápido para eu entender com mais detalhes). Com seu relato, Rosa chamou minha atenção para a incongruência de alguns imperativos que o PIM propunha; para as redes que este estabelecia com outros programas, como o PSF; para quem tomava como público-alvo; para o motivo por que deixava tantas (ruas e) pessoas de fora (como Rosa e outras mulheres que conheci); para o conteúdo dos conselhos constantes e, sobretudo, para a

dificuldade que as próprias políticas tinham para cumprir o que recomendavam e instituíam como sendo a norma. Na tentativa de mostrar sua conformação à norma, Rosa ainda me falou mais um pouco sobre suas percepções.

Rosa me contou que recebia o Bolsa Família e que outra mãe, que morava perto da sua casa, “no mesmo beco”, era drogada e havia perdido a bolsa, pois alguém a denunciou. Disse que não era ninguém para julgar os outros, mas que achava que tinha que ser boa mãe, pois as crianças não tinham culpa. Contou-me que veio à reunião naquele dia porque o PIM era muito bom para as crianças, e as meninas dela aprenderam a desenhar, recortar e brincar. Também falou que antes nunca tinham recortado e que agora elas brincavam mais e brigavam menos. Ela completou: “As atividades tomam um tempo do serviço, mas que vale a pena”. (DC 01.08.2007)

A fala de Rosa torna-se reveladora das posições de sujeito que ela passa a ocupar a partir de sua inserção no PIM, na medida em que permite visibilizar sua adesão a discursos constituintes do PIM e a corporificação de enunciados que circulam no âmbito das políticas públicas. Ela aprendeu que, para pertencer às políticas e permanecer nelas, era necessário conformar-se o máximo possível, “comprometer-se”, “dedicar-se”, “seguir” as propostas ali delineadas.

O *Guia da Gestante para o Visitador* reitera exhaustivamente imperativos que buscam garantir a conformação à norma através do uso de expressões prescritivas, como “você deve”, “você precisa”, “mantenha organizado”, “siga os conselhos médicos”,

A gestante deve consultar um médico mensalmente [...] manter organizados todos os exames realizados em ordem cronológica, ter sempre a sua carteira da gestante preenchida com todos os dados importantes, seguir os conselhos médicos quanto à alimentação, medicação e exercícios (RGS, 2007c, p. 28).

Ao delimitar fatores de risco e “obrigações” relacionadas à gestação e à maternidade, o PIM produz uma noção de saúde e normalidade, em oposição a patologia e anormalidade, e esses posicionamentos têm efeitos concretos na vida de indivíduos e grupos. O PIM utiliza estratégias discursivas para discutir temas relacionados ao corpo: violência, uso de drogas, organização familiar, gestação, parto, amamentação, sexualidade, cuidados com a saúde e a educação das crianças, consumo de alimentos, higiene doméstica, cuidados pessoais, entre outros. Assim, é a partir de uma racionalidade pautada pela linguagem do risco que,

circunscrevendo cada indivíduo, o torna sujeito de aprendizagens e de correção, capacitando-o a corresponder ao imperativo de responsabilizar-se por si mesmo (MEYER et al. 2006b).

A fim de repensar os conceitos de prevenção e de promoção da saúde, Sandra Caponi (2003, p. 73) reflete sobre “o conceito de saúde como abertura ao risco”. Seus argumentos seguem na direção de entender que não é todo risco que pode ser evitado e que os riscos fazem parte de nossas vidas, afastando, assim, compreensões e ações que privilegiem basicamente a correção e a normalização dos chamados grupos ou condutas de risco. Então, estender o conceito de saúde como abertura ao risco significaria ampliar as possibilidades de ação, como, por exemplo, as políticas de redução de danos (que estimulam a troca de seringas e a distribuição de preservativos, no caso dos usuários de drogas e em relação a AIDS), alargando-as de um enfoque normativo, para intervenções que considerem o risco como inerente ao indivíduo e à vida social. Diante disso, podemos pensar que, para dar conta de gravidezes e de criações bem-sucedidas, precisamos admitir que a produção dos riscos tem correlação direta com fatores sociais, culturais, econômicos e políticos, reconhecendo a necessidade de que eles façam parte das propostas de educação e(m) saúde.

Isso me faz retomar algumas percepções das mulheres em relação aos problemas que identificavam no bairro. Lembrei-me de quando Susete contou sobre o filho de três anos, que estava no colo de sua sobrinha quando ambos caíram no valão em frente à sua casa; de Rosa, que contou sobre a falta de médicos no beco das antenas, onde morava embaixo dos fios de alta tensão, e sobre a necessidade de proteger as filhas naquele lugar; lembrei-me, ainda, das mulheres-mães que recusavam a maternidade e que a aceitavam mais tarde; de Elena, que possuía dificuldades cognitivas sérias e que buscava formas inusitadas para criar seus oito filhos/as. Refleti que, para criar os/as filhos/as de forma “saudável”, muitas vezes as mulheres precisavam correr alguns riscos que pareciam inevitáveis. Em algumas circunstâncias, os riscos não tomavam sentidos “negativos”; eles potencializavam formas de controle, reflexão, proteção e até de produção de alternativas ou formas de viver em contextos altamente desfavoráveis.

Foucault (2002) refere-se às técnicas e poderes de normalização que se conformam e se instalam a partir do jogo estabelecido entre as diferentes instituições, um tipo específico de poder que atravessa toda a sociedade moderna, principalmente através da conexão entre o saber médico e o poder jurídico. Como discuti anteriormente, alguns/algumas profissionais ou instituições são qualificados para enunciar a “verdade”, fazendo circular determinados discursos e poderes em nossa cultura.

Referindo-se ao neoliberalismo, Meyer (2006a, p. 87) destaca como, no contexto dessa racionalidade, a vida e o indivíduo passaram a ser concebidos como “empreendimentos infinitamente aperfeiçoáveis”. É a partir de um conjunto de conhecimentos oferecidos e divulgados no âmbito dos programas, campanhas e políticas sociais de educação e(m) saúde, por exemplo, que caberá ao indivíduo assumir um projeto educativo, torná-lo seu e, concomitantemente, responsabilizar-se cada vez mais pelo seu próprio bem-estar e o de sua família. O indivíduo supostamente orientado e informado deverá tornar-se capaz de prevenir-se e agir mediante escolhas mais competentes e saudáveis, responsabilizando-se pelo cuidado com o seu próprio corpo, sua higiene, saúde, moradia, etc. e mostrando-se capaz de gerir seus próprios recursos para alcançar todos esses fins.

Se governar refere-se às formas de agir e reger as ações de indivíduos e grupos, guiando-os, modificando-os, tornando-os sujeitos coletivos, nessa relação, o corpo passa a ser um alvo privilegiado da ação desses investimentos. O corpo é entendido como local de inscrição dos significados de uma cultura, como matéria descontínua e histórica que necessita estar constantemente sendo reconduzida e governada. Dessa forma, as políticas sociais tomam como pressupostos noções que posicionam a mulher como a principal responsável pela saúde do feto e da criança e como mãe capaz de operar na organização doméstica e familiar, tendo-se a promoção de educação e saúde como principal meio de alcançar metas em termos de diminuição da mortalidade infantil e de ampliação da inclusão social, por exemplo.

Os argumentos educativos explorados pelo PIM buscam “orientar”, “esclarecer” e “demonstrar” “atividades específicas” a “famílias socialmente vulnerabilizadas” ou de “maior risco social”, mobilizando-as para a importância da promoção da saúde infantil. Indicam estar inscritos na perspectiva de transmissão de um saber especializado, que funciona com base no pressuposto de que alguns detêm o conhecimento e ensinam “[...] para uma ‘população leiga’, cujo saber-viver é desvalorizado e/ou ignorado nesses processos de transmissão”, assumindo-se “que, para ‘aprender o que nós [técnicos/as] sabemos’, deve-se desaprender grande parte do aprendido no cotidiano da vida” (MEYER et al. 2006c, p. 1336). Portanto, quando o PIM produz cartilhas,<sup>80</sup> guias e capacitações para gestantes e famílias, assim como para os/as monitores/as e visitantes/as que deverão ensiná-las e acompanhá-las, trata de dizer os assuntos e as condições “apropriadas” para a gravidez, o desenvolvimento da saúde e da

---

<sup>80</sup> Uma das estratégias do PIM foi lançar a *Cartilha do Radialista* para envolver esses profissionais no trabalho de fazer chegar às famílias informações sobre o desenvolvimento infantil. Esse conjunto de ensinamentos sobre os cuidados das crianças de 0 a 6 anos foi elaborado pela UNICEF - Comitê da Primeira Infância e denominado como “Competências Familiares” (BRASÍLIA, 2003).

educação infantil, bem como atua na produção de determinados comportamentos e padrões de conduta tomados em nossa cultura como os mais “adequados” ou “verdadeiros”.

Meyer et al. (2006c) indicam que esse processo se baseia em práticas sanitárias que conquistaram hegemonia ao longo do século XX, fundamentadas em pressupostos de “[...] afirmação da objetividade, da neutralidade e da universalidade do saber científico e nos modelos clássicos de explicação do processo saúde-doença [...]”. O propósito dessas práticas é sustentar e justificar conhecimentos voltados a prescrever “[...] comportamentos tecnicamente justificados como únicas escolhas possíveis para o alcance do bem-estar de todos os indivíduos, independentemente de sua inserção sócio-histórica e cultural” (MEYER et al. 2006c, p. 1336). No contexto desse debate, o *Guia da Gestante* indica que:

O Guia da Gestante vem falar sobre este acontecimento especial e natural na vida da mulher que é a gravidez. Mas, mesmo sendo algo natural, que faz parte do desenvolvimento humano, a gestação, ainda hoje, é vivenciada com dúvidas e crendices. Por ser um momento que exige cuidados e atenção, tendo em vista as transformações físicas e psico-emocionais pelas quais a mulher passa, o Guia da Gestante quer trazer a você orientações e dicas que possam auxiliá-la, fazendo com que vivencie este processo de modo tranquilo e saudável (RGS, 2007b, p. 7).

Desse modo, através de uma linguagem que valoriza o saber científico, pretende-se sanar as “dúvidas, mitos e crendices” vivenciados pelas mulheres. Embora o PIM esteja “[...] voltado às famílias” e pretenda “acompanhar e orientar a gestação, promovendo o desenvolvimento integral das crianças” (RGS, 2007b, p. 7), entendo que a política individualiza e coloca nas mãos das mulheres o *Guia da Gestante* para “[...] falar sobre este acontecimento especial e natural na vida da mulher que é a gravidez” (RGS, 2007b, p. 7).

Carmen Susana Tornquist (2002) analisa a emergência do movimento de humanização do parto e do nascimento, no Brasil, o que passa a configurar um ideário cujos elementos centrais seriam as noções de natureza e uma ideia de humanização do parto e do nascimento relacionadas ao empoderamento feminino. A autora argumenta que podemos pensar numa “pedagogia do parto” e numa “didática da gestação” a partir das linguagens sugeridas pelos manuais para mulheres grávidas. Esses ensinamentos deveriam funcionar como uma socialização consciente, capaz de efetivar as vivências de técnicas corporais desaprendidas, “na medida em que o parto deixou de ser assunto de mulheres e passou para o campo médico, tornando-se um saber esotérico, muitas vezes inacessível à maioria das mulheres” (TORNQUIST, 2002, p. 489).

Para a autora, a composição de uma “estética do parto” pretende ensinar tanto uma forma mais natural de parir, quanto um modelo a ser seguido, afastando-se o máximo possível

do parto medicalizado. A gestação também pode ser pensada seguindo-se as considerações dessa autora, pois, quando a gravidez é representada como um elemento da natureza da mulher, propõe-se uma equivalência entre gestação e maternidade, sugerindo-as como essências universais cujos desdobramentos podem sustentar prescrições bastantes normalizadoras. A positividade dada à gestação como um “acontecimento natural” ainda remete “às concepções evolucionistas e românticas de um mundo e de uma humanidade distantes ou libertos da arbitrariedade da história e da cultura” (TORNQUIST, 2002, p. 488).

Pensar o parto, mas também a gravidez e a maternidade, numa perspectiva construcionista significa pensar as significações relacionadas a esses eventos, bem como a compreensão da indissociabilidade da dimensão corporal e da cultura. Delimitar o que é mesmo da natureza ou da cultura pressupõe universalizar alguns desses elementos, cujas fronteiras serão sempre variáveis e cambiantes. Mais uma vez, o paradoxo que se estabelece está na necessidade de a mulher aprender a vivenciar saberes, orientações, exercícios e cuidados inicialmente relacionados a uma suposta natureza feminina universal (TORNQUIST, 2002).

É na confirmação de que está grávida que a mulher deverá atender a um conjunto de prescrições, a fim de preparar-se para ser mãe. A linguagem utilizada pela política traz algumas pistas das dimensões corporais que expressam tal lógica: “tenha uma alimentação equilibrada” [...]; “é importante evitar fontes de cafeína como café, refrigerantes tipo ‘cola’ e chá preto, pois estas substâncias em excesso podem prejudicar a saúde do bebê” (RGS, 2007b, p. 12); “realizar bem sua higiene bucal, procure escovar os dentes sempre após cada refeição” (RGS, 2007b, p. 14); “agora, você terá um Cartão da Gestante, que será seu documento durante toda a gravidez” [...]; “você deve consultar o médico mensalmente, caso ainda não tenha iniciado o pré-natal, não perca tempo, inicie já” (RGS, 2007b, p. 15); “procure não aumentar muito o peso” (RGS, 2007b, p. 16); “evite fumar e ingerir bebidas alcoólicas”; “faça alguma atividade física moderada, como caminhadas” (RGS, 2007b, p. 17); “faça seis refeições menores, diárias, em vez de três refeições abundantes” (RGS, 2007b, p. 18). Cabe salientar que cuidar da alimentação, não aumentar o peso, consultar um médico e comparecer às consultas se tornam modos de intervir e controlar o processo de conformação dos corpos a fim de enquadrá-los em supostas normalidades (SOARES, 2006). É também nesse sentido que é importante compreender e indagar como as mulheres que se tornam alvo do PIM reagem a essas formas de gestão de suas vidas. Como os indivíduos interagem com essa normatividade e se situam frente às posições de sujeito instituídas pelo PIM? Que formas de adesão, de ressignificação e de resistência vão se constituindo nesses processos educativos?

Nair, uma das mulheres que também frequentavam as reuniões semanais realizadas na Associação, sentou-se ao meu lado enquanto um dos/as técnicos/as conversava com o grupo sobre a importância de contar histórias às crianças. Ela me perguntou quantos filhos tinha Elena, contando que a vira, outro dia, no posto de saúde, que “pisava no xale do bebê e que ela não podia nem ver aquela situação”, referindo-se à desorganização, à falta de higiene e de cuidado de Elena como mãe. Em seguida, Nair sentou-se ao lado da monitora e contou-lhe sobre sua enteada, que já havia frequentado o grupo e que recentemente tinha tido bebê, mencionando sua desorganização e falta de cuidado com o bebê e com a casa. Esses comentários, em forma de “fofoca”, evidenciam que Elena e a enteada de Nair representavam, naquele momento, um modelo de mulher e de mãe indesejada, tomando-se como problemáticas algumas atitudes que as afastavam da norma e que eram repetidamente produzidas naqueles encontros. Observei que, ao mesmo tempo em que Nair qualificava e hierarquizava os comportamentos de outras mulheres, também não dava ouvidos para o que estava sendo trabalhado no grupo, também ignorava e resistia, talvez por dificuldade (assim como as outras) em compreender e operar na lógica ali desenvolvida.

A conversa informal de Nair em tom de fofoca expressava um desejo normativo, de correção. Nair falava do cotidiano de outras mulheres como se ocupasse um lugar privilegiado, capaz de julgar o que era ou não adequado. Para Albuquerque Jr (2008), a pedagogia é a arte de erigir fronteiras, e a fofoca também pode integrar processos pedagógicos quando expõe alguns códigos e regras a serem seguidos, bem como os que devem ser abandonados, além de expressar uma suposta distância ou proximidade em relação às atitudes de quem fala e de quem é falado. Dessa maneira, a pedagogia desenvolvida tanto pelos/as técnicos/as quanto pelas mulheres-mães significava estabelecer fronteiras, limites, permissões, entradas e saídas, formas de pertencer e de ocupar os espaços.

Nos documentos e nas ações referentes ao PIM, pude verificar que os sentidos dados à família, à gestação e à maternidade indicavam direções distintas e coexistentes. De um lado, transformavam-se em valores “naturais” e universais, sobretudo ao serem constantemente reiterados e renovados em outros programas, campanhas e políticas governamentais;<sup>81</sup> de

---

<sup>81</sup> O Governo Estadual tem correlacionado várias atividades ao PIM, compondo o que vem chamando de “alternativas de combate” ou de “grande mutirão” para focalizar as ações governamentais e não-governamentais de proteção e de cuidados a crianças pequenas no Rio Grande do Sul; dentre elas, estão: Programa Viva Criança, Fórum Estadual da Primeira Infância, Semana Estadual do Bebê, I, II, III e IV Seminário Internacional da Primeira Infância Melhor, I Simpósio Internacional da Primeira Infância, Feira do Bebê, Passeata do Bebê, Escolha do Bebê Símbolo do Estado, Encontro Estadual de Visitadores, Pacto contra a Mortalidade Materna e Neonatal, Oficinas de Rádio pela Infância. O Governo do Estado também mantém vinculação direta com outros programas sociais, como o Família faz bem, de âmbito estadual, e o Programa Saúde da Família (PSF), desenvolvido com recursos dos municípios.

outro, permitiam-me vivenciar o caráter de constante reconstrução de sentidos que envolvia a maternidade. De forma geral, e a partir de minhas análises, é possível dizer que muitos programas e políticas de educação e(m) saúde desconsideram as especificidades e as complexidades presentes na cultura, nos fenômenos que se referem, fundamentalmente, às dinâmicas de gênero e de pertencimento social, dentre outras. As famílias que não se enquadram na rede de conhecimentos e vivências podem facilmente passar a se constituir como aquelas que vivem ou se encontram em situação de risco ou são socialmente vulneráveis.

Como já indiquei, utilizar a noção de “politização do feminino e da maternidade” implica também referir-se a uma esfera política onde o corpo, os comportamentos, os cuidados e os sentimentos que constituem a maternidade são colocados no centro de um processo educativo, de vigilância e monitoramento. Nessa direção, e numa perspectiva de gênero, pode-se ainda afirmar que as prescrições preconizadas em programas de educação e(m) saúde produzem, pois, “efeitos bem mais amplos do que as melhorias que eles pretendem promover nas condições materiais de vida dos grupos sociais aos quais se dirigem” (MEYER, 2005, p. 151).

Indagar sobre a forma como teorias, leis, símbolos, instituições e políticas governamentais incorporam e atualizam pressupostos de gênero significa apreender as disputas políticas e de poder que reinscrevem sujeitos e a produção dos significados. A partir dessa premissa, cabe refletir sobre os discursos e as práticas sociais que sustentam enunciados como o que diz que “mãe é uma só” e que contribuem para reforçar a invisibilidade paterna na arena da educação e do cuidado.

Compreender as relações sociais no âmbito do PIM demanda, ainda, investigar a paternidade a partir das possibilidades que o trabalho de campo indicou, ou seja, através das prescrições programáticas e do que as mulheres (visitadoras e mães) falaram. Agregar um olhar atento ao modo como se constituem e institucionalizam formas de ser mulher e homem e de ser mãe e pai é indispensável se assumimos a dimensão relacional do conceito de gênero. Isso exige apreender aspectos de uma dinâmica social e de poder que significa e hierarquiza relações entre mulheres e homens, possibilitando desconstruir argumentos de vitimização, culpa e/ou de responsabilização integral de uns/umas e/ou de outros/as, fugindo de lógicas binárias e polarizadas das relações de gênero, além de admitir focalizar os cruzamentos com outros marcadores sociais (MEDRADO; LYRA, 2008). Esse enfoque afasta visões unívocas de masculinidade e feminilidade, admitindo sua produção mediante as interseções com outras masculinidades e feminilidades.

## 7 A (IN)VISIBILIDADE DOS HOMENS NO ÂMBITO DO PIM

A paternidade e a maternidade se produzem de forma relacional, ou seja, a paternidade se constitui em relação ao que é dito sobre os homens, mas também em relação ao que é dito sobre as mulheres e a maternidade. Assumindo esse pressuposto, realizei uma análise de documentos para compreender como o PIM propunha articular paternidade, educação e saúde,<sup>82</sup> e também para visibilizar a paternidade significada a partir das relações vivenciadas pelas mulheres – visitadoras e mães –, a fim de descrever e problematizar alguns aspectos que diferenciam, definem e hierarquizam relações entre homens e mulheres no contexto investigado.

Da análise dos documentos, destaco as prescrições contidas na *Cartilha do Radialista – Rádio pela Infância Desenvolvimento Infantil* (BRASÍLIA, 2003) por entender que esta foi um dos principais instrumentos que abordaram a paternidade, sugerindo que pais e mães assumam atitudes e comportamentos diferenciados. No *spot* veiculado no CD que faz parte desse documento, utilizado para divulgar o PIM, encontramos um diálogo que investe nessa direção:

Filha: Pai, eu e o Luis precisamos de uma caixa de lápis de cor.

Pai: Ah, filha, eu não sei se vai sobrar pra isso, não!!

Filho: O senhor diz isso toda vez.

Mãe: Eles têm razão. Se você deixar de sair com seus amigos um final de semana, a gente compra os lápis de cor deles.

Pai: E você deixa de pintar as unhas e a gente compra o caderno de desenho também.

Mãe: (Risos) Eu topo. Você também, né?

Pai: Tudo bem!! E a gente senta com eles para desenhar (risos).

Ao final, uma voz feminina diz: “A criança é prioridade no orçamento da família. Boa alimentação, remédios, material escolar e brinquedos devem vir em primeiro lugar”. Uma voz masculina diz: “Rádio pela infância. Desenvolvimento Infantil. Um projeto Unicef e Comitê da Primeira Infância” (BRASÍLIA, 2003).

Deixar de gastar dinheiro no bar com os amigos (para os homens-pais) ou com esmaltes (para as mulheres-mães) é um comportamento que o PIM pretende ensinar e que está calcado em noções simplistas e utilitárias de gênero. Com essa estratégia, pretende-se que pais e mães aprendam a canalizar seus recursos financeiros para o cuidado e a educação dos/as filhos/as. Podemos ver como os homens-pais são convocados, pela mobilização de atributos

---

<sup>82</sup> As discussões sobre a paternidade referentes aos documentos do PIM também podem ser acessadas (KLEIN; MEYER, 2008).

de uma dada masculinidade – beber no bar –, a incorporar outros que, social e historicamente, estão vinculados ao feminino – abrir mão das coisas de que gosta em favor dos/as filhos/as. O planejamento da vida familiar se torna um elemento muito concreto quando se oferecem aos homens situações capazes de estimulá-los e a tornar mais sensíveis, participativos e atentos no cuidado e na educação das crianças, na perspectiva do PIM.

A representação de paternidade, do pai que deixa de ir ao bar gastar o seu dinheiro com os amigos e passa a utilizá-lo com a educação dos/as filhos/as, parece investir na construção da paternidade como um atributo importante de uma “nova” masculinidade, valorizada no âmbito dessa política pública. Ao mesmo tempo (por não ser tão nova assim), vem marcada também por algumas “características” fixas e cristalizadas de gênero. Vejamos isso em outro excerto:

Mãe: Olha como ela já está sorrindo.

Pai: É, se depender da gente, nossa Mariana nunca mais vai ficar internada.

Mãe: Eu voltei a dar o peito, como a médica mandou.

Pai: E eu fiz aquela limpeza na casa, tirei toda a poeira.

Mãe: É, e não vá mais fumar dentro de casa e nem perto dela.

Pai: Não vou mesmo!!

Ao final, uma voz feminina diz: “A criança doente tem direito a um tratamento adequado em casa. Siga as recomendações do médico e mantenha sua casa sempre limpa e arejada”. Uma voz masculina diz: “Rádio pela infância. Desenvolvimento Infantil. Um projeto Unicef e Comitê da Primeira Infância” (BRASÍLIA, 2003).

Conforme Almeida (1996, p. 162), atributos de masculinidade e feminilidade funcionam como um meio de exercer poder através da “[...] capacidade de ação [e] como tal [são] acessíveis a homens e mulheres. Se assim não fosse, não se poderia falar nem de várias masculinidades [e feminilidades] nem de transformações de relações de gênero”. Assumir esse argumento permite desconstruir e desarranjar supostos essencialismos atribuídos a paternidade/maternidade, colocando, assim, atenção na variabilidade de identidades masculinas e femininas, além de destacar o “[...] caráter móvel e contingente da relação entre masculinidade, homens e poder” (ALMEIDA, 1996, p. 162).

Entendo que a paternidade descrita no PIM busca aproximar-se da representação de “novo pai”, que necessita incorporar determinadas funções e atributos, o que inclui tornar-se cada vez mais amoroso, cuidadoso, sensível e participativo. Social e historicamente, tais atributos foram rejeitados por muitos homens, convergindo com representações de gênero das sociedades/culturas que eles integram, para afastar-se de um processo de feminização. Mais adiante, através de relatos das mulheres, visitadoras e mães, discuto a forma como se

materializava a experiência da paternidade em meio aos processos educativos previstos pelo PIM.

Quando, no excerto que reproduz uma situação fictícia apresentada como desejável, a mãe diz que voltará a dar o peito porque a médica mandou e convoca o pai a não fumar mais dentro de casa nem perto da criança, explicitam-se alguns aspectos de processos educativos para a saúde desenvolvidos pelo PIM, processos estes que incluem a produção de diferentes sentidos para homens e mulheres. Educar a mãe a dar o peito, cuidar da higiene, vacinação, alimentação e doenças da criança já tem sido alvo de incontáveis ações nas áreas da educação e(m) saúde; porém, incluindo-se a discussão de temas ligados ao consumo de drogas, embriaguez, trabalho infantil, abuso sexual e outras situações de violência, reitera-se uma correlação, também naturalizada, entre pobreza, masculinidade e violência que implica a necessidade de introduzir os homens-pais na esfera do cuidado. Em alguns *spots* que compõem a *Cartilha do Radialista*, podemos visibilizar algumas das formas através das quais o PIM pretendeu provocar esse debate:

Oi, pessoal!! Aqui é o médico Dráuzio Varella. Em muitas famílias brasileiras, o álcool e as drogas fazem parte da rotina doméstica. Fumar faz mal para o fumante e para quem está por perto, principalmente se forem crianças ou gestantes. Evite usar álcool e outras drogas na presença de crianças. Elas precisam de bons exemplos para crescerem saudáveis. Vamos juntos cuidar bem de nossas crianças. Ao final, uma voz masculina diz: “Rádio pela infância. Desenvolvimento Infantil. Um projeto Unicef e Comitê da Primeira Infância” (BRASÍLIA, 2003).

Comigo, é na porrada. Oi, gente, é brincadeira! Aqui quem está falando é o Massaranduba, do *Casseta e Planeta*. E eu estou aqui para dizer hoje que quem dá porrada em criança não está com nada. Toda criança tem o direito de receber amor e carinho. A paz que você deseja para o mundo começa dentro de casa. Trate bem as crianças. Como diz o seu Creisson, “se agantia”. Ao final, uma voz masculina diz: “Rádio pela infância. Desenvolvimento Infantil. Um projeto Unicef e Comitê da Primeira Infância” (BRASÍLIA, 2003).

Nesse processo educativo, podemos compreender quais são as ações descritas como mais importantes para a diminuição de situações de “vulnerabilidade social” na infância, às quais esses indivíduos parecem estar, “naturalmente”, expostos. O processo educativo busca incitar, especialmente os homens, a evitar determinados comportamentos, talvez para que não venham a se configurar como pais de “risco”. Porém, é importante destacar que, assim como o PIM, outros programas de saúde dificilmente levam em conta os aspectos sociais e culturais que atuam na produção das masculinidades e que contribuem para posicionar alguns homens como “risco” para suas famílias. De acordo com Lília Blima Schraiber,

Incluir a participação do homem nas ações de saúde é, no mínimo, um desafio, por diferentes razões. Uma delas se refere ao fato de, em geral, o cuidar de si e a valorização do corpo no sentido da saúde, também no que se refere ao cuidar dos outros, não serem questões colocadas na socialização dos homens (SCHRAIBER, 2005, p. 8).

Para atingir o cuidado com a infância como principal meta, o PIM investe em discursos que, além de ensinar formas desejadas de ser pais e mães, também trabalham na direção de instituir representações familiares que deverão servir de modelo e reorganizar práticas e significados compartilhados. Ao se focalizarem algumas das proposições do PIM que se referem à “participação” mais efetiva dos homens em tarefas de educação e cuidado das crianças, torna-se importante problematizar os conhecimentos e políticas que norteiam as relações familiares e nelas investem, pois delimitam determinados espaços, comportamentos e tarefas ligadas ao feminino e ao masculino. Com isso, capacitam-se os indivíduos para que eles se tornem sujeitos dos discursos veiculados no PIM, onde circulam noções de saúde, higiene, bem-estar, nutrição, educação e cuidado e a elas se associam significações de promoção, satisfação, interação, planejamento, resistência e (re)ordenamento familiar, paternidade e maternidade. A maneira como são apresentados certos cuidados (consigo e com os outros) produz formas de participação e de interação diferenciadas para homens e mulheres, dimensionadas pelos processos culturais que conformam paternidades e maternidades “saudáveis”. Através do que é descrito e recomendado no PIM, podemos pensar que a constituição de certas práticas passa a ser objeto de atenção constante e que elas são continuamente renovadas e atualizadas, de acordo com diferentes necessidades e interesses.

Um olhar mais minucioso sobre os (escassos) materiais que visibilizam a paternidade, permite ver que cabe às mulheres-mães seguir o maior número de orientações. Elas precisam iniciar os cuidados, desde a “nutrição do bebê, que começa ainda dentro da barriga da mãe”; logo “depois do parto, [ela] continua passando alimentos para o seu filho, só que agora é o leite que vem do peito direto para o bebê através da mamada”. Significa-se, assim, através de atos considerados “verdadeiramente sublimes de união, de paz, de segurança e de amor total”, que é a mulher que continua a ocupar o lugar de destaque na tríade “pai-filho-mãe” composta pelo PIM (BRASÍLIA, 2003, p. 10).

Já o homem-pai é orientado a “acompanhar”, “incentivar”, “fortalecer” e, também, a exercer alguns cuidados. A ele, orienta-se:

[...] é importante que a mãe seja sempre acompanhada pelo pai da criança, quando possível, ou por outra pessoa da família. Os cuidados e a afetividade para com o

bebê devem ser exercidos também pelo pai. Esta atitude fortalece os laços pai-filho-mãe, e é maravilhosa para a harmonia familiar” (BRASÍLIA, 2003, p. 10).

Entendo que, apesar de o PIM ampliar a visibilidade da paternidade em seus documentos e buscar inseri-la na esfera da educação e do cuidado, a função e responsabilização do pai ainda é apresentada como complementar à função da mãe, isto é, secundarizada frente à maternidade. A paternidade descrita nos documentos parece, ainda, cumprir seu “caráter redentório, reunindo homens em busca de uma masculinidade menos agressiva, mais responsável e doméstica” (HEILBORN, 1998, p. 372). O PIM busca construir uma retórica que investe na família ou nos “pais”, mas dá maior visibilidade ao cuidado e à educação das crianças como tarefas de responsabilidade da mãe. Importantes discussões feministas (MEYER, 2000; TUBERT, 1996) já colocaram em xeque a maternidade atrelada a um suposto destino sexual, afetivo e criativo das mulheres. O direito ao corpo, o trabalho fora da esfera doméstica e a construção de mecanismos sociais capazes de garantir o direito das crianças às escolas infantis são algumas importantes reivindicações no cenário político que a política demonstra ignorar.

Entendo que a discursividade proposta através do PIM denota maior visibilidade à mulher-mãe ao lançar mão de retóricas baseadas em universalidades e essencialismos, como o do amor incondicional, reafirmando algumas funções e atributos como elementos constitutivos da maternidade. Porém, começa a investir na desnaturalização de determinados comportamentos masculinos até então aceitos e tomados como dados, como, por exemplo, o distanciamento dos homens-pais das tarefas relacionadas à educação e ao cuidado com os/as filhos/as, uma dimensão notadamente invisibilizada e pouco explorada no contexto dos programas e políticas públicas de educação e(m) saúde. Cabe perguntar: como as visitadoras e mulheres-mães mediarão e traduziram esses ensinamentos?

Jorge Lyra e Benedito Medrado (2000) destacam em seus estudos a invisibilidade da paternidade nos dados demográficos e nas estatísticas especiais (vitais, educacionais, de saúde, de trabalho). Para esses autores, tais mecanismos não são neutros e atuam na construção social de um determinado fenômeno. Se, na sociedade contemporânea, “[...] a concepção e a criação dos filhos têm ainda se restringido à mulher, não incluindo o pai da criança nessa esfera, [...] entender a construção social da masculinidade tornou-se um tema legítimo dos estudos de gênero” (LYRA; MEDRADO, 2000, p. 147). Ampliando essa discussão, esses autores trazem importantes reflexões para o campo das relações sociais ao reconhecerem que:

[...] a dimensão relacional do gênero possibilita desconstruir principalmente os argumentos culpabilizantes sobre o masculino que demarcam o discurso de parte do movimento feminista e que ainda se fazem presentes, direta ou indiretamente, nas produções acadêmicas e políticas de gênero contemporâneas. Ao invés de procurar culpados, é necessário identificar como se constroem as relações, possibilitando efetivamente transformações nesse campo das relações sociais “generificadas”, ou seja, orientadas pelas desigualdades de gênero (LYRA; MEDRADO, 2000, p. 147).

Talvez as ações que envolvam a discussão da paternidade, como as propostas pelo PIM em seus documentos, possam contribuir para a produção de novos arranjos nas relações de gênero no que se refere às vivências de homens-pais no âmbito familiar. A produtividade dessa discussão pode estar na necessidade contemporânea de rearticulação e reorganização das relações de gênero na cena pública e privada, sobretudo na direção de que políticas públicas de educação e(m) saúde passem a incorporar e ampliar “novas” funções e sentidos para a paternidade e a maternidade, dimensões importantes e necessárias tanto para a implementação de políticas públicas quanto para a promoção de maior equidade de gênero.

## 7.1 O QUE AS MULHERES-MÃES E VISITADORAS FALAM SOBRE A PATERNIDADE?

Se a abordagem de gênero pode atuar no sentido de ampliar e reconfigurar os conceitos de paternidade/maternidade preconizados e vivenciados no âmbito de políticas públicas de educação e(m) saúde voltadas às famílias pobres, cabe, então, indagar: quais sentidos são atualizados e produzidos em torno da paternidade através das vivências produzidas na esfera do PIM? Como homens e mulheres participantes do PIM interagem com esses processos educativos? Como aderem e resistem a ele?

Como já abordei, a frequência nos encontros ou “modalidades de atenção” que acompanhei era maciçamente feminina, e os ensinamentos/assuntos eram dirigidos às mulheres, especialmente às mães, ocorrendo a naturalização da equação mulheres = cuidados infantis. Diante disso, ficava difícil focalizar a atenção nos homens e na paternidade, uma vez que eles estavam pouco inseridos nas ações de educação e(m) saúde e nos processos de socialização que se propunham a educar para o cuidado. Ao perguntar às visitadoras sobre quem elas tomavam como referência para receber os ensinamentos do PIM, suas respostas se aproximavam do que foi dito por Renata e Sônia:

**Com quem tu estabelecias maior contato para receber os ensinamentos do PIM? No**

caso, é a mãe, né? Com os pais, eu não tinha muito contato, porque os pais trabalhavam. Daí o meu contato mais direto era com a mãe e com as irmãs. E, nas oficinas, geralmente, era a irmã ou prima que levava os menorzinhos. Mas o dia a dia da visita individual, o contato maior era com a mãe. (Renata - 04.07.2007)

Era sempre com as mães o atendimento. Não tinha nenhum pai que eu chegasse e estivesse em casa para me atender, então, era mais com a mãe e as crianças, ou com a irmã e as crianças, sempre um responsável junto. **E esse responsável era sempre uma mulher?** Sim, no meu caso, era. Eu tinha só um pai que levava às vezes nas oficinas (3 a 6 anos), e daí ele participava. **E quando o homem estava em casa?** É, quando é o homem, fica complicado, porque tu vais entrar na casa, então mexe com outras coisas, outros valores. **Mas eles recebiam bem?** Não, até recebiam... Tem homem que recebe com respeito, e tem homem que recebe já com malícia, e aí complica. (Sônia - 13.07.2007)

As falas indicavam quase uma impossibilidade de compreender os homens-pais como cuidadores, competentes e responsáveis. Atributos como “malícia” tratavam de colocar os homens fora da dimensão do cuidado das crianças, pois, “quando é o homem, fica complicado”. Para a visitadora, masculinidade e sexualidade se interligavam, vinculando ao masculino “coisas de homem”, que até poderiam incluir o “respeito”, mas que, por outro lado, poderiam compreender sedução, virilidade e “malícia”. Fernando Seffner (2003, p. 116) argumenta que “as questões de sexualidade e de gênero caminham próximas, num jogo de relações e influências recíprocas”. Para o autor, a produtividade das análises de gênero reside na possibilidade de examinar “a organização social das interações entre o masculino e o feminino, para além do terreno sexual”, observando que as “‘coisas de homem’ e [as] ‘coisas de mulher’ aparecem impressas em situações muito alheias ao sexual propriamente dito”. No que se refere à discussão da paternidade, interessa pensar no que vem a ser apresentado como “coisas de homem” e “coisas de mulher”, na medida em que essas vivências passam a ser entendidas a partir de determinadas marcas corporais (SEFFNER, 2003). Nessa direção, no excerto aqui analisado, a palavra *malícia* parece produzir uma determinada compreensão de masculinidade “reduzida” ao sexual, que contribui para afastar os homens do exercício de uma paternidade cuidadora.

O excerto também sinaliza uma divisão de trabalho entre mulheres e homens; em geral, eles são citados como motoristas, pedreiros, biscateiros e catadores e raramente eram

mencionados pelas visitadoras e técnicos/as nomeando-se seu vínculo ou “funções” relativas ao cuidado e à educação dos/as filhos/as. O trabalho das mulheres tomado como referência era geralmente aquele realizado em casa, que incluía o serviço doméstico e a criação das crianças; quando trabalhavam fora, na maior parte das vezes, as mulheres permaneciam atuando nas mesmas esferas, ou seja, como faxineiras, empregadas domésticas, catadoras ou cuidadoras de crianças.

A naturalização da equação feminino = cuidado não era uma prerrogativa das visitadoras e técnicos/as, mas estava também incorporada, de diferentes formas, pelas mulheres-mães. Quando entrevistei uma das mulheres-mães que frequentavam as reuniões comunitárias na Associação e lhe perguntei sobre as responsabilidades que considerava importantes de exercer como mãe, respondeu-me:

**Quais seriam as tuas principais responsabilidades como mãe?** Ah, é cuidar deles na hora certa, dar comida na hora certa, dar banhinho, roupinha limpinha na hora de ir para o colégio, que é uma briga para estar pronto às 8 horas, 7 horas, acordar e ir para o colégio. **E quais são as atribuições que tu consideras importante que o pai realize?** É trabalhar fora, botar comida dentro de casa. E ele faz as coisas da mulher em casa, daí, quando eu tenho que sair, ele faz tudo. É, ele faz as coisas da mulher dentro de casa, ele faz comida, lava a louça, faz tudo, mas as coisas que são dever do pai, trabalhar e botar comida para dentro de casa, ele não faz, quem tem que fazer para botar as coisas dentro de casa é eu e o João.<sup>83</sup> Ele bota o dinheiro fora, ao invés de comprar umas frutinhas para eles, ele bota fora. (Elena - 21.11.2007)

Ao mesmo tempo em que Elena se apóia em representações hegemônicas de gênero para indicar a importância da mulher em ocupar uma posição específica no espaço doméstico, isto é, dar comida na hora certa, dar banho, roupa limpa, acordar e levar para o colégio, ela também aciona uma representação de paternidade relacionada à responsabilidade de prover economicamente a família. As posições de sujeito mãe e pai convergem com os conhecimentos e conteúdos instituídos através de políticas de inclusão social, como o PIM, que denotam, através de seus documentos, que a mulher deve deixar de pintar as unhas e o pai, de ir ao bar, a fim priorizar as crianças no orçamento familiar. Com isso, pode-se pensar que não somente a maternidade tem sido significada, instituída e regulada pelo Estado, mas

<sup>83</sup> Ela se refere ao recebimento do PBF e do salário do filho que é deficiente.

também a paternidade, até mesmo quando é pouco visibilizada. Contudo, Elena argumenta que, na ausência desse sujeito pai (e companheiro) como provedor, ela passa a incorporar novas dimensões – da provisão –, enquanto o masculino assume o doméstico. Esse movimento tanto desarranja as feminilidades e maternidades restritas ao âmbito doméstico, quanto tensiona as masculinidades com as quais convive ou as masculinidades representadas através do PIM.

O processo de inserção do homem na esfera doméstica e da mulher na provisão continuava, de acordo com o excerto, colocando homens e mulheres em posições (e funções) antagônicas. Elena demonstrava que o pai não correspondia “às coisas de homem” ou de um modelo hegemônico de masculinidade, pois, ao invés de ele “trabalhar fora, botar comida dentro de casa, [...] ele faz as ‘coisas da mulher’, [...] faz comida, lava a louça, faz tudo, mas as coisas que são dever do pai, trabalhar e botar comida para dentro de casa, ele não faz”. As funções apresentadas por ela designavam, diferenciavam e naturalizavam representações de maternidade e paternidade, uma vez que, clara e objetivamente, nomeava e ordenava os comportamentos e atitudes que deveriam ser interditados a uns e autorizadas a outros. Pensar em como as pessoas se posicionam e são posicionadas em meio aos jogos discursivos que constituem essas relações significa refletir sobre as linguagens e práticas que fomentam e sustentam as políticas.

A resposta de Elena remete, ainda, ao entendimento das próprias mulheres-mães quando as vincula de maneira implícita (ou não) ao imperativo da maternidade como trabalho nas camadas pobres. Além disso, apresentar-se como a mãe que cuida e leva para o colégio responderia aos apelos de um modelo único e exemplar da “mãe cuidadora”, muito difundido nos ensinamentos das políticas governamentais. Se, por um lado as mulheres-mães mostravam, através de suas histórias e vivências, a ambivalência e a heterogeneidade da maternidade, possivelmente, o PIM, em sua formulação, também admitia a existência da multiplicidade de possibilidades de viver a maternidade, sendo necessário, então, investir em um modelo unívoco e adequado de ser mãe: a que respeita os horários, garante os alimentos e roupas limpas e mostra-se responsável pela frequência escolar, tal como mostra a entrevista.

Ao solicitar à visitadora que relatasse os aspectos mais importantes da suas atividades com as famílias, ela me contou o seguinte:

Eu pensava assim, oh, eu tenho que começar pelas prioridades. Primeiro, organizar o alimento, depois, a higiene e ir indo por partes. Não adianta atropelar. Inclusive, eu tinha
--

uma família lá, a família tinha oito filhos, e ela vive essa situação assim de ter pouco recurso, não tem... Mas ela tem pouco recurso porque o marido, o salário é dele, então, ele compra o que ele quer. Ele não compra sabonete porque acha que não é importante; ele não compra sabão porque acha que não é importante. (Sônia - 13.07.2007)

A visitadora indicava atribuições importantes que precisava desenvolver, como: educar e intervir na organização da casa, no horário da alimentação, em aspectos da higiene e até em relação à priorização dos gastos. Ao narrar o contexto de algumas famílias, Sônia mostrava que sua intervenção estava voltada à mulher-mãe e que o homem-pai não era abordado (e raramente nomeado), a não ser como alguém que não priorizava a educação e o bem-estar dos/as filhos/as, de acordo com o que era esperado e vivenciado através do PIM, ou seja, a mãe-professora (em casa) e o pai-provedor. Perguntei à visitadora sobre o trabalho que ocorria nessa família e, mais especificamente, com os homens:

**E vocês conversavam com os homens dessas famílias para também ensiná-los a cuidar das crianças?** É que é assim, oh... Tem certos mantenedores... que ele ganha o salário dele, ele compra cerveja, compra o cigarro dele, compra o alimento que ele vai comer ali, mas é só. Ele não compra roupa para o filho, ele não compra material de higiene, e a mulher tem que dar um jeito, arrumar, pedir, sei lá, ou então se acomodar, que nem essa família... Eles viviam num cascão, que chegava no verão branqueava... (Sônia - 13.07.2007)

Lá na “ponta” do PIM, a visitadora indicava como havia incorporado fragmentos discursivos propostos nos documentos, como a *Cartilha do Radialista*, voltados à educação dos homens-pais. Estes também precisavam ser ensinados, uma vez que “[o pai] ganha o salário dele [e] compra o que ele quer”, cabendo à mulher “dar um jeito, arrumar, pedir, sei lá”. Porém, a visitadora reiterava em seus depoimentos a convergência com a proposta mais ampla da política, que é a mulher-mãe que precisava ser cobrada, responsabilizar-se, desacomodar-se para melhorar a situação familiar. Já a masculinidade expressa pela visitadora aproximava-se de sentidos vinculados com acomodação e desresponsabilização com relação à família, com a escolha de usar o dinheiro em benefício próprio e de não ser alvo dos ensinamentos, enfim, de não estar à disposição. Penso que a visitadora buscava tornar inteligível a materialidade do cotidiano de que fazia parte e que se configurava nas relações sociais, mas, ao mesmo tempo, traduzia uma dimensão simbólica que produzia e reafirmava diferentes lugares para homens e mulheres.

Através das entrevistas com as visitadoras, pude perceber que, ao dirigirem-se aos homens-pais enquanto “cuidadores” das crianças, também era preciso ter um “jogo de cintura”, devido ao “preconceito” que os homens poderiam vivenciar ao assumir o cuidado/educação das crianças. Vejamos o que Luísa disse sobre isso:

**No que se refere ao cuidado das crianças, o PIM indica um conjunto de ensinamentos às mulheres-mães. Havia ensinamentos voltados aos homens-pais ou companheiros?**

Comigo, não, mas já teve casos de ser o pai, o cuidador, na hora da atividade. Eu acho que não tem muita divisão do que é ser mãe ou ser o pai, porque a mesma atividade que tu vais levar para a mãe realizar, o pai também pode realizar, só às vezes é mais complicado explicar para ele, talvez ele não entenda com tanta clareza como a mãe. **Por que você acha que ele pode não compreender com tanta clareza?** Porque, de certa maneira, é complicado uma mulher estar entrando na tua casa, uma mulher que tu não conheces, supostamente, que ela vai estar ali 45 minutos passando uma atividade, que ela vai te passando uma atividade para fazer com o teu filho. Eu acho que a gente tem que ter todo aquele jogo de cintura, porque há preconceito, a gente sabe que há muito preconceito, tanto uma mulher (visitadora) atender um homem, quanto um homem (visitador) atender uma mulher, como já aconteceu com os meninos, os visitantes, que no início eles enfrentaram esse preconceito, de eles estarem indo fazer a visita, e não uma mulher, mas eu acho que, a partir do momento em que tu consegues explicar com clareza, o pai também realiza bem as atividades. (Luísa - 24.07.2007)

Nesse excerto, parece que o “complicado” não se refere apenas ao homem inserir-se no processo de aprendizagem dos/as filhos/as, mas também a aprender com uma mulher que, supostamente, ele “não conhece [...] estar ali, 45 minutos passando uma atividade, [...] para [ele] fazer com o filho”. Pode-se apreender que o “preconceito” não reside somente em o homem-pai aprender com uma mulher estranha a respectiva atividade para o desenvolvimento infantil, mas em deixar de associar os homens a uma sexualidade que, facilmente, sai do controle e que ameaça. Aqui, a sexualidade está para os homens como o cuidado está para as mulheres, afastando decisivamente a paternidade da esfera doméstica, do cuidado e do desenvolvimento infantil, embora até seja admitido pelas visitadoras o caráter de produção cultural da paternidade. A linguagem produzida no âmbito do PIM atuava na reprodução de significados sobre o feminino/masculino, operando por meio de uma pedagogia que ensinava

não só através do que se dizia sobre a saúde e o cuidado da infância, maternidade/paternidade, etc., como também pelo que silenciava e consentia.

Maria Luiza Heilborn et al. (2006) indica que o exame das relações de gênero permite revelar alguns caminhos preestabelecidos que orientam condutas de homens e mulheres em dinâmicas como: namoro, relações sexuais, contracepção, reprodução, cuidado dos/as filhos/as. Para a autora, há funções que são claramente atribuídas a cada um dos gêneros, mostrando um cenário que difunde e atualiza “o modo como prescrições culturais hegemônicas acerca do gênero modelam a feminilidade em torno da maternidade e, a masculinidade, sob o signo da sexualidade” (HEILBORN et al. 2006, 37).

Portanto, homens = cuidado/desenvolvimento infantil é uma equação que pouco se coloca. Quando perguntei a Goreti, uma das visitadoras, sobre o que ela pensava a respeito do desempenho dos visitantes-homens que haviam feito parte do PIM, ela me respondeu:

Prefiro visitadora mulher. Porque mulher se entende melhor com mulheres. A linguagem entre mulheres é mais fácil, e geralmente existem mais cuidadoras mulheres, aí, o diálogo entre elas fica mais fácil. Muitas vezes, quando um homem ou o pai acompanha a visita em que a mulher está junto, parece que ele assimila melhor a coisa, quando é mulher (visitadora) que está lá visitando a mulher dele. Eu tive famílias que me foram passadas que tiveram visitantes homens e eu tive queixas, não digo queixas porque o visitante não prestava, queixa porque o marido não gostava dessa presença masculina na ausência dele muitas vezes. (Goreti - 10.10.2007)

Ao fazer a mesma pergunta às mulheres-mães, indagando sobre a sua preferência por visitadoras ou visitantes, elas demonstraram convergir com o que pensava a visitadora:

Para mim, tanto faz, mas eu acho que a gente tem mais confiança numa mulher. Ela é mais amiga, sabe? (Vó Maria)

Mulher, né? Ah, porque a gente tem mais intimidade, e homem já fica mais estranho, assim. Como a gente vai contar umas coisas só nossas, assim, mais nossas mesmo? (Salete)

Mulher. É porque eu nunca tive homem como visitante. Um pouco, eu até ia me incomodar dentro de casa. (Laís)

Mulheres-mães e visitadoras falam sobre a sua relação de ensinar e de aprender, indicando a crença na existência de características intrínsecas ao feminino que as fazem “falar

a mesma linguagem”, por isso, tornando-as “mais íntimas e amigas” umas das outras. Nesse movimento, afastam-se mais uma vez os homens da função de cuidar, de ser visitador e, conseqüentemente, de ser visto como um “amigo” ou alguém responsável, expresso aqui como “de confiança”.

Assim, a masculinidade não pode ser vivida ou demonstrada através da amizade com as mulheres cadastradas no PIM, nem através de uma relação de aprendizagem, onde quem ensina sobre o desenvolvimento infantil são os homens, tampouco estar legitimada a conhecê-las melhor e conversar sobre as suas “intimidades”. Ao contrário, na esfera do cuidado (da sexualidade, da contracepção, etc.), os homens geralmente são vistos e significados como “estranhos” e, sobretudo, como “perigosos”; por isso, podem até “incomodar dentro de casa”. No entanto, observei que o coordenador do PIM exercia suas funções educativas com as mulheres-mães e visitadoras, legitimado pelo conhecimento biomédico, que o tornava reconhecido, valorizado e aceito para ocupar o lugar de amigo, cuidador e ensinante das mulheres.

Falar sobre o medo foi o tema de um dos encontros com as mulheres-mães. Nesse dia, foi possível pensar alguns posicionamentos interessantes acerca da maternidade e da paternidade:

A escolha do medo como assunto principal daquele encontro ocorreu em razão da atividade da semana anterior, quando as crianças precisaram vendar os olhos para explorar aspectos relacionados aos sentidos: tato, olfato e paladar. Uma das técnicas perguntou a todos/as sobre os seus medos e fez anotações. Observei que os medos das mulheres e crianças eram variados, como: aranha, altura, barata, barulhos estranhos, filme de terror, lugar fechado, cobra, lagartixa, rato, rã e espíritos. O coordenador contou ao grupo que sentia medo de barata, que não tinha medo de rato, nem de filme de terror, mas que, quando via uma barata, saía correndo e não se preocupava se alguém o chamasse de “fiasquento”, concluindo: “Azar, eles é que vão matar a barata, que pensem o que quiserem de mim”. Nisso, chegaram duas funcionárias da Secretaria de Cultura, responsáveis pelas sacolas itinerantes; sentaram-se e participaram do trabalho. A técnica que dirigia o trabalho disse que os nossos medos estão relacionados com fatos que marcaram nossas vidas, experiências e aprendizagens. Então, perguntou às mães sobre como lidavam com os medos das crianças. Uma delas contou sobre o medo de escuro de suas filhas, dizendo que por isso deixava a luz acesa, que tentava explicar que não havia necessidade do medo, mas não sabia mais o que fazer. O coordenador falou que é importante

ter afeto e dar segurança à criança. Outra mulher falou que o marido tinha medo de sapo e que sua sogra dizia: “Nem parece um homem”, pois não enfrentava nem para matá-lo. Relatou, ainda, que seu marido trabalhava durante a semana, mas que, no final de semana, fazia tudo que podia para ajudá-la – mamadeira para a filha, passeava, cuidava dela, fazia comida, etc. Contou que ele certa vez fez um fogãozinho de madeira para a filha brincar. Para o coordenador, as pessoas mais velhas mostram mais dificuldade em mudar, mas, com a educação de nossos filhos, podemos fazer diferente. Disse que o homem não deixaria de ser homem por brincar de boneca ou de comidinha, por exemplo, e que assim aprenderia a ser um pai mais participativo. A técnica que propôs a atividade contou sobre o grupo de gestantes que ocorria nas 3ª feiras e relatou sobre um dos maiores medos das mulheres apresentados no grupo: “de morrer e deixar o filho sem amparo”. Ela acrescentou: “Nós, mães, achamos que somos insubstituíveis e não damos espaço para eles atuarem com as crianças, achamos que eles não têm habilidade. Então, muitas vezes, ficamos sobrecarregadas, não dormimos direito, ficamos irritadas, começamos a xingar, sendo que poderíamos dar espaço para eles”. Ao ouvir sobre o que conversávamos, uma das técnicas da Secretaria de Cultura contou ao grupo que, no último feriado, havia trabalhado na Feira do Livro e que seu marido fora com as crianças para a praia. Contou que uma conhecida sua levou as crianças para brincar com as suas e que, quando viu apenas seu marido, perguntou: “Cadê a mãe das crianças?”. “Ela não veio”, respondeu ele. “Mas é o senhor que vai ficar com eles?”. “Sim”. E terminou a história: “Não deu meia hora, e ela veio buscar as crianças, pois não deve ter tido confiança no meu marido”. (DC 14.11.2007).

Como dizia a técnica, achar-se “insubstituível” ou ter medo de ser substituída povoava o pensamento das mulheres-gestantes, que, mais uma vez, gravitavam numa órbita em torno da maternidade e da infância, onde o maior medo residia em faltar, significando morrer e “deixar o/a filho/a sem amparo”. Já os homens-pais apareciam novamente relacionados ao “preconceito” ao narrar ou serem narrados, por possuírem características que em nossa cultura se aproximam do feminino: medo de barata, ser visto como “fiasquento”, enfrentar um sapo. O homem “que nem parece homem”, como disse a sogra de um deles, era trabalhador e sustentava a família, participava das atividades domésticas e também brincava, cuidava, ensinava, confeccionava brinquedos, levava para passear e demonstrava “ser de confiança” com a filha. Já outro, segundo a esposa, mesmo sem a sua presença, levava os filhos/as para a praia, cuidava deles/as e, possivelmente, de seus amigos/as, se suas mães assim o permitissem, confiassem nele ou dessem “espaço para ele atuar”. Outros homens participavam

do cuidado com a infância, assim como o coordenador do PIM ou o Secretário da Saúde, talvez por encontrarem legitimidade, como referi a pouco, para dirigirem-se às mulheres-mães a partir de sua posição de médicos, autorizados a proferir um conhecimento técnico sobre o assunto.

Porém, o que mais interessava naquela discussão era pensar na multiplicação dos espaços de aprendizagem, na repercussão que aquelas discussões e ensinamentos poderiam ter na vida das pessoas ali presentes, nas marcas de pertencimento que elas produziam, na proliferação dos discursos que disputavam dizer a “verdade” sobre o cuidado e nos modelos teóricos que buscavam conformar e posicionar aqueles sujeitos. Refleti, ainda, sobre a possibilidade de aderirmos ou resistirmos às formas hegemônicas de viver a masculinidade e a feminilidade, sobre a (des)naturalização de aspectos relacionados com maternidade e paternidade que certamente poderiam trazer efeitos muito concretos para as relações sociais, como, por exemplo, ampliar a visibilidade dos homens-pais no âmbito das políticas públicas.

Durante o trabalho de campo e da discussão acerca do desenvolvimento infantil, a paternidade foi pouco discutida ou lembrada como foco de intervenção. Ao ser abordada, foi a partir da ótica feminina, que, legitimada sob a esfera corporal (da gestação e da amamentação), justificava a supremacia dada à maternidade (LYRA et al. 1998). Não é à toa que, ao tratar sobre o tema do abandono de bebês na mídia, Ana Liési Thurler (2001), analisando matérias publicadas em jornais de grande circulação diária da capital do país, sinalizou para a visibilidade, responsabilização e culpabilização da mulher-mãe na maioria absoluta das matérias. Quanto à paternidade, foram escassas as referências feitas a ela, ficando um tom de complacência, ausência e silenciamento.<sup>84</sup> Para essa autora, a “verdade” que é apresentada na mídia, assim como nas políticas públicas, interage com as relações sociais, podendo manter, questionar ou renovar padrões de comportamento, valores e crenças ligados com a promoção da (des)igualdade entre homens e mulheres no espaço doméstico e público.

Quase ao final de um dos encontros comunitários, quando conversávamos sobre a participação dos homens-pais no cuidado infantil e no trabalho doméstico, chegaram dois homens na porta da Associação, perguntando se suas esposas poderiam participar e se ali ocorria distribuição de cestas básicas. Explicamos brevemente no que consistia o PIM e da não-doação de alimentos. Mesmo assim, os convidamos a participar do encontro:

---

<sup>84</sup> Para a realização dessa análise, a autora considerou 77 matérias, publicadas entre 1º de janeiro de 1998 e 30 de junho de 1999. Sobre o tema referente ao abandono de bebês, o *Correio Braziliense* publicou durante esse período 50 matérias, e o *Jornal de Brasília*, 27 matérias.

As mulheres entraram acompanhadas de várias crianças pequenas, sentaram-se e pareciam interessar-se pelo assunto ali abordado. Os homens ficaram na porta e nos contaram que já estiveram ali, num outro dia, quando receberam o convite para a participação das mulheres nos encontros. Uma das técnicas do PIM convidou-os para entrar e também participar da conversa. Ao darmos continuidade ao assunto, uma daquelas mulheres sorriu e contou que, quando solicitava a participação do seu marido em casa, ele respondia “isso é teu serviço”. Rapidamente, um dos homens rebateu dizendo que, desde pequeno, com oito anos, precisou trabalhar na rua para ajudar a sustentar a casa e não pôde estudar; disse que sua resposta era essa porque aprendeu assim, lá no interior. Outra mulher que participava do encontro falou que, quando ela pedia ajuda, ele respondia estar cansado e que isso era serviço dela, ao que ela respondia que também estava cansada: “pensa que é fácil cuidar de três crianças todo o dia e ainda fazer faxina para fora?”. Disse que, agora, ele até ajudava um pouco, mas que ela preferia não brigar porque sabia que não adiantava discutir com ele. (DC 22.06.2007)

Embora vários estudos discutam as transformações ocorridas nas relações de gênero e a necessidade de ampliação da participação masculina e paterna no âmbito familiar,<sup>85</sup> constata-se ainda a existência de barreiras culturais, institucionais e individuais por parte de homens e mulheres. Isso significa levar em conta a existência de conflitos e contradições que envolvem a participação masculina nesse campo, principalmente por parte das instituições e políticas governamentais na direção de apoiar, interagir e alargar as ações e as condições para que os homens possam contribuir efetivamente no campo da saúde sexual, reprodutiva e do cuidado, por exemplo.

Nesse sentido, argumento que é através de políticas governamentais, como o PIM, que alguns processos educativos são validados e passam a ter mais visibilidade do que outros. Eram principalmente as mulheres que ainda precisavam buscar auxílio, orientação, conhecimento, paciência, não gritar ou bater, cantar, contar histórias, ouvir e praticar o que as visitadoras ensinavam, relatar aspectos da saúde e do desenvolvimento infantil, além de organizar a casa, cumprir horários, confeccionar brinquedos, cozinhar, priorizar as necessidades das crianças no orçamento doméstico e contribuir, muitas vezes, na complementação da renda familiar. Colocando-se como foco de atenção as crianças e intervindo-se nas relações familiares por meio de estratégias centradas na interpelação e na

---

<sup>85</sup> Cf. LYRA et al, 1998; LYRA e MEDRADO, 2000; MEDRADO e LYRA, 2008.

educação das mulheres-mães, atualizavam-se diferenças e desigualdades de gênero, diferenças essas culturalmente construídas e organizadas que pouco contribuem para ampliar o que se denomina como família, maternidade e paternidade.

Problematizar essa lógica significa romper com um movimento que unifica, padroniza e indica determinados valores, gestos, comportamentos e sentimentos como os mais corretos, saudáveis ou adequados que organizam, avaliam e hierarquizam a vida social. Desse modo, era também no âmbito da política que alguns movimentos podiam ser ressignificados e pluralizados, fugindo de uma suposta previsibilidade. Lembro-me de alguns relatos feitos pelo coordenador na direção de indicar e avaliar positivamente possibilidades de viver a paternidade e o cuidado infantil:

Ele me contou que Ana Clara estava fazendo o curso de inclusão digital aos sábados pela manhã, na Associação, e que era o pai das crianças quem tinha levado o filho e a filha para a natação. Disse, ainda, que esse pai ficava meio encabulado no grupo, mas que considerava um ganho para toda a família o pai se propor a exercer a paternidade, com Ana Clara mantendo a oportunidade de se aprimorar, sem que as crianças deixassem de ir à natação. (DC 24.10.2007)

Fomos a um encontro de gestantes na Escola Santa Cruz, onde conheci Valquíria. Era um dia muito quente, e ela alisava sua barriga descoberta. Valquíria contou que seu companheiro não conseguira vir ao encontro porque precisava trabalhar. Nesse mesmo dia, o coordenador disse que, em vários encontros, o marido a acompanhava, mostrando-se muito interessado na gravidez. Avaliou positivamente a inserção desse pai no grupo, dizendo que ele geralmente trocava seu turno de trabalho para acompanhá-la. (DC 11.09.2007)

Posso dizer que, ao longo do trabalho de campo, o posicionamento ou a (in)visibilidade dada à paternidade e à participação dos homens no cuidado operaram no sentido de desresponsabilizá-los. Porém, ao mesmo tempo, podia localizar alguns movimentos em que principalmente os/as técnicos/as ressignificavam a masculinidade, incluindo a vivência de uma paternidade que participa, acompanha, se responsabiliza e que, justamente por assumir tais tarefas, se torna valorizada e defendida. Em muitos momentos, observei os/as técnicos/as abertos/as para a realização de um trabalho que também envolvesse homens e cuidado, mas esta era uma proposição que precisava ser ainda formulada, planejada e iniciada, uma vez que existiam famílias que indicavam, através de seus arranjos, formas singulares de cuidar. Isso não significa que esses atributos sejam valorizados da mesma forma

em todos os lugares, nem que esses homens não possam ocupar outras posições de sujeito que coexistam com a posição de sujeito marido e/ou pai-responsável. Isso indica a possibilidade de pluralizar sentidos ligados à masculinidade e à paternidade, rachando mais uma vez sentidos convergentes em torno do cuidado e da educação de crianças.

Argumento que homens/paternidade podem/devem relacionar-se com funções de educação e cuidado e que isso, provavelmente, trará vantagens para toda a família, inclusive para o desenvolvimento infantil, sem que signifique transferir aos homens e à paternidade o caráter redentor e transformador historicamente colado à maternidade. Para tanto, é preciso discutir e rever as formas de socialização masculinas e femininas (bem como a elaboração de campanhas, projetos, políticas governamentais e a organização do currículo) para pensarmos nos homens não restritos apenas à disciplina, à sexualidade e ao suporte econômico da família, mas como fonte de amor, cuidado e educação, dinamizando e transformando as relações de gênero. No que se refere a investir numa paternidade responsável, isso não denota assumir um modelo de família nuclear, mas incentivar seu exercício, independentemente do vínculo conjugal (LYRA et al. 1998).

Penso que a paternidade e a maternidade descritas no âmbito das políticas de educação e(m) saúde e/ou inclusão social ainda podem ser problematizadas em razão do contexto social e cultural ao qual homens e mulheres pertencem. De acordo com Meyer (2006a), isso implica considerar que a distribuição dos bens e do acesso aos serviços públicos, em diferentes sociedades, não está marcada apenas por processos de generificação, mas também de racialização, pertencimento social, escolarização, nacionalidade, credo, ou seja, pertencimentos que os indivíduos constroem ao longo de suas vidas.

Ao problematizar as paternidades e as maternidades descritas pelo PIM e seguir na direção de atribuir-lhes um caráter polissêmico, busquei enfatizar que numa sociedade podem conviver diversas e, às vezes, divergentes formas de ser pai ou mãe. Se as masculinidades e as feminilidades podem se hierarquizar não só a partir do gênero, mas também a partir de idade, nacionalidade e pertencimento social, elas podem sobrepor-se, temporariamente, umas às outras. Aprender como ocorrem tais processos e pertencimentos, ou seja, de que forma se constroem, quando e em que circunstâncias os homens e as mulheres passam a ser convocados a exercer a paternidade e a maternidade, em detrimento de outras paternidades e maternidades possíveis, pode ser elucidativo para pensar em possíveis intervenções das áreas da educação e da saúde e em algumas das tensões e resistências que circundam a construção do gênero em nossa cultura.

Se a educação é um lugar onde nos tornamos sujeitos de uma determinada cultura, é importante refletir sobre o lugar dos homens-pais no âmbito das políticas governamentais (de educação, saúde e inclusão social) e sobre o modo como processos têm moldado, definido, separado e limitado algumas formas de convivência. Se os espaços onde fazemos educação oferecem a oportunidade de fixarmos e reafirmarmos comportamentos e formas de pensar, cuidar, amar, etc., eles ainda podem oportunizar outras e diferentes experiências, ampliando sentidos, observando ausências, ouvindo os silêncios e, quem sabe, outras vozes, principalmente daqueles/as que não estamos acostumados/as a ouvir quando se trata de cuidar e de educar em saúde. Talvez isso possa alterar não apenas as maneiras de ensinar, mas também de considerarmos a fragmentação e a provisoriedade que envolvem as nossas formas de conhecer e viver.

## 8 ALGUMAS CONCLUSÕES

O término desta escrita vem carregado de muitos sentimentos – gratidão e carinho pelas pessoas amáveis que conheci em minha trajetória de pesquisa e que hoje fazem parte do meu dia a dia; alegria pelas inúmeras “lições” que ocorreram no campo e que me instigaram a “olhar” de outra forma para diversas vivências. Porém, preciso dizer que, durante a realização desta tese, também passei por momentos árdios e de intensa reflexão, pois escrever e elaborar o texto acadêmico significou atrelar a escolha de um referencial teórico às “cenas” de um cotidiano que era até então desconhecido e que, ao longo da tese, se tornou parte de meu fazer profissional.

Penso que a escrita de uma tese, em alguma medida, traz as marcas de seu/sua autor/a. Por isso, nesse percurso, precisei compreender que a “escolha” do meu tema de investigação não se configurou simplesmente pela minha inserção na linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero ou pelo reconhecimento e admiração que passei a ter por minha orientadora, Dagmar, ao aproximar-me de seu trabalho de pesquisa. Desconstruir e desnaturalizar processos que envolvem a produção de uma maternidade hegemônica fizeram parte de uma história que me inscreveu como filha, mulher, professora e, atualmente, como técnica que integra uma política pública de educação e(m) saúde voltada a famílias pobres – o PIM Canoas. Acredito que a maternidade abnegada, divina e amorosa em tempo integral só existe em anúncios televisivos. Preciso dizer que não busco coisas ou pessoas ideais, pois elas não existem e nem seria justo esperar isso delas. Acredito no que é possível, no que somos capazes de compreender, querer e fazer.

Tomei como pressuposto o entendimento de que as políticas são formulações datadas, constituídas e constituintes do social, e o PIM se tornou um importante elemento de exame. Contudo, o meu propósito não foi avaliar a eficácia da política, tampouco negar o seu impacto no que se refere à diminuição da mortalidade infantil, à ampliação dos níveis de permanência na escola e escolaridade de crianças e jovens ou, ainda, à ampliação de acesso a alguns equipamentos públicos e de participação social. Minha intenção foi pensar nos efeitos que a política, como instância pedagógica, institui ao atuar na produção de formas específicas de governar os indivíduos, normalizando determinados modos de ser mulher/homem, mãe/pai. O exercício foi o de dar visibilidade a linguagens e discursos como produtos históricos, culturais e políticos imersos em relações de poder e, com isso, afastar-me de interpretações lineares e

unívocas, para entender como a maternidade (a paternidade e a infância) se multiplica, se conflita, se dispersa.

Ao buscar apreender o modo como circulavam estratégias educativas voltadas às mulheres pobres, foi possível visibilizar algumas formas de governo da maternidade e a configuração de uma biopolítica que investe no desenvolvimento integral da infância. O trabalho de investigação aqui proposto buscou explorar: aspectos da metodologia do PIM, anunciada não apenas em seus documentos, como também por meio de falas, conselhos, ensinamentos de educação e(m) saúde e “modalidades de atenção” protagonizadas por técnicos/as e visitadoras e dirigidas às mulheres e crianças que buscavam conformar; o que as famílias, sobretudo através das mulheres-mães, precisavam aprender a fim de melhor cuidar e ensinar as crianças; as aproximações formadas/produzidas entre a prática do cuidado materno e as propostas de educação e(m) saúde voltadas à infância.

Na análise realizada, pude localizar argumentos que investem numa politização contemporânea da maternidade e apreender como o gênero funciona para organizar, a partir de um conjunto de significados e símbolos construídos, relações sociais de poder. Procurei também analisar a articulação de fragmentos discursivos provenientes da puericultura, das políticas maternalistas, da psicologia do desenvolvimento, da economia e da neurociência que funcionam como embasamento para formular justificativas, objetivos, ensinamentos e orientações dirigidas às mulheres-mães.

Na relação com os interlocutores da pesquisa, pude observar que a “transformação social” almejada pelo PIM deveria se dar por meio da circulação de um conhecimento (dado) organizado a partir de regras universais e aplicáveis a todos os indivíduos por estarem baseadas numa matriz. Assim, o desenvolvimento infantil e a família, por meio da maternidade, estariam “naturalmente” em correspondência, tornando-se desnecessário refletir sobre o caráter de produção dessas noções e identidades. Interessou-me pensar sobre a forma como o conhecimento (acionado para falar do desenvolvimento infantil e do cuidado) era significado naquele contexto e sobre o efeito que ele produzia, tornando-se referência capaz de dirigir e orientar práticas institucionalizadas e familiares e posicionando homens e mulheres em lugares distintos. Compreendi que os ensinamentos organizados para promover as ações educativas que visam ao cuidado infantil também se pautam por um raciocínio generificado, acionado pela política (e pelos/as profissionais) para atuar na condução de quem precisa ser mais bem governado.

Com isso, quero dizer que as formas de “educar” e de atingir os objetivos formulados pelo PIM operam no sentido de posicionar os/as técnicos, as mulheres-visitadoras e as

mulheres-mães. Os/as técnicos/as, legitimados/as pelo conhecimento científico, precisam atuar na produção de determinados significados para o desenvolvimento infantil e o que está em seu entorno – cuidado, educação e saúde –, indicando e regulando formas para atuação, intervenção e responsabilização tanto das visitadoras quanto dos membros de famílias pobres, que, em muitos momentos, através de suas necessidades e vivências, colocam os pressupostos da política sob tensão. As mulheres-visitadoras precisam incorporar o “conhecimento” à sua função, significando-o como uma norma a ser seguida. Prevalece, entre elas, um modo de narrar-se que destaca ações, comportamentos e sentimentos comuns, relacionando-os com atividades tomadas como marcadamente femininas e fazendo circular sentidos e a necessidade de agregar-se a outras posições: da “mulher-visitadora abnegada”, “engajada”, “voluntária”, “comprometida”, “criativa”, “afetuosa”, “atenciosa”, “que educa”. A mulher-mãe deve estar aberta a ser ensinada, avaliada, regulada e monitorada a fim de assumir-se como a “mãe-professora”, capaz de aprender a organizar-se, propor desafios às crianças, seguir regras de conduta com o propósito de suprir a ausência de uma educação infantil de qualidade que não está ao alcance de muitas famílias pobres brasileiras. A invisibilidade ou a ausência dos homens e da paternidade nesse contexto não indica apenas um distanciamento deles das funções relacionadas ao desenvolvimento infantil e ao cuidado, mas a própria condição em que se estruturam as relações (que incluem as formas de ensinar e de conhecer) em torno da constituição do PIM.

Posso argumentar que o direcionamento dado às mulheres através da política ocorre a partir da necessidade de o Estado, num cenário de pobreza e vulnerabilidade social, politizar a maternidade por meio da adequação a uma extensa pedagogia, co-responsabilizando as mulheres, sobretudo, pelo cumprimento de funções relativas à saúde e à educação das crianças. No âmbito de políticas voltadas para a educação e(m) saúde e para a inclusão social, é possível refletir sobre a emergência dos conceitos de vulnerabilidade e risco, na medida em que eles me permitem repensar a questão dos grupos ou indivíduos “socialmente vulnerabilizados” ou nomeados como em situação de “risco social” para além dos aspectos individuais, sugerindo a atenção para a associação entre fatores coletivos e contextuais.

Nesse sentido, torna-se evidente que a inserção (ou pertencimento) dos sujeitos em “situações de vulnerabilidade social” está diretamente relacionada com a carência e a falta de acesso a serviços públicos e equipamentos sociais, devido à desigualdade em sua distribuição. Estas são dimensões reconhecidas e extensivamente divulgadas pelo Estado (através de documentos oficiais) que servem de justificativa para a criação de políticas que, como o PIM, na concretude do cotidiano, não dão conta de minimizá-las.

Com isso, quero dizer que é por meio de justificativas e proposições instituídas através do PIM que o Estado vincula vulnerabilidade com pobreza (e falta de conhecimento) para, a partir disso, acionar e responsabilizar a família, através da mulher e do exercício da maternidade, para a realização da chamada “proteção social”. É importante, na análise, entender o movimento de individualização da vulnerabilidade, pois, ao mesmo tempo em que o indivíduo precisa ocupar-se em fazer consigo e com as crianças tarefas relativas à educação e à saúde, deixa-se de fora a reflexão sobre os componentes sociais e programáticos da vulnerabilidade, isto é, não se faz menção aos aspectos que se referem às dificuldades da população em acessar os serviços básicos, tampouco à escassez e/ou inoperância destes.

Nesse sentido, é possível compreender aspectos referentes a uma vulnerabilidade programática, na qual a própria política se torna objeto de exame: abrangência insuficiente da política em relação a quem ela nomeia como público-alvo, falta de contratação de visitadoras, desligamento e troca da equipe de técnicos/as, dificuldades em operacionalizar a chamada intersectorialidade, precariedade de recursos materiais, como garantir transporte a equipe de profissionais, locais adequados para a execução da política e fragilidade da própria “rede de proteção” pública mais ampla.

O investimento no desenvolvimento da primeira infância, de acordo com os objetivos divulgados pelo PIM, assume o argumento da infância como “projeto de futuro” e corresponde a jogos de poder que tratam de investir numa determinada noção de maternidade natural, a qual, paradoxalmente, precisa ser intensivamente ensinada. Justificada como característica biológica, psicológica e social, tal noção deixa pouco ou nenhum espaço para se pensar nos conflitos, ambiguidades e multiplicidades que lhe são inerentes, bem como nos efeitos de poder que essa discursividade produz nos sujeitos sobre quem incide. Nessa direção, compreendo que a noção de infância universal e associada a um “projeto de futuro” (e de maternidade como um ideal relacionado ao cuidado), tal como divulgada pelo PIM, deve ser questionada e repensada. O trabalho investigativo indica que a premência de algumas famílias está em conseguir trabalho e alimento ao final de cada dia, garantir aos/às filhos/as o que comer, ter um teto e cama seca, enfim, necessidades e desejos cujas soluções precisam ser imediatas. Desse modo, a discussão sobre a infância como um “projeto de futuro” mostra importantes atravessamentos – de gênero e pertencimento social –, indicando que a construção desse “projeto” inacabado ou distante precisa ser vivenciada na urgência do cotidiano, diferentemente por cada família ou mulher-mãe.

Ao longo das análises, pude refletir que a discursividade presente em políticas públicas como o PIM expressa geralmente uma única versão sobre a pobreza e a forma de

viver das pessoas pobres, representada repetida e exclusivamente como o lugar da falta (ou da ignorância). Posso dizer que a metodologia apresentada no contexto da política revela uma forma de educar, cuidar, organizar-se e responsabilizar-se que cria poucas oportunidades para que as pessoas em questão (tomadas como vulneráveis) também possam indicar as suas formas de educar, criar recursos e viver. Nessa relação de poder, produz-se não apenas uma hierarquia entre o que conta ou não como verdade, mas negam-se ou tornam-se irrelevantes as experiências do “outro”, restando pouco ou nenhum espaço para a interlocução.

Fazer a escolha metodológica de acompanhar e vivenciar as atividades desenvolvidas por técnicos/as e visitadoras com as mulheres-mães permitiu-me reunir elementos e informações na direção de compreender e problematizar aspectos relacionados a formas de negociar, socializar-se, aprender e resistir daquelas mulheres e de suas famílias. Nesse sentido, apreendi limitações muito concretas dos ensinamentos propostos pelo PIM, o que indica a necessidade de se refletir sobre noções de saúde, cuidado, negligência, estímulo, aprendizagem, dentre outras que nos são apresentadas como “dadas”, colocando-as sob rasura e/ou ampliando-as.

Quero dizer com isso que convocar as mulheres pobres como co-responsáveis do Estado pela produção de educação e saúde possivelmente traz algumas positivities para as crianças e famílias alvo das políticas, mas não dá conta de “excluí-las” da pobreza e da vulnerabilidade social, uma vez que as próprias políticas passam a incorporar pressupostos que atuam no sentido de excluir, quais sejam: o enxugamento e a redução do Estado; a responsabilização dos indivíduos (sobretudo, das mulheres) pela sua saúde e bem-estar e pelo provimento dos meios necessários para alcançá-los; políticas embasadas em conhecimentos generalizantes e universais a fim de atuar no cumprimento de imperativos que excluem muitos indivíduos de suas proposições; a vulnerabilidade programática que parece inerente às políticas de inclusão; enfim, fatores importantes que operam e contribuem para a ampliação da desigualdade (e da exclusão) que a política, inicialmente, se propõe a eliminar.

Concluo indicando que o estudo e a análise do funcionamento local de políticas públicas voltadas à população pobre, como o PIM, podem fomentar a criação e a veiculação de estratégias capazes de ampliar a diversidade dos processos de socialização de homens e mulheres no sentido de construir uma sociedade mais igualitária do ponto de vista das relações de gênero. Nessa linha, Lourdes Bandeira (2003) discute a importância de distinguir políticas públicas focadas em relações de gênero e políticas públicas focadas em mulheres, pois, enquanto as primeiras buscam apreender a diferenciação entre os processos de socialização do feminino e do masculino, bem como dar visibilidade aos mecanismos

culturais que envolvem as formas de subjetivação e diferenciação entre homens e mulheres, as segundas, alicerçadas por pressupostos essencialistas, reforçam os processos que envolvem a reprodução e a sexualidade como inerentes às mulheres, justificando, assim, a necessidade e a criação de políticas compensatórias para as assimetrias de gênero daí decorrentes.

Se as formas de nomear, explicar, descrever, classificar e socializar passam a valorar e conformar o ser mãe, pai ou criança em uma determinada cultura e tempo histórico, pode-se pensar que esses termos não operam como categorias estáveis ou universais, mas estão sujeitos a contínuas transformações. Nessa direção, o uso do conceito de gênero pode ainda repercutir na elaboração e na implementação de processos (e políticas) que desestabilizem algumas formas vigentes de organização social (desiguais e hierárquicas). Uma dessas formas pode referir-se à elaboração de políticas cujo enfoque permita visibilizar a provisoriedade e o caráter contingente do conhecimento, bem como desnaturalizar as coisas que aprendemos a tomar como dadas, podendo-se incluir aí as representações veiculadas nos materiais educativos produzidos no âmbito de políticas governamentais.

Quero terminar parafraseando Scott (2005, p. 29) quando ela argumenta que o que faz sentido é produzirmos indagações do tipo: “como os processos de diferenciação social [se formam e] operam?”. Ou seja, o que faz sentido é realizarmos investigações que examinem como os processos que envolvem a pobreza, o gênero e a desigualdade se instituem e se tornam efeitos de configurações sociais mais amplas (que envolvem a política) marcadas pela desigualdade.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. *Pedagogia: a arte de erigir fronteiras*. In: 3º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação, ULBRA, Canoas. 2008. (Texto digitado).

ALGEBAILLE, Evelise Bertino. As ações da sociedade civil e do Estado diante da pobreza. In: VALLA, Victor Vincent et al. (orgs.). *Para compreender a pobreza no Brasil*. RJ: Contraponto: Escola Nacional de Saúde Pública, 2005: 73-99.

ALMEIDA, João Aprígio Guerra de. *Amamentação: um híbrido natureza-cultura*. RJ: Editora Fiocruz, 1999.

ALMEIDA, Miguel Vale de. Gênero, masculinidade e poder: revendo um caso do sul de Portugal. IN: *Anuário Antropológico/95*. RJ: Tempo Brasileiro, 1996: 161-189.

\_\_\_\_\_. Misto, crioulo e cidadão: notas para um humanismo radical. In: SILVA, Mario; REIS, Felipe et al. (orgs.). *O que é raça? Um debate entre a Antropologia e a Biologia*. Lisboa, Associação Portuguesa de Biólogos, Associação Portuguesa de Antropologia e OIKOS Cooperação e Desenvolvimento. 1ª ed. Espaço OIKOS, 1997.

ANDRADE, Sandra. *Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª edição. RJ: LTC Editora, 1981.

AZEVEDO, Gustavo. Por que o RS engatinha na Educação Infantil. *Jornal Zero Hora*. Geral. 5 out. 2008.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita et al. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. (orgs.). *Promoção da saúde – conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2003: 117-140.

\_\_\_\_\_ Risco, vulnerabilidade e práticas de prevenção e promoção da saúde. In: CAMPOS, Gastão et al. *Tratado de saúde coletiva*. São Paulo - Rio de Janeiro, Editora Hucitec - Editora Fiocruz, 2006: 375-417.

BADINTER, Elizabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. São Paulo: Círculo do Livro, 1985.

BANDEIRA, Lourdes. O que não estamos conseguindo alterar na questão da violência contra a mulher? In: *Articulando: Articulação de mulheres brasileiras*. Ano 4. n. 46 – out. de 2003. (Encarte do Jornal Fêmea, nº 29).

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. RJ Jorge Zahar Ed., 1999.

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

BRASÍLIA. *Cartilha do Radialista*. UNICEF. Comitê da primeira infância. 2003.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretária da Saúde do Estado do Rio Grande do Sul. *Cartão da criança*. s/d. (Documento em forma de Guia).

\_\_\_\_\_ Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Bolsa Família: Agenda de Compromissos da Família*, 2006.

\_\_\_\_\_ Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Bolsa Família: Seminário Internacional Bolsa Família: 2 anos superando a fome e a pobreza no país*. 20 out. 2005. (Documento em PDF).

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, Jan./ Jun. 1996.

BUJES, Maria Isabel. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BURMAN, Erica. *La desconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Vision, 1999.

BUTLER, Judith, *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. RJ: Civilização Brasileira, 2003.

CALAZANS, Gabriela. *O discurso acadêmico sobre a gravidez na adolescência: uma produção ideológica?* São Paulo: 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – PUC/SP. 2000.

CALDEIRA, Teresa. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. In: *Novos Estudos*, n.21, 1988: 133-157.

CANDIDATOS de Canoas divergem sobre índices da educação infantil. *Jornal Zero Hora*. Porto Alegre, Política. 7 set. 2008.

CANELA. Prefeitura Municipal. *Como realizar a semana do bebê em seu município: 10 anos priorizando a primeira infância em Canela*. Prefeitura Municipal de Canela, ULBRA. Brasília, DF: UNICEF/Brasil, 2010.

CANGUILHEM, Georges, *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2002.

CANOAS. Prefeitura de Canoas. *Mulheres do Bolsa Família ajudam a erguer o novo Canoas Shopping*. Disponível em: <http://www.canoas.rs.gov.br/Site/Noticias/Noticia.asp?notId=10545> Acesso em: 27 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Governo Unidade de Comunicação Social e Cerimonial. *Dia municipal do PIM é celebrado neste domingo*. 22 jul. 2006a. Disponível em: <http://www.canoas.rs.gov.br/Site/Noticias/NoticiaImp.asp?notid=1836> Acesso em: 09 nov. 2006.

\_\_\_\_\_. Prefeitura de Canoas. Secretaria de Governo Unidade de Comunicação Social e Cerimonial. *Encontro comemora três anos do PIM Canoas*. 03 ago. 2006b. Disponível em: <http://www.canoas.rs.gov.br/Site/Noticias/NoticiaImp.asp?notid=1886> Acesso em: 09 nov. 2006.

\_\_\_\_\_. Prefeitura de Canoas. Secretaria de Governo Unidade de Comunicação Social e Cerimonial. *PIM Canoas é modelo nacional de atendimento a saúde*. 05 out. 2005. Disponível em: <http://www.canoas.rs.gov.br/Site/Noticias/NoticiaImp.asp?notid=16> Acesso em: 09 nov. 2006.

\_\_\_\_\_. Prefeitura de Canoas. Secretaria de Governo Unidade de Comunicação Social e Cerimonial. *Secretários da Saúde visitam bebê símbolo do PIM*. 30 mar. 2006c. Disponível em: <http://www.canoas.rs.gov.br/Site/Noticias/NoticiaImp.asp?notid=1435> Acesso em: 09 nov. 2006.

CAPONI, Sandra. A saúde como abertura ao risco. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. (orgs.). *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2003: 55-78.

CASTIEL, Luis David. Dédalo e os Dédalos: identidade cultural, subjetividade e os riscos à saúde. In: CZERESNIA, Dina. et al. (org.). *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003: 79-98.

CASTIEL, Luis David; DIAZ, Carlos Álvarez-Dardet. *A saúde persecutória: Os limites da responsabilidade*. RJ: Editora FIOCRUZ, 2007.

CONNELL, Robert. La organización social de la masculinidad. In: VALDÉS, Teresa; OLAVARRÍA, José. *Masculinidades, poder y crisis*. Chile, Flacso, 1997: 31-48.

CZERESNIA, Dina. Ciência, técnica e cultura: relações entre risco e práticas de saúde. *Cad. Saúde Pública*, v.20, n.2, p. 447-455, mar./abr. 2004.

DAL'IGNA, Maria Claudia. "*Há diferença*"? *Relações entre desempenho escolar e genero*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DESEMPREGADOS protestam na porta da Prefeitura. *Jornal Diário de Canoas*, Geral, 25 out. 2007.

DIAZ, Laura Mota. As faces atuais da pobreza urbana: elementos para uma reorientação da política social. In: CATTANI, Antonio David; DIAZ, Laura Mota. *Desigualdades na América Latina: novas perspectivas analíticas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

DURO, Carmen. *Maternidade e cuidado infantil: concepções presentes no contexto de um programa de atenção à saúde da criança*. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Escola de Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

DUTRA, Ivete. *Parto Natural, normal e humanizado: a polissemia dos termos e seus efeitos sobre a atenção*. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Vega, 1993.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UNB, 2001.

FELIPE, Jane. *Do amor (ou como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade*. Texto apresentado no III Seminário Corpo, gênero, sexualidade – discutindo práticas educativas na UFRGS. Mai./2007.

FERNANDES, Letícia Prezzi. *Maternidade e consangüinidade no contexto da situação de rua*. Texto apresentado no Simpósio Temático – Feminismos e maternidade: diálogos (im)pertinentes. Fazendo Gênero 8: Florianópolis, SC. 2008.

\_\_\_\_\_. *Nas trilhas da família...* Como e o que meninos e meninas em situação de rua aprendem sobre relações familiares. Porto Alegre/RS:UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p.197-223. Fundação Carlos Chagas, nov. 2001.

FLEISCHER, Soraia. Bolsas, livros, camisetas e certificados. Ou o que as parteiras de Melgaço têm a dizer sobre os cursos de treinamentos. Texto apresentado no Simpósio Temático – Parto e Maternidade: profissionalização, assistência, políticas públicas. *Anais do VII Seminário Fazendo Gênero*: Florianópolis, SC. 2006.

FONSECA, Claudia. Algumas reflexões em torno do “abandono materno”. In: TORNQUIST, Carmen et al. (orgs.). *Leituras de resistência: corpo, violência e poder*. v. II. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009: 49-80.

\_\_\_\_\_. Apresentação – De família, reprodução e parentesco: algumas considerações. In: *Cadernos Pagu*. Revista semestral do Núcleo de estudos de Gênero – Pagu, Universidade Federal de Campinas, 2007(29): 9-36.

\_\_\_\_\_. Classe e a recusa etnográfica. In: FONSECA, Claudia; BRITES, Jurema (orgs.). *Etnografias da participação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

\_\_\_\_\_. Concepções de família e práticas de intervenção: Uma contribuição antropológica. *Saúde e Sociedade*. v. 14, n.2, p. 50-59, 2005.

FONSECA, Claudia; CARDARELLO, Andrea. Direitos dos mais ou menos humanos. In: FONSECA, Claudia; SCHUCH, Patrice (orgs.). *Políticas de proteção à infância: um olhar antropológico*. POA: Editora da UFRGS, 2009: 219-252.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 10, 58-78, 1999.

FONTES, Cida. 'Fome não pode esperar', diz ministro sobre o Bolsa-Família. *O Estado de São Paulo*. On line. Disponível em: C:\Documents and Settings\Nome\Desktop\Diários de Campo\Dieese e artigos\Estadiao\_com\_br Nacional 'Fome não pode esperar', diz ministro sobre o Bolsa-Família.mht . 25 jun. 2008. Acesso em: 22 nov. 2009.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 6ª Ed. – RJ: Forense Universitária. 2000a.

\_\_\_\_\_. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder* – 11º ed. Rio de Janeiro, Graal, 1993: 277-295.

\_\_\_\_\_. Aula de 17 de março de 1976. In: FOUCAULT, Michel. *Em defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

\_\_\_\_\_. *História sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

\_\_\_\_\_. *Os anormais: curso no College de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995: 231-249.

FRAGA, Alex Branco. *Exercício da informação: governo dos corpos no mercado da vida ativa*. Porto Alegre/RS: UFRGS. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

FREIRE, Maria Martha de Luna. ‘Ser mãe é uma ciência’: mulheres, médicos e a construção da maternidade científica na década de 1920. In: *História, Ciências, Saúde* – Manguinhos, Rio de Janeiro: v. 15, supl., p. 153-171, jun. 2008.

GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

\_\_\_\_\_. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GIROUX, Henry A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOMES, Romeu. Prefácio. In: ALMEIDA, João Aprigio Guerra de. *Amamentação: um híbrido natureza-cultura*. RJ: Editora Fiocruz, 1999.

GOELLNER, Silvana. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes et al. (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. RJ: Vozes. 2003: 28-40.

GONÇALVES, Iara. Riqueza e miséria na Canoas. *Jornal Diário de Canoas*, Especial, 18 jun. 2007.

GOVERNO do Estado Programa Estruturante. Saúde Perto de Você. Prevenção e cuidado com a saúde de todos. Secretaria da Saúde. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. *Jornal de divulgação*. s/d. Disponível em: <http://www.estruturantes.rs.gov.br/> Acesso em: 14 mai. 2010.

HARDT, Michael. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, Eric. (org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000, p, 357-372.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HEILBORN, Maria Luiza; CARRARA. Sérgio. Em cena, os homens... In: *Estudos Feministas*. Florianópolis: n. 2, p, 370-374, 1998.

HEILBORN, Maria Luiza et al. *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. RJ: Garamond e Fiocruz, 2006.

HENNIGEN, Inês. Modos de ser homem e ser pai na mídia. In: STREY, Marlene Neves, et al. (Orgs.). *Gênero e cultura: questões contemporâneas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004: 101-128.

HILLESHEIM, Betina; CRUZ, Lilian Rodrigues da. Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações. *Psicologia & Sociedade*. Porto Alegre: 20(2), p. 192-199, 2008.

KIMMEL, S. Michael. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. In: *Horizontes Antropológicos: corpo, doença e saúde*. UFRGS. Porto Alegre: ano 4, n. 9, p. 103-117, 1998.

KLAUS, Viviane. *A família na escola: uma aliança produtiva*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

KLEIN, Carin. A Educação de mulheres como mães e professoras no Programa Nacional Bolsa-Escola. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: v. 30, p. 223 - 251, 2005a.

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

\_\_\_\_\_ “...um cartão [que] mudou a nossa vida”? *Maternidades veiculadas e instituídas no Programa Nacional Bolsa Escola*. Porto Alegre/RS:UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KLEIN, Carin; MEYER, Dagmar. Paternidades e maternidades nas propostas do Primeira Infância Melhor. In: STREY, Marlene Neves, et al.(orgs.). *Encenando o Gênero: Cultura, arte e comunicação*. Porto Alegre: EDIPUC/RS, 2008.

KLINGL, Erica. Aposta para o futuro. *Jornal Correio Braziliense*, p. 14, Caderno Brasil, 17.11.2005.

LARROSA, Jorge. A estruturação pedagógica do discurso moral. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre: v. 21, n. 2. UFRGS, Faculdade de Educação, p. 121-160, 1996.

LEAL, Andrea Fachel. “No peito e na raça” – a construção da vulnerabilidade de caminhoneiros: um estudo antropológico de políticas públicas sobre HIV/AIDS no Sul do Brasil. Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 46. p. 201-218. Dez. 2007.

\_\_\_\_\_. *Um corpo estranho*. Ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUPTON, Deborah. Risk and the ontology of pregnant embodiment. In: LUPTON, D. (ed.) *Risk and sociocultural theory: new directions and perspectives*. Cambridge/U.K.: Cambridge University Press. 1999.

LYRA, Jorge et al. Papai: uma experiência de ensino, pesquisa e extensão. In: *Cadernos de Extensão*. Recife/PE: PROEXT/UFPE, ano 1, n. 1, p. 57-66, dez. 1998.

LYRA, Jorge; MEDRADO, Benedito. Gênero e paternidade nas pesquisas demográficas: o viés científico. In: *Estudos Feministas*. Florianópolis: n. 1. p, 145-158, 2000.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. RJ: Edições Graal, 1993: VII-XXIII.

MARIANO, Silvana. Cidadania na perspectiva das mulheres pobres e papéis de gênero no acesso a políticas assistenciais. In: *Revista Brasileira de Ciência Política*. Brasília: n. 2. p. 119-157, jul/dez 2009.

MARTIN, Emily. *A mulher no corpo: uma análise cultural da reprodução*. RJ: Garamond, 2006.

MARTINS, Ana Paula Vosne. “Vamos criar seu filho”: os médicos puericultores e a pedagogia materna no século XX. *História, Ciência e Saúde*. Mangueiras, RJ: 15(1), p. 135-154, 2008.

MATO, Daniel. Esboço para uma linha de investigação em cultura e transformações sociais em tempos de globalização. In: COSTA, Marisa Vorraber. et al. *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005: 155-177.

McKINNON, Susan. A obliteração da cultura e a naturalização da escolha nas confabulações da psicologia evolutiva. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre: 7(16), p. 53-83, dez. 2001.

MEDRADO, Benedito. "A lei Maria da Penha não é contra os homens, é a favor de uma sociedade sem violência": conquistas, lacunas e desafios em políticas públicas. In: TORNQUIST, Carmen Susana et al. *Leituras de resistência: corpo, violência e poder*. Vol. II. Ed. Mulheres, SC, 2009: 399-417.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis: 16 (3), p. 809-839, 2008.

MELO, Hildete Pereira de. *Gênero e pobreza no Brasil*. Relatório final do Projeto Governabilidade Democrática de Gênero em América Latina y el Caribe. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e Comissão Econômica Para América Latina e Caribe. Brasília, 2005.

MEYER, Dagmar. A politização contemporânea da maternidade: construindo um argumento. *Gênero: Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero – NUTEG*. Niterói: v. 6, n 1, p. 81-104, 2006a.

\_\_\_\_\_. As mamas como constituintes da maternidade: uma história do passado. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: v. 25, n. 2, p. 117-134, 2000.

\_\_\_\_\_. Corpos maternos pobres: processos educativos “de inclusão social” contemporâneos. In: *4º Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade*. Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande/RS: 2009.

MEYER, Dagmar et al. *A educação ‘da família’ como estratégia governamental de inclusão social: um estudo situado na interface dos estudos culturais, de gênero e de vulnerabilidade*. Porto Alegre/RS: UFRGS/CNPq (Relatório de pesquisa). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2008.

MEYER, Dagmar et al. *Educação, saúde, gênero e mídia: um estudo sobre HIV/AIDS-dsts com Agentes Comunitários/as de Saúde do Programa de Saúde da Família em Porto Alegre, RS*. Porto Alegre: UFRGS/CN DST-HIV/Aids. Relatório de Pesquisa. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003a.

\_\_\_\_\_ Educação, saúde e modos de inscrever uma forma de maternidade nos corpos femininos. *Movimento*. Porto Alegre: Revista da ESEF/UFRGS, v. 9, n. 3, p. 33-58, set/dez 2003b.

\_\_\_\_\_ Educação, saúde e politização da maternidade: Olhares desde a articulação entre estudos culturais e estudos de gênero. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005: 145-163.

\_\_\_\_\_ Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes et al. (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. RJ: Vozes. 2003c: 9-27.

\_\_\_\_\_ Maternidades desviantes: “de risco” ou vulneráveis? 2006b. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

MEYER, Dagmar et al. "Você aprende. A gente ensina?": interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. *Cad. Saúde Pública*, v.22, n.6, p. 1335-1342, jun. 2006c.

MINAYO, Maria Cecília. A violência dramatiza causas. In: MINAYO, Maria Cecília; SOUZA, Edinilsa (orgs.). *Violência sob o olhar da saúde: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira*. RJ: Editora Fiocruz, 2003: 23-47.

MONUMENTO exalta mulher grávida. Geral. *Correio do Povo*, 26 nov. 2005.

MOREIRA, Lisandra; NARDI, Henrique. Mãe é tudo igual? Enunciados produzindo o(s) modo(s) de ser mãe. Texto apresentado no Simpósio Temático – Feminismos e maternidade: diálogos (im)pertinentes. *Fazendo Gênero 8*. Florianópolis/SC. 2008a.

MOREIRA, Lisandra; SEFFNER, Fernando. "Brasil de pais de verdade": Paternidade em campanha de combate a criminalidade no Rio Grande do Sul. In: *4º Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade: Composições e desafios para a formação docente*. Rio Grande: FURG, 2009. (Texto digitado).

MOREIRA, Lisandra. "*Vida de equilibrista*"? mães trabalhadoras em diferentes contextos sociais. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2008b.

MUSTARD, Fraser. O desenvolvimento humano precoce define a base para o posterior desenvolvimento. In: *V Seminário Internacional da Primeira Infância*. Material apresentado em Power Point. Disponível em: [http://www.pim.saude.rs.gov.br/visualizaConteudos.php?acao=A\\_ver\\_conteudo&codConteudo=1697&codOntologia=36&codConceito=1697](http://www.pim.saude.rs.gov.br/visualizaConteudos.php?acao=A_ver_conteudo&codConteudo=1697&codOntologia=36&codConceito=1697) 2008. Acesso em: 10 ago. 2010.

NETO, Francisco Pereira. Assistência social e caridade em Porto Alegre. In: FONSECA, Claudia; BRITES, Jurema. (org.). *Etnografias da participação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006: 109-135.

NEVES, Ana Sofia Antunes das. As mulheres e os discursos genderizados sobre o amor: a caminho do "amor confluyente" ou o retorno ao mito do "amor romântico"? In: *Estudos Feministas*. Florianópolis: v. 15, n. 3, p. 609-626, set-dez/2007.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. In: *Estudos Feministas*. Florianópolis: UFSC, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

OLIVEIRA, Dora *et al.* A negociação do sexo seguro na TV: discursos de gênero na fala de agentes comunitárias de saúde do Programa Saúde da Família de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. In: *Cadernos de Saúde Pública*, RJ: 20(5), p. 1309-1318, 2004.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: *Revista de Antropologia*, São Paulo: USP, v. 39, n. 1, 1996.

PARAISO, Marluce, Raciocínios genereficados no currículo escolar e possibilidades de aprender. 2010. (Texto digitado)

PEDRO, Joana Maria. Aborto e infanticídio: práticas muito antigas. In: PEDRO, Joana Maria. (org.). *Práticas proibidas: práticas costumeiras de aborto e infanticídio no século XX*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003: 19-57.

PENNA, Rejane *et al.* (org.). *Canoas – Para lembrar quem somos*: Mathias Velho. Gráfica Editora La Salle, 2000.

PEREIRA, André Ricardo. A criança no estado Novo: uma leitura na longa duração. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: 19(38), p. 165-198. 1999.

PERRENOUD, Philippe. Construindo competências. In: *Nova Escola*. set. 2000, p. 19-31. Disponível em: C:\Documents and Settings\User\Desktop\Nova pasta\Perrenoud - Construindo competências.mht Acesso em: 25 mai. 2010.

PERRENOUD, Philippe et al. (org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2 ed. rev. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

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

PIM Informa, 2006, p. 1. Disponível em: [www.pim.saude.rs.gov.br](http://www.pim.saude.rs.gov.br). Acesso em: 23 ago. 2009.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre: v. 29, n. 1. p. 169-185, 2004.

PRÉ-ESCOLAR pode combater desigualdade. *Jornal Tribuna da Imprensa*, p. 7, 17.11.2005.

PRIMEIRA infância agora está na lei. *Correio do Povo*. Geral. p. 07, 04 jul. 2006a.

PRIMEIRA INFÂNCIA MELHOR. Disponível em: [www.scp.rs.gov.br/governofaz/showProject.asp?idProjeto=113](http://www.scp.rs.gov.br/governofaz/showProject.asp?idProjeto=113) Acesso em: 24 abr. 2006b.

PRIMEIRAS tarefas. Primeira Infância Melhor. Versão: 2007.2. Data: 27.03.2007.

PRIMEIROS Passos, Caxias do Sul: TV pública BBC de Londres, Documentário. Disponível em: [www.pim.saude.rs.gov.br](http://www.pim.saude.rs.gov.br). Acesso em: 14 mai 2009.

PSCHICHHOLZ, Roberta. Incentivo para quem quer ir embora. IN: TREZZI, Humberto. O Rio Grande Favelado. *Jornal Zero Hora*. Geral, 26 ago. 2007.

RAGO, Margareth. Feminismos e subjetividade em tempos pós-modernos. In: COSTA, Cláudia de Lima; SCHIMIDT, Simone Pereira. *Poéticas e políticas feministas*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2004. 31-41.

RELATÓRIO do desenvolvimento humano 1997. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/hdr/hdr97/rdh7-1.htm> Acesso em: 13.07.2010.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Cultura, direitos humanos e poder. Mais além do império e dos humanos direitos. Por um universalismo heteroglóssico. In: In: FONSECA Claudia et al. (orgs.). *Antropologia, diversidade e direitos humanos: Diálogos interdisciplinares*. Porto Alegre/RS: UFRGS Editora, 2004.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Saúde. Governo do Estado Programa Estruturante. *Saúde perto de você*. Prevenção e cuidado com a saúde de todos. Disponível em: [www.estruturantes.rs.gov.br](http://www.estruturantes.rs.gov.br) Acesso em: 27 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Notícias. *Discurso do governador – Seminário Primeira Infância Melhor*. 20 nov. 2003a. [http:// www.estado.rs.gov.br/](http://www.estado.rs.gov.br/) Acesso em: 01 abr. 2004.

\_\_\_\_\_. Notícias. *Edir Oliveira entrega certificados para agentes comunitário em Canoas*. 06 jun. 2004a. [http:// www.estado.rs.gov.br/](http://www.estado.rs.gov.br/) Acesso em: 01 abr. 2004.

\_\_\_\_\_. Notícias. *Primeira Infância Melhor implanta banco de dados*. 28 set. 2004b. Disponível em: [www.estado.rs.gov.br/](http://www.estado.rs.gov.br/) Acesso em: 01/04/2004.

\_\_\_\_\_. Notícias. *Terra recebe cubanos em curso do Primeira Infância Melhor*. 09 out. 2003b. Disponível em: [www.estado.rs.gov.br/](http://www.estado.rs.gov.br/) Acesso em: 01/04/2004.

\_\_\_\_\_. Notícias. *Unicef avalia Primeira Infância Melhor em Canoas*. 25 set. 2003c. Disponível em: [www.estado.rs.gov.br/](http://www.estado.rs.gov.br/) Acesso em: 01/04/2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Saúde do Estado do Rio Grande do Sul. Programa Primeira Infância Melhor. *Guia da Família*. 2ª. ed. Porto Alegre: Relâmpago, 2007a. 84 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Saúde do Estado do Rio Grande do Sul. Programa Primeira Infância Melhor. *Guia da Gestante*. 1ª ed. Porto Alegre: 2004c. 20 p. Tradução adaptada do original “*Educa Tu Hijo*” do CELEP/Cuba.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Saúde do Estado do Rio Grande do Sul. Programa Primeira Infância Melhor. *Guia da Gestante*. 2ª. ed. Porto Alegre: Relâmpago, 2007b. 46 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Saúde do Estado do Rio Grande do Sul. Programa Primeira Infância Melhor. *Guia da Gestante para o Visitador*. Porto Alegre: Relâmpago, 2007c. 75 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Saúde do Estado do Rio Grande do Sul. Programa Primeira Infância Melhor. *Guia das Famílias*. 1ª ed. POA. 2004d. 80 p. Tradução adaptada do original “*Educa Tu Hijo*” do CELEP/Cuba.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Saúde do Estado do Rio Grande do Sul. Programa Primeira Infância Melhor. *Guia de Orientação ao Monitor*. 1ª ed. POA. 2004e. 64 p. Tradução adaptada do original “*Educa Tu Hijo*” do CELEP/Cuba.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Saúde do Estado do Rio Grande do Sul. Programa Primeira Infância Melhor. *Guia de Orientação para GTM, Monitor e Visitador. Contribuições para políticas na área do desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Relâmpago, 2007d. 70 p.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Educação escolar e higienização da infância. In: *Caderno Cedes*. Campinas: v. 23, n. 59, p. 39-56, abril 2003.

RODRIGUES, Laís et al. *No contexto da gravidez na adolescência, há paternidade: revendo olhares e práticas*. Texto apresentado no Simpósio Temático – Masculinidades e paternidade: leituras feministas e de gênero. Fazendo Gênero 8: Florianópolis, SC. 2008.

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

ROSE, Steven. A perturbadora ascensão do determinismo neurogenético. In: *Ciência Hoje*. v. 2, n. 126, p. 18-27, 1997.

\_\_\_\_\_. O cérebro do século XXI: como entender, manipular e desenvolver a mente. Ed. Globo, 2006.

SARTI, Cynthia. Corpo, violência e saúde: a produção da vítima. In: *Sexualidad, Salud y Sociedad*. Revista Latinoamericana, n.1, p. 89-103, 2009.

\_\_\_\_\_. Famílias e Jovens: no horizonte das ações. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED. n. 11, Mai. Ago. 1999.

\_\_\_\_\_. Famílias enredadas. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amália (orgs.). *Família: redes, laços e políticas públicas*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCAVONE, Lucila. *Dar a vida e cuidar da vida: feminismos e ciências sociais*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero. In: *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v. 5, n. 8, p. 47-60, 2001.

SCHRAIBER, Lilia Blima et al. Homens e saúde na pauta da saúde reprodutiva. In: *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 10, n 1, p. 07-17, 2005.

SCHUCH, Patrice. Amor, paz e harmonia em assuntos de justiça: o Brasil e os princípios internacionais dos direitos da criança e do adolescente. In: FONSECA, Claudia; SCHUCH, Patrice (orgs.). *Políticas de proteção à infância: um olhar antropológico*. POA: Editora da UFRGS, 2009: 253-272.

SCHUCH, Patrice; FONSECA, Claudia. Introdução. In: FONSECA, Claudia; SCHUCH, Patrice (orgs.). *Políticas de proteção à infância: um olhar antropológico*. POA: Editora da UFRGS, 2009: 9-17.

SCHWENGBER, Maria Simone. *Donas de Si? A educação de corpos grávidos no contexto da Pais & Filhos*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2006.

\_\_\_\_\_. *Filho/a perfeito/a é (...) Resultado de muito trabalho corporal da mãe". Aprendizagens que (con)formam corpos-grávidos*. Porto Alegre/RS: UFRGS. Projeto de tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2005.

SCOTT, Joan. *Fantasy Echo: História e a construção da identidade*. *Labrys*, estudos feministas. n. 1-2, jul/dez. 2002. Disponível em: [www.unb.br/ih/his/gefem/labrys12/scott1.html](http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys12/scott1.html)> Acesso em: 06 abr. 2006.

\_\_\_\_\_. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: v. 20, n 2, p. 71- 99, 1995.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. *Estudos Feministas*. Florianópolis: vol. 13, nº 1, p. 11-30, 2005.

SEFFNER, Fernando. *Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2003.

SHORE, Cris; WRIGHT, Susan. *Antropology of policy: critical perspectives on governance and power*. London: Routledge, 1997.

SIBILIA, Paula. *O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. RJ: Relume Dumará, 2002.

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

SOARES, Carmen Lúcia Soares. Pedagogias do corpo: higiene, ginásticas, esporte. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006: 75-85.

SOUZA, Jane et al. *Qualificar o cuidado infantil e a cidadania feminina: um trabalho com mulheres atendentes de creches comunitárias em Viamão/RS*. Porto Alegre: UFRGS/FAPERGS. Relatório de pesquisa. Faculdade de Educação da UFRGS, Fundação de Amparo à Pesquisa no Rio Grande do Sul, 2003.

SPINK, Mary Jane. Trópicos do discurso sobre risco: risco-aventura como metáfora na modernidade tardia. In: *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro: v. 17, n.6, p. 1277-1311, 2001.

STRATHERN, Marilyn. *Reproducing the future: essays on anthropology, kinship, and the new reproductive technologies*. New York: Routledge, 1992.

TAQUETTE, Stella et al. (org.) *Mulher adolescente/jovem em situação de violência*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2007. 128 p.

THURLER, Ana Liési. Feitos & desfeitos, mulheres na mídia: fabricação de “verdades” e violência de gênero. *Observatório da imprensa*. Matérias. 13/06/2001. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/fd130620011p.htm> Acesso em: 31 jul. 2009.

THOMPSON, Kenneth. Estudos Culturais e educação no mundo contemporâneo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005: 15-38.

TORNQUIST, Carmen Susana. As armadilhas da nova era: natureza e maternidade no ideário da humanização do parto. *Estudos Feministas*. Florianópolis: n. 2, p. 483-492, 2002.

TREZZI, Humberto. O Rio Grande Favelado. *Jornal Zero Hora*. Porto Alegre: 26 ago. 2007.

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

UGÁ, Vivian Domínguez. A categoria "pobreza" nas formulações de política social do Banco Mundial. *Revista de Sociologia e Política*, n.23, p. 55-62, Nov. 2004.

UNICEF, *No Bangladeche 33 milhões de crianças vivem na pobreza*. Estudo da UNICEF sobre pobreza infantil e disparidades no país foi hoje divulgado. Comunicado de imprensa. 25. Nov. 2009. Disponível em: [http://www.unicef.pt/18/09\\_11\\_25\\_pr\\_bangladeche\\_pobreza\\_infantil.pdf](http://www.unicef.pt/18/09_11_25_pr_bangladeche_pobreza_infantil.pdf) Acesso em: 12 mar. 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlo. *Habitante de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001: 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educação e Sociedade*. Campinas: v. 28, n. 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007.

VICTORA, Ceres Gomes et al. *Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema*. POA: Tomo Editorial, 2000.

WALKERDINE, Valerie. Ciência, razão e a mente feminina. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: v. 32, n. 1, p. 7-24, Jan./ Jun. 2007.

\_\_\_\_\_. Diferença, cognição e educação matemática. *Estudos Leopoldinenses*. Série Educação, São Leopoldo: v. 3, n. 4, p. 7-19, 1999.

\_\_\_\_\_. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: v. 20, n. 2, p. 207-226, jul./dez. 1995.

WOOLLETT, Anne; 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*. Madrid: Morata, 1999: 87-105.

ZANELA, Alexandra. Virou bairro mais ainda é favela. IN: TREZZI, Humberto. O Rio Grande Favelado. *Jornal Zero Hora*, Geral, 26 ago. 2007.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A  
REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

**PROJETO DE PESQUISA**

**Educação e(m) saúde para uma “infância melhor”: biopolíticas de inclusão  
social e produção de maternidades e paternidades**

Prezado coordenador do Primeira Infância Melhor - Canoas/RS:

Esta pesquisa tem por objetivo analisar os processos de educação em saúde direcionados a homens e mulheres no âmbito do PIM Canoas, no sentido de compreender como esta política pública impacta a vivência da maternidade e da paternidade no contexto das populações pobres que por ela são atendidas. Pretendo, com as entrevistas e com a observação que será registrada em um diário de campo, compreender como as propostas dessa política pública são colocadas em ação e como as pessoas que nela trabalham e que ela busca atingir operacionalizam as metas para construir uma “infância melhor”. Cada participante da pesquisa, sejam técnicos/as, monitores/as, visitantes/as ou os/as cuidadores/as, será entrevistado/a individualmente, e as conversas serão gravadas para fins de pesquisa.

---

Pelo presente termo de consentimento, declaro que fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento ou coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos a que serei submetido/a. Fui igualmente informado/a:

1. Da garantia de receber respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa.
2. Da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar das entrevistas, sem que isso me traga nenhum tipo de prejuízo.
3. Da segurança de que não serei identificado/a e que se manterá o caráter confidencial e anônimo das informações. Assim, as informações e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionado os nomes dos/as participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.
4. Da ausência de custos pessoais.

A pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa é a doutoranda Carin Klein (telefone 3472 60 45), orientada pela Professora Dr.<sup>a</sup> Dagmar E. Meyer, Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (telefone 3325 41 64).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da responsável pela pesquisa

Canoas, \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A  
REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

**PROJETO DE PESQUISA**

**Educação e(m) saúde para uma “infância melhor”: biopolíticas de inclusão  
social e produção de maternidades e paternidades**

Prezado/a visitador/a do Primeira Infância Melhor - Canoas/RS:

Estou realizando esta pesquisa com a finalidade de conhecer e analisar os processos de educação em saúde direcionados a homens e mulheres no âmbito do PIM Canoas, no sentido de compreender como os ensinamentos dessa política repercutem nas formas de viver a maternidade e a paternidade. Esclareço que essa pesquisa será realizada através dos seguintes procedimentos: 1) a análise dos documentos oficiais referentes ao PIM, 2) a participação/observação nas atividades dos grupos e os dados dessas atividades serão registradas em um diário de campo, 3) a elaboração de entrevistas com técnicos/as, visitantes/as e alguns/algumas de seus/suas participantes, que serão gravadas e transcritas para fins de pesquisa, sendo posteriormente eliminadas. Ressalto que será assegurado aos participantes o caráter confidencial e anônimo das informações, bem como a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Esclareço, ainda, que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins desta pesquisa e serão divulgados nos trabalhos científicos que dela se desdobrarão. Assim, as informações e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionado os nomes dos/as participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

A pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa é a doutoranda Carin Klein (telefone 3472 60 45), orientada pela Professora Dr.<sup>a</sup> Dagmar E. Meyer, Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (telefone 3325 41 64).

---

Eu \_\_\_\_\_, declaro que fui informado/a dos objetivos e justificativas desta pesquisa de forma clara e detalhada. Todas as minhas dúvidas foram respondidas e sei que poderei solicitar novos esclarecimentos a qualquer momento.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da responsável pela pesquisa

Canoas, \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A  
REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

**PROJETO DE PESQUISA**

**Educação e(m) saúde para uma “infância melhor”: biopolíticas de inclusão  
social e produção de maternidades e paternidades**

Prezado/a técnico/a do Primeira Infância Melhor:

Estou realizando esta pesquisa com a finalidade de conhecer e analisar os processos de educação em saúde direcionados a homens e mulheres no âmbito do PIM Canoas, no sentido de compreender como os ensinamentos dessa política repercutem nas formas de viver a maternidade e a paternidade. Esclareço que essa pesquisa será realizada através dos seguintes procedimentos: 1) a análise dos documentos oficiais referentes ao PIM, 2) a participação/observação nas atividades dos grupos e os dados dessas atividades serão registradas em um diário de campo, 3) a elaboração de entrevistas com técnicos/as, visitantes/as e alguns/algumas de seus/suas participantes, que serão gravadas e transcritas para fins de pesquisa, sendo posteriormente eliminadas. Ressalto que será assegurado aos participantes o caráter confidencial e anônimo das informações, bem como a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Esclareço, ainda, que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins desta pesquisa e serão divulgados nos trabalhos científicos que dela se desdobrarão. Assim, as informações e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionado os nomes dos/as participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

A pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa é a doutoranda Carin Klein (telefone 3472 60 45), orientada pela Professora Dr.<sup>a</sup> Dagmar E. Meyer, Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (telefone 3325 41 64).

---

Eu \_\_\_\_\_, declaro que fui informado/a dos objetivos e justificativas desta pesquisa de forma clara e detalhada. Todas as minhas dúvidas foram respondidas e sei que poderei solicitar novos esclarecimentos a qualquer momento.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da responsável pela pesquisa

Canoas, \_\_\_\_\_

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A  
REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

**PROJETO DE PESQUISA**

**Educação e(m) saúde para uma “infância melhor”: biopolíticas de inclusão  
social e produção de maternidades e paternidades**

Prezado/a participante do Primeira Infância Melhor:

Estou realizando esta pesquisa com a finalidade de conhecer e analisar os processos de educação em saúde direcionados a homens e mulheres no âmbito do PIM Canoas, no sentido de compreender como os ensinamentos dessa política repercutem nas formas de viver a maternidade e a paternidade. Esclareço que essa pesquisa será realizada através dos seguintes procedimentos: 1) a análise dos documentos oficiais referentes ao PIM, 2) a participação/observação nas atividades dos grupos e os dados dessas atividades serão registradas em um diário de campo, 3) a elaboração de entrevistas com técnicos/as, visitantes/as e alguns/algumas de seus/suas participantes, que serão gravadas e transcritas para fins de pesquisa, sendo posteriormente eliminadas. Ressalto que será assegurado aos participantes o caráter confidencial e anônimo das informações, bem como a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Esclareço, ainda, que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins desta pesquisa e serão divulgados nos trabalhos científicos que dela se desdobrarão. Assim, as informações e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionado os nomes dos/as participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

A pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa é a doutoranda Carin Klein (telefone 3472 60 45), orientada pela Professora Dr.<sup>a</sup> Dagmar E. Meyer, Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (telefone 3325 41 64).

---

Eu \_\_\_\_\_, declaro que fui informado/a dos objetivos e justificativas desta pesquisa de forma clara e detalhada. Todas as minhas dúvidas foram respondidas e sei que poderei solicitar novos esclarecimentos a qualquer momento.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da responsável pela pesquisa

Canoas, \_\_\_\_\_

**APENDICE E – INFORMAÇÕES SOBRE OS/AS TÉCNICOS/AS OBSERVADOS/AS  
E/OU ENTREVISTADOS**

<b>Técnicos/as</b>	<b>Idade</b>	<b>Raça</b>	<b>Função como GTM</b>
Marcelo	46 anos	branca	coordenador/pediatra
Joana	44 anos	branca	psicóloga
Rafaela	44 anos	branca	professora

APÊNDICE F – INFORMAÇÕES SOBRE AS MULHERES-MÃES OBSERVADAS E/OU ENTREVISTADAS

Mulheres	Idade	Raça	Ocupação	Estado Civil	Escolaridade	Nº de filhos	Idades	Renda individual	Renda familiar	Na casa moram
Ana Clara	27 anos	parda	do lar	“enrolada” o marido fez vasectomia	ensino médio	2	6 anos 2 anos	-	1.000,00	casal e filho e filha
Clarisse “a cascuda”	36 anos	negra	do lar	casada	3ª série do ensino fundamental	gestante 12 filhos/as	18, 16 (já é mãe), 13, 12, 11, 9, 8, 7, 6, 5, 4 anos 6 meses	-	600,00	casal e filhos/as
Amália	30 anos	negra	balconista de padaria, mas estou em casa	casada e o marido está em São Paulo	5ª série do ensino fundamental	2	2 anos 4 anos	-	200,00	mãe e os dois filhos/as.
Elena	37 anos	minha mãe sempre diz que a gente é meio índio	do lar	casada e o marido saiu recentemente do presídio	nenhuma	gestante Tem 7 filhos e 1 falecido	15 anos 12 anos 8 anos 7 anos 2 anos 1 anos 4 meses	-	350,00	casal e 5 filhos/as 2 não moram comigo
Elaine	21 anos		diarista	casada	ensino fundamental	gestante/ 3				marido e 3 filhas
Susana	21	ah, eu nem sei, bugre	do lar	solteira e tem companheiro	ensino fundamental	2	4 anos 6 anos		450,00	casal e 2 filhas

Glória	26 anos	branca	do lar	casada	ensino médio	1	2 anos	-	500,00	casal e filha
Amanda	19 anos		do lar ou diarista	casada, tem lupos e fez ligadura	ensino fundamental	2	2 anos 4 anos			casal e filho/a
Mariana				casada		3	6, 4 e 1 ano			
Marta	40 anos		do lar	casada		4	13, 10, 4 anos 1 mês			
Nair	39 anos	branca	eu tô trabalhando com vendas em casa	divorciada, mas tem outro companheiro.	2ª série do ensino fundamental	gestante/ 3	8, 3 e 1 ano	200 reais	dá uns 500 e o meu marido trabalha por conta, é pedreiro	casal e 3 filhos.
Rosa	30 anos	bugre	do lar	casada marido preso	2ª série do ensino fundamental	3	6, 4 e 2 anos			
Fabiane	37 anos	branca	do lar	casada	ensino médio	1	1 ano	-	600,00	casal e 1 filha
Saete	29 anos	negra	do lar	casada	frequenta o grupo de alfabetização de mulheres	gestante/ 4	8, 7, 3 anos 4 meses	112,00 BF	300,00 “juntando tudo”	casal e filhos/as
Vó Maria	60 anos	morena	fui cozinheira,	casada e agora viúva	frequenta o grupo de	3	3 filhos e 6 netos	380,00 pensão do		vó, filha, genro e

			mas agora sou do lar		alfabetização de mulheres			ex-marido		neta
Gislaine	34 anos	morena	comerciante e atualmente estou em casa	casada	7ª série	5	10 9 6 5 1 ano	-	400,00	meu marido, eu e meus filhos
Suzete	33 anos	branca	do lar, marido faz "bico"	casada	3ª série do ensino fundamental	3	9 7 3 anos		500,00	casal e filhos
Laís	27 anos	branca	do lar, marido faz "bico" na construção civil	casada	ensino fundamental	2	6 3 anos		800,00	casal e filhas
Luciane	24 anos	branca	do lar	casada	ensino médio	2	3 2 anos		800,00	casal e filhos

APÊNDICE G – INFORMAÇÕES SOBRE AS VISITADORAS OBSERVADAS E ENTREVISTADAS

Visitado- ras	Idade	Ocupação atual	Raça	Estado Civil	Escolarida de	Nº de filhos/as	Renda individual	Renda familiar	Período de contratação	Reside com
Ema	41 anos	serviços gerais	branca (na certidão), mas se considera morena	casada	ensino médio incompleto	3	400,00	400,00	agosto -2003 abril – 2006 incluindo os 8 meses como voluntária	marido e filhos
Goreti	47 anos	cuida dos netos	negra “mistura”	casada	ensino médio	3	100,00	1200,00	abril – 2004 abril – 2006	marido
June	23 anos	auxiliar no BIG	branca	solteira	ensino médio	-	-	600,00	maio – 2005 maio – 2007	pai, mãe, irmão e sobrinha
Janete	56 anos	cuida de crianças em casa	negra	casada	ensino fundamental	-	300,00	1500,00	abril – 2003 abril – 2005	Marido
Luísa	22 anos	desemprega da	branca	casada	ensino médio	Ges- tante	-	450,00	maio – 2005 maio – 2007	marido
Renata	24 anos	contratada como auxiliar de escritório	branca	casada	ensino fundamental	1	-	1200,00	julho – 2005 julho – 2007	marido
Sônia	58 anos	vendedora da Avon e Natura.	“morena”, mas “se for para concurso sou negra”	solteira	ensino médio	1	400,00	400,00	junho – 2005 junho – 2007	filho
Keli	29 anos	desemprega da	branca	casada	ensino fundamental	2	-	500,00	abril – 2004 abril – 2006	marido e filho