

# ESPAÇO FEMININO

CADERNO



— Adorama e Afrânio —

CADERNO ESPAÇO FEMININO	UBERLÂNDIA-MG	VOLUME 15	N. 18	p.1-266	Jan./Jul. 2006
-------------------------	---------------	-----------	-------	---------	----------------

ISSN 1516-9286

**EDITORA**

Profa. Dra. Vera Lúcia Puga

**CONSELHO EDITORIAL**

Profa. Dra. Eliane S. Ferreira (Dep. Ciências Sociais/UFU)  
Profa. Dra. Jane de Fátima Silva Rodrigues (ESAMC/Uniminas/UDI)  
Prof. Dr. João Bosco Hora Góes (UFF/Rio de Janeiro)  
Profa. Dra. Kênia M. de Almeida Pereira (Unitri/UDI)  
Profa. Dra. Maria Lygia Quartim de Moraes (Unicamp/SP)  
Profa. Dra. Mirian Goldenberg (UFRJ/Rio de Janeiro)  
Profa. Dra. Mônica Chaves Abdala (Dep. Ciências Sociais/UFU)  
Profa. Dra. Vera Lúcia Puga (Inst. História/UFU)  
Profa. Dra. Vânia Aparecida Martins Bernardes (Católica/UDI)  
Profa. Dra. Suely Gomes Costa (UFF/Rio de Janeiro)  
Profa. Dra. Suely Kofes (Unicamp/SP)  
Profa. Dra. Eli Bartra (Universidad Autónoma Metropolitana/México)  
Profa. Dra. Margara Millan (UNAM/México)

**CONSELHO CONSULTIVO**

Profa. Dra. Eni de Mesquita Sâmara (FFLCH/USP)  
Profa. Dra. Glória Careaga (PUEG/México)  
Profa. Dra. Joana Maria Pedro (UFSC/SC)  
Profa. Dra. Luzia Margareth Rago (IFCH/Unicamp)  
Profa. Dra. Maria Izilda Santos de Matos (PUC/SP)  
Profa. Dra. Rachel Soihet (UFF/RJ)  
Profa. Dra. Sônia Missaggia Mattos (UFES/ES)  
Profa. Dra. Sonia Montecino Aguirre (CHILE/ Fac.Ciências Sociales)  
Profa. Dra. Tânia Navarro Swain (UNB/DF)

**COMITÊ EDITORIAL**

Profa. Ms. Cláudia Costa Guerra  
Profa. Ms. Dulcina Tereza Bonati Borges  
Prof. Ms. Edmar Henrique Dairell Davi  
Profa. Ms. Marta Regina Alves Pereira

**TRADUÇÃO:** Sandra Chaves Gardellari**CAPA:** Maria José da Silva **DIAGRAMAÇÃO:** Eduardo M. Warpechowski

**CADERNO ESPAÇO FEMININO** é uma publicação do Núcleo de Estudos de Gênero e Pesquisa sobre a Mulher, do Centro de Documentação e Pesquisa em História (CDHS), da Universidade Federal de Uberlândia – EDUFU.

**Revista Indexada no Data Índice de Ciências Sociais – IMPERJ****Portal Feminista** [www.portalfeminista.org.br](http://www.portalfeminista.org.br)**Qualificada pela CAPES** **UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA****REITOR:** Arquimedes Diógenes Cilone **VICE-REITOR:** Elmiro Santos Resende**DIREÇÃO EDUFU:** Maria Clara Thomaz Machado

EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia  
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Bloco A, Sala 1A – Santa Mônica  
Cep 38408-100 – Uberlândia-MG  
Telefax: (34) 3239-4293 / Fone: 3239-4512  
[www.edufu.ufu.br](http://www.edufu.ufu.br) / e-mail: [livraria@ufu.br](mailto:livraria@ufu.br)

**CADERNO ESPAÇO FEMININO**, v. 15, n. 18, Jan./Jul. 2006  
Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de História, Centro de  
Documentação e Pesquisa em História (CDHS), NEGUEM.  
Semestral (publicada em Outubro de 2006)

# SUMÁRIO

---

Apresentação ..... 5

## ARTIGOS

Grupos domésticos, migración y remesas en Salvatierra,  
Guanajuato ..... 11  
*Lorena Cortés Espinoza, Verónica Vázquez García,  
Emma Zapata Martelo*

Saberes, desorden y trasgresión femeninos ..... 45  
*Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara*

As confluências entre experiência social e produção  
literária: notas para uma sociologia da escrita de Clarice  
Lispector ..... 65  
*Michele Asmar Fanini*

Representações da mulher de meia idade na televisão:  
Ana Maria Braga e o programa Mais Você ..... 85  
*Ana Carolina Rocha Pessoa Temer*

As filhas da desatadora: pós-modernidade, tradições,  
participação das mulheres e imagens femininas em um  
culto católico ..... 107  
*Antônio Ricardo Micheloto*

## DOSSIÊ: GÊNERO E EDUCAÇÃO

Por um currículo que intercepte saberes, promova  
rupturas e acolha o diverso ..... 129  
*Marta Regina Alves Pereira, Graça Aparecida Cicillini*

Educação infantil e a luta pela isonomia salarial e de  
condições de trabalho: a experiência da rede munici-  
pal de educação de Belo Horizonte ..... 151  
*Maria da Consolação Rocha, Cristiane Nunes Oliveira,  
Thaís Tavares Lacerda*

A nova mulher: educando as futuras mães. São Paulo  
1850-1900 ..... 173  
*Maria Izilda Santos de Matos, Gisele Alves*

Teorizar: una palanca para el movimiento  
feminista ..... 197  
*Luz Maceira Ochoa*

#### RESENHA

Vozes relegadas: histórias femininas do  
sertão pernambucano ..... 219  
*Ricardo Japiassu*

#### BIOGRAFIA

Adorama Agel da Cunha: Primeira-Dama de Uberlândia  
de 1955 a 1958  
*Eduardo Henrique Rodrigues da Cunha Moreira,*  
*Jane de Fátima Silva Rodrigues* ..... 233

#### NOTAS

Levantamento de dados sobre a violência conjugal e  
intrafamiliar no SOS Mulher Família de Uberlândia –  
Janeiro a Dezembro de 2005  
*Cláudia Costa Guerra, Viviane de Souza Lemes* ..... 245

---

#### NEGUEM

Av. João Naves de Ávila, 2160, Bloco Q – CDHIS  
Campus Santa Mônica – Uberlândia – Minas Gerais  
Cep: 38400-902 – Telefones (34) 3229-2276, 3239-4236 e 3239-4240  
E-mail: [neguem@inhis.ufu.br](mailto:neguem@inhis.ufu.br) ; [cdhis@ufu.br](mailto:cdhis@ufu.br)  
Site publicações: [www.neguem.ufu.br](http://www.neguem.ufu.br)

#### Universidade Federal de Uberlândia

Instituto de História  
Centro de Documentação e Pesquisa em História – CDHIS  
Núcleo de Estudos de Gênero e Pesquisa sobre a Mulher – NEGUEM

**Pede-se permuta**  
**Pédese cange**  
**On demande échange**  
**We bitten um austausch**  
**Si richiede lo scambio**

Periodicidade: Semestral  
Tiragem: 600 exemplares

## APRESENTAÇÃO

---

O campo dos estudos feministas e das relações de gênero tem se caracterizado, atualmente, por sua riqueza e diversidade. Desde a década de 1980, e até o presente, multiplicaram-se as iniciativas de investigação, como também a quantidade e a qualidade dos objetos de análise e das abordagens utilizadas. Da discussão de aspectos econômicos, como a remuneração e o desemprego feminino, até a investigação de temas como sexualidades, religião, política, dentre outros, os estudos de gênero têm ampliado os debates sobre as relações entre os sexos na sociedade e questionado as construções em torno do ser homem e ser mulher.

Uma curiosidade crescente sobre o tema impulsionou a produção científica, favorecendo a consolidação e a expansão das publicações: livros, artigos e revistas passaram a ser encontrados nas livrarias brasileiras numa escala nunca antes vista. Um significativo contingente de pessoas e instituições passou a ter acesso a uma série de informações, ampliando espaços e debates sobre a constituição de feminilidades e masculinidades na sociedade, as desigualdades de gênero e uma infinidade de outros temas.

No momento apresentamos às/aos leitoras/es o número 18 do volume 15 do *Caderno Espaço Feminino*. Este número reúne na seção Artigos cinco contribuições que abordam diferentes temas, iniciando-se com o texto *Grupos domésticos, migración y remesas en Salvatierra, Guanajuato* de Lorena Cortés Espinoza, Verônica Vázquez Garcia e Emma Zapata Martelo. Este artigo discute o papel de remessas financeiras provenientes da migração para os Estados Unidos, em duas comunidades rurais do estado de Guanajuato – México. Este trabalho analisa também a distribuição destas remessas

para o interior daquele lugar a partir dos aspectos de gênero e idade.

Em outro texto de origem mexicana, *Saberes, desorden y trasgresión femeninos*, Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara, aborda a perspectiva feminista em relação à ciência e à epistemologia. Este trabalho discute as premissas do pensamento racional como âmbito privilegiado do saber na ciência ocidental institucionalizada e analisa os saberes das mulheres como outras formas de conhecimento que subvertem a racionalidade estabelecida e a ordem da ciência.

Iniciando a contribuição nacional, temos o texto *As confluências entre experiência social e produção literária: notas para uma sociologia da escrita de Clarice Lispector* de Michele Asmar Fanini. A autora analisa as relações entre experiência social e produção literária a partir da obra da escritora Clarice Lispector, procurando identificar o conjunto de obstáculos e possibilidades que atuaram de modo relevante para sua viabilização artística.

Em outro artigo, temos a análise das *Representações da mulher de meia idade na televisão: Ana Maria Braga e o programa Mais Você*, de Ana Carolina Rocha Pessoa Temmer. A análise envolve um histórico das revistas femininas e dos programas femininos na TV brasileira, o conteúdo do programa e as representações por ele sugeridas e em particular a representação adotada pela apresentadora Ana Maria Braga que trabalha a partir da *persona* de uma nova mulher da meia idade.

*As filhas da desatadora: pós-modernidade, tradições, participação das mulheres e imagens femininas em um culto católico*, de Antônio Ricardo Micheloto, focaliza as tradições religiosas na pós-modernidade, descrevendo um caso de tradição reinventada — o culto a nossa Senhora Desatadora dos Nós, em Uberlândia e analisa os sentidos da participação feminina nesse culto. Os dados foram extraídos de uma pesquisa conduzida pelo autor.

*A Sessão Dossiê: Gênero e Educação* contém três arti-

gos nacionais e um internacional. O primeiro texto intitulado *Por um currículo que intercepte saberes, promova rupturas e acolha o diverso*, Marta Regina Alves Pereira e Graça Aparecida Cicillini investigaram os saberes e práticas docentes entre as crianças que rompem com uma suposta normatividade de gênero, na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Em outro artigo desta sessão, *Educação infantil e a luta pela isonomia salarial e de condições de trabalho: a experiência da rede municipal de educação de Belo Horizonte*, Maria da Consolação rocha, Cristiane Nunes Oliveira e Thaís Tavares Lacerda procuram elucidar a questão do que representa ser professora da educação infantil, a partir da experiência da Rede Municipal de Belo Horizonte. As autoras demonstram como a concepção de educação infantil influencia na maneira como o cargo de professora foi criado e a resistência e dificuldades diante desta concepção, enfrentadas e elucidadas principalmente pelo corpo docente da rede.

O artigo de Maria Izilda Santos de Matos e Gisele Alves, *A nova mulher: Educando as futuras mães. São Paulo 1850-1900* apresenta como a educação se tornou um dos principais aspectos para o exercício do poder da elite brasileira e principalmente o seu foco na instrução das mães e das moças.

No texto *Teorizar: uma palanca para el movimiento feminista*, Luz Maceira Ochoa considera que a teorização das práticas feministas se mostra como uma ferramenta útil e poderosa para o avanço e incidência pública do movimento feminista. Para tanto, analisa a importância da teorização das experiências e projetos educativos para fortalecer as organizações que os impulsionam e consolidar a bagagem pedagógica como meio para o avanço e visibilidade feministas.

Neste número do *Caderno Espaço Feminino*, apresentamos uma resenha, escrita por Ricardo Japiassu, *Vozes relegadas: histórias femininas do sertão pernambucano*, que apresenta uma série de trabalhos elaborados pelo autor,

no interior do Estado de Pernambuco, sobre a vida de diferentes mulheres a partir de relatos orais e histórias que compõe o imaginário daquela população.

Na sessão BIOGRAFIA o Caderno conta novamente com mais uma contribuição da historiadora Jane de Fátima Silva Rodrigues e Eduardo Henrique Rodrigues da Cunha Moreira trazendo a experiência de vida de “*Adorama Agel da Cunhá*”, outra mulher de expressão de Uberlândia–MG.

Por fim, na sessão: NOTAS o Caderno traz um *Levantamento de dados sobre a violência conjugal e intrafamiliar no SOS Mulher Família de Uberlândia de Janeiro a Dezembro de 2001*, trabalho de Cláudia Costa Guerra e Viviane de Souza Lemes.

A todos(as) uma boa leitura.

*Edmar Henrique D. Davi*  
COMITÊ EDITORIAL

## ARTIGOS

---



# Grupos domésticos, migración y remesas en Salvatierra, Guanajuato\*

Lorena Cortés Espinoza  
Verónica Vázquez García  
Emma Zapata Martelo

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivos principais estudar o papel da migração das comunidades rurais do estado de Guanajuato e analisá-las sob a perspectiva do gênero e idade. Com respeito ao primeiro aspecto, os resultados indicam que parte destes migrantes vivem da aquisição de bens básicos, pois a produção é mínima e, com isso, essa migração prejudica o desenvolvimento local. Quanto ao segundo aspecto observa-se uma maior quantidade de meninas na escola secundária, pois os meninos deixam a escola para se migrarem. Na questão das diferenças por gênero e idade em gastos com saúde foi possível detectar que as mães satisfazem suas próprias necessidades por exemplo, com relação à vestimentas, frente a escassez de recursos econômicos.

**Palavras-Chave:** Migração. Gênero. Idade.

**Abstract:** This work has as main objectives the study about the role of the rural communities' migration of the state

*Lorena Cortés Espinoza.* PhD en sociología. Vinculación institucional: Programa para el Estudio del Desarrollo rural, Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas, Mexico.

*Verónica Vázquez García.* PhD en Sociología. Vinculación institucional: Programa de Estudios para el Desarrollo Rural, Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas, Mexico.

*Emma Zapata Martelo.* PhD en Sociología. Vinculación institucional: Programa de Estudios para el Desarrollo rural, Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas.

\* La presente investigación fue financiada por el Instituto de la Mujer Guanajuatense, Mexico.

of Guanajuato and their analysis under the perspective of gender and age. Regarding the first aspect, the results indicate that part of these migrants live with the acquisition of basic goods, because the production is minimum, what makes migration to harm local development. The second aspect is about a larger amount of girls in high school, because the boys drop school to migrate. On gender and age regarding health expenses it was possible to detect that mothers provide their own needs, clothing for example, due to the shortage of economical resources.

**Keywords:** Migration. Gender. Age.

## Introducción

El fenómeno migratorio no es algo nuevo, ha estado presente prácticamente desde el origen del ser humano; sin embargo, con el paso del tiempo, las migraciones humanas han cambiado. En los últimos años una de las más importantes es la que se da entre los países de América Latina y Estados Unidos<sup>1</sup>. Las fuerzas que sostienen e impulsan la migración internacional, específicamente la de México hacia Estados Unidos, son la persistente demanda de mano de obra en el mercado laboral, el exceso de mano de obra en las comunidades mexicanas, y la falta de empleo en éstas<sup>2</sup>. Es a partir de la década de los ochenta que el proceso de migración entra en una fase de acelerado crecimiento, pues la población mexicana residente en Estados Unidos con o sin documentos legales pasó de 2.2 millones en 1980 a 9.5 millones en el año 2002<sup>3</sup>.

El fenómeno migratorio genera el envío de remesas y lo que comenzó como un excedente de dinero que algunos enviaban para ayudar a sus familiares es hoy uno de los pilares de la economía mexicana y una vía de contención de la pobreza en el país. Las remesas se han convertido, en las últimas décadas, en un flujo

<sup>1</sup> Ortega, César y Raúl Ochoa. "Campo, migración y remesas en México". *Claridades Agropecuarias* 129 (mayo), 2004.

<sup>2</sup> CONAPO. *Remesas*. Documento en línea disponible en formato PDF y HTML en: <[www.conapo.gob.mx](http://www.conapo.gob.mx)>, 2005.

<sup>3</sup> Ortega y Ochoa, Op. Cit.

de divisas de suma importancia ya que constituyen una de las principales fuentes de recursos en sectores específicos<sup>4</sup>. De acuerdo con el Fondo Monetario Internacional México ocupa, en la actualidad, el primer lugar latinoamericano como receptor de remesas y es uno de los cuatro primeros países del mundo con mayores ingresos por este concepto<sup>5</sup>. Las remesas de Estados Unidos a México se duplicaron en los últimos cinco años y siguen creciendo de forma tal que para el 2003-2004 fue la segunda fuente de ingresos en dólares del país, después de las exportaciones de petróleo.

Varias investigaciones han señalado que las remesas benefician a los hogares que las reciben. Por ejemplo, CONAPO<sup>6</sup>, Lozano<sup>7</sup> y García<sup>8</sup> indican que los hogares receptores de remesas por lo general presentan mejores condiciones de vida en comparación con los que no las reciben. Sin embargo, la situación de cada uno de los integrantes de estos hogares (mujeres, hijos e hijas de distintas edades) no se analiza a profundidad, ya que se asume que con la entrada de las remesas todos/as se benefician por igual.

El objetivo de este trabajo es analizar el uso y la distribución de las remesas al interior del hogar en dos comunidades del municipio de Salvatierra, Guanajuato, estado que se encuentra entre los tres de la república con el mayor número de emigrantes trabajando en Estados Unidos y la mayor captación de remesas. Dentro de esta entidad federativa, Salvatierra es uno de los municipios con mayor intensidad migratoria, por lo que lo hemos seleccionado para analizar, desde una perspectiva de género, los efectos generados por la entrada de remesas.

El trabajo intenta responder las siguientes dos preguntas: ¿qué papel juegan las remesas en la economía doméstica y la inversión productiva en Gervacio Mendoza y Puerta del Monte, municipio de Salvatierra? ¿Cómo se distribuyen al interior de los hogares, entre sus diversos integrantes? Para respon-

<sup>4</sup> Tuirán, Rodolfo. *Migración, remesas y desarrollo*. Documento en línea disponible en formato PDF y HTML en: [www.conapo.gob.mx/publicaciones/2002/06.pdf](http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/2002/06.pdf), 2002.

<sup>5</sup> Suárez, Blanca y Emma Zapata. "Desde milagros hasta obras públicas realizan campesinas con remesas de migrantes" en *La Jornada*, 3 de febrero de 2003.

<sup>6</sup> CONAPO. "Migración internacional: Importancia de las remesas en el ingreso de los hogares", en *Boletín* Vol. 3, Núm. 8, 1998.

<sup>7</sup> Lozano, Fernando. *Experiencias internacionales en el envío y uso de remesas*. Documento en línea disponible en formato PDF y HTML en: [www.migracionydesarrollo.org](http://www.migracionydesarrollo.org) [www.conapo.gob.mx/publicaciones/Migracion](http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/Migracion), 2003.

<sup>8</sup> García, Rodolfo. *Migración, remesas y desarrollo local*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas, 2003.

<sup>9</sup> De Oliveira, Orlandina, y Vania Salles. "Acercas del estudio de los grupos domésticos: un enfoque sociodemográfico", en Orlandina De Oliveira, Marienlle Pepin y Vania Salles (coords.), *Grupos domésticos y reproducción cotidiana*. México: Universidad Nacional Autónoma de México – Miguel Ángel Porrúa – Colegio de México, 1989.

<sup>10</sup> Torres, Gerardo. "Hogares y acceso a programas sociales de abasto: una visión exploratoria", en Dora Juárez (coord.), *Familia, tomo I: Memoria del 1<sup>er</sup> encuentro nacional de investigadores sobre familia*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 1993.

<sup>11</sup> Margulis, Mario. "Reproducción de la unidad doméstica, fuerza de trabajo y relaciones de producción", en Orlandina De Oliveira, Marienlle Pepin y Vania Salles (coords.), *Grupos domésticos y reproducción cotidiana*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Miguel Ángel Porrúa-Colegio de México, 1989.

<sup>12</sup> De Oliveira y Salles. Op. Cit.

<sup>13</sup> García, Muñoz y De Oliveira, 1988) García, Brígida, Humberto Muñoz, y Orlandina De Oliveira. *Hogares y trabajadores en la ciudad de México*. México: Colegio de México, 1988.

<sup>14</sup> Vázquez, Edith, Esperanza Tuñón, Emma Zapata, y Ramfis Ayús. "Procesos de empoderamiento entre mujeres productoras en Tabasco". *Revista Mexicana de Sociología* Vol. 64, Núm. 4 (octubre-diciembre), 2002.

derlas hemos dividido el trabajo en dos partes. La primera analiza la problemática de la migración rural hacia Estados Unidos a nivel nacional y caracteriza la migración en el estado de Guanajuato y en las dos comunidades de estudio: tiempo de haber partido, calidad migratoria, lugar de destino, tipo de trabajo realizado en los Estados Unidos y frecuencia con la que se regresa a la comunidad.

La segunda parte se dedica al estudio de las remesas: montos enviados, frecuencia con la que llegan, uso y distribución. Estudiamos las remesas destinadas a los bienes básicos (alimentación, vestido, salud, educación y artículos personales) y las utilizadas para construir o mejorar la vivienda, comprar terrenos o hacer inversiones productivas en términos de la distribución que se hace de ellas entre los miembros del hogar residentes en la comunidad: mujeres adultas y jóvenes de ambos sexos.

## Marco conceptual

La unidad de análisis del presente trabajo es el grupo doméstico, el cual comprende tanto a la familia como a la unidad campesina<sup>9</sup>. La base biológica de la primera es la pareja matrimonial que vive junto con sus descendientes<sup>10</sup>, mientras que la unidad campesina está organizada en torno a la posesión de medios de producción y la asignación de la fuerza de trabajo familiar para su reproducción basada en la actividad agrícola. De esta forma, las relaciones de producción y consumo están vinculadas con el parentesco<sup>11</sup>.

De Oliveira y Salles<sup>12</sup> conciben al grupo doméstico como una organización estructurada en forma de redes de personas unidas o no por lazos de parentesco, que comparten la residencia y organizan en común la reproducción cotidiana. Es un ámbito social donde se organizan, en armonía o conflicto, diversas actividades necesarias para la reproducción de la vida inmediata<sup>13</sup>. Vázquez, Tuñón, Zapata y Ayús<sup>14</sup> indican

que las mujeres están en una situación de subordinación y dependencia al interior del grupo doméstico, donde las relaciones sociales están marcadas por la división genérica del trabajo, la autoridad y el poder masculinos.

En este artículo entendemos a la migración como el cambio de residencia habitual de las personas de un lugar a otro<sup>15</sup>. La migración implica un movimiento demográfico territorial que, aunque en ocasiones parezca un acto individual, la inmensa mayoría de las veces tiene explícitamente o tras de sí un profundo contenido social<sup>16</sup>. La migración puede ser nacional o internacional, definitiva o temporal<sup>17</sup>.

Generalmente los hombres son los que migran y las mujeres se quedan en la casa criando a los hijos/as. Esto hace que los hombres tengan escaso contacto directo con el grupo doméstico, asumiéndolo sólo por temporadas cortas e interviniendo de forma indirecta en la crianza de los hijos/as. Por lo general, los hombres establecen las reglas de comportamiento para sus compañeras, esperando que se cumplan durante su ausencia<sup>18</sup>. Con estas prescripciones se refuerza la idea de que las mujeres tienen que encargarse del cuidado de los hijos/as.

Del proceso migratorio surgen las remesas, entendidas como transferencias de dinero o bienes, de una persona o personas a otra/s<sup>19</sup>. Son enviadas por los/as integrantes de los grupos domésticos que se trasladan en busca de empleo y un mayor salario. El impacto de las remesas en los grupos domésticos se manifiesta en su uso y distribución. Las remesas tienen efectos visibles en el ingreso familiar y a menudo representan una proporción significativa de éste. Asimismo, el flujo de recursos contribuye a facilitar la compra de bienes de consumo y tiene el potencial de favorecer el ahorro y la inversión en bienes productivos. Sin embargo, muchos de los grupos domésticos que reciben remesas son vulnerables ante la posible interrupción de su llegada, ya que con fre-

<sup>15</sup> Partida, Virgilio. *Migración interna*. México: INEGI, 1994.

<sup>16</sup> Barrios, Jerónimo. *La migración rural mexicana hacia los Estados Unidos y su impacto en las comunidades de origen*. Tesis de Maestría en Estudios del Desarrollo Rural, México: Colegio de Postgraduados, 2003.

<sup>17</sup> Partida, Op. Cit.

<sup>18</sup> Keijzer, Benno. "Paternidad, y transición de género", en Beatriz Schmukler (coord.), *Familias y relaciones de género en transformación. Cambios trascendentales en América Latina y el Caribe*. México: EDAMEX, 1998.

<sup>19</sup> (Banco de México citado en Ortega y Ochoa, Op. Cit.)

<sup>20</sup> Tuirán, Rodolfo. *Migración, remesas y desarrollo*. Documento en línea disponible en formato PDF y HTML en: [www.conapo.gob.mx/publicaciones/2002/06.pdf](http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/2002/06.pdf), 2002; López, Mario. *Remesas de mexicanos en el exterior y su vinculación con el desarrollo económico, social y cultural de sus comunidades de origen*. Estudios sobre migraciones internacionales 59. Ginebra: OIT, 2002; CONAPO. *Los enfoques de la migración*. Documento en línea disponible en formato PDF y HTML en: [www.conapo.gob.mx/publicaciones](http://www.conapo.gob.mx/publicaciones), 2004.

<sup>21</sup> Suárez, Blanca y Emma Zapata. "Desde milagros hasta obras públicas realizan campeonatos con remesas de migrantes" en *La Jornada*, 3 de febrero de 2003.

<sup>22</sup> (Romo y Castillo, 2005) Romo, Marcela y Carlos Castillo. *Metodología de las ciencias sociales aplicadas al estudio de la nutrición*. Documento en línea disponible en formato ISO en: [www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-75182002000100003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-75182002000100003&lng=es&nrm=iso), 2005.

<sup>23</sup> De acuerdo con el Delegado de la comunidad Roberto Sánchez.

<sup>24</sup> De acuerdo con Carmen Raya encargada del agua potable de la comunidad.

<sup>25</sup> González, Vicente. *Introducción al muestreo*. México: Colegio de Postgraduados, 2003.

cuencia constituyen su única fuente de ingresos<sup>20</sup>. Suárez y Zapata<sup>21</sup> señalan que los recursos financieros mandados desde el exterior se destinan en un 90% a la manutención familiar y el resto a la inversión productiva. Queda pendiente estudiar si mujeres y hombres de diversas edades se benefician por igual de la llegada de remesas, tema del presente trabajo.

## Metodología

Para la recolección de datos se utilizaron métodos cuantitativos y cualitativos, lo cual permitió analizar la problemática migratoria desde diferentes aristas. Los primeros son métodos para recopilar datos estructurados y duros que ayudan a conocer las características y describir el fenómeno o la realidad. En ellos, la cantidad y su incremento o decremento constituyen el objeto de la descripción, representándolo estadísticamente<sup>22</sup>. Fueron utilizados para obtener información sobre la composición del grupo doméstico, el proceso migratorio, la cantidad de dinero proveniente de remesas y los principales rubros a los que se destinan, entre otros datos.

Se elaboró una encuesta socioeconómica con un cuestionario estructurado que contenía 54 preguntas cerradas y codificadas y seis preguntas abiertas. Se aplicó a una muestra no aleatoria de 30 grupos domésticos en Gervacio Mendoza de una población aproximada de 174 grupos<sup>23</sup> que tienen por lo menos un familiar que migra a Estados Unidos. En Puerta del Monte también se aplicó el cuestionario a 30 grupos domésticos de una población aproximada de 266 grupos<sup>24</sup> con las características ya mencionadas. Las muestras se seleccionaron de acuerdo con la recomendación estadística para poblaciones menores de 300 elementos donde se sugiere una muestra de 30 unidades<sup>25</sup>. Las personas que participaron en el estudio contestando las preguntas fueron las esposas de los emigrantes, es decir, las mujeres que se quedan en la comunidad.

Por su parte, los métodos cualitativos hacen un abordaje sistemático, subjetivo, que se utiliza para describir y dar significado a experiencias de vida, discursos y comportamientos (Koizumi citado en Fonseca 2005). Fueron utilizados para obtener datos sobre el proceso de distribución de las remesas recibidas al interior del grupo doméstico. Se utilizó la entrevista a profundidad con una guía de entrevista que abordó el proceso de migración y la distribución de las remesas.

Para las entrevistas a profundidad se seleccionaron diez mujeres a partir de la muestra elegida para la encuesta levantada en Gervacio Mendoza y Puerta del Monte. Las diez mujeres están entre 29 y 56 años con un promedio de edad de 39.2 años. Su nivel de escolaridad es desde analfabetas hasta licenciatura con un nivel promedio de 6.1 años. Su número promedio de hijos/as es de tres. Cinco de ellas generan ingresos propios y cinco no lo hacen, lo cual nos permitió conocer la dinámica de distribución de las remesas en ambos casos. Ocho de estas mujeres reciben remesas y dos no las reciben. Dos tienen propiedades propias y en dos casos, también han viajado a los Estados Unidos. Como puede verse, las entrevistas se realizaron con una muestra heterogénea con el propósito de obtener información sobre mujeres en distintas circunstancias.

También se realizaron entrevistas a profundidad a dos hombres emigrantes de la tercera edad, para obtener información histórica sobre la migración en las dos comunidades de estudio. En los datos que a continuación se presentan se cambiaron los nombres de las personas entrevistadas para mantener el anonimato.

### **Características de la población estudiada**

Se recolectó información de 60 grupos domésticos en total, los cuales son en su mayoría nucleares (86.7% y 83.3% para Gervacio Mendoza y Puerta del Monte, respectivamente). Todas las parejas están casadas. En Gervacio Mendoza el promedio de vida

conyugal es de 17.4 años con un mínimo de tres años y un máximo de 47. En Puerta del Monte el promedio es de 15.6 años con un mínimo de cinco años y un máximo de 31 años. Los grupos domésticos de Gervacio Mendoza están conformados por cinco integrantes en promedio, con un rango de entre dos y nueve individuos. En Puerta del Monte el promedio es de 5.6 integrantes con un rango de entre cuatro y diez personas por grupo doméstico.

Además de los 60 esposos emigrantes, supimos de la existencia de 22 hijos e hijas (17 hombres y cinco mujeres) de Gervacio Mendoza y 13 hijos e hijas (ocho hombres y cinco mujeres) de Puerta del Monte que ya no viven en casa porque han migrado a los Estados Unidos. Algunos son solteros/as, otros casados/as, y otros/as se fueron solteros pero ya tienen pareja en Estados Unidos. Analizaremos su papel en el envío de remesas más adelante.

## **El proceso migratorio**

### **Razones para migrar**

La migración constituye una estrategia de mantenimiento y reproducción de los grupos domésticos, en respuesta a las limitaciones impuestas por el contexto social, político y económico. En Gervacio Mendoza y Puerta del Monte emigran los hombres, ya que ellos son considerados los proveedores económicos. La falta de empleo y los salarios bajos fueron las dos causas principales para trasladarse al país del norte. Esto coincide con lo dicho en otros estudios<sup>26</sup>. De acuerdo a las mujeres entrevistadas, antes de trasladarse al mercado laboral estadounidense, los hombres no podían cubrir todas las necesidades básicas del grupo doméstico con sus ingresos. Los recursos también eran insuficientes para la construcción o mejora de la vivienda y para hacer gastos grandes, por ejemplo una boda. Señala Chila que “vivimos un año sin casarnos y luego se fue para comprarme cosas, la ropa, y para él también,

<sup>26</sup> Suárez y Zapata Op. Cit.

dijo ‘pues yo me voy para casarnos.’ Yo no quería, yo quería nomás casarnos por el civil y por la iglesia no... para no gastar tanto dinero” (Chila, 35 años, Puerta del Monte).

### Situación de los emigrantes

En esta región de Guanajuato la migración es un fenómeno histórico y los grupos domésticos de Gervacio Mendoza y Puerta del Monte se han desarrollado dentro de una cultura migratoria. Muchos partieron a mediados de los ochenta y la mayoría a principios de los noventa (cuadro 1). Algunas de las mujeres han estado sin pareja durante largos periodos de tiempo desde el inicio de su vida conyugal, ya que la mayoría de los emigrantes se fueron hace más de 10 años, sobre todo en Gervacio Mendoza. En palabras de Patricia (34 años, Gervacio Mendoza), “yo me vine, nomás amaneció y luego, luego se fue. Yo aquí me quedé”.

**Cuadro 1. Década de migración hacia Estados Unidos**

Década	Gervacio Mendoza		Puerta del Monte	
	Núm.	%	Núm.	%
1980	10	33.3	12	40.0
1990	16	53.4	13	43.3
2000	4	13.3	5	16.7
Total	30	100.0	30	100.0

Fuente: Encuesta socioeconómica, abril de 2004.

La primera vez que se fueron los emigrantes iban sin papeles, es decir como indocumentados, utilizando un “coyote”, con lo que los costos del traslado se elevan y los emigrantes se enfrentan a distintos peligros. En cada una de estas comunidades, más de la mitad de los hombres son indocumentados (63.3% en Gervacio Mendoza y 56.7% en Puerta del Monte); el resto (36.7% en Gervacio Mendoza y 43.3% en Puerta del Monte) ya cuentan con papeles para viajar.

Los emigrantes indocumentados son víctimas de agresiones de la cultura antiemigrante de Estados Uni-

dos. Los mexicanos que cruzan la frontera norte sin documentos utilizan todo tipo de medios y servicios ilegales. Sin embargo, su condición de ilegal no es un obstáculo para retornar cada año, ya que en Gervacio Mendoza 89.5% (17) de los indocumentados lo hace y 15 de ellos se queda de tres a seis meses en la comunidad. En Puerta del Monte cada año retornan 70.6% (12) de los indocumentados y 11 de ellos se quedan en la comunidad el mismo periodo de tiempo. Sólo supimos de un caso donde el esposo no ha regresado en cinco años. Él es indocumentado y argumenta que no puede venir a México por la dificultad de volver a cruzar la frontera después.

Los emigrantes documentados (11 de Gervacio Mendoza y 13 de Puerta del Monte) no corren riesgos al cruzar la frontera. En Gervacio Mendoza, 10 de los documentados regresan a la comunidad cada año y se quedan de 3 a 6 meses; el otro se queda más de un año en territorio estadounidense, pero cuando retorna a la comunidad se queda también por más de un año. En Puerta del Monte, 11 de los documentados retornan cada año y se quedan entre tres y seis meses, mientras que el resto (dos) se quedan dos años en Estados Unidos y pasan ocho meses en Puerta del Monte.

### **Lugares de destino y tipos de empleo**

Los primeros emigrantes de la región tuvieron como destino los campos agrícolas de California. A partir de la década de los ochenta se fueron diversificando los destinos, aunque siguieron predominando los campos agrícolas. Actualmente los emigrantes de Gervacio Mendoza se distribuyen en tres estados principalmente: (Idaho, Illinois y Utah). Por su parte, los esposos de las mujeres encuestadas de Puerta del Monte se distribuyen en más de siete estados, concentrándose en California e Illinois con un porcentaje de 20 y 16.7%, respectivamente (cuadro 2). Los emigrantes de Gervacio Mendoza y Puerta del Monte se insertan principalmente en el sector primario: 53.3% y 40% del

total, respectivamente.

**Cuadro 2. Lugar de residencia en Estados Unidos**

Gervacio Mendoza			Puerta del Monte		
Estado	Núm.	%	Estado	Núm.	%
Adaho	10	33.3	California	6	20.0
Illinois	8	26.7	Illinois	5	16.7
Utah	8	26.7	Wisconsin	4	13.3
No sabe	4	13.3	Nueva York	4	13.3
Total	30	100.0	Texas	2	6.7
			Florida	2	6.7
			Otros	3	10.0
			No sabe	4	13.3
			Total	30	100.0

Fuente: Encuesta socioeconómica, abril de 2004.

**Grupos domésticos y remesas**

**El envío de remesas**

En Gervacio Mendoza, 93.3% (28) de los hombres emigrantes envía remesas a sus grupos domésticos y en Puerta del Monte 100% (30) de ellos lo hace. Como ya se dijo antes, en ambas comunidades hay 35 jóvenes emigrantes (10 mujeres y 25 hombres) de los cuales 23 envían remesas a sus madres. En Gervacio Mendoza, 62.8% (5) de las hijas migrantes mandan remesas y 47% (7) de los hijos lo hace. Por su parte, en Puerta del Monte, 80% (4) de las jóvenes envía remesas y 75% (6) de los muchachos lo hace. La madre es quien recibe los recursos. En Gervacio Mendoza, el monto del dinero enviado por los jefes de familia fluctúa entre 150 y 900 dólares al mes, con un promedio de 382 dólares. Para Puerta del Monte las cifras son muy similares: fluctúan entre 100 y 1000 dólares con un promedio de 377 dólares al mes. Por su parte, los 23 hijos e hijas de Gervacio Mendoza envían entre 100 y 300 dólares mensuales, con un promedio de 197, y los de Puerta del Monte entre 75 y 100, con un promedio de 164.5 dólares.

Con respecto a la frecuencia de las remesas, 96.4% de los jefes de familia las envía cada mes y 3.6% (un caso) lo hace cada tres meses. Hijos e hijas envían cada seis meses o cada año; sólo uno envía remesas cada mes. Por su parte, en Puerta del Monte 96.7% de los jefes de familia envían remesas mensualmente mientras que los hijos e hijas tienen el mismo comportamiento que en Gervacio Mendoza. Los hijos casados mandan aun menos frecuentemente, como lo señala Celina: “Ellos se fueron para ayudarme, pero... se casaron [y] ya no me pueden mandar como antes” (Celina, 50 años, Puerta del Monte).

Las principales fuentes de ingresos para los grupos domésticos en las dos comunidades son las remesas enviadas por el jefe de familia, sus hijos e hijas, estas últimas en menor cantidad. En Gervacio Mendoza 73.3% de los grupos depende en su totalidad de las remesas. Para Puerta del Monte este porcentaje es de 83.3%. Sólo 20% y 16.7% de los grupos domésticos de Gervacio Mendoza y Puerta del Monte, respectivamente, tienen ingresos adicionales, los cuales provienen de actividades productivas de las mujeres en el traspato, servicio doméstico pagado, comercio u oficios tales como maestras de escuela. En 6.7% (dos casos) de los grupos domésticos de Gervacio Mendoza se vive sólo de los ingresos femeninos puesto que el emigrante está enfermo y no puede trabajar. Una de ellas, Angélica, tiene una hija y una nieta y vende artículos de tejido (manteles, servilletas, colchas, entre otros) hechos por ella misma. También recolecta plantas comestibles silvestres y otros productos (elotes, maíz, frijol, calabacitas) de solares vecinos, pero seguido se entristece por esta situación. Citamos:

*Mi cuñada me dice que me controle porque me pongo muy triste, que me hace daño para los nervios, pero yo quisiera que estuvieran aquí, ya tienen dos años que no veo a mis niños y él enfermo, no crea, se la está viendo dura, el mayor es el que le ayuda, pero dice que las medicinas son muy caras y sin poder trabajar, se desespera*

*ra, por eso quisiera que estuvieran aquí, pos es difícil saber que allá está enfermo y uno aquí sin poder hacer nada* (Angélica, 46 años, Gervacio Mendoza).

Lupe tampoco recibe remesas y trabaja en el servicio doméstico. Sus ingresos no son suficientes por lo que su madre le ayuda económicamente. Su hijo de 17 años también contribuye, sin embargo su salario es bajo y poco constante, (trabaja temporalmente de jornalero). El análisis de estos dos casos nos deja ver la vulnerabilidad y el estado de dependencia de las remesas por parte de las mujeres, lo cual les genera estrés y preocupaciones: “Yo me siento muy mal, me dan los nervios, imagínese, saber que está enfermo, él solo allá, sin nadie que lo cuide. Quién sabe cómo le hace para comer, siquiera aquí mi mamá me ayuda, me da 50 pesos para la comida y con lo que yo gano, ya la vamos pasando, es poquito pero siquiera para comer” (Lupe, 39 años, Gervacio Mendoza).

Puede verse que las remesas son muy importantes para la composición de los ingresos de los grupos de Gervacio Mendoza y en Puerta del Monte, ya que la gran mayoría depende de ellas. Enseguida revisamos su utilización por distintos rubros (alimentación, vestido, educación, salud, construcción o mejora de la vivienda) y su distribución entre los integrantes del grupo doméstico.

### **Destino de las remesas**

De acuerdo con varias estimaciones, la mayor parte de las remesas recibidas a nivel nacional se utilizan en bienes básicos. La vivienda y el ahorro también son rubros importantes (cuadro 3), mientras que el monto destinado a la inversión productiva es muy poco. En Gervacio Mendoza y Puerta del Monte encontramos patrones similares: resalta el uso de las remesas en bienes básicos seguidos por el pago de deudas (contraída para cruzar la frontera), la vivienda y el ahorro.

En estas dos comunidades, el monto de remesas destinado a la inversión productiva también es muy bajo.

**Cuadro 3. Destino de las remesas en el país y en las dos comunidades**

Destino de las remesas	CONAPO 1996	EMIF 1993-1997	Gervacio Mendoza 2004	Puerta del Monte 2004
Bienes básicos (alimentación, vestido, salud, educación)*	77.1	78.5	85.6	89.5
Vivienda y compra de terrenos	4.0	16.5	3.0	2.7
Inversión no productiva	1.2	—	—	—
Inversión productiva	0.2	1.7	1.3	1.5
Pago de deuda	2.0	3.3	6.9	5.8
Ahorro	14.1	—	3.2	0.5
Otro	1.4	—	—	—

Fuentes: Estimaciones de CONAPO con base en INEGI, Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH), 1996; EMIF: Encuesta sobre Migración de La Frontera Norte de México, llevada a cabo de 1993 a 1997; Gervacio Mendoza y Puerta del Monte: elaboración propia con base en la encuesta socioeconómica, 2004.

\* En nuestro estudio, los bienes básicos también incluyen artículos de arreglo personal (cosméticos, cremas, perfumes y joyería) de las mujeres encuestadas.

Los cuadros 4 y 5 presentan información sobre los montos destinados a cada rubro, incluyendo los relacionados a la salud y educación de mujeres y hombres. En lo que sobra del trabajo exploramos en detalle el uso de las remesas en cada uno de estos rubros.

### **Alimentación**

La gran mayoría de los grupos domésticos que reciben remesas destinan parte de ellas a la alimentación. El porcentaje del dinero recibido que se destina a ella es casi la mitad de las remesas: 47.9% y 55.6% en Gervacio Mendoza y Puerta del Monte del total recibido, respectivamente, con un rango de entre 20% y 80% (cuadros 4 y 5). Son las mujeres quienes realizan las actividades domésticas, por lo tanto, ellas compran

**Cuadro 4. Destino de remesas en Gervacio Mendoza**

Destino	Grupos domésticos		Porcentaje de remesas		
	Núm.	%	Promedio	Máximo	Mínimo
<i>Bienes básicos</i>					
Alimentación	28	93.3	47.9	80	20
Vestido	27	90.0	9.9	30	5
Salud hijos	18	60.0	11.8	50	3
Salud hijas	12	40.0	7.3	15	3
Salud esposa	14	43.3	13.7	40	3
Educación hijos	14	43.3	8.2	20	5
Educación hijas	11	40.0	16.4	30	5
Artículos personales	3	10.0	6.7	10	3
<i>Otros gastos</i>					
Vivienda	4	13.3	21.3	30	10
Agricultura y ganadería	2	6.7	15.0	25	5
Negocio propio	2	6.7	15.0	20	10
Ahorro	4	13.3	22.5	35	5
Deudas	15	50.0	12.9	40	5

Fuente: Encuesta socioeconómica, abril de 2004.

**Cuadro 5. Destino de remesas en Puerta del Monte**

Destino	Grupos domésticos		Porcentaje de remesas		
	Núm.	%	Promedio	Máximo	Mínimo
<i>Bienes básicos</i>					
Alimentación	30	100	55.6	80	20
Vestido	26	86.7	8.7	15	5
Salud hijos	25	83.3	7.7	40	2
Salud hijas	20	40.0	5.6	10	2
Salud esposa	18	60.0	6.9	15	5
Educación hijos	17	53.3	8.8	20	5
Educación hijas	13	46.7	12.4	20	3
Artículos personales	9	30.0	5.5	10	5
<i>Otros gastos</i>					
Vivienda	2	6.7	40.0	40	40
Agricultura y ganadería	2	6.7	15.0	15	15
Negocio propio	2	6.7	15.0	20	10
Ahorro	1	3.3	15.0	15	15
Deudas	15	50.0	11.7	35	5

Fuente: Encuesta socioeconómica, abril de 2004.

lo que necesitan para preparar alimentos. Cuando no les alcanza con el dinero de las remesas, suelen pedir prestado dinero a hermanas, cuñadas o vecinas, o adquirir “fiados” los alimentos, es decir, consumirlos y pagarlos cuando llega el dinero.

Al trasladarse el esposo a territorio estadounidense, tiene que buscar empleo y por lo que indican estas mujeres, es complicado para la mayoría de los ellos llegar a Estados Unidos y encontrar trabajo; por lo que pueden pasar en ocasiones hasta varios meses para que haya envíos estables y frecuentes. En algunos casos, las mujeres se enfrentan a problemas de escasez de dinero y se apoyan en familiares, principalmente su madre o suegra. Citamos:

*Antes a veces tardaba dos meses en trabajar y enviarme, porque me mandaba decir que no es como le habían dicho, que luego, luego iba trabajar, 'ya ves horita todavía no trabajo'. Antes mi papá sí me ayudaba, pues antes cuando él se iba, yo me iba con mi papá en ese tiempo todavía vivía mi mamá y decía 'no hija tú vente, tú aquí comemos lo que haya, tú vente y pos yo me iba y luego mi mamá cuando yo me venía me llenaba una bolsa de jitomates de sopas para mis niños, me decía, 'ay hija, para que te alcance a durar unos días en lo que vuelves a venir, no esperes a que se te termine lo que te doy, vuelve a venir'. Y si no iba me mandaban llamar con mi hermana, 'anda Mari dile a tu hermana que venga a comer que se traiga a los niños a comer'. Yo le decía a mi suegra y decía anda dura lo que quieras, no, no se enojaba mi suegra porque fuera a comer con mi mamá (Celina, 50 años, Puerta del Monte).*

### **Vestido**

El segundo rubro en importancia después de la alimentación es el vestido: 90% y 86.7% de los grupos domésticos de Gervacio Mendoza y Puerta del Monte, respectivamente, usan parte de las remesas para este rubro. Sin embargo, las compras de ropa no son tan frecuentes como las de la comida, lo cual se refleja en el porcentaje de las remesas destinado al

rubro: tan sólo 9.9% del total en Gervacio Mendoza y 8.7% en Puerta del Monte, con un rango de entre 5% y 30% (cuadros 4 y 5). Las mujeres distribuyen este dinero, pero suelen invertir en sus hijos e hijas antes que en ellas: “Yo casi no me compro ropa, primero veo si les faltan zapatos o ropa a mis chiquillos, verdad, si me faltan zapatos esos sí me los compro, la ropa si me dura mucho” (Sandra, 30 años, Gervacio Mendoza).

Algunas mujeres indicaron que las remesas no les alcanzan para comprarse ropa y que solucionan esta necesidad recibiendo ropa regalada de familiares y/o vecinos que traen de Estados Unidos. En ocasiones, algunos familiares les regalan o compran zapatos tanto para sus hijos/as como para ellas: “¡Ropa!, no, no les compro, pues ¿con qué? No me alcanza lo que me manda, pero mi hermana o la vecina, cuando vienen me dan ropa para los niños o me la mandan cuando no vienen” (Graciela, 29 años, Gervacio Mendoza). Por su parte, Mary señala: “Yo no me compro ropa, cuando voy con mis papás allá me dan y mi suegra les compra zapatos a mis niños” (Mary, 29 años, Puerta del Monte).

### Salud

El tercer rubro en importancia es el de salud. En Gervacio Mendoza, 60%, 40% y 43% de los grupos domésticos invierten en la salud de hijos, hijas y madres, respectivamente (cuadro 4). Como en el caso del vestido, los montos tampoco son muy altos debido a que responden a problemas específicos de salud o a emergencias. En Puerta del Monte, 83.3%, 40% y 60% de los grupos domésticos destinan parte de las remesas a la salud de hijos, hijas y madres, respectivamente (cuadro 5). En esta comunidad, algunas madres padecen enfermedades crónicas como diabetes e hipertensión arterial y un niño tiene un problema psicomotor. También se encontraron casos de muchachos que padecen asma. Estos pueden ser algunos de los motivos por el cual la inversión en la salud de hijos y madres es mayor que en la de las hijas.

Los gastos en salud dependen del problema del que se trate, el monto de las remesas y las frecuencias con las que se reciben. Por ejemplo, se encontró un caso en el que se asignó hasta la mitad de una remesa de 150 dólares y otro en el que se usaron 500 dólares (la mitad de una remesa de 1,000) para la compra de medicamentos y pago de consultas. En este segundo caso el dinero también se utilizó para pagar terapias y cuidados especiales del niño que tiene el problema psicomotor. Las mujeres que destinan remesas a gastos de salud indican que gracias a ellas pueden llevar a sus enfermos/as con médicos/as particulares, ya que confían más en ellos que en los que trabajan en el centro de salud.

En Gervacio Mendoza hay tres grupos que reciben remesas pero que no las destinan a la salud de sus hijos y/o hijas. Las mujeres argumentaron que no son suficientes para asignar una cantidad al rubro de la salud. En un caso, la mujer destina de sus propios ingresos a la salud de hijos e hijas mientras que otras dos utilizan remedios caseros ya que no se trata de problemas graves.

Las mujeres que no reciben remesas van al centro de salud, reciben medicamentos regalados o recurren a remedios caseros. Señala Lupe que

*Cuando se ponen malos pues ya veo como le hago para que me alcance con lo que gano, pero yo voy al centro de salud, no crea que voy con los doctores [particulares], esos cobran mucho y luego tener que comprar las medicinas, ¡son tan caras! Luego en el centro de salud nos dan las medicinas o nos cobran muy poquito, pero cuando no están muy malos, luego les hago sus tesitos, así, remedios (Lupe, 39 años, Gervacio Mendoza).*

### **Educación**

Como puede verse en los cuadros 4 y 5, 43.3% y 40% de los grupos domésticos de Gervacio Mendoza invierten en la educación de hijos e hijas, respectivamente. En Puerta del Monte, 53.3% de los grupos

domésticos invierten en la educación de sus hijos y 46.7% en la de las hijas. Al hacer un análisis per cápita se encontró que el porcentaje de remesas invertidas en la educación de los hijos en Gervacio Mendoza es de 2.3% y de 4.9% en la de las hijas, mientras que en Puerta del Monte los porcentajes son de 2.4% para los jóvenes y 3.5% para las muchachas, respectivamente. Puede verse que las mujeres se benefician más de los gastos en este rubro, lo cual probablemente se debe a que más hombres que mujeres dejan la escuela en la secundaria. Efectivamente, el cuadro 6 muestra que en primaria el número de niños es notablemente mayor en comparación con el de las niñas en ambas comunidades, mientras que en la secundaria los números se nivelan y en la preparatoria quedan pocos de ambos sexos (siete en total, tres mujeres y cuatro hombres).

**Cuadro 6. Nivel escolar de hijos e hijas que asisten a la escuela**

	Primaria		Secundaria		Preparatoria		Licenciatura		Total	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
GM										
Hijas	4	22.2	11	61.1	2	11.1	1	5.6	18	100
Hijos	14	58.3	9	37.5	1	4.2	0	0	24	100
PM										
Hijas	10	47.6	10	47.6	1	4.8	0	0	21	100
Hijos	20	60.6	10	30.3	3	9.1	0	0	33	100

Fuente: Encuesta socioeconómica, abril de 2004.

Macías y Reyes (2005) establecen una relación entre deserción educativa y migración laboral, en especial en las zonas rurales que se han convertido en expulsoras. Esta relación se configura a partir del encuentro de tres variables: el bajo desarrollo económico de las zonas y municipios de donde salen los emigrantes; el bajo crecimiento de los indicadores del desarrollo humano — como educación, empleo, ingreso y salud — en el medio rural; y los elementos que median entre esas dos variables, particularmente la familia y la cultura relacionada con la migración.

En Gervacio Mendoza y Puerta del Monte se confirma lo dicho por estos autores. La orientación de los muchachos es hacia migrar, sobre todo cuando tienen un padre emigrante. Dice Lupe de su hijo que “ya no quiso seguir estudiando, prefiere trabajar en el campo... Cuando se pueda quiere irse con su papá” (Lupe, 39 años, Gervacio Mendoza).

El cuadro 6 reporta que a nivel de la preparatoria, la deserción es tanto femenina como masculina. Esto se debe a que, a diferencia de la secundaria, que se puede cursar en comunidades vecinas (de dos a tres kilómetros de distancia), ninguna de las dos comunidades cuenta con una escuela preparatoria por lo que es necesario trasladarse a la cabecera municipal para cursar el bachillerato. En Gervacio Mendoza sólo hay dos corridas de autobús por la mañana y dos por la tarde, mientras que en Puerta del Monte el transporte público sale cada 30 o 40 minutos durante todo el día. A algunas muchachas no les gusta trasladarse, por ejemplo a la de Gabriela, quien señala que “mi hija está muy apegada a mi, ya no quiso ir a la prepa, porque le da miedo venirse caminando si no alcanza el camión, necesita salir más, porque quería que yo la llevara a la carretera y que la esperara... Yo no puedo estar haciendo eso y pues ya no quiso ir” (Gabriela, 38 años, Gervacio Mendoza).

Otra razón para la deserción escolar a nivel preparatoria son los bajos ingresos del grupo doméstico. Algunas mujeres informaron que la hija o el hijo ya no siguieron estudiando debido a que el transporte era demasiado costoso y también lo eran los libros y cuotas de inscripción a nivel preparatoria. Aún si el esposo envía remesas mensuales, la cantidad no es suficiente para los gastos escolares de este nivel educativo. Sobre su hija de 15 años, dice Angélica que “no siguió estudiando porque ya no alcanzaba [el dinero]” (46 años, Gervacio Mendoza). Sobre su hijo de 20 e hija de 18, Celina añade: “Uno que más quisiera que siguieran en la escuela los hijos, pero cuando no se

puede ni modo. Mi hijo el más chico y ella querían seguir en la escuela, pero ya ve, no alcanzaba” (Celina, 50 años, Puerta del Monte).

Como ya se dijo arriba, la mayor parte de los ingresos que manejan los grupos domésticos de ambas comunidades provienen de las remesas, y éstas juegan un papel fundamental en la permanencia — o no — de un muchacho o muchacha en la preparatoria. Supimos del caso de Chila, que quiere que su marido regrese ya de Estados Unidos (partió hace cinco años y no ha regresado ni una sola vez), pero su hija se opone debido a que tendría que dejar la escuela. La razón que da el marido de Chila para no volver es que sólo en Estados Unidos puede ganar dinero suficiente para que su hija siga estudiando. Puede verse que en este caso, la permanencia en la escuela de una joven depende del regreso o ausencia del padre.

Tanto en Gervacio Mendoza como en Puerta del Monte supimos de muchachos/as que dejaron de estudiar por falta de recursos económicos, a pesar de las remesas. Por ejemplo en Gervacio Mendoza, de los tres hijos/as de Angélica, los dos varones están estudiando en Estados Unidos (tienen la nacionalidad por haber nacido allá) y la muchacha de 15 años se encuentra en la comunidad porque no tiene la nacionalidad estadounidense y dejó la escuela por falta de recursos económicos. En Puerta del Monte también se encontró a un muchacho que estudió hasta la secundaria porque según su madre, los costos para cursar la preparatoria son más elevados. Existe un caso en el que las remesas no son suficientes para que todos los hijos/as estudien, por lo que el padre prefirió apoyar a los hijos y las hijas tuvieron que dejar la escuela. La madre indica que según el padre, ellas no necesitan seguir estudiando, ya que algún día se casarán y el esposo será el proveedor. Las hijas no pueden decidir al respecto debido a su posición de subordinación en el grupo doméstico. Antonia habla de las opciones educativas de su hijo e hija: “ella no va a la

escuela, como no alcanza, por eso ya no va, ella sí quería pero, su papá dijo que no, nomás a Juan, que ya no podía con los dos” (Antonia, 44 años, Gervacio Mendoza).

Como puede verse, las mujeres distribuyen las remesas que se destinan a la educación de hijos e hijas, pero depende en primer lugar si son suficientes para asignarlas a este rubro y del nivel educativo que estén cursando. Cuando las remesas no son suficientes, el padre interviene en la distribución, y en un caso, la intervención fue a favor de los varones. En este caso, las hijas se encuentran en una posición de dependencia y subordinación ante las decisiones del padre, lo cual se traduce en desventaja ante los varones.

### **Artículos personales**

El rubro de los artículos personales se refiere a diferentes productos para el arreglo personal de las mujeres encuestadas. En Gervacio Mendoza sólo 10% de los grupos domésticos invierten en este rubro con un promedio de 6.7% de las remesas, con una variación de entre 3% y 10%. En Puerta del Monte, el 30% de los grupos domésticos invierten en este tipo de productos, pero las cantidades también son pequeñas: se asigna únicamente el 5% del monto total de las remesas, con una variación de entre 3% y 10% (cuadros 4 y 5). El porcentaje per cápita de las remesas destinadas al arreglo personal de las mujeres es de 0.7% en Gervacio Mendoza y 1.7% en Puerta del Monte. Las mujeres indican que primero atienden las necesidades de sus hijos e hijas y después las propias, si es que quedan recursos disponibles.

### **Pago de deudas**

En la mitad de los grupos domésticos de Gervacio Mendoza (15) se asigna parte de las remesas al pago de deudas, con un promedio de 12.9% del monto total recibido. En Puerta del Monte son también 15 (50%) los grupos que destinan parte de las remesas recibidas

al pago de deudas, con un promedio de 11% del total (cuadros 4 y 5). Pero las deudas se clasifican en dos tipos: las contraídas por el hombre emigrante y las adquiridas por la mujer. Las primeras son más altas ya que pueden representar hasta 40% del monto total enviado. Algunos incluso mandan una remesa especial para el pago de la deuda contraída para cruzar la frontera, particularmente los indocumentados cuyos costos de traslado se incrementan considerablemente: “casi todo lo que me manda es para pagar, siempre nos deja con deudas muy grandes” (Graciela, 29 años, Gervacio Mendoza). Por el contrario, las deudas de las mujeres son contraídas con vecinas, hermanas o cuñadas para comprar víveres o bienes básicos cuando las remesas no son suficientes. Otra forma de contraer deudas es comprando fiado en las tiendas de abarrotes. El pago de estas deudas se realiza con las remesas asignadas a los bienes básicos, es decir no hay una remesa especial para cubrir este tipo de deudas. Las mujeres tienen que medir el monto de la deuda que van a adquirir y hacer una administración rigurosa del dinero para cubrir las necesidades básicas, con el fin de que sean suficientes también para cubrir sus deudas. Citamos:

*A veces no me alcanza con lo que me manda, si aquí es uno el que se friega con los hijos, uno tiene que ver cómo hacerle cuando no alcanza, yo voy y pido fiado en la tienda o le pido prestado a mi hermana, no se crea ella está igual, a veces ella me presta y otras le presto yo, así nos la vamos pasando, no crea, es difícil, como ellos no ven por las apuraciones que uno pasa (Graciela, 29 años, Gervacio Mendoza).*

### **Ahorro**

El número de mujeres que ahorran es bajo: cuatro en Gervacio Mendoza y una en Puerta del Monte. Los montos varían según la cantidad de remesas recibidas, ya que las mujeres ahorran cuando les es posible. En la primera comunidad dijeron ahorrar 22%

del total de las remesas, y en la segunda 15% de éstas (cuadros 4 y 5). El dinero es utilizado en gastos mayores de vestido, educación o salud, por ejemplo, cuando algún hijo se enferma.

### **Vivienda y terrenos**

La vivienda es un espacio físico en donde las y los integrantes de los grupos domésticos se resguardan y protegen. Las mujeres realizan ahí sus tareas como esposas y madres mientras que los hombres la usan más para descansar que para trabajar. En este sentido, además de ser un espacio físico lo es también social, ya que ahí se desenvuelven las relaciones sociales y de género, con distintos significados para mujeres y varones<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> López, Silvia. “Usos y significados de la casa como lugar de trabajo”, en Jennifer Cooper (coord.), *¿Esto es cosa de hombres? Trabajo, género y cambio social*. México: Universidad de México, 2001.

Para muchas mujeres de Gervacio Mendoza y Puerta del Monte, el espacio de la vivienda representa independencia de suegras y suegros y donde, de cierta manera, ellas pueden tomar sus propias decisiones. Así lo expresa Patricia: “no hay como tener uno su casa, para hacer uno lo que quiera en ella y no estar de arrimada y estar pidiendo permiso para salir” (Patricia, 34 años, Gervacio Mendoza).

La migración y la llegada de remesas es un factor que contribuye a la calidad de la vivienda. Para hacer una casa o mejorarla se mandan remesas en cantidades considerables, aunque no por períodos muy largos; es decir, su llegada depende del tiempo destinado para hacer o renovar la casa. Durante la aplicación de la encuesta se identificaron cuatro (13.3%) grupos domésticos de Gervacio Mendoza donde las remesas son invertidas en un 21.3% para hacer o mejorar una casa, con una fluctuación de entre el 10% y el 30%. En Puerta del Monte se identificaron dos grupos domésticos (6.7%) que destinan el 40% del total de dichas remesas (cuadros 4 y 5). Evidentemente, estos seis grupos domésticos se encuentran en el proceso de hacer o renovar la casa, por lo que los montos destinados a ello son considerables.

Las remesas destinadas a la vivienda vienen asociadas con instrucciones del marido (por vía telefónica) sobre cómo construir la casa, cuánto material comprar, entre otras. Relata Patricia que su marido le decía: “te mando y ve empezando la casa”. Él me decía cuánto comprar de esto o así de material, yo iba viendo cómo hacer aquí la casa, según como iba alcanzando y en cuatro meses hice estos dos cuartos nomás y me cambié para acá, ahora pos le seguimos poco a poco” (Patricia, 34 años, Gervacio Mendoza).

En Puerta del Monte existe un caso en donde el emigrante decidió enviar remesas para la construcción de la casa, pero no fueron enviadas a la esposa, sino a la madre del emigrante: “a mi no me mandaba para hacer la casa, no, se lo mandaba a su mamá y ella en vez me daba lo que sobraba, 400 pesos o hasta 500, duró como un año, ella me enseñaba mira fíjate lo que mandó y lo que voy a pagar y lo que sobre te lo voy a dar a ti... Mi suegra se encargó de la construcción de la casa, pues él estaba en el norte” (Mary, 29 años, Puerta del Monte).

En otros casos, los arreglos a la casa se hacen durante el tiempo en que el emigrante está en su comunidad. El marido se encarga de comprar el material, conseguir a los trabajadores y otras cosas necesarias para realizar el trabajo: “Él viene y lo poquito que trae, lo ocupa para la casa, es para ir construyendo la casa, hasta que él viene dice hay que hacer esto aquí o allá, pero él ve dónde se le va a hacer a la casa” (María, 56 años, Gervacio Mendoza). En la siguiente cita, Angélica relata el proceso de construcción de su casa dirigido por su marido mientras ella estaba en Estados Unidos: “mi señor la hizo [la casa], él venía cada dos meses y les decía cómo hacerla, a mi no me preguntó ¿cómo la quieres? o algo así no, cuando llegué estaba muy contenta, se me hizo muy chula, sí, yo decía que estaba muy chula” (Angélica, 46 años, Gervacio Mendoza).

La asociación de los hombres con la construcción

de la casa se manifiesta en su tenencia. El cuadro 7 muestra que en la mayor parte de los casos, los hombres son propietarios de la casa, es decir, las escrituras están a nombre de ellos.

**Cuadro 7. Propiedad de la vivienda**

Condición	%	Propietario	%
GM			
Propia	90.0	Esposa	22.0
Suegros	6.2	Esposo	78.0
Padres	3.3		
PM			
Propia	70.0	Esposa	33.3
Suegros	23.3	Esposo	66.7
Padres	6.7		

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta socioeconómica, abril de 2004.

En Gervacio Mendoza se encontraron dos casos en los que la vivienda es propia y se han invertido remesas en la compra de terrenos. Esto es considerado una forma de inversión que se realiza cuando los hombres están pasando temporadas en la comunidad. Es decir, las transacciones las hace directamente el hombre, no a través de su esposa como en la construcción de la vivienda: “Él compró un solar, llegó un día y dijo, sabes que ahora que pude juntar algo voy a comprar el solar que están ofreciendo; fue y lo compró” (Consuelo, 46 años, Gervacio Mendoza).

Por el contrario, en Puerta del Monte encontramos una mujer que adquirió un terreno con las remesas recibidas, a las que añadió recursos económicos propios, por lo que puso las escrituras a nombre de ella. Se trata de Sofía, profesora con un sueldo de 6,500 pesos mensuales. Como puede verse, el hecho de que las mujeres tengan sus propios ingresos aumenta la posibilidad de que adquieran bienes a su nombre y tomen decisiones al respecto: “Decidí comprar un terreno en Cupareo [comunidad contigua], empecé a

ahorrar de lo que él me envía y de mi sueldo... ... Lo puse a mi nombre, no he empezado a construir y ahí está” (Sofía, 44 años, Puerta del Monte, 2004).

### **Inversiones productivas: agricultura, ganadería y negocios**

La mayoría de los grupos domésticos no invierten en actividades del campo ya que ni siquiera tienen tierras propias: sólo seis grupos domésticos de Gervacio Mendoza cuentan con ellas y en cuatro casos los hombres las rentan debido a que se encuentran ausentes buena parte del año. Únicamente dos grupos domésticos de esta comunidad destinan parte de las remesas a la agricultura (cultivos básicos como maíz y frijol) o al ganado vacuno y los montos de esta inversión no son significativos (15% del total de remesas recibidas). En Puerta del Monte la historia es parecida. Sólo dos grupos domésticos de la muestra tienen tierras propias e invierten en agricultura o ganado una pequeña parte de las remesas (15%) (cuadros 4 y 5). En el caso del ganado, las mujeres cuidan a las vacas según lo asignado por su esposo y utilizan parte de las ganancias en cubrir las necesidades básicas del grupo doméstico. De cierta forma ellas tienen el control del proceso productivo pecuario y de los recursos obtenidos para éste, aunque quien hace el envío de remesas es el esposo emigrante.

La inversión en negocios también es pequeña: dos casos en Gervacio Mendoza (una tienda y un negocio de pollos de engorda) y dos en Puerta del Monte (una tienda de ropa y un negocio de alimentos para ganado). Los montos invertidos son de 15% para ambas comunidades (cuadros 4 y 5), cantidades a las que hay que añadir las ganancias que también se reinvierten.

### **Conclusiones**

En los últimos años, la migración a los Estados Unidos se ha convertido en una importante estrategia

de supervivencia para los hogares empobrecidos del campo, de forma tal que tanto el número de emigrantes que llegan al país del norte como el monto de las remesas que envían siguen en aumento. Estos hechos han generado interés por estudiar el uso de las remesas en las comunidades que las reciben y administran. El presente trabajo se propuso analizar el uso y distribución de las remesas al interior del hogar en dos comunidades del municipio de Salvatierra, Guanajuato. Se seleccionó dicho estado por tratarse de uno de los mayores expulsores de mano de obra en el país.

Para recolectar los datos se utilizaron métodos cuantitativos y cualitativos. En el caso de los primeros, se aplicó una encuesta con una muestra no aleatoria de 60 grupos domésticos con un esposo emigrante, mientras que los métodos cualitativos comprendieron entrevistas a profundidad a 10 mujeres. En ambos casos, las preguntas fueron hechas a las esposas de los hombres emigrantes, es decir, las mujeres casadas que se quedan en la comunidad a criar y educar a los hijos/as de la pareja.

Los datos obtenidos indican que la principal razón para migrar es la falta de empleo en el lugar de origen. La mayoría de los emigrantes tienen más de 10 años de haberse ido. Debido a su bajo nivel de estudios, la mayor parte trabaja en el sector primario de varios estados del país del norte, siendo los más comunes Adaho, Illinois y California. Se encontraron 35 jóvenes emigrantes, de los cuales 25 son hombres y 10 son mujeres.

Con respecto a las remesas, los datos indican que la gran mayoría de los grupos domésticos de ambas comunidades dependen de ellas. En muchos casos constituyen su única fuente de ingresos; cuando hay entradas adicionales, las cantidades son pequeñas y se invierten principalmente en la alimentación. Con ello se comprueba lo demostrado en otros estudios, que señalan la enorme vulnerabilidad de las mujeres y sus hijos/as cuando por alguna razón la remesa tarda o

simplemente deja de llegar.

Para facilitar el análisis, dividimos a las remesas en dos grupos: las destinadas a bienes básicos y las dirigidas a la construcción o mejora de la vivienda e inversiones productivas. Nuestro estudio, de nuevo, coincide con las tendencias nacionales marcadas por CONAPO y lo dicho en otros estudios en lo que se refiere al predominio de los bienes básicos sobre las inversiones productivas. Este hecho nos hace percibir el papel de las remesas como detonador de economías regionales, al mismo tiempo que destaca sus limitaciones al tratarse de inversiones en bienes de consumo y no productivas. En cuanto al desarrollo humano de las comunidades, resalta el alto grado de deserción escolar masculina a partir de la secundaria debido a la cultura de la migración, y de deserción tanto masculina como femenina después de la secundaria debido a la carencia generalizada de recursos económicos. En este sentido, la migración tampoco aporta alternativas de desarrollo personal a largo plazo a las personas involucradas en ella. A esto hay que añadir el abandono de las actividades productivas (agrícolas y pecuarias) por parte de los grupos domésticos estudiados: únicamente cuatro de un total de 60 invierte una pequeña parte de las remesas en cultivos básicos y ganado. Este hecho es una señal de alarma para aquellos que promueven la sustentabilidad económica y social del campo mexicano a partir de las remesas. Se comprueba que las comunidades rurales del país se encuentran cada vez más dependientes de magros recursos económicos provenientes del exterior y han dejado de producir sus propios alimentos, ya que muy pocos de los grupos domésticos con un hombre emigrante siguen cultivando la tierra.

En cuanto a la distribución de las remesas, las destinadas a los bienes básicos son manejadas por las mujeres mientras que las destinadas a la vivienda vienen con instrucciones de parte del marido sobre cómo gastarlas. Cuando las remesas no son suficien-

tes para cubrir las necesidades básicas, la esposa del emigrante busca maneras para satisfacer dichas necesidades. El rubro más importante es el de la alimentación; ahí se dirige el mayor monto de las remesas.

Con respecto al vestido, las madres destinan parte de las remesas a la compra de ropa pero también buscan estrategias para cubrir estas necesidades, particularmente las propias, sin utilizar el dinero proveniente de Estados Unidos. En el rubro de salud existe una jerarquización de acuerdo al estado de salud de los diversos integrantes del grupo doméstico; si uno de ellos/as tiene alguna enfermedad grave, se asignará un monto relativamente mayor de estos recursos, independientemente de si es la madre, el hijo o la hija.

No se detectó que las remesas favorecieran más a hijos o hijas en el rubro educativo. En realidad, es la cultura migratoria la que hace que los muchachos piensen en irse en lugar de continuar sus estudios, lo cual permite que se invierta más en la educación de las hijas, pero sólo hasta cierto punto, pues ellas también enfrentan dificultades para continuar después de la secundaria; ni hablar de estudios universitarios. Además, en un caso en el que el padre tuvo que elegir entre apoyar a sus hijos e hijas se decidió por los primeros, con la idea de que las segundas no necesitan estudiar. De esta manera se siguen reproduciendo los roles tradicionales de género que limitan las posibilidades de desarrollo personal de muchas mujeres, las cuales, muy probablemente, pronto se verán esperando dinero de sus hombres a menos que ellas también decidan marcharse, como ya lo han hecho algunas hijas de familia de ambas comunidades.

En todos los casos en donde la vivienda es propia, ésta ha sido construida o mejorada con recursos financieros enviados desde territorio estadounidense. Las mujeres reciben el dinero con indicaciones de cuánto y cómo invertir. En muchos casos el esposo emigrante, cuando retorna, trae las remesas para este rubro, tomando las decisiones sobre los montos,

la construcción o mejora. Lo mismo sucede con los terrenos. La mayor parte de estas propiedades están escrituradas a nombre de los hombres a menos de que ella haya hecho la transacción e invertido parte de sus ingresos, lo cual sólo sucedió una vez en nuestro estudio.

En una mínima parte de los grupos domésticos, parte de las remesas son destinadas a la inversión financiera — agricultura, ganadería, negocios y ahorro — y los montos también son pequeños. Esto hace replantearnos la visión ahora dominante de las remesas como potencial para el desarrollo. Nuestro estudio indica que las cantidades enviadas apenas alcanzan para la manutención de los grupos domésticos, lo cual coincide con los resultados de otros trabajos. Queda pendiente estudiar las condiciones de vida y opiniones de los hombres que viven en Estados Unidos, que son quienes regularmente mandan recursos a sus familias. Todo ello con la finalidad de conocer con mayor precisión el impacto de las remesas en las comunidades receptoras así como su potencial para el desarrollo.

## Referências

Barrios, Jerónimo. *La migración rural mexicana hacia los Estados Unidos y su impacto en las comunidades de origen*. Tesis de Maestría en Estudios del Desarrollo Rural, México: Colegio de Postgraduados, 2003.

CONAPO. *Remesas*. Documento en línea disponible en formato PDF y HTML en: <[www.conapo.gob.mx](http://www.conapo.gob.mx)>, 2005.

\_\_\_\_\_. *Los enfoques de la migración*. Documento en línea disponible en formato PDF y HTML en: <[www.conapo.gob.mx/publicaciones](http://www.conapo.gob.mx/publicaciones)>, 2004.

\_\_\_\_\_. “Migración internacional: Importancia de las remesas en el ingreso de los hogares”, en *Boletín* Vol. 3, Núm. 8, 1998.

De Oliveira, Orlandina, y Vania Salles. “Acerca del estudio de los

grupos domésticos: un enfoque sociodemográfico”, en Orlandina De Oliveira, Marienlle Pepin y Vania Salles (coords.), *Grupos domésticos y reproducción cotidiana*. México: Universidad Nacional Autónoma de México – Miguel Ángel Porrúa – Colegio de México, 1989.

Fonseca, Isabel C. *Métodos de pesquisa para validar diagnósticos de enfermería*. Documento en línea disponible en formato HTML y DOC en <[www.uff.br/nepae](http://www.uff.br/nepae)>, 2005.

García, Brígida, Humberto Muñoz, y Orlandina De Oliveira. *Hogares y trabajadores en la ciudad de México*. México: Colegio de México, 1988.

García, Rodolfo. *Migración, remesas y desarrollo local*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas, 2003.

González, Vicente. *Introducción al muestreo*. México: Colegio de Postgraduados, 2003.

Keijzer, Benno. “Paternidad, y transición de género”, en Beatriz Schumkler (coord.), *Familias y relaciones de género en transformación. Cambios trascendentales en América Latina y el Caribe*. México: EDAMEX, 1998.

López, Mario. *Remesas de mexicanos en el exterior y su vinculación con el desarrollo económico, social y cultural de sus comunidades de origen*. Estudios sobre migraciones internacionales 59. Ginebra: OIT, 2002.

López, Silvia. “Usos y significados de la casa como lugar de trabajo”, en Jennifer Cooper (coord.), *¿Esto es cosa de hombres? Trabajo, género y cambio social*. México: Universidad de México, 2001.

Lozano, Fernando. *Experiencias internacionales en el envío y uso de remesas*. Documento en línea disponible en formato PDF y HTML en: <[www.migracionydesarrollo.org](http://www.migracionydesarrollo.org)> [www.conapo.gob.mx/publicaciones/Migracion](http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/Migracion), 2003.

Margulis, Mario. “Reproducción de la unidad doméstica, fuerza de trabajo y relaciones de producción”, en Orlandina De Oliveira,

Mariénle Pepin y Vania Salles (coords.), *Grupos domésticos y reproducción cotidiana*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Miguel Ángel Porrúa – Colegio de México, 1989.

Macías, Saúl y Araceli Reyes. *Migración y deserción educativa*. Documento en línea disponible en formato RTF en: <web.upaep.mx>, 2005.

Ortega, César y Raúl Ochoa. “Campo, migración y remesas en México”. *Claridades Agropecuarias* 129 (mayo), 2004.

Partida, Virgilio. *Migración interna*. México: INEGI, 1994.

Romo, Marcela y Carlos Castillo. *Metodología de las ciencias sociales aplicadas al estudio de la nutrición*. Documento en línea disponible en formato ISO en: [www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-75182002000100003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-75182002000100003&lng=es&nrm=iso), 2005.

Suárez, Blanca y Emma Zapata. “Desde milagros hasta obras públicas realizan campesinas con remesas de migrantes” en *La Jornada*, 3 de febrero de 2003.

Torres, Gerardo. “Hogares y acceso a programas sociales de abasto: una visión exploratoria”, en Dora Juárez (coord.), *Familia, tomo I: Memoria del 1º encuentro nacional de investigadores sobre familia*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 1993.

Tuirán, Rodolfo. *Migración, remesas y desarrollo*. Documento en línea disponible en formato PDF y HTML en: [www.conapo.gob.mx/publicaciones/2002/06.pdf](http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/2002/06.pdf), 2002.

Vázquez, Edith, Esperanza Tuñón, Emma Zapata, y Ramfis Ayús. “Procesos de empoderamiento entre mujeres productoras en Tabasco”. *Revista Mexicana de Sociología* Vol. 64, Núm. 4 (octubre-diciembre), 2002.



# Saberes, desorden y trasgresión femeninos\*

Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara

**Resumo:** A crítica feminista com relação à ciência e à epistemologia tem se revelado a razão da construção feminista. Daí o interesse de filósofos e cientistas sobre as temáticas relacionadas com as formas específicas do conhecimento das mulheres. Essa crítica tem focado nas explicações sobre as formas particulares de conhecimento e se situado em problemas que se encontram na raiz do que se denomina o saber. Não se trata de formular uma explicação universal, de construir uma nova abstração, senão de formular novas perguntas e questões. Na construção do masculino, como ser universal que conhece, existe uma abstração das diferenças que a sociedade tem criado entre os homens e mulheres. No fazer e sentir específicos estes produzem formas distintas de perceber e, portanto, de encontrar articulações com a realidade. O presente artigo discute as premissas da razão como âmbito privilegiado do saber na ciência ocidental institucionalizada e analisa os saberes das mulheres como outras formas de conhecimento que subvertem a racionalidade cumprida na ordem da ciência. O conhecimento das mulheres é considerado irracional porque atua por debaixo da ordem racional, fora da lógica e da razão instrumental e instaura a desordem.

**Palavras-chave:** Crítica Feminista. Epistemología. Ciencia. Desordem.

**Abstract:** Feminist criticism relating science and epistemo-

*Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara.* Doctora en Ciencias Sociales, actualmente es Investigadora de la Universidad Autónoma de Nayarit, México.

\* El presente texto es resultado del proyecto de investigación Remesas de indígenas migrantes y desarrollo de la región serrana. Impacto en mujeres y familias de la localidad de origen. Financiado por el COCYTEN.

logy has been revealed as the reason of feminist construction. Thus, the interest of philosophers and scientists on the thematic related to the specific forms of women's knowledge. That criticism has focus on the explanations about peculiar forms of knowledge and has located itself in problems that are the root of what is called 'knowledge'. Our concern is not about formulating a universal explanation or building a new abstraction, but of formulating new questions and issues. In the construction of the masculine as a universal being that has knowledge, there is an abstraction of the differences that society has created between men and women. When doing and feeling things, one can observe different ways for perceiving and finding articulations with reality. The present article discusses the premises of the reason as a privileged scope of knowledge in the institutionalized western science and it analyzes women knowledge as other forms of knowledge that subvert the rationality accomplished in the order of science. Women's knowledge is considered irrational because it acts underneath the rational order, out of the logics and of the instrumental reason and it establishes disorder.

**Keywords:** Feminist criticism. Epistemology. Science. Disorder.

*Lanzarse contra la razón es lanzarse contra Dios*

## La unidad de la razón

Una nueva filosofía se abrió paso en el mundo occidental, a partir del siglo XVII. Tuvo como origen las *Reglas para la orientación del espíritu* de Descartes y dio lugar a la racionalización del mundo: la explicación de lo que ocurre a partir de lo que ocurre. La explicación se fundamenta en la razón y hace innecesaria la existencia de una instancia divina.

Las características de la explicación a partir de la razón son: 1) La explicación como orden de causalidades, 2) La explicación como leyes o regularidades y 3)

La explicación como articulación de unidad o todo coherente

1. La explicación como orden de causalidades se refiere a la secuencia y, por lo tanto, alude al ámbito temporal. El causalismo se instaló como proceso infinito de tal manera que el pensamiento de la modernidad no puede concebirse fuera del esquema causa-efecto. El causalismo puede ser pensado como “la proyección de la verticalidad dominante en la distribución de las clases sociales”<sup>1</sup>. El causalismo supone la existencia de lo objetuado, (lo que existe: fenómenos o seres, convertidos en objetos) los cuales influyen unos sobre otros como principio de explicación. Este pensamiento tiene como antecedente, el pensamiento religioso para el cual la causa primera de todo es Dios.

El causalismo fue una explicación construida en la física, ciencia en la cual los elementos o factores que intervienen pueden ser estudiados de manera aislada (hasta cierto punto).

El causalismo aplicado a la realidad social, debe partir de que la realidad social está formada por individuos y fenómenos relacionados, los cuales a su vez, actúan dentro de conjuntos (y no de manera aislada). La causalidad, por tanto, puede ser explicada como el efecto de cadenas causales<sup>2</sup> que en un momento dado se interrelacionan. Mario Bunge<sup>3</sup> utiliza la expresión determinaciones múltiples y complejas para referirse al proceso<sup>4</sup> a través del cual actúa el causalismo, ya que un fenómeno social pertenece a más de una cadena causal. A partir de este principio, hacer ciencia en el ámbito social, es conocer las causas que intervienen en la producción de las cosas<sup>5</sup>.

La explicación como leyes o regularidades. Esta explicación se funda en la concepción de que en el universo reina la armonía y el orden. Ante el desorden y el caos de la realidad inmediata, la ciencia supone un orden que no ve y unas leyes que gobiernan la existencia de lo real. En la tradición occidental, ese orden

<sup>1</sup> Bagú, Sergio. *Tiempo, realidad social y conocimiento*. Siglo XXI, México, 2003, p. 26.

<sup>2</sup> Idem, *Ibidem*.

<sup>3</sup> Bunge, Mario. *Causalidad*. El principio de causalidad en la ciencia moderna, Buenos Aires, Eudeba, 1961.

<sup>4</sup> “Que los movimientos de los planetas sean regulares y ordenados, y puedan ser descritos según una ley cierta e inmutable, esto está fuera de controversia. Sin esto ninguna astronomía puede ser, ni se pueden predecir los movimientos celestes”, Kepler, obra citada.

<sup>5</sup> Rojas Osorio, Carlos. *Filosofía de la Ciencia*, Humacao, Puerto Rico, 2001.

<sup>6</sup> Kepler, *Epitome Astronomiae*. Gesammelte Werke, Herausgegeben vom Max Caspar, München, (VII, 328), 1953.

<sup>7</sup> Idem, *Ibidem*, p.328.

<sup>8</sup> Idem, p. 351.

<sup>9</sup> Cassirer, Ernest. *El problema del conocimiento*, t. I, México, Fondo de Cultura Económica, 1953.

y armonía proviene de Dios (o de los dioses) y para la tradición oriental, ese orden es inmanente al mundo. Kepler<sup>6</sup> enunció la legalidad de la naturaleza en el sentido moderno “Las leyes (o formas) del movimiento se encuentran en los cuerpos mismos...”<sup>7</sup> “la órbita de la tierra se verifica de acuerdo a una regularidad legal”<sup>8</sup>. A través de sus contribuciones a la astronomía Kepler eleva a realidad científica, la idea del orden y la sujeción de lo real a la ley de lo existente, aún de “lo no dotado de forma regular”.<sup>9</sup>

Tras pasados los principios de las leyes de la naturaleza a la sociedad, se tendrá como resultado la necesidad de ajustar los comportamientos a las leyes que dicta la naturaleza, a lo que ya está ahí y a los humanos sólo corresponde obedecerlas. La concepción de leyes de la naturaleza alude a un legislador fuera de lo humano que establece las condiciones en las cuales debe transcurrir la vida humana. Después de Kepler, en la ciencia moderna, las leyes de la naturaleza son funcionales: se trata de relaciones invariables entre variables, por lo que no se refieren a causas. Lo que importa ahora, en la ciencia, es la ley. El modelo nomológico deductivo se convirtió en el modelo por excelencia de la ciencia. A través de él los hechos se pueden deducir de un conjunto de leyes e hipótesis científicas.

2. La explicación como articulación de unidad o todo coherente. La ciencia tiende a articular la unidad que *debe tener* el mundo y con ello, a eliminar la incertidumbre. Este procedimiento de convertir la explicación de lo que acontece a lo *uno* establecido, ocurre a través de la explicación deductiva. La explicación de lo que ocurre no anula la novedad, sino que la hace derivar de las condiciones establecidas. Así, el resultado tiene un doble efecto: la producción y la conservación. La producción se refiere a la novedad del resultado (la forma contextual que asume) y la conservación, a la permanencia de características del

estado original. Piaget establece la explicación deductiva: “Se trata de completar en cada instante la realidad observada efectiva, por el conjunto de los estados anteriores, futuros o simplemente Posibles”<sup>10</sup>.

El resultado de la aplicación de los tres principios es la construcción de un modelo que el investigador confunde con la realidad, la cual, supone, reconstruida con rigor científico. El pensamiento viril en la ciencia, tiende a la unidad porque el pensamiento de la ciencia tiene una tendencia a reducir lo diverso a lo idéntico. Las tres características señaladas contribuyen a reducir la irracionalidad incomprensible a una racionalidad comprensible. Ello, además, proporciona satisfacciones y disminuye la angustia ante el desorden y el caos.

La ciencia ha contribuido a construir utopías masculinas. Francis Bacon<sup>11</sup>, en *La Nueva Atlántida* describe una sociedad utópica guiada por una comunidad de filósofos científicos dedicados a la investigación, a la organización del conocimiento y a la búsqueda de sabiduría. Los sabios tenían como objeto “el conocimiento de las causas y secretas nociones de las cosas y el engrandecimiento de los límites de la mente humana”

La ciencia masculina se ha construido sobre la base del modelo de la religión, en cuanto a los fines. Así como el fin de la religión era la construcción del futuro: el paraíso en un lugar fuera de la tierra, así también la ciencia masculina se ha instalado a partir de la promesa de construir un paraíso en la tierra, en el futuro. En ambos casos, el fin se encuentra en un lugar distante en el tiempo. El fin se convierte en lo que ocurrirá en el futuro, con lo que evita estar en el presente. Desde este punto de vista, la ciencia masculina ha sido una forma de escapar de la realidad.

## El mundo múltiple

El mundo mediado por la ciencia masculina se percibe como comprensible en tanto dominable, pero ante la unidad de la ciencia masculina el mundo insis-

<sup>10</sup> Piaget, Jean. *Introducción a la epistemología genética*, v. II, Buenos Aires, Paidós, 286, 1975.

<sup>11</sup> (1561-1626).

te en su expresión de desorden. En el mundo múltiple actúan simultáneamente tres ámbitos: 1) lo secreto, 2) lo oculto, 3) el desorden.

<sup>12</sup> (Balandier).

1. Lo secreto se encuentra en todos los espacios sociales. En las sociedades de la tradición<sup>12</sup> el secreto era la capacidad de mantener y transmitir los procedimientos técnicos y sus instrumentos, en los oficios. A esa capacidad se le asociaron sistemas simbólicos y ritualizaciones que condujeron, en algunos casos, al esoterismo. El secreto se presenta, en la vida moderna, como conocimiento de especialistas, patentes registradas, leyes de protección, etc. El secreto lleva en sí un núcleo de verdades guardadas desde dentro de comunidades específicas que escapan al conocimiento y por lo tanto, se ubican fuera del orden-poder.

2. Lo oculto se refiere a la potencialización de lo secreto. Lo oculto incluye lo secreto, es propiamente dicho, su fuerza. Lo oculto convierte al secreto en poder porque crea una alianza en función del cual se interviene en la disposición de la comunidad. Lo oculto se encuentra en el origen de lo imprevisible que puede atentar contra el orden establecido de las cosas. La asociación de lo oculto con lo imprevisto conduce a incertidumbre ya que sale fuera de las posibilidades del control. De ahí que lo oculto implique transgresión.

3. El desorden se refiere a lo desconocido porque en cuanto se conoce, la ciencia masculina incorpora el orden. Ordenar y clasificar es la forma como opera la ciencia. En el caso del orden y el desorden lo que está en juego es el conocimiento. Ante el caos de lo múltiple se antepone el orden de la ley y el poder. El desorden es el espacio de lo desconocido y por lo tanto, amenazante.

En la ciencia, el varón proyecta las cualidades autoatribuidas a él mismo: causa de lo que ocurre, principio generador, unidad de lo diverso, fuente de la

ley. Lo otro es conceptualizado como la consecuencia destinada a la obediencia y la determinación.

El mundo no mediado por lo viril se percibe como múltiple por parte de las mujeres. En la percepción de las mujeres se trata de una vinculación con la realidad material porque las mujeres están en el mundo múltiple, su forma de percibir el presente se encuentra enraizada en la construcción de ese mundo, de sus condiciones materiales y simbólicas

Las mujeres están en el mundo concreto (no mediado por el conocimiento). No se apropian de él a través del conocimiento científico, sino a través del hacer. Se trata de un mundo concreto establecido como contexto y determinación. Las mujeres, son las situadas en la realidad a partir de determinantes en las cuales ellas son objeto: cuerpos de intercambio para Levy-Strauss, e incapaces espirituales para Tomás de Aquino.

Las mujeres se apropian de ese mundo múltiple a partir de la capacidad de experimentar, de hacer y de disfrutar el mundo masculino y también lo otro que no tiene cabida dentro de la sociedad patriarcal (porque excede sus límites, se encuentra en el margen, lo contradice y lo niega).

## **Saber y desorden patriarcal**

La ciencia patriarcal (el orden) termina donde inicia el libre pensamiento de las mujeres (el desorden). La capacidad de excederse, de asomarse fuera del mundo limitado, de oscilar entre necesidad y posibilidad permite a las mujeres vaciarse del pensamiento establecido (el pensamiento patriarcal) para arribar al mundo de lo inaudito.

Los saberes de las mujeres rompen la legitimidad de la ciencia masculina al ubicarse más allá de las premisas de la construcción del conocimiento. En lugar de ser parte de la forma de construcción del conocimiento, de partir de sus premisas, de ser enunciado a partir de sus postulados, los saberes de las

mujeres enuncian otra forma de conocer. Se trata de saberes en tanto su forma de producción no corresponde al método científico y sí, en cambio, a la vinculación con los múltiples posibles expresado en lo real.

Desde este punto de vista los saberes de las mujeres, en tanto transgresión deslegitima el pensamiento científico masculino, no porque niegue la obediencia de sus leyes, sino porque se coloca en el margen. Su sola existencia evidencia la vaciedad del pensamiento, su incompletad, su carencia de positividad total.

Los saberes de las mujeres señalan otra posibilidad de realidad porque indican que lo que existe no puede ser verdad. En efecto, la realidad social dada, producto del pensamiento legitimador masculino: la ciencia, esconde otra realidad posible que no puede surgir en el orden dado. De ahí entonces, la vinculación de los saberes femeninos con los múltiples posibles. Los saberes transgresores de las mujeres enuncian no otra realidad posible, sino múltiples realidades posibles. Ello es así debido a la construcción de los saberes de las mujeres con el mundo real del presente.

Lo real es la relación entre lo que es y lo que no es posible. Esta aparente contradicción fue enunciada por Simon Weil<sup>13</sup> como: la acción de quien no fantasea se dirige hacia lo que está presente y al mismo tiempo hacia lo que no puede en absoluto ser. Esta autora no reduce lo real a lo dado ni a lo que está presente, sino que lo real-presente incluye lo oculto por-ser, lo oculto por-venir y por ello, ya está siendo. Sin embargo, no se trata de un futuro que ocurrirá en el tiempo de después, sino a lo que, al estar siendo ocultado, ya está siendo. Está siendo de una manera diferente a como ocurren los fenómenos en el mundo de lo permitido.

Lo real, entonces, es el vínculo entre lo dado, lo que es, lo necesario, y lo oculto donde ocurre lo trascendente. Porque es en este oculto donde existe un femenino aparte: la construcción de las mujeres fuera del lugar donde ellas están constituidas como el otro.

<sup>13</sup> Weil, Simon. *Quaderni*, III Milan, Gaeta, citado en *Traer el mundo al mundo*, Diótima, Icaria, Barcelona, 1988, p 271.

## Posibilidad y trasgresión

Lo oculto da lugar a lo inaudito porque no forma parte del horizonte patriarcal. La posibilidad, entonces, de conducir la acción de las mujeres dentro de la legitimidad existente se convierte en trasgresión del orden patriarcal. Porque la posibilidad enuncia una reorganización dentro de las propias reglas. La posibilidad de la acción de las mujeres es la construcción de otro orden fuera del patriarcal, inclusive, es la negación de la propia posibilidad del orden, de ahí que la posibilidad, para las mujeres, sea en realidad, la trasgresión, la subversión del orden actual y la instauración del no orden.

La trasgresión anula el futuro idealizado masculino porque el futuro se instala a partir del deber ser. Las mujeres y sus saberes evidencian una humanidad presente porque en el futuro sólo existen las determinaciones patriarcales actuales de las mujeres, futurizadas e idealizadas. La trasgresión de las mujeres se instala desde el no lugar que tienen las mujeres en el orden patriarcal. No en el lugar del otro (sitio otorgado por la legitimidad masculina), sino en el no lugar, donde sólo se tienen a sí mismas en la indefinición de su ser-estar.

La trasgresión anula el futuro porque se vive el asombro del presente. Ese asombro parte de la experiencia vivida, la necesidad, el enraizamiento con las vidas de otras/os. El asombro del presente se experimenta como sentimientos, afectos, vinculaciones, compromisos con lo real-ocurriendo y lo real-oculto, de ahí que lo futuro-posible pase a un segundo plano. Vivir en la tendencia de un futuro que no llegará quita la posibilidad de vivir la plenitud de lo actual, convierte la vida en un mero pasar, en algo que ocurre independientemente de mí y, además, no garantiza la alteración de ese futuro donde las mujeres estarán permanentemente, como la otredad.

## La lengua que hablan las mujeres

En el mito fundacional del origen del mundo de la tradición bíblica, el lenguaje perfecto es el que permite la comunicación entre Dios y Adán. El pacto entre varones se realiza a través de la lengua adánica cuyos orígenes se remontan a Dios y evocan el lenguaje de los pactos del Paraíso. Eva, por su parte, entiende la lengua oculta, la lengua de Satán, por lo que es capaz de realizar pactos al margen de los realizados entre Dios y Adán. Ese pacto es realizado como un acto de ocultamiento de los varones y tiende a transgredir el orden divino.

Eva es poseedora de otro saber. Ella ha accedido a un saber diferente porque el saber legítimo, el que proviene de Dios y legitima al varón, la ha excluido. Eva, desde la exclusión, construye un saber aparte.

## Brujas y curanderas

Las mujeres capaces de desobedecer, las que no aceptan los roles asignados por la sociedad patriarcal se ubican en los márgenes. Son denominadas indecentes, pecadoras, locas, desatinadas, brujas. Ellas alteran el orden patriarcal porque construyen y conservan otros saberes en franca rebeldía al orden existente. La trasgresión más evidente es su vida sexual. La apropiación del cuerpo para sí. Su vida sexual se construye como ejemplo de trasgresión.

En el presente documento se hará referencia a las brujas y la brujería de Xala<sup>14</sup>, una localidad de apenas cinco mil habitantes ubicadas en el Pacífico mexicano, en el estado mexicano de Nayarit.

En la región del occidente de México, el poblado de Xala es conocido por la práctica de la brujería, el tamaño de los elotes, (superior al promedio nacional) y el Volcán de *El Ceboruco*. En la conformación de la población confluyó población española, los indios que antiguamente estaban asentados en la zona y la

<sup>14</sup> Los nombres utilizados en el presente documento no corresponden a los originales.

población indígena que fue trasladada del centro de la república por los españoles como una estrategia de poblamiento a fin de evitar posibles rebeliones de los indios locales. El mestizaje ocurrido por los tres grupos poblacionales dieron por resultado el perfil poblacional actual de Xala: un mestizaje generalizado a cuyo lado permanece de una población con fuertes características indígenas corporales y culturales.

¿A qué se debe la proliferación de la brujería en Xala? Los factores que han contribuido a ello son: un relativo aislamiento de la localidad con el resto de la entidad, ya que hasta hace relativamente poco, la localidad sólo contaba con acceso a través de carreteras estatales; la confluencia de diversas expresiones culturales, entre las que sobresalen las portadas por los grupos indígenas originarios y los indios asentados recientemente; la localización de Xala en el centro estratégico de una región conformada por valles de cultivo de maíz y agaves tequileros (sur de Nayarit, norte de Jalisco).

La fama de Xala como lugar de asentamiento de brujería se remonta a épocas remotas. Durante la colonia española, las fiestas de la celebración patronal de María el 15 de agosto, atraía feligreses provenientes de una región ampliada debido a la celebración católica de la asunción de la Virgen en el ritual católico, y de agradecimiento de la cosecha a la Madre-Tierra, en el ritual prehispánico. En la Basílica de María, se concentra la versión católica de la brujería en la representación de los Santos Médicos, imagen que tiene tanta o más atracción que la propia María. Ello da cuenta de la transposición de una práctica prehispánica al ropaje del catolicismo.

### **La brujería como trasgresión de las mujeres**

Penetrar en el campo de la trasgresión abre un abanico de posibilidades para estudiar un desorden-orden donde las mujeres se han recluido. El caso de

la brujería permite leer los signos de la trasgresión de las mujeres. Pero, ¿qué es la brujería?, ¿cuáles son los saberes que corresponden a los actos denominados de brujería? La brujería forma parte de un sistema de saberes formulados a través de ritos y actos tradicionales encaminados a lograr diversos fines, entre ellos, conseguir la retención de los amantes. La brujería se encuentra vinculada directamente al eros, al cuerpo y al sexo. La brujería tiene sus lugares, ceremonias y oficientes y, desde luego, también sus adeptos.

Matea es una bruja o curandera de Xala. Puede decirse que a fines del siglo XX y principios del siglo XXI es la bruja principal del lugar. Su biografía puede sintetizarse de la siguiente manera: nació en el seno de una familia de artesanos en 1941. Fue la segunda de siete hermanos, seguida y antecedida por hermanos varones. Su infancia transcurrió en la pequeña localidad donde realizó los estudios de primaria y secundaria. Posteriormente, se preparó en educación normal, por lo que se convirtió en maestra rural a la edad de 19 años. Un poco después, se unió con un ranchero del lugar de trabajo con el cual tuvo tres hijas. Dada la no aceptación de sus relaciones conyugales, por parte de su familia, fue presionada para abandonar esas relaciones. Prácticamente, la familia paterna la recogió junto con sus hijas, pero ella inicia una serie de relaciones sexuales sucesivas con diversos varones del lugar. En una de esas relaciones sexuales, su propia hija de 14 años queda embarazada, aparentemente por el compañero sexual de Matea. La adolescente tiene un aborto y es recluida en un centro de observación para menores. La familia paterna de Matea se queda con las hijas de esta, mientras Matea prácticamente es expulsada de la convivencia familiar y por esta vía, expulsada de la vida de la familia.

Matea se relaciona sexualmente con Teodoro en una relación adúltera. Muy pronto, Fidela, curandera afamada de Xala y madre de Teodoro, sin descendencia femenina, encuentra en Matea la posibilidad de trans-

mítir los saberes de la curación y la introduce al mundo de los saberes femeninos de la brujería. La relación adúltera se convierte en la relación normal por lo que la familia paterna de Fidela extiende sobre ella una doble expulsión. Los hermanos varones no solamente no le hablaron durante todo ese periodo, sino que incluso, llegaron a negarla como hermana. En el caso de las hermanas mujeres, la aceptación se dio bajo las disposiciones patriarcales. Fue hasta la muerte del padre-jefe de familia, cuando las relaciones entre las hermanas empezaron a reconstruirse.

El abandono de las hijas puede estar señalando la trasgresión de las mujeres que cuestionan su lugar en la procreación. Aparentemente, la conducta aparece como una conducta sexual, cuya consecuencia es el abandono de las hijas. Sin embargo, el rechazo a la maternidad impuesta es una de las trasgresiones más castigadas por la sociedad patriarcal y en este caso, se presenta como una forma de seguir una vida propia, fuera de los determinantes del orden patriarcal, dispuesto por la familia de origen y la sociedad.

El sacerdote de la iglesia de Xala condena la brujería y por lo tanto, a las brujas. Este tipo de práctica y el escándalo que le provoca el hecho de que las mujeres que practican brujería se comporten como católicas activas lo considera una falta de respeto. Matea, no obstante, acude a los ritos católicos y las curaciones las realiza en nombre de Dios. El sacerdote impele a los fieles a apartarse de esas prácticas ya que no son aceptadas por la iglesia.

Anteriormente, en la época inquisitorial, la brujería se asociaba con el mal. Para la Inquisición las brujas habían realizado un pacto con el diablo, quien las había dotado de poderes<sup>15</sup>. Se trata de un pacto erótico-sexual. Puede ser que esa asociación haya conducido a las practicantes actuales de brujería a hacer actos formales de vinculación con las fuerzas reconocidas por la iglesia católica.

Aunque se realiza curaciones todos los días, el

<sup>15</sup> Cárdenas, Alejandra. *Hechicería, saber y transgresión, Afromestizas en Acapulco: 1621*, México, edición de autor, 1997.

domingo es el día en que se realiza el mayor número de ellas dado que acuden personas de distintos puntos de la entidad. La fama se extiende a la región noroccidental de México por lo que llegan personas en busca de la curación desde diversos lugares del occidente de México.

### **Las ceremonias de curación**

A las diez de la mañana inicia la ceremonia de curación. Para ello, todos aquellos que quieran ser incluidos en la sanación deben acudir desde temprano a la casa de Matea. La casa ha sido dividida por una cortina de tela que apenas oculta las camas. En el espacio restante, los enfermos esperan en sillas de madera.

Más allá de esa primera recámara se encuentra un pasillo cubierto con tejas. Un poco más allá, en el centro, el patio contiene macetas con plantas diversas. En una esquina se encuentra la cocina. En el fondo se encuentra un altar donde sobresale la Virgen de Guadalupe. En ese espacio, Matea se sienta en una silla de menor tamaño que las normales, mientras Teodoro inicia un canto repetitivo. Los enfermos se ubican a su alrededor. Poco a poco Matea entra en éxtasis, su respiración cambia de ritmo. El éxtasis es indispensable para la consulta pues permite invocar a un intermediario superior a los humanos. Ese intermediario se encuentra en el mundo de los muertos por lo que se invoca a un antepasado o a un ente sagrado (un santo, un ángel o dios pequeño). Para ellos no existen secretos puestos que no están ligados a la temporalidad. Su despojo de ligaduras espaciales incrementa su poder y sabiduría.

Teodoro, en nombre de Dios, interroga a Matea sobre quién se encuentra presente, a lo que Matea, con una voz diferente a la de ella, responde un nombre. Casi siempre se trata de un nombre vinculante con el mundo de los muertos. Teodoro deja de hablarle a

Matea y se dirige al nombre dado. Le pide lo comunique con la persona deseada por parte de alguno de los presentes.

Puede ocurrir que en la misma sesión se pueda hacer la comunicación con más de uno de los familiares muertos solicitados por los presentes. La ceremonia adquiere mayor expectación debido a los cambios ocurridos en el cuerpo de Matea de acuerdo a los muertos que van acuerpándose en ella: el cuerpo adquiere diversas posturas y gestualidades con cada uno: adquiere una rigidez absoluta, flexibilización o indiferencia. Sobre todo, el cambio del tono de la voz se percibe como algo inaudito e imposible de hacer por sí sola. La ceremonia concluye cuando los muertos abandonan el cuerpo de Matea y ésta vomita y sale del éxtasis.

Posteriormente, inician las curaciones individualizadas. Para esto, Matea requiere la participación de ayudantes, ya que se trata de ritos cuya preparación requiere esfuerzo físico, del que, en ese momento, carece.

### **La curación blanca o básica**

Matea y sus ayudantes forman una estrella de seis puntas con listones blancos en el piso. Cada línea es cubierta con ceniza blanca y en los extremos colocan veladoras del mismo color. A su vez, con la ceniza, remarcan el círculo formado por las líneas del centro de la estrella y encima de él, colocan hierbas de romero. El solicitante se coloca en el centro del círculo y se encienden las velas. Con un huevo, (el cual ha sido llevado por el propio solicitante), se realiza la limpieza corporal, la cual consiste en hacer pasar el huevo por el cuerpo del solicitante y tirarlo posteriormente. De esa manera se recogen las energías negativas, lo que despoja al paciente de sus efectos. Posteriormente, se envuelve al enfermo en una manta y se prende fuego a las hierbas alrededor de la persona. Con una parte de ese fuego, Matea enciende una antorcha de hierbas

y limpia al enfermo mientras murmura oraciones al Padre Dios, y a la Santísima Madre. El fuego se consume inmediatamente. Matea oprime la cabeza del paciente con ambas manos mientras continúa diciendo oraciones. Finalmente, con un manojo de hierbas lo rocía con un poco de agua a modo de bendición y despedida. El paciente sale del círculo y éste es deshecho por los ayudantes.

Matea agrega a sus oraciones las videncias obtenidas durante la curación. Estas se refieren a disposiciones de ánimo que los enfermos deberán observar ante hechos que ocurrirán en breve “se abrirá una puerta, no la desprecies”, “un niño te traerá una solución, escúchalo”. También formula interrogantes “¿por que has despreciado el perdón si te lo ofrecieron?” en estos casos el destinatario tiene que saber entender esas palabras. De cualquier manera, se las lleva como la parte preciada de la curación.

Posteriormente, los ayudantes deshacen los restos de la cruz-círculo de ceniza. Barren todo vestigio y vuelven a iniciar la siguiente cruz-círculo para la próxima curación.

### **Curaciones azules, verdes, de diversos colores. La curación negra**

Ante la imposibilidad de describir cada una de las curaciones y sus significados, debe mencionarse que de acuerdo con la información proporcionada por Matea y Teodoro, cada una de las curaciones obedece a prescripciones diferentes, de acuerdo a los padecimientos detectados. Cuando llega una persona, Teodoro realiza el primer reconocimiento, por lo que establece el tipo de curación que requiere. Sobre ese primer diagnóstico, Matea atiende a la persona, para lo cual, lo toma de las manos y le palpa el rostro. Con ello, certifica la curación prescrita por Teodoro o le introduce leves modificaciones en cuanto a la duración o las frecuencias de las curaciones. La primera curación

siempre es la blanca básica para posteriormente continuar con las que sean necesarias. Sólo en caso de urgencias, cuando una persona llega con un malestar muy evidente, se pueden conjuntar varias curaciones en el mismo día, con un intervalo mínimo de dos horas.

Cada una de las prescripciones es personalizada. Los colores de las curaciones se refieren a los espíritus que se invocan en cada una, ya que se requiere un espíritu diferente para cada una de las enfermedades o indisposiciones. Por ejemplo, la curación blanca invoca a la Santa Madre para que acuda en auxilio del paciente. La curación azul invoca a San Miguel. La curación negra tiene que ver con las protecciones. Es de las más difíciles y tiene que ver con indisposiciones más severas. Las persecuciones, los peligros extremos, las ocupaciones de alta peligrosidad, requieren de protecciones especiales, por lo que la curación negra actúa como reforzador.

El uso del fuego abre una nueva dimensión desde donde actúan los ángeles invocados, el Santo Padre y la Santa María. En el momento de prender el fuego, se abre el espacio y permite la aparición del invocado para participar en la curación. Los ángeles y santos invocados vienen del fondo, de lo que está abajo.

La curación a través de la brujería amplía la mirada en relación con la medicina científica: no se limita al cuerpo sino que incluye las emociones, las relaciones afectivas y la estabilidad económica. Los peticionarios del consultorio de Matea simultáneamente se refieren a problemas de amor y de dinero. El mundo del amor-sexo es el mundo nocturno. Es lo proscrito por la iglesia y la racionalidad quienes colocaron en el centro de las actividades diurnas el trabajo y proscibieron el placer. De ahí que las mujeres conserven un saber proscrito en la resistencia a ser expropiadas.

### **El saber-resistencia de las mujeres**

La brujería ha jugado un papel de resistencia fren-

te a la razón patriarcal y al cristianismo. En un principio, la brujería se realizaba de manera oculta por la necesidad de sobrevivencia de saberes y prácticas elementales de los pueblos originarios. Actualmente, la brujería practicada por las mujeres se ubica en una cosmovisión ajena a la de la medicina racional surgida a través del método científico de los varones. La proscripción actual de la brujería no se refiere tanto a su vinculación con el mal, sino con la *creencia* ubicada en el ámbito de lo precientífico, fuera de la causalidad, la deducción de leyes universales y la interpretación a partir de la unidad.

A través de la brujería, las curanderas realizan un acto de expropiación doble. Por una parte, un acto de expropiación de lo sagrado católico. Las fuerzas sagradas oficializadas por el ritual católico son utilizadas por las brujas dentro de contextos diferentes al normado por la iglesia. Si la brujería implicaba un acto de vinculación con el demonio y por lo tanto, de herejía, actualmente ellas lo han convertido en un acto de religiosidad, que aunque es percibido como incorrecto por los sacerdotes de la iglesia, se trata de la apropiación de un poder que ha sido negado a las mujeres. De esta manera ocurre una expropiación de lo sagrado en función de los saberes de las mujeres y un regreso de los cultos donde las mujeres participan, después del desplazamiento que de ellas hiciera el cristianismo. Por otra parte, se trata de una expropiación del monopolio del conocimiento. Si las mujeres han estado excluidas de la ciencia y de la aplicación de los conocimientos científicos, las brujas generan un conocimiento a partir de procesos diferentes al método científico, que adquiere valor de legitimidad por el uso de quienes lo utilizan y no basados en leyes y principios generales. De esta manera, las mujeres participan de construcción de conocimientos útiles, con aplicabilidad inmediata y contextualizada.

Por amar a su manera, por invocar los dioses por sí mismas, por mantener saberes proscritos, las mujeres

como Matea se hacen acreedoras a diversas expulsiones y segregaciones. Ellas, las brujas, recuperan el discurso negado a las mujeres, conservan los saberes de nuestras ancestras y se convierten en la parte oculta de nuestra memoria.

## Referências

Bagú, Sergio. *Tiempo, realidad social y conocimiento*. Siglo XXI, México, 2003.

Bunge, Mario. *Causalidad. El principio de causalidad en la ciencia moderna*, Buenos Aires, Eudeba, 1961.

Cárdenas, Alejandra. *Hechicería, saber y transgresión, Afromestizajes en Acapulco: 1621*, México, edición de autor, 1997.

Cassirer, Ernest. *El problema del conocimiento*, t. I, México, Fondo de Cultura Económica, 1953.

Kepler. *Epitome Astronomiae*. Gesammelte Werke, Herausgegeben vom Max Caspar, München, (VII, 328), 1953.

Piaget, Jean. *Introducción a la epistemología genética*, v. II, Buenos Aires, Paidós, 286, 1975.

Rojas Osorio, Carlos. *Filosofía de la Ciencia*, Humacao, Puerto Rico, 2001.

Weil, Simon. *Quaderni*, III Milan, Gaeta, citado en *Traer el mundo al mundo*, Diótima, Icaria, Barcelona, 1988, p 24.



# As confluências entre experiência social e produção literária: notas para uma sociologia da escrita de Clarice Lispector

Michele Asmar Fanini

**Resumo:** Este artigo propõe analisar as relações entre experiência social e produção literária em Clarice Lispector, campo prolífico para a identificação de um leque de constrictões e trunfos (familiares e sociais) que atuaram de modo percuciente para sua viabilização artística. Esta análise, ao mesmo tempo em que se vale das construções biográficas sobre a escritora, da consideração dos óbices e oportunidades que concorreram para que Clarice Lispector viesse a optar pela carreira literária, propõe, de saída, a necessidade de problematizações metateóricas acerca dos alcances e limitações da biografia enquanto instrumento de investigação sociológica.

**Palavras-chave:** Biografia. Experiência Social. Produção Literária. Sociologia.

**Abstract:** This article proposes to analyze the relationships between Clarice Lispector's social experience and her literary works that constitute a fruitful field for the identification of a range of both, constraints and the familial and social triumphs, which played an important role in her artistic repertoire. Despite making use of a wide range of biographies about the author and taking into consideration the obstacles and opportunities that concurred to Clarice

*Michele Asmar Fanini.* Doutoranda em Sociologia (USP); Mestre em Sociologia (USP); Bacharel em Ciências Sociais (USP); Docente da Faculdade Paulista de Artes (SP).

Lispector's literary career, this analysis also questions the achievements and limitations of biographies as an instrument for sociological investigation by highlighting the necessity of putting forth metatheoretical discussions.

**Keywords:** Biography. Social Experience. Literary Work. Sociology.

## Introdução

A contrapelo da pretensão de uma abordagem aplainada e sem riscos de imprecisão e simplificação a respeito dos condicionantes que levaram Clarice Lispector a se interessar e vir a optar pela carreira de escritora (o que subentende a conformação de seu estilo e suas escolhas temáticas), advém a opção por um caminho analítico específico, qual seja, a consideração de algumas passagens biográficas, acicate prolífico capaz de favorecer a iluminação de aspectos decisivos para a compreensão da viabilização artística da escritora.

É necessário, de antemão, registrar alguns pressupostos não apenas concernentes à atividade pericial que caracteriza o processo de reconstrução biográfica, mas à utilização mesma desses produtos arbitrários, cujo sentido se forja a partir do modo coerente como os fatos biográficos são encadeados pelo biógrafo. Convém, então, salientar que as reconstruções biográficas são, inescapavelmente, fruto de um olhar particular sobre determinada trajetória, em um contexto específico — nelas, as informações acerca do biografado apresentam-se, de uma maneira geral, tal como uma seqüência de acontecimentos coerentes, propositados e filtrados, posto que são passagens pinçadas/eleitadas pelo biógrafo. O que torna um momento biográfico privilegiado, registrado ou desconsiderado em uma construção biográfica é o fato de tal “pedaço de vida” contribuir para o encaminhamento de uma discussão, cujo cerne encerra uma problemática que interessa ao estudioso. Assim, as escolhas das passa-

gens biográficas são estabelecidas a critério do pesquisador e, por conseguinte, a propósito do tema que enfeixa tais opções e que justifica os descartes necessários. Tais considerações encontram respaldo no fato de a descontinuidade, a imprevisibilidade e a aleatoriedade serem características do real, e de as biografias serem sempre construções, portanto, procedimentos artificiais, que se propõem a ordenar os acontecimentos em um encadeamento inteligível, o que não tem necessariamente a ver com o respeito à sucessão cronológica, pois o que está em questão é, antes disso, a coerência dos elementos que conformam a biografia enquanto uma sucessão lógica<sup>1</sup>.

Assim sendo, os esforços de investigação desse excursão estarão voltados para as questões sugeridas a partir da relação que se verifica entre a vinda da família Lispector para o Brasil e as formas de inserção social encontradas por Clarice Lispector, principalmente para fazer frente à denominação de estrangeira, pecha que a acompanhou e a incomodou durante toda a sua vida.

Vale então iluminar o modo pelo qual algumas dessas interferências sociais contribuíram para que a predileção de Clarice Lispector pela carreira literária, ofício socialmente tido como feminino<sup>2</sup>, se manifestasse e como passaram a dar contorno ao estoque de temas norteadores da prática de sua escrita.

### **Um breve retrospecto: a família Lispector chega ao Brasil**

Não obstante a presença marcante de Clarice Lispector nas letras brasileiras, sua produção literária não se furta a dar mostras do comprometimento por ela nutrido ante as agruras da experiência da imigração. É interessante, então, iniciar a análise procedendo a uma breve reconstrução do período relativo à vinda da família Lispector para o Brasil, que adquire importância peculiar nesse estudo, uma vez que o nasci-

<sup>1</sup> BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M. e AMADO, Janaina. *Usos & Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996.

<sup>2</sup> A esse respeito, Sérgio Miceli mostra que “a carreira literária, socialmente definida como feminina, ocupa no espectro das carreiras dirigentes (do proprietário ao homem público) uma posição dominada, a meio caminho entre a carreira militar (a mais próxima do pólo masculino dominante, embora desfrutando de uma posição inferior no campo do poder) e a carreira eclesiástica, que constitui o exemplo-limite da mais feminina das carreiras masculinas na medida em que se define negativamente, no âmbito dos agentes, pela ausência de propriedades que caracterizam as profissões viris (poder econômico, poder sexual etc)”. (MICELI, Sérgio. *Nacional Estrangeiro: História social e cultural do modernismo artístico em São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 24). Apesar de ser um ofício tido socialmente como feminino, a prática literária (se considerarmos, por exemplo, o período de transição do século XIX para o XX) era exercida fundamentalmente por homens, cuja projeção social era legitimada pelos leitores de então (em sua grande maioria, homens). As mulheres que, nesse período, despontavam como escritoras, a saber, Francisca Júlia, Júlia Lopes de Almeida, Prescília Duarte de Almeida, Amélia Bevilacqua, Carmem Dolores, dentre outras, encontravam profundas dificuldades em se firmarem como tais, enfim, em serem aceitas socialmente, haja vista o enraizado tradiciona-

lismo patriarcal, que pressupõe o ambiente doméstico como lugar, por excelência, da atuação feminina. “Assim é que mesmo tendo o meio que lhe dá condições de saber escrever e até rimar, a mulher terá impedimentos de ordem vária: internalizará a inferioridade que a sociedade patriarcal forjou para ela, ou se submeterá completamente aos desígnios da família que a tolhe ou lhe faz o primeiro reconhecimento”. (ELEUTÉRIO, Maria de Lourdes. De esfinges e heroínas: A condição da mulher letrada na transição do fim do século. Tese de doutorado em sociologia. USP, São Paulo, 1997, p. 25). A autora mostra que, no sistema cultural que se formava, o trabalho intelectual da mulher era visto com estranhamento pelos homens de letras, embora já gozasse, no registro da excepcionalidade, de uma certa aceitação, tornando-se um instrumento de manifestação velada de deslegitimação. Idem, *Ibid*, p. 65. Esse quadro não apresenta alteração significativa quando da aparição de Clarice Lispector no cenário literário brasileiro. Entretanto, ao lado de outras grandes escritoras modernistas, tais como Rachel de Queirós, Cecília Meirelles, Lígia Fagundes Telles, a escritora contribuiu sobremaneira para a consolidação do espaço feminino nas letras brasileiras do século XX, legado que, (tendo em vista a abrangente análise de Maria de Lourdes Eleutério) foi facultado pelas mulheres letradas do período de transição do século XIX para o XX.

<sup>3</sup> FERREIRA, M.T.M. *Eu sou uma pergunta*: Uma biografia de Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Rocco, 1999, p. 25.

mento da escritora se deu durante a viagem:

Pinkas (Pedro) e Mania (Marieta), pais de Clarice Lispector, viveram o impacto da Primeira Guerra Mundial, que levou a Ucrânia, país em que habitavam, ao subjugo da Alemanha, ao agravamento da miséria em função da guerra, além de sofrerem também as consequências da revolução de 1917, que, com a ascensão dos bolcheviques, ensejou a iminência do primeiro governo comunista na Europa, os ‘vermelhos’. Mas os russos ‘brancos’, em contraposição, visavam pulverizar a revolução e promover perseguições aos judeus, com assassinatos e saques pelos territórios que iam ocupando, como a Ucrânia. É possível dizer que “*a revolução comunista marcou o início da dolorosa travessia da família Lispector*”<sup>3</sup>.

Assim, entre viver como refugiado dentro do próprio país ou decidir pelo exílio, Pedro Lispector optou pela segunda alternativa. Por contarem com a presença de parentes no Brasil e nos EUA, e a convite destes, Pedro e Marieta, já com duas filhas (Lea e Tânia), puderam decidir o rumo do destino, e por encontrarem maiores facilidades, optaram pelo Brasil.<sup>4</sup> Não apenas os Lispector, mas os judeus do Leste Europeu, “*enredados por constrangimentos doídos, sentiam sua vida ameaçada entre a perda das raízes e a incerteza quanto ao futuro*”<sup>5</sup>.

Marieta Lispector não estava muito bem de saúde e, conforme superstição difundida na Ucrânia, ela poderia se curar caso engravidasse. Assim foi feito. Haia Lispector<sup>6</sup>, a terceira filha nasceu durante a viagem, em 1920, quando a família já emigrava para a América. Nasceu em Tchechelnik, uma aldeia pequena, inexistente nos mapas. Conforme informam as biografias sobre Clarice Lispector, Pedro Lispector desembolsou uma quantia a um dos homens que auxiliavam os imigrantes a atravessarem a fronteira.

Ao chegarem em Bucareste, capital da Romênia, Pedro Lispector dirigiu-se ao Consulado da Rússia e obteve um visto para o Brasil. Desde que saíram de

Tchetchelnik, na Ucrânia, a viagem dos Lispector havia durado um ano.

Em Odessa, cidade do mar Negro, embarcaram em um navio, marco do início da fase mais difícil e mais longa da viagem, que correspondia à travessia da fronteira da Rússia. A próxima parada foi em um porto da Alemanha, de onde prosseguiram em direção à América. Estavam em cinco pessoas: os pais, Pedro e Marieta, e suas três filhas, dentre elas a recém-nascida Haia (Clarice Lispector).

Em território brasileiro, aportaram no Nordeste, em Maceió. Era fevereiro de 1921 e Clarice Lispector tinha dois meses. Os ares da Revolução Russa chegavam, junto com os Lispector, pois acabava de ser criado o Partido Comunista do Brasil (PC do B).

*O anseio de renovação que movia Pedro Lispector era muito semelhante àquele que mobilizava o país. As estruturas das velhas gerações eram questionadas pela Semana de Arte Moderna, que inaugurava uma nova fase na literatura brasileira.*<sup>7</sup>

Conduzido por seu cunhado José Rabin, “o protótipo do imigrante vencedor; progredia no pequeno comércio fazendo do serviço de vendas de tecidos a prestação sua fonte de renda”<sup>8</sup>, Pedro Lispector começou a trabalhar como mascate; distante da Rússia e livre das perseguições anti-semitas, não ficou incólume às dificuldades financeiras, problema já experimentado em seu país de origem. Após três anos e meio na cidade de Maceió, Pedro Lispector percebeu que ali não seria possível concretizar seu sonho de viver dignamente e, então, decide se mudar com a família para o Recife, por volta de 1925, onde adquire um considerável poder de influência na comunidade judaica local.

### **Sobre o legado familiar (e étnico): a tradição livresca**

O intenso trabalho de vendedor de mercadorias não impedia Pedro Lispector de apreciar os livros e a

<sup>4</sup> Para a obtenção do visto de entrada no Brasil, era necessária uma “carta de chamada” de um parente atestando que o imigrante tinha família no país; o que foi feito imediatamente pelo cunhado de Mania, José Rabin.

<sup>5</sup> MICELI, Sérgio. Op. Cit. p. 175.

<sup>6</sup> No Brasil, de Haia, que em hebraico significa “vida”, seu nome mudou-se para Clarice. Mania passou a ser Marieta; Pinkas, Pedro.

<sup>7</sup> FERREIRA, Op. Cit. p. 29.

<sup>8</sup> Idem, Ibidem, p. 30.

<sup>9</sup> ELLIAS, Norbert & SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000, p. 11.

<sup>10</sup> Idem, *Ibidem*, p.31.

<sup>11</sup> Guardadas as diferenças de período de maturação artística e os canais privilegiados de expressão do processo criativo, as dificuldades enfrentadas pela judia-russa-ucraniana Clarice Lispector se assemelham ao percurso enfrentado pelo judeu-russo-lituano Lasar Segall, trajetórias engastadas pelas contigüidades adstritas à condição étnica de ambos. Não obstante a chegada de Clarice Lispector ao Brasil com apenas 2 meses de idade, a escritora transpõe literariamente a experiência da imigração através da recorrente menção ao (des)enraizamento, ao pertencimento e à tensão entre inserção e exclusão social. Já Lasar Segall, que esteve pela primeira vez no Brasil em 1912, então com 22 anos, tendo se instalado definitivamente no país somente em 1924, retrata em linguagem pictórica o impacto do fenômeno imigratório, criando telas permeadas pela incorporação de temas judaicos referentes às agruras da experiência dos emigrantes. Dentre as telas estão *Grupo de emigrantes* (1928), *Emigrantes com Lua* (1926), *Casal de emigrantes no convés* (1928), *Grupo de emigrantes no tombadilho* (1928), e o choque entre as gravuras *Terceira Classe* (1928), que permitem visualizar a disposição dos viajantes pobres, amontoados nas partes descobertas do convés, com rostos anônimos e *Primeira Classe* (1929), formada por “grã-finos”, com indumentária re-

boa música. Ainda que o dinheiro fosse quase sempre insuficiente para pagar um evento especial, como aconteceu no concerto do violinista Yasha Heifetz, Pedro Lispector ficava em frente ao teatro com outros membros da comunidade, apreciando a melodia.

A propósito, os judeus do Leste Europeu, como é o caso dos Lispector, “*viviam em um mundo social atravessado pela tensão entre o sentido de inclusão e o de exclusão*”<sup>9</sup>, uma vez que ocupavam em seus países de origem o lugar de minoria estigmatizada. Já aqui no Brasil, distante das constantes perseguições anti-semitas, a educação que Pedro transmitiu às suas filhas como que intentava dirimir os possíveis déficits intelectuais e afetivos oriundos da posição que ocupavam na Ucrânia, a saber, a de *outsiders*.

Um dos fatores capazes de modificar o impacto da situação nos membros dos grupos *outsiders* é sua posse de uma tradição cultural própria. Tal tradição, especialmente quando incorpora, como no caso dos judeus, uma vigorosa relação com o saber livresco e uma alta valorização das realizações intelectuais, tem a probabilidade de proteger as crianças desses grupos, até certo ponto, do efeito traumático exercido em seu desenvolvimento pela exposição à estigmatização perpétua por parte do grupo estabelecido — à humilhação não apenas delas mesmas, mas também de seus pais e de todo o grupo cuja imagem e valor constituem uma parte vital de sua auto-imagem, de sua identidade individual e auto-avaliação<sup>10</sup>.

É possível supor que, dentre as particularidades da família Lispector que contribuíram para o afloramento da predileção de Clarice Lispector pelo ofício de escritora está o tipo de criação que recebeu como integrante de uma família de origem judaica<sup>11</sup>. Ainda que a imigração tivesse atuado como um empecilho à reprodução do cotidiano que caracterizava a vida dos judeus em seus países de origem, os imigrantes procuravam assegurar determinados mecanismos de autopreservação de sua cultura, cristalizados nos va-

lores do judaísmo. Nesse sentido, “*o cultivo do saber livresco e a valorização das realizações intelectuais*”, ao caracterizarem práticas culturais preconizadas pelos judeus, acabavam por interferir nas escolhas de carreira dos que cresciam sobre tais estímulos.

Não obstante a distância de sua terra natal, os Lispector puderam assegurar a transmissão de tais valores, que não se restringia aos limites da casa: o colégio, o clube e a sinagoga atuavam como agentes substanciais capazes de garantir a tradição judaica entre os imigrantes, e também como eficazes mecanismos de inserção social, arrefecendo a dolorosa sensação de desenraizamento que acometia os judeus recém-chegados, uma vez que estes podiam contar com o apoio dos que aqui residiam há mais tempo, formando, assim, um grupo solidário e coeso.

A despeito das dificuldades financeiras típicas de uma família de “classe média”, sem luxos e ostentações, o meio em que Clarice Lispector cresceu teve papel preponderante em sua formação como escritora. Ainda que em suas biografias nada conste de sua relação com o judaísmo — a não ser o fato de ter sido enterrada no Cemitério Comunal Israelita, seguindo os costumes prescritos pela religião de seus ascendentes —, o gosto pela leitura, como dito, prazer cultivado e privilegiado pelos judeus, se inicia logo nos primeiros anos de sua vida, o que leva seu pai a identificar e estimular com diligência tal afinidade e predileção: ao perceber a precocidade de Clarice Lispector, Pedro Lispector a matricula no grupo escolar João Barbalho, colégio público conceituado. Foi nesse período que pôde ler as primeiras histórias infantis (a do patinho feio e a da lâmpada de Aladim).

Mas Clarice Lispector frequentou as aulas no João Barbalho apenas até o segundo ano primário, tendo sido transferida para o colégio israelita Hebreo-Idisch-Brasileiro, onde passou a ter aulas de iídiche, hebraico e religião. Além de aulas de educação religiosa, Clarice Lispector aprendeu a escrever a língua de seus pais, a

quintada, a maioria segurando taças de champanhe e, em contraponto à impessoalização dos viajantes da terceira classe, esses são retratados de perto no convés. (MICELLI, Op. Cit).

ela já bastante conhecida, pois era assim que sempre os ouvia conversar em casa. No final de uma das aulas de religião, Clarice Lispector levantou uma questão prognóstica, que passaria a ser uma característica marcante de toda a sua produção literária: “*Que diferença há entre o homem e a mulher?*”.

Aos treze anos, e com a morte de sua mãe, Marieta, Clarice Lispector muda-se com sua família para o Rio de Janeiro, por volta de 1934, inaugurando uma nova etapa de sua vida. Em 1940, Pedro Lispector teve cálculo renal, e veio a falecer após a operação.

## Alguns expedientes da escrita de Clarice Lispector

### 1. Os dilemas do pertencer e a naturalização simbólica

Tal como será mostrado a seguir, a produção de Clarice Lispector nos fornece elementos através dos quais é possível espreitar transposições literárias de suas experiências pessoais, principalmente ao abordar determinadas temáticas, tais como as relacionadas ao pertencimento, aos modos diversos de exclusão (social, econômica e cultural) e ao papel, ao lugar e às formas de inserção da mulher na sociedade brasileira da época.

No Brasil, Clarice Lispector pôde encontrar a pretendida alegria de pertencer a um povo, a uma coletividade, mas, ao mesmo tempo, não deixou de perceber a sutileza dificultadora de sua inserção social, derivada da relação entre não ter de fato nascido no Brasil e o desejo manifestado de fazer parte desta coletividade.<sup>12</sup>

[...] nasci na Ucrânia, terra de meus pais. Nasci numa aldeia chamada Tchebelnik, que não figura no mapa de tão pequena e insignificante. Quando minha mãe estava grávida de mim, meus pais já estavam se encaminhando para os Estados Unidos ou Brasil, ainda não haviam decidido: pararam em Tchebelnik para eu nascer, e prosseguiram viagem. Cheguei ao Brasil com apenas dois meses de idade. Sou brasileira naturalizada, quando, por uma questão de meses, poderia ser brasileira nata.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> A esse respeito, “houve uma generalizada experiência de desenraizamento ao entrar a cidade no movimento que regia o sistema econômico expansivo da época [...] os cidadãos novos, pelo simples fato de seu traslado da Europa, já estavam vivendo esse estado de precariedade, careciam de vínculos emocionais com o cenário urbano que encontravam na América e tendiam a vê-lo em termos exclusivos de interesse ou comodidade”. (RAMA, Angel. *A cidade das letras*. Trad. port. São Paulo: Brasiliense, MIT Press, 1960).

<sup>13</sup> LISPECTOR, Clarice. Esclarecimentos — Explicação de uma vez por todas. In: *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999, p. 498.

Assim, nascida durante a viagem de imigração de seus familiares para o Brasil, em 1920, Clarice Lispector reitera sua recusa em se reconhecer estrangeira, atribuindo ao acaso o fato de ter nascido em Tchechelnik, aldeia *pequena e insignificante*, segundo suas próprias palavras. O anseio de pertencer é intenso o bastante, a ponto de garantir uma naturalização extra-oficial: *Pertenço [...] a meu país, e como milhões de outras pessoas sou a ele tão pertencente a ponto de ser brasileira.*

Ainda que se sentindo brasileira, os registros do colégio deixam transparecer a indefinição de sua nacionalidade, enfim, a não-oficialidade de sua existência social<sup>14</sup>. Além disso, havia um agravante, derivado de sua maneira de falar (mas que provavelmente se resolveria com uma cirurgia, ou mesmo com algumas sessões de fonoaudiologia), uma falha física popularmente conhecida como “língua presa”, que exigia da escritora reiteradas explicações, já que, por conta disso, sua pronúncia bastante peculiar se assemelhava ao sotaque de um estrangeiro. *Curiosamente, o defeito de dicção, proveniente do defeito físico, abre perspectivas para filiar a escritora a línguas e nacionalidades diversas*<sup>15</sup>.

*Muitas pessoas pensam que eu falo dessa maneira por causa de um sotaque russo. Mas eu tenho a língua presa. Há a possibilidade de cortar, mas meu médico falou que dói muito. Tem uma palavra que eu não posso falar, senão todo mundo cai pra trás: Aurora.*<sup>16</sup>

Dentre as diferentes línguas que compuseram a trajetória de vida da escritora — a começar pelo russo, língua de seus pais<sup>17</sup>, seguida por sua alfabetização em português e pelo longo contato com as diferentes culturas estrangeiras, por conta de seu casamento — está a sua própria língua, seu modo particular de falar. A semelhança de sua pronúncia com a de um estrangeiro sempre foi motivo de preocupação para a escritora, pois as confusões daí oriundas, enfim, a desconfiança relacionada à sua nacionalidade fazia com que

<sup>14</sup> A tensão resultante de sua condição de estrangeira transparece em documentos do colégio, em que ora aparece como sendo proveniente da Rússia, ora de Pernambuco. Mas para Clarice Lispector, ter nascido na Rússia fora um mero acaso, e estava tão certa disso que, antes mesmo da obtenção de sua naturalização, já se declarava pernambucana em tais documentos escolares. (GOTLIB, Nádia Battella. *Clarice: uma vida que se conta*. São Paulo: Ática, 1995, p. 58).

<sup>15</sup> Idem, *Ibidem*, p. 65.

<sup>16</sup> Idem.

<sup>17</sup> De acordo com Raymond Williams, “to the immigrants especially, whith their new second common language, language was more evident as a medium — a medium that could be shaped and reshaped — than as a social costum”. (WILLIAMS, Raymond. “The Emergence of Modernism”. In: *The Politics of Modernism: against the new conformism*. 5. ed. Verso: 1997, p. 46).

se sentisse como que à beira da sociedade na qual foi criada.

Não obstante, uma maneira encontrada por Clarice Lispector para se “sentir parte” da sociedade brasileira — capaz, portanto, de mitigar a sensação de não-pertencimento — está relacionada à sua viabilização como escritora, que é, a um só tempo, a obtenção antecipada de sua naturalização, ainda que simbólica.

*Ostentando o estatuto de ‘naturalizada’ — mas não o de natural, ‘nata’ — como placa de virtude e a digital postiça de um ‘poderia ser’ no lugar de sou, Clarice busca no exílio sua cidadania e ancora-se na língua portuguesa como lugar de efetivação e reconhecimento de uma verdade subjetiva, em evidente esforço de filiação, mulher constrangidamente deslocada, tentando allear-se sobre raiz enxertada, exibindo um permanente visto de ‘descompasso com o mundo’, tendo na falta o ponto de partida, no desvio uma rota, e, apenas em vislumbre — horizonte fugidío — a felicidade, sempre clandestina.*<sup>18</sup>

<sup>18</sup> MARTINS, Gilberto Figueiredo. *Alter(c)idade* — Um exercício de escalas: espaço público, modos de subjetivação e formas de sociabilidade na obra de Clarice Lispector. Tese de doutorado em Letras. USP, 2002, p. 6.

<sup>19</sup> FERREIRA, Op. Cit. p. 220.

A necessidade de a escritora esclarecer sua nacionalidade, seu pertencimento ao Brasil — *parecia-lhe absurdo viver em outro país que não o Brasil*<sup>19</sup>, aparece também assinalada nessa passagem, que mostra sua ligação profunda e sentimental com a língua portuguesa:

*Fiz da língua portuguesa a minha vida interior, o meu pensamento mais íntimo, usei-a para palavras de amor. Comecei a escrever pequenos contos logo que me alfabetizaram, e escrevi-os em português, é claro. Criei-me no Recife, e acho que viver no Nordeste ou no Norte do Brasil é viver mais intensamente e de perto a verdadeira vida brasileira que lá, no interior, não recebe influência de costumes de outros países. Minhas crendices foram aprendidas em Pernambuco, as comidas de que mais gosto são pernambucanas. E através de empregadas aprendi o rico folclore de lá. Somente na puberdade vim para o Rio com minha família: era a cidade grande e cosmopolita que, no entanto, em breve se tornava para mim brasileira-carioca.*<sup>20</sup>

<sup>20</sup> LISPECTOR, Op. Cit. p. 498.

A escrita passa, então, a ser utilizada por Clarice Lispector como instrumento privilegiado de territorialização, capaz de malograr percalços e de recrudescer seu sentimento de pertença, seu enraizamento.

## 2. A temática da exclusão social

Tal como mostra Gilberto Martins<sup>21</sup>, até mesmo as menções às cidades em que Clarice Lispector viveu aparecem em seus textos como elementos identificatórios: Recife é rememorada em seus contos e, de certo modo, reatualiza um cenário de infância e paisagem que compõe as imagens de infância da escritora<sup>22</sup>. No conto “Cem anos de perdão”, a narradora relembra uma brincadeira de criança que traduz sua prematura percepção de um mundo excludente:

*Havia em Recife inúmeras ruas, as ruas dos ricos, ladeadas por palacetes que ficavam no centro de grandes jardins. Eu e minha amiga brincávamos muito de decidir a quem pertenciam os palacetes. ‘Aquele branco é meu’. ‘Não, eu já disse que os brancos são meus’. ‘Mas esse não é totalmente branco, tem janelas verdes’. Parávamos às vezes longo tempo, a cara imprensada nas grades, olhando.*<sup>23</sup>

Sob esse aspecto, também os contos “Felicidade Clandestina” e “Restos de Carnaval” trazem personagens que se deparam, dolorosamente, com um mundo excludente, tornado explícito, tal como foi mencionado, através da precoce e arguta percepção de que “uns têm mais dinheiro que outros”.

Tal como as personagens-narradoras desses contos, Clarice Lispector, ainda criança, presenciou os descompassos entre a exclusão social e a tendência modernizadora na cidade do Recife, nas décadas de 1920 e 1930, o que a levou a optar inicialmente pela carreira de advogada, movida pelo intuito de *defender os direitos dos outros*, de reformar o sistema penitenciário do país.

Ao se questionar sobre as alternativas tangíveis de

<sup>21</sup> MARTINS, Gilberto Figueiredo. Op. Cit.

<sup>22</sup> Alguns contos contêm registros marcadamente autobiográficos, referências ao cenário de infância vivido por Clarice Lispector, como é o caso de “Felicidade Clandestina”, de “Cem anos de perdão” e de “Restos de Carnaval”, que serão tratados na seqüência.

<sup>23</sup> LISPECTOR. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997, p. 68.

<sup>24</sup> Ainda que Clarice Lispector tenha tido, segundo as biografias consultadas nesse estudo, o incentivo de seu pai para ingressar na Faculdade, a escritora faz uma revelação, em carta a Fernando Sabino, que deixa um tanto nebulosa tal passagem biográfica: “*Você sabe, quando eu queria entrar na Faculdade, papai não queria e eu soube que ele tinha dito à minha irmã que não queria porque tinha medo que eu terminasse pensando demais e me exaltand*”. (SABINO, Fernando & LISPECTOR, Clarice. *Cartas perto do coração*. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 53-54). Na carta, a escritora explicita a preocupação do pai com relação às implicações de sua escolha profissional, o que está diretamente ligado ao lugar e ao papel da mulher na sociedade, não educada para “pensar demais”.

<sup>25</sup> Maury Gurgel Valente era colega de turma de Clarice Lispector, na Faculdade de Direito. Ele interrompe o curso no último ano para fazer o vestibular para o Itamaraty, tendo se dedicado à carreira diplomática.

<sup>26</sup> Clarice Lispector, ao atingir a maioridade, travou uma incansável luta em busca de sua naturalização, seguindo os critérios exigidos pela lei. “*Ao dar entrada no processo de naturalização, Clarice declarou ter chegado ao Brasil, em abril de 1921, pelo vapor Cuyabá, desembarcando no Porto de Recife. Apresentou duas testemunhas que confirmariam o que até então havia declarado por escrito*”. (FERREIRA, Op. Cit. 84). Mas sua declaração não correspondia àquela fornecida na ocasião de sua inscrição no Serviço de Registros Estrangeiros, em 23 de Agosto de 1939, quando declarou ter che-

carreira a seguir, Clarice Lispector tem na recomendação do pai uma influência determinante<sup>24</sup>, o que a leva a optar (inicialmente) pela advocacia. Em março de 1937 matricula-se no primeiro ano do curso complementar da Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil.

Embora cursando Direito, motivada pela paixão pelo Direito Penal, Clarice Lispector não deixa de pensar em se tornar escritora, em ter seus escritos publicados em revistas literárias.

É na faculdade que conhece Maury Gurgel Valente<sup>25</sup>, com quem se casa em janeiro de 1943 — ano de sua formatura, e período que coincide com a obtenção de sua naturalização<sup>26</sup>: enfim era legalmente reconhecida como brasileira. Cabe destacar que Clarice Lispector sequer chega a exercer a profissão de advogada, nem mesmo para defender seus direitos autorais.

Já a sua atuação como jornalista foi singular. Por volta de 1940, então estudante de Direito, trabalha como redatora na *Agência Nacional*, dando início a uma atividade jornalística que se estenderá por toda a sua vida, apesar de algumas interrupções.

Contratada em 1942 pelo tradicional jornal carioca *A Noite*, e escalada para efetuar serviços na redação e realizar entrevistas, a presença da jovem escritora configurava um fato novo, pois, em geral, a colaboração de mulheres para o jornal se limitava à confecção de páginas femininas<sup>27</sup>, sendo restrito o acesso aos trabalhos na redação do jornal. Nesse período, Clarice Lispector pôde trabalhar com colegas que conheceu quando de sua estada na *Agência Nacional*, dentre os quais Lúcio Cardoso, por quem nutriu grande amizade, admiração profunda e até mesmo amor. Os primeiros contos que publica, concebidos quando trabalhava como jornalista, têm a “leveza” e o “descompromisso” típicos da crônica. Mais tarde, *trechos extraídos dos seus romances irão para os jornais*<sup>28</sup>, o que deixa visível o entrelaçamento entre sua atuação como escritora e como jornalista.

A despeito de sua formação como advogada e de sua atuação como jornalista, é possível dizer que as interferências concretas que conduzem Clarice Lispector ao ofício de escritora estão referidas, por um lado, à estrutura de seu grupo familiar, enfim, às especificidades do ambiente em que viveu, ao tipo de educação que recebeu como pertencente à comunidade judaica, por conseguinte, aos trunfos escolares e culturais que logrou mobilizar<sup>29</sup> e, por outro, aos corolários de seu casamento com o diplomata Maury Gurgel Valente — cuja atividade profissional era responsável pelas freqüentes viagens do casal — já que, ao obstar a permanência da escritora no Brasil, fez com que sua saudade se tornasse um poderoso acicate para a intensificação de sua criação literária.

### 3. A crítica à subserviência da mulher

A atividade jornalística assegurava à escritora iniciante uma fonte de renda indispensável à sua reprodução social, além do que, a independência financeira de Clarice Lispector advinha da ocupação de um cargo tido, na época, como masculino. Esse quadro renderia bons temas para os textos posteriores da escritora.

É possível citar o conto “A Fuga”, de 1940, em que a jovem escritora traz uma personagem insatisfeita, às voltas com seu casamento sufocante de 12 anos, e decidida a se separar. É ao caminhar pela cidade que a mulher se dá conta de que vivia aprisionada: *Sim, doze anos pesam como quilos de chumbo. Os dias se derretem, fundem-se e formam um só bloco, uma grande âncora.* A protagonista chega até mesmo a imaginar o que diria a um transeunte a respeito das transformações em sua vida: *Meu filho, eu era uma mulher casada e agora sou uma mulher.*

A retirada do adjetivo “casada” corresponde a um rito de passagem e, concomitantemente, revela a destreza de uma escrita comprometida em representar, de modo nuançado, a mudança do papel social da mulher e explicitá-la de forma sintetizada na frase supracitada.

gado ao Brasil em março de 1922. Como o visto concedido a Pedro Lispector pelo Consulado da Rússia datava de fevereiro de 1922, teria sido impossível os Lispector terem chegado ao Brasil em 1921, conforme declarou Clarice Lispector ao requerer sua naturalização (mesmo assim, as testemunhas ratificaram o que ela havia declarado por escrito). Ansiosa para obter sua naturalização, a despeito dos obstáculos que precisou enfrentar, Clarice Lispector escreve, em 1942, um ofício a Getúlio Vargas, utilizando argumentos que acentuavam sua íntima ligação com o Brasil. Após onze meses de espera e insistência, consegue obter sua naturalização.

<sup>27</sup> Vale acrescentar que Clarice Lispector não deixa de atuar como colunista de páginas femininas, com contribuições para diversificados jornais, como, por exemplo, *Correio da Manhã*, *Comício*, *Diário da Noite*, *Senhor*, *Jornal do Brasil*. Disfarçada através dos pseudônimos Ilka Soares, Ellen Palmer e Teresa Quadros, a escritora foi responsável pela confecção de inúmeros textos comprometidos com informações ditas de utilidade à mulher. (Cf. NUNES, 1997).

<sup>28</sup> GOTLIB, Op. Cit. p. 156,

<sup>29</sup> As considerações feitas por Míceli a respeito dos autodidatas e dos profissionais do trabalho literário permitem incluir Clarice Lispector no rol de autores por ele selecionados, ela que sabia *falar línguas estrangeiras, havia incorporado as disposições culturais de sua família em relação ao consumo de gêneros artísticos eruditos — a ópera, a música clássica, os grandes mestres da pintura.* Entretanto, esse

*tipo de formação cultural havia deixado de constituir por si só uma garantia para a obtenção de empregos no mercado de trabalho intelectual e artístico. Idem, Ibid., mesma página (MICELI, Op. Cit. 184).*

<sup>30</sup> O grupo Clima foi formado em fins de 1938, por jovens estudantes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Antonio Candido, Gilda de Mello e Souza, Décio de Almeida Prado, Paulo Emilio Salles Gomes, Ruy Galvão de Andrada Coelho, entre outros) que partilhavam de intensa amizade e solidariedade. Prova da ínfima participação feminina no cenário intelectual da época (o que transparece no número de mulheres envolvidas com a produção da revista) é o fato de que, ao longo de sua trajetória, Clima divulgou artistas e escritores jovens da época. *Entre os artistas plásticos contemplados, nenhuma mulher. Entre os poetas, encontramos 18 homens e 5 mulheres (...) Do total de 13 contos publicados, 9 foram escritos por homens e 4 por mulheres (...) Como autoras, as mulheres se fizeram presentes na condição de poetisas e contistas. Como personagens, ocuparam um lugar de destaque no universo ficcional da revista (...) Mas esta supremacia numérica está longe de corresponder a uma abordagem mais complexa e nuançada do universo feminino. Com exceção dos contos de Gilda de Mello e Souza e de Lygia Fagundes Telles, os outros reproduzem o senso comum, beirando por vezes a caricatura.* (PONTES, Heloisa. *Destinos Mistos: O Grupo Clima no Sistema Cultural Paulista (1940-1968)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 219).

<sup>31</sup> Idem, *Ibidem*, p. 218.

A escritora representa os mecanismos de inserção social encontrados pela mulher, as formas de subversão das expectativas sociais e, para tanto, lança sob os acontecimentos cotidianos um olhar desvelador de suas minúcias e sutilezas que, por sua vez, confere às personagens um papel inquiridor.

A propósito da temática do feminino, vale chamar a atenção para a participação de Gilda de Mello e Souza na *Revista Clima*<sup>30</sup>, atuação que reforça o quanto a divisão do trabalho intelectual reitera a assimetria das relações de gênero. Não apenas quanto às diferentes funções atribuídas a cada um dos integrantes para a confecção do periódico, como a associação prévia entre mulheres e ficção traduzem explicitamente a posição inferior destas nas incumbências e contribuições para a elaboração dos exemplares.

*Aos homens couberam as posições e os temas nobres: a cultura e a editoria das seções permanentes. As mulheres, a “costura” da redação, a função de colaboradoras, a poesia e o conto — na dupla condição de escritoras eventuais e de personagens principais do universo ficcional masculino.*<sup>31</sup>

O “grupo Clima”, comprometido com o exercício da crítica voltada ao teatro, cinema, literatura e artes plásticas, reservava um espaço para a publicação de textos ficcionais, tidos tacitamente como escrita de importância menor em relação à modalidade específica de trabalho intelectual exercido pelos críticos, *redu-to masculino por excelência*.

Isso posto, a inserção das mulheres no cenário intelectual e literário se deu gradualmente, inaugurando aos poucos um caminho divergente daquele a elas atribuído sob a forma naturalizada de uma “essência” feminina: o de serem mães, esposas e donas-de-casa.

*Mas isso se deu às custas de conflitos, inseguranças e dilemas muito específicos. Principalmente no início, quando não se sentiam socialmente seguras para se inserirem no campo intelectual*

*predominantemente masculino da época. As dificuldades preliminares que enfrentaram, transmutadas sob a forma de inseguranças pessoais, foram sendo contornadas, mas não eliminadas, à medida em que construíram novos modelos de conduta e atuação.*<sup>32</sup>

<sup>32</sup> ELEUTÉRIO, Op. Cit. p. 66.

É possível dizer que Clarice Lispector fez de sua produção literária não apenas o eco impetuoso de enraizamento, de restituição de filiação, mas também o melhor modo de compreender a situação feminina, seus detalhes e sutilezas. As personagens clariceanas são questionadoras dos tabus sociais; reivindicam o pertencimento (que muitas vezes aparece vinculado às questões sobre a origem, sobre a raiz, sobre as máscaras sociais); posicionam-se criticamente quanto à naturalização dos papéis estabelecidos culturalmente entre homens e mulheres, em que a mulher é educada para ser esposa, mãe e dona-de-casa; censuram formas variadas de exclusão social, algumas percebidas pela escritora desde a sua infância.

A representação destas temáticas pela produção clariceana deixa evidente que a escritora e as suas personagens coadunam-se em muitos pontos. Nesse sentido, é possível pensar na existência de uma série de transfigurações metafóricas de discursos não-literários na produção de Clarice Lispector que concorrem para o estabelecimento de uma aproximação entre as personagens e a própria escritora: em suma, muitos dos expedientes que compõem a sociologia da escrita clariceana representam transposições literárias de sua própria experiência social.

## **Arremates**

Em linhas gerais, é possível dizer que as especificidades da vida de Clarice Lispector acima esboçadas — cujo nomadismo é elemento de destaque desde seu nascimento, tendo se intensificado após seu casamento —, estão entre os aspectos que contribuíram

para a sua habilitação/enraizamento como escritora: a carreira literária foi a melhor forma de manter e reviduar o vínculo com o Brasil, tendo até mesmo se tornado assunto privilegiado e recorrente em suas cartas para os amigos brasileiros.

Ao que parece, o fato de ter nascido — acidentalmente — em outro país, assim como a fuga de seus pais para o Brasil e o constante deslocamento geográfico que compôs sua experiência de vida<sup>33</sup> (principalmente em virtude de seu casamento) aparecem em sua obra não apenas como referências aos lugares em que viveu, mas também de forma cifrada, transfigurados em elementos da composição. É como se o percuciente nomadismo de sua vida se materializasse em suas histórias, denunciado por uma escrita fluida, em constante movimento, em busca permanente: *estou procurando, estou procurando*<sup>34</sup>. O desconforto favorecido pela experiência de uma vida marcada pela fluidez, pelo incerto, pelo cambiante, pelo não-lugar como condição de ser, enfim, pela experiência da imigração (ainda que recém-nascida, o sofrimento ocasionado por esse episódio engastou sobremaneira sua trajetória pessoal), acrescido pelos longos períodos em que esteve distante do Brasil (uma espécie de “imigração voluntária”), pelas dificuldades financeiras que enfrentou desde a infância, típicas do universo familiar de “classe média”, extensivas ao início de sua carreira literária e regressas após sua separação (culminando em iniciativas profissionais audaciosas para as mulheres da época) repercutem na multiplicação de temas que configuram um processo criativo marcado pela confluência entre experiência social e produção literária.

Em suma, o preconceito e a perseguição que a família Lispector sofreu na Ucrânia, somados às dificuldades financeiras que culminaram em sua imigração para o Brasil; o nascimento de Clarice Lispector — que se dá a caminho do Brasil — e a inevitável sensação de não-lugar daí oriunda; a morte precoce de sua mãe, em 1930, e o sentimento de culpa dela derivado

<sup>33</sup> Clarice Lispector passou longos anos de sua vida distante do Brasil. Dentre os países em que residiu, a Suíça aparece como o lugar, por excelência, das lembranças da escritora, das memórias da escritora, das lembranças do Brasil. É possível dizer que Berna assistiu à intensificação de seu saudosismo. Basta atentar para a carta que a escritora enviou a Lúcio Cardoso, exprimido sua sensação de “não lugar”, intimamente ligada ao fato de se descobrir uma pessoa inadaptável. *É ruim estar fora da terra onde a gente se criou, é horrível ouvir ao redor da gente as línguas estrangeiras, tudo parece sem raiz; o motivo maior das coisas nunca se mostra a um estrangeiro, e os moradores de um lugar também nos encaram como pessoas gratuitas. Para mim, se foi bom, como um remédio é bom para a saúde, ver outros lugares e outras pessoas, já há muito está passando do bom, está no ruim; nunca pensei ser tão inadaptável, nunca pensei que precisava tanto das coisas que possuo. Embora agora mesmo esteja envergonhada de ser assim, porque enquanto escrevo a catedral está batendo os sinos; fico envergonhada de não viver bem em qualquer lugar onde uma catedral bata sinos, onde haja um rio, onde as pessoas trabalhem e façam compras; mas é assim mesmo (grifos meus).* (GOTLIB, Op. Cit. p. 244).

<sup>34</sup> LISPECTOR. *A paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 15.

(que recrudescer sua sensação de não-pertencimento); a dor insuperável pela perda de seu pai, em 1940; as possibilidades objetivas e as alternativas tangíveis de fazer carreira, fomentadas pelo ambiente em que cresceu e pelo círculo de amizades que conquistou ao longo de sua vida, formado basicamente por escritores brasileiros, dentre os quais Fernando Sabino, Lúcio Cardoso, Rubem Braga, Otto Lara Resende, Hélio Pellegrino; seu casamento e, conseqüentemente, os longos anos em que esteve distante do Brasil tiveram influência decisiva nas oportunidades que se abriram, por conseguinte, nos rumos de suas decisões e na conformação de seu estoque temático.

Por suposto, os expedientes mobilizados por Clarice Lispector em suas produções mantêm uma ligação visceral com sua experiência pessoal: imigrante judia, “imigrante voluntária”, escritora, jornalista, esposa, enfim, personagem de si mesma.

Destarte, essas são algumas das interferências sociais que contribuíram para a viabilização de Clarice Lispector como escritora de renome que, por sua vez, conformam uma parte do vasto leque dos condicionantes da prática de sua escrita, enfim, constrangimentos que singularizam sua existência social e que fazem de sua produção fonte conspícua e inesgotável de interpretação.

## Referências

BORELLI, Olga. *Clarice Lispector, esboço para um possível retrato*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

ELEUTÉRIO, Maria de Lourdes. *De esfinges e heroínas: a condição da mulher letrada na transição do fim do século*. Tese de doutorado em sociologia. USP. São Paulo, 1997.

ELIAS, Norbert & SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

**As confluências entre experiência social e produção literária:  
notas para uma sociologia da escrita de Clarice Lispector**

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M. e AMADO, Janaina. *Usos & Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

FERREIRA, M.T.M. *Eu sou uma pergunta: uma biografia de Clarice Lispector*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

GOTLIB, Nádya Battella. *Clarice: uma vida que se conta*. São Paulo: Ática, 1995.

LISPECTOR, Clarice. Esclarecimentos — Explicação de uma vez por todas. In: *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

\_\_\_\_\_. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

\_\_\_\_\_. *A paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

\_\_\_\_\_. *A bela e a fera*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

\_\_\_\_\_. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

\_\_\_\_\_. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1993.

\_\_\_\_\_. *Perto do coração selvagem*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

RAMA, Angel. *A cidade das letras*. Trad. port. São Paulo: Brasiliense, MIT Press, 1960.

MARTINS, Gilberto Figueiredo. *Alter(c)idade — Um exercício de escalas: espaço público, modos de subjetivação e formas de sociabilidade na obra de Clarice Lispector*. Tese de doutorado em Letras. USP, 2002.

MICELI, Sérgio. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. *Nacional Estrangeiro: História social e cultural do modernismo artístico em São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MONTEIRO, Teresa (Org.). *Correspondências/Clarice Lispector*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

NUNES, Aparecida Maria. *Páginas femininas de Clarice Lispector*. Tese de doutorado em Letras. USP, 1997.

PONTES, Heloísa. *Destinos Mistos: o Grupo Clima no Sistema Cultural Paulista (1940-1968)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SÁ, Olga de. *A escritura de Clarice Lispector*. Petrópolis: Vozes, 1979.

SABINO, Fernando & LISPECTOR, Clarice. *Cartas perto do coração*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

VIEIRA, Telma Maria. *Clarice Lispector: uma leitura instigante*. São Paulo: Annablume, 1998.

WALDMAN, Berta. *Clarice Lispector*. São Paulo, Brasil: Brasiliense, 1983.

WILLIAMS, Raymond. The Emergence of Modernism. In: *The Politics of Modernism: against the new conformists*. 5. ed. Verso: 1997.



# Representações da mulher de meia idade na televisão: Ana Maria Braga e o programa *Mais Você*

Ana Carolina Rocha Pessôa Temer

**Resumo:** O foco principal deste artigo é a apresentadora Ana Maria Braga, que conduz o programa *Mais Você*, apresentado de segunda a sexta feira na Rede Globo de Televisão. A análise envolve um histórico das revistas femininas e dos programas femininos na TV brasileira, o conteúdo do programa e as representações por ele sugeridas e em particular a representação adotada pela apresentadora Ana Maria Braga que trabalha a partir da *persona* de uma nova mulher da meia idade.

**Palavras-chave:** Televisão. Revista Feminina. Mais Você.

**Abstract:** The main focus of this article is the spokeswoman Ana Braga Maria, who conducts the television show *Mais Você*, shown Mondays to Fridays in Rede Globo de Televisão. The analysis involves the history of feminine maga-

*Ana Carolina Rocha Pessôa Temer.* Doutora e Mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo, Especialista em Sociologia pela Universidade Federal de Uberlândia e Bacharel em jornalismo pela Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Profissionalmente é professora do Centro Universitário de Patos de Minas, jornalista da Universidade Federal de Uberlândia e autora do livro *Notícias & Serviços nos telejornais da Rede Globo*. Rio de Janeiro: Sotese, 2002, e *Para entender as Teorias da Comunicação*. Uberlândia, Aspectus, 2004. Esse trabalho é uma revisão da dissertação de Mestrado da autora, a partir da confrontação dos dados obtidos na época com as declarações contidas em um livro depoimento de autoria de Edson Garcia Nunes, primeiro proprietário da TV Triângulo, que encaminhado a autora em 2004 pelo filho desse empresário, prof. Ms Rubens Garcia Nunes. E-mail: [temer@triang.com.br](mailto:temer@triang.com.br).

zines and television shows in Brazilian TV, the essence of the show and the representations it suggests, and particularly the one adopted by the host Ana Maria Braga, who is developed from the persona of the new mid-life woman.

**Keywords:** Television. Woman Magazine. Mais Você.

## Introdução

Existe uma relação de interdependência entre a comunicação e o ser humano no processo de definição e de construção da sua realidade social e cultural. GOMES entende que o *O ser humano está e é em comunicação*<sup>1</sup>. comunicação é um fato e uma necessidade social, algo “inerente ao ser humano” e que existe desde o seu aparecimento no mundo. Essa necessidade é tão ampla que tudo aquilo que o ser humano atribui significado passou a compor um processo de comunicação.

No mundo globalizado o acesso à informação é também uma necessidade. Parte significativa dessa informação chega hoje ao indivíduo por meio dos meios de comunicação de massa. Conseqüentemente, essa informação carrega a marca da produção planejada e artificialmente acelerada que caracteriza os bens de consumo da sociedade industrializada e também os bens culturais veiculados pelas grandes mídias.

Os meios de comunicação de massa não são neutros e não podem ser definidos como simples espelhos da realidade. A produção de bens culturais está inserida em um processo industrial, em um movimento global que transforma cultura em mercadoria. Portanto, os produtos culturais passam a se submeter às mesmas leis de produção dos demais produtos industrializados e orientados em função do mercado consumidor.

As limitações impostas pela produção acelerada e em larga escala da informação, mudam a qualidade e a

<sup>1</sup> GOMES, Pedro Gilberto. *Tópicos de teoria da comunicação*. São Leopoldo: Unisinos, 1997, p. 12

quantidade das informações acessíveis ao grande público. Esse conteúdo é igualmente afetado pelas relações de dependência da mídia com o capital<sup>2</sup> e a sua constante busca por uma maior audiência, por um número sempre crescente de ouvintes, telespectadores ou leitores ávidos por conteúdos sempre renovados que atendam a seus anseios e necessidades.

As representações dos meios de comunicação de massa não são aleatórios, mas sim idealizações de indivíduos ou grupos sociais: a mídia trabalha a partir de personagens ficticionais ou mesmo de pessoas públicas com os quais os leitores/telespectadores estabelecem elos emocionais tão fortes, que se projetam neles. A vida cheia de emoções desses personagens ou pessoas públicas dão colorido a vida monótona das pessoas comuns, que “vivem” parte de sua vida emocional através deles. Ao mesmo tempo também esses personagens ou pessoas públicas incentivam o consumo, pois o indivíduo tenta alcançá-los através da imitação, consumindo os produtos disponibilizados por eles.

A sociedade moderna é marcada também por novas dinâmicas familiares, que passam pelo maior acesso da mulher à escolarização e ao mercado de trabalho. Em suas relações de dependência da audiência, a mídia não pode ignorar essas mudanças, mas sua atuação em relação a elas nem sempre é transparente. Até porque: *As contradições nas relações sociais, abordadas pelo mundo moderno, estão, neste século XX, presentes na vida das mulheres e no que se pensou e escreveu sobre elas*<sup>3</sup>. De uma forma geral podemos dizer que a comunicação de massa possui uma dupla face, mantenedora e transformadora — ao mesmo tempo em que tenta preservar o modelo social também é um veículo que introduz o novo, pois a novidade é um elemento fundamental para incentivar o consumo.

Nesse sentido este trabalho é a análise de uma dessas representações, especificamente da persona<sup>4</sup> da apresentadora Ana Maria Braga, que conduz o Programa *Mais Você*, apresentado de segunda a sexta feira a

<sup>2</sup> No caso específico da televisão e do rádio de sinal aberto, que não tem um custo direto para o receptor (ouvinte/telespectador) e que são financiadas através dos anunciantes, portanto do capital. De uma forma geral essa regra vale para revistas e jornais, que mesmo arrecadando o dinheiro das assinaturas e vendas nas bancas, não conseguem sobreviver apenas com esses recursos e dependem de seus anunciantes.

<sup>3</sup> BICALHO, Elisabeth. A mulher no pensamento moderno. *Estudo de Gênero*. Cadernos de Área. n. 7. Goiânia: UCG, 1998, p. 37.

<sup>4</sup> O conceito de persona surge a partir da máscara que os antigos atores utilizavam para caracterizar o papel que estavam representando. Persona “é um complexo funcional a que se chegou por motivos de adaptação ou de necessária comodidade”, que confunde a imagem do indivíduo com as expectativas das pessoas quanto ao seu papel social, ficando o indivíduo reduzido a uma casca impermeável de revestimento (JUNG, 1987, p. 478). No caso de pessoas que trabalham frente às câmeras nos meios de comunicação de massa, é comum o estabelecimento de uma persona, que seria um “personagem dela mesma” ou um “eu melhorado para consumo público”.

partir da 8h 15min. da manhã na Rede Globo de Televisão.

<sup>5</sup> Conforme definido pelo *site* da emissora.

O nome do programa, o conjunto do material exibido, o perfil do telespectador<sup>5</sup> e mesmo a sua caracterização geral definem esse material como Revista Feminina para a Televisão. As mesmas características permitem trabalhar a partir da hipótese de que a sua condutora, a apresentadora Ana Maria Braga, obtém uma ampla aceitação (confirmada através dos números de sua audiência) porque representa um novo “modelo” de mulher de meia idade, dona-de-casa e mãe, idealizada pela mídia a partir dos anseios conscientes e subjetivos de seus telespectadores, buscando entender como as formas de feminilidade são reforçadas, imaginadas, dinamizadas, polemizadas, enfim, construídas através de produtos televisivos, que participam de uma espécie de organização dos ideais de cada gênero televisivo, através de um conjunto de representações sobre a mulher no Ocidente.

Sobre esse ponto, é importante destacar que apesar de estar presente na programação da televisão brasileira desde as suas primeiras transmissões e se destacarem por possuir um público significativo, o número de pesquisas científicas tendo como foco os programas voltados para o público feminino na televisão é reduzido. Tal questão tornou-se ainda mais visível nos últimos anos, uma vez que a partir do recente sucesso comercial do programa *Note e Anote* (Rede Record), várias emissoras re-descobriram este formato e tem investido em novos títulos.

Além do crescimento do número de programas com esse perfil a mídia eletrônica está apostando também na setorização do modelo, investindo em conteúdos diferenciados. No entanto, os mesmos motivos que viabilizam esse tipo de produção (baixa necessidade de investimentos, amplo espaço para *merchandising*, possibilidade de atrair um público com tempo ocioso e significativo poder de compra) faz com, mesmo entre os profissionais de televisão, estes programas sejam

visto como opções de segunda linha ou tapa buracos em uma programação mais nobre.

Do ponto de vista científico, no entanto, os veículos destinados ao público feminino fornecem dados importantes para entendermos os costumes sociais, além de influenciarem esses costumes. As revistas femininas representam instituições que diferenciam produtos a partir da construção de narrativas que reúnem alguns significados míticos comuns à figura da mulher. As redes de figuras que se estampam nos textos verbais e visuais destas publicações contribuem também para definir papéis que sintetizam os modelos figurativos atribuídos à mulher em que a leitora possa espelhar-se.

Essa postura fica clara quando vemos que as revistas femininas foram elementos importantes para a democratização da moda e o surgimento da indústria do vestuário — antes um artesanato de luxo — o surgimento da puericultura, da personalização das residências, da popularização dos cosméticos. De fato, sobre as revistas femininas podemos dizer que: *Suas funções não são transparentes, não visam apenas conselhos práticos ou lazer. No espelho da imprensa feminina, as imagens e as verdades são muitas*.<sup>6</sup>

## Do jornal para senhoras aos programas de televisão

O mais antigo título de veículo periódico destinado exclusivamente às mulheres que se tem registro foi o *Lady's Mercury*, que circulou na Inglaterra em 1693. Vários títulos se seguiram, e entre eles destaca-se o *Ladies' Diary*, que foi veiculado por mais de um século. Rapidamente o modelo alcançou outros países com a publicação de *Akademie der Grazien*, *Journal für Deutsche Frauen*, na Alemanha, *Die Elegante*, na Áustria, *Toilette—1770*, *Biblioteca Galante—1775*, *Giornalle della Donn—1781*, na Itália<sup>7</sup>. Todos esses veículos tinham em comum o fato de trazerem poesias, receitas culinárias e, na maior parte dos casos, um consultório sentimental.

<sup>6</sup> BUTTONI, Dulcília Schroeder. *Imprensa feminina*. São Paulo: Ática, 1986, p. 5.

<sup>7</sup> Idem, *Ibidem*, p. 25.

Em 1928 o *Ladies' Magazine* consolida o termo “magazine” oferecendo entretenimento, esclarecimento e serviço. Outro marco importante na área ocorreu em 1863, quando um editor norte-americano, Mr. Butterick lançou o molde para a confecção de roupas encartado nas revistas e impresso em série. As revistas passam, então, a ser vendidas em lojas comerciais e livrarias, democratizando a moda. Pouco depois, novos temas (decoração, cuidados com os filhos, educação e outros assuntos ligados à vida cotidiana da família), se incorporaram ao veículo.

Aos poucos a vida prática foi invadindo as revistas. Após a Segunda Guerra o setor ganhou sofisticação com capas coloridas contendo *closets* de artistas e matérias com moda de alto luxo. O passo seguinte foi a segmentação, o direcionamento para diferentes faixas etárias e poder aquisitivo.

No Brasil, a situação de colônia dificulta a chegada da imprensa e, é claro, das revistas femininas. O primeiro periódico feminino brasileiro foi lançado no Rio de Janeiro em 1827: o *Espelbo Diamantino*. A ele seguem-se diversos outros: *O Espelbo das Brasileiras* (publicado em 1831 em Recife), *Jornal de Variedade* (1935), *Relator de Novelas* (1838) *Correio das Modas* (1939), *Espelbo das Bellas* (1941), *A Marmota* (1949), o primeiro a trazer litografias impressas no Brasil<sup>8</sup>. Neste início, muitos veículos reservavam um espaço considerável para a literatura, trazendo histórias em capítulos. No *Armazém de Novellas Escolhidas* ou *Novelista Brasileiro* (ambos de 1951) existiam fascículos encartados onde pouco a pouco o espaço genérico foi sendo utilizado pelo romance folhetim.

A *Revista Feminina*, fundada em 1914, dá novo impulso ao setor, introduzindo um esquema comercial que incluía a fabricação e distribuição de produtos destinados ao público feminino. Também são exemplo de revistas prioritariamente dirigidas ao feminino o periódico *Vida Doméstica*, que começa a circular em 1920, e trazia, além de materiais de propaganda, textos

<sup>8</sup> Ibidem, p. 37 e *A revista no Brasil*. São Paulo: Abril, 2000, p. 232.

e imagens a respeito de temas referentes à família, como reportagens sobre cuidados com infância, casamento e moda, além de grande quantidade de fotos. *Vida Doméstica* já entendia a mulher como consumidora e destacava aspectos referentes à beleza, além de propagandas de tecidos para confecção de vestidos e jóias, óculos, camisas, carrinhos de bebês, relógios, cigarros, móveis, lenços, porcelanas, brinquedos, remédios, alimentos, hotéis, agências de turismo, ítems de moda: além do que a editoria chamava de assuntos *úteis*, como avicultura e criação de outros animais.

Novas mudanças acontecem no meio do século XX com *Grande Hotel*, da Editora Vecchi e *Capricho*, da Editora Abril, que publicam fotonovelas. O crescimento da indústria relacionada à mulher, a ampliação da classe média e o crescimento do mercado interno fortalece o poder de venda dos veículos voltados para o público feminino. Títulos como *Cláudia* inauguram um novo estilo, sofisticando o setor.

A migração do mesmo modelo para a televisão, começava a utilizar as fórmulas consagradas pelas revistas para veicular programas destinados ao público feminino. De fato, Buitoni lembra que:

*Quando falamos em imprensa feminina, focalizamos preferencialmente veículos impressos, fonte mais abundantes em nossa exemplificação. Porém, as características de um programa feminino de rádio ou na televisão são muito parecidas com que as que apontamos aqui. Na verdade, os programas da mídia eletrônica estão calcados nas formas impressas.*<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Ibidem, p. 11.

Ainda que a data da transmissão do primeiro programa dedicado exclusivamente ao público feminino não esteja documentada, Rixa afirma que *Desde os primórdios, a TV Tupi de São Paulo produziu programas dirigidos à mulher, especialmente a dona de casa*<sup>10</sup>. Entre os primeiros programas veiculados nos primeiros anos de TV, estão a *Revista Feminina*, com Lolita Rios, e *No mundo feminino* conduzido por Maria de Lourdes Lebert

<sup>10</sup> LORÊDO, João. *Era uma vez... a televisão*. São Paulo: Alegro, 2000, p. 156.

e depois por Elisabeth Dary. Também na década de 1950, a própria Hebe Camargo apresentou programas como *Maios a Beira Mar* e *Com a Mão na Massa* (1957). Também é dessa década o programa *Faça Você Mesmo* (LORÊDO, 2000, p.56) que ensinava corte e costura, e os programas da culinária Ofélia Annunziato<sup>11</sup> e sua equipe, que traziam receitas simples para serem feitas pela própria dona-de-casa, cujo modelo tornou-se um marco entre os programas femininos.

Na década de 1980, a Rede Globo lança o *TV Mulher*, que inaugura a exploração sistemática e rentável do horário matinal na TV<sup>12</sup>, dando uma “cara nova” a um modelo cujos destaques incluíam apresentadoras como Edna Savaget (*Edição Feminina*), Xênia Bier e Ione Borges<sup>13</sup> e Rosita Tomaz Lopes<sup>14</sup>, essa última responsável pela lista das “10 mais elegantes”.

Na década de 1990 a apresentadora Ana Maria Braga traz uma nova referência para o universo dos programas femininos, introduzindo na seqüência de receitas culinárias, dicas sobre moda e cabelos, “aulas” de artesanato além de novidades sobre os bastidores da televisão. O sucesso e os índices de audiência do *Note e Anote* acordaram a imprensa para as revistas femininas na televisão e leva o gênero de volta a Rede Globo: a apresentadora Ana Maria Braga, sua equipe de produção e suas atrações principais são convidadas para “transferir-se” para Rede Globo de Televisão.

### **A apresentadora Ana Maria Braga e o programa *Mais Você***

Ana Maria Braga é paulista de São Joaquim da Barra e estudou em internatos no interior de São Paulo até se formar em biologia pela Universidade de São Paulo, em São José do Rio Preto, onde iniciou sua carreira como apresentadora de um telejornal local, na TV Rio Preto, canal 8, em 1973. Transfere-se para São Paulo, onde foi repórter da TV Bandeirantes e apresenta o programa feminino *E Agora, Boa Tarde*, na extinta TV Tupi.

<sup>11</sup> O programa foi levado ao ar com diferentes denominações.

<sup>12</sup> LIMA, F. B. & PRIOLLI, Gabriel. *Televisão e vídeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p. 40.

<sup>13</sup> RIXA. *Almanaque da TV*. São Paulo: Objetiva, 2000.

<sup>14</sup> LORÊDO, João. *Era uma vez... a televisão*. São Paulo: Alegro, 2000, p. 56.

Com o fim da TV Tupi, Ana Maria foi assessora de imprensa e diretora comercial das revistas femininas da Editora Abril. A apresentadora volta para televisão em 1992, com o programa *Note e Anote*, que por sete anos dirigiu, produziu e apresentou na Rede Record.<sup>15</sup>

Segundo a apresentadora, a idéia do programa surgiu porque ela

*... queria falar com as mulheres que gostam de cozinhar e com as que não gostam de encostar a barriga no fogão de um jeito mais alegre. Pela minha formação profissional — fui diretora comercial de sete revistas femininas — eu conhecia bem o perfil da mulher que lia Nova, Capricho, Cláudia, Elle. Juntei a isso minha formação interiorana para falar com gente como minha tia, minha mãe.*<sup>16</sup>

O afastamento da Record e o convite feito para trabalhar na emissora de maior audiência do país não acontece por acaso. Em 1997, o rosto de Ana Maria Braga foi o que mais apareceu na televisão brasileira: ao todo, foram 24,5 horas no ar por semana.<sup>17</sup> No mesmo ano, no lançamento de seu primeiro livro de receitas, *Receitas preferidas de Ana Maria Braga* no Salão do Livro do Rio de Janeiro, a apresentadora ficou seis horas autografando mais de 600 exemplares.

Ainda assim quando o programa *Mais Você* entrou no ar em outubro de 1999, a audiência foi decepcionante. Mesmo recebendo um alto salário — especulase mais de R\$ 1 milhão<sup>18</sup> o sucesso não foi o mesmo da emissora anterior. A justificativa era que o estilo adotado pela direção — marcado pela fria eficiência do chamado “padrão Globo de qualidade” — estava afastando a apresentadora do seu público, mas acostumado ao tom popularesco. Borelli & Priolli, explicam que isto acontece porque:

*Ao tentar encorporar personagem, fórmulas, esquemas de produção dos programas populares, a Globo acaba enquadrando-os ao seu esquema de produção, mais limpo, mais esquematizado, k*

<sup>15</sup> Segundo o seu site oficial <http://anamariabraga.globo.com/biografia.htm>, a apresentadora é também formada em jornalismo.

<sup>16</sup> REIS, Leila Acorda, menina! Disponível em: <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=299ASP020>. Copyright *O Estado de São Paulo*, 15/10/2004. Acesso em: 07 jul. 2006.

<sup>17</sup> No Brasil, quem mais se aproximou dessa marca foi Angélica, em 1992, que ficava 23 horas no ar na Manchete. Silvio Santos já conseguiu 15 horas.

<sup>18</sup> BORELLI, Sílvia H. Simões; PRIOLLI, Gabriel (Coord.) *A Deusa Ferida* — Porque a Rede Globo não é mais campeã de audiência. São Paulo: Summus, 2000, p. 129.

<sup>19</sup> Idem, *Ibidem*, p. 171-172.

*descaracterizando-os.*<sup>19</sup>

A apresentadora enfrentou o problema em uma “conversa” dirigida aos telespectadores, assumindo ao vivo que nem tudo estava correndo conforme o esperado. Para se adaptar ao eixo da identidade da nova emissora (o seu *padrão de qualidade*) o *Mais Você* enfrentou numa série de trocas de horários e formatos. Em 2001, a diretora Marlene Mattos (que tinha obtido grande sucesso dirigindo a Xuxa) assumiu o programa, mas os índices de audiência só se estabilizaram em 2002.

Comparado com os demais programas femininos em exibição, o *Mais Você* de Ana Maria Braga tem um tempo relativamente restrito — uma hora e meia. O programa é centrado na prestação de serviço, ou o que se convencionou chamar matérias de serviço. O termo, que teve origem nos Estados Unidos, envolve uma expressão diretamente ligada às Revistas Femininas, e tem como objetivo “poupar tempo e/ou dinheiro” para o receptor. Eide<sup>20</sup> assume que a função desse jornalismo seria “servir de guia” para o receptor, preparando-o para agir como consumidor racional de produtos, serviços e direitos sociais<sup>21</sup>. Informações que tragam dicas de como se tornar mais saudável, mais dispostos, mais felizes e mais aptos a gerir o seu tempo e as suas finanças.

Dessa forma, o serviço é um reconhecimento de que *em la edad de la información, la gente pueda necesitar menos información e mas guía.*<sup>22</sup>

O programa tem um esquema tradicional, com quadros voltados para a culinária, artesanato, moda, beleza, saúde, entrevistas com pessoas ligadas a essas áreas e personalidades (principalmente contratadas da própria emissora). Tudo isso, é claro, somado a uma grande quantidade de *merchandising*.

Mesmo respeitando esse esquema já conhecido, o programa também apresenta alguns fatores diferenciados, como as brincadeiras com o Louro José, a presença constante de Belinha — a cadelinha de estimação

<sup>20</sup> EIDE, Martin. A new kind of newspaper. Understanding a popularization process. *Mídia, Culture and Society*. London, Thousand Oaks na New Delhi; Sarge Publications. Abr., 1997, p. 173-182, v. 19.

<sup>21</sup> JOFILLY, Ruth. *Jornalismo e Produção de Moda*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

<sup>22</sup> DIEZHANDINO, Maria Pilar. *Periodismo de Servicio* — La utilidad como complemento informativo en Time, Newsweek U.S. News na World report y unos apontes del caso español. Colecion Bosh Comunicación, Icaria Editorial, 1994, p. 77.

da apresentadora — e outros momentos de descontração.

Finalmente, o programa também abre espaço para entrevistas e debates de temas considerados “mais polêmicos”, geralmente abordando questões ligadas à saúde e a comportamento.

### ***Mais Você: uma análise de conteúdo***

Segundo a programação anunciada pela Rede Globo de Televisão, o programa *Mais Você* vai ao ar de segunda a sexta feira entre as 8 e 9 horas. Como normalmente acontece na televisão, esse horário não é rígido, obedecendo a variações de dez e até 15 minutos. O programa é praticamente todo transmitido ao vivo, o que dá o “tom”, onde os espaços mortos são preenchidos pela verborragia constante da apresentadora, simulando uma conversa descontraída.

A apresentadora comanda o programa circulando em um ambiente integrado, onde existe uma cozinha planejada e uma “sala de estar”, onde faz entrevistas e pequenos debates ao vivo. Todo o ambiente é uma simulação do espaço doméstico, com mesinhas, enfeites e até um pretense armário para guardar roupas, onde ficam peças em exposição quando as matérias de moda e artesanato exigem. A simulação de domesticidade é reforçada pela decoração e pela presença da cadela Belinha, com a qual a apresentadora eventualmente conversa ou se dirige na terceira pessoa, além do Louro José que representam os “animais de estimação da casa”.

A abertura do programa é normalmente marcada por um pequeno monólogo da apresentadora, que usa textos de motivação, parábolas e casos (causos?) que destacam a esperança, a perseverança e os chamados “bons sentimentos” de uma forma geral. O encerramento do monólogo é, tradicionalmente, um “bom dia”; que funciona como a indicação que o programa está “começando”.

Em seguida entram no ar os quadros de serviço, que pode ser culinária, bem estar físico ou psicológico — uma reportagem sobre os benefícios da meditação ou uma nova proposta de exercício físico, ou de dieta alimentar e, entrevistas com personalidades. Também neste miolo estão inseridas brincadeiras, piadas, pegadinhas e adivinhações — disputadas com o “Louro” José — entrevistas com personalidades e eventualmente com pessoas da comunidade. Em ocasiões especiais a apresentadora participa de quadros especiais que variam desde externas gravadas dos “jardins” da sede da Rede Globo (em São Paulo) ou em viagens, em uma imensa possibilidade de variações.

No conjunto do programa, a culinária ainda predomina. Isso parece apontar que essa atividade ainda é vista como a mais importante para a mulher e mesmo quando esta se dispõe realizar um trabalho economicamente rentável, permanece presa a atividades tradicionais.

Todo o processo é seguido passo a passo, com a apresentadora ao lado da culinária/artesã ou mesmo assumindo o papel de “executora da receita”, mas sempre tirando dúvidas, elogiando, confirmando ingredientes, etc. Ao mesmo tempo em que faz a receita, ou auxilia no seu preparo, a apresentadora conversa com os especialistas e/ou autores da receita, sobre aspectos específicos de sua realização, possibilidades de comercialização e outros dados complementares.

Independente do produto, a apresentadora se esforça para acrescentar a ele um “toque de classe”, seja através da decoração ou de detalhes sobre a originalidade (pratos típicos regionais ou internacionais) ou pratos que ganham destaque em restaurantes. Aliás, a confecção dos pratos exige da apresentadora uma apresentação especial. Embora não aja de forma ostensiva, luvas e chapéus de “chef” são comuns, bem como outros apetrechos característicos da culinária requintada. De fato, a cozinha apresentada pelo *Mais Você* pode ser classificada de sincrética ou híbrida, uma vez

que mescla recursos locais com produtos industrializados, muitas vezes originariamente oriundos de hábitos alimentares culturalmente distantes, mas hoje tão ligados ao processo alimentar nacional que se torna difícil distinguí-los.

Um segundo aspecto em destaque é o artesanato, mostrado através de aulas práticas, em geral com a própria apresentadora confeccionando o produto ou através de reportagens que explicam passo a passo como o produto é elaborado.

No que diz respeito à aparência física, as representações femininas propostas pelo programa também seguem determinados padrões característicos do universo feminino, como, por exemplo, esbelteza, a preocupação com a elegância (o bem vestir) e o cuidado com a aparência.

De fato, as questões sobre beleza estão sempre subjetivamente presentes, mas de uma forma sutil e eventualmente contraditória. Basicamente, não existe uma apologia a esbelteza e ou mesmo a belos rostos, mas os elogios e comentários sobre “manter a forma” estão sempre presentes. Inserido entre propagandas de cremes e produtos para o cabelo e para a estética em geral, predomina um discurso no qual a beleza é associada com a saúde e, principalmente, com o bem estar.

Um exemplo desse discurso pode ser sintetizado na declaração dada pela apresentadora em uma entrevista:

*Há belezas variadas e existem diversas maneiras de se falar que uma pessoa é bela. Acho que o principal encanto é aquele que vem de dentro, por meio da felicidade. (...) A beleza é muito mais o seu estado de espírito, que se reflete em seu exterior, nos cabelos, nos olhos, no corpo inteiro... Acredito que amar é o melhor remédio para se manter bela.*<sup>23</sup>

As referências à idade não são comuns, e apenas acontecem quando da comemoração de um aniversá-

<sup>23</sup> ASSITANI, Cléo. *Ana Maria Braga. Admirável Guerreira*. Coluna Gente. Disponível em: <<http://plasticaebeleza.terra.com.br/38/gente/ana-maria.htm>>. Acesso em: 09 jul. 2006.

rio ou fato marcante. No entanto, a apresentadora assume o papel de mulher de meia idade através de referências aos filhos mais velhos — já criados e ou inseridos no mercado de trabalho e do próprio passado profissional.

Nessa condição fica clara a representação de uma dona-de-casa de classe média alta, relativamente intelectualizada, com uma parcela significativa de tempo livre em relação as atividades domésticas já que não necessita dedicar uma grande parcela do seu tempo aos filhos (pois já não exigem tantos cuidados diretos), embora se preocupe com o bem estar deles.

O material comercial — *merchandising* — está claramente embutido no programa, com a apresentadora discutindo e explicando as vantagens do produto, num diálogo onde impera a redundância. O programa é todo entremeadado por esses “patrocinadores”, que se mesclam com as matérias de serviço, é difícil de distinguir um do outro.

A grande disponibilidade de recursos técnicos é evidente e contrasta de forma quase agressiva com a limitação de recursos presente em revistas femininas de outras emissoras. Em muitos casos, as câmaras ocultas trabalham em paralelo com os microfones de ouvido que permitem que a apresentadora “converse” com os autores da receita ao mesmo tempo em manipula os produtos.

De fato, a competência comunicativa do programa se define pela identificação do receptor com o universo doméstico apresentado pela apresentadora. A intimidade com o receptor é constantemente reforçada com a utilização de um diálogo simulado, em uma pretensa conversação onde se repetem termos como “você que está em casa”, “você aí”.

Todo esse aparato visa dar ao receptor uma sensação de interatividade, reforçada não apenas pela linguagem (o diálogo simulado), mas também por sorteios, brindes e participações restritas pelo telefone, intencionalmente trabalhadas para obter um destaque

que não condiz com a brevidade e as limitações dessa participação. Sobre esse ponto, aliás, é necessário questionar o uso do termo interatividade, uma vez que se trata de um modelo reativo, em que os conteúdos são gestados e controlados pela produção do programa e pela participação diretiva da apresentadora.

A disponibilidade de recursos é detectável também na realização das externas, quando cenários completos são montados para o programa ou mesmo para um único quadro do programa.

Outra estratégia do programa é a articulação permanente do conteúdo emocional com o conteúdo racional: receitas gastronômicas são fórmulas para “conquistar corações” e o próprio texto emocional e pretensamente filosófico que abre o programa é constantemente indicado como uma dica para se “pensar e aprender a viver melhor”.

## **Conclusão**

Ainda que classificados como programas de variedades, as considerações aqui expostas deixam claro o seu caráter didático e formador de comportamentos desse modelo. Fica claro que é no plano das idéias que os veículos dedicados ao público feminino parecem convergir e ter sua maior importância, uma vez que buscavam/buscam divulgar comportamentos socialmente adequados.

As transformações ocorridas no universo feminino nas últimas décadas conduzem a perigosa idéia de que a programação voltada para as mulheres tem mais espaço e expressão do que antigamente. Mas é necessário refletir sobre quais mudanças realmente aconteceram.

A evolução histórica desse modelo mostra que houve uma evolução dos cenários e até mesmo uma evolução dos assuntos — muito do que antes era tabu, como sexo, gravidez, religião, etc — hoje é discutido livremente. O modelo feminino, da “rainha do lar”

dedicada a nutrir os filhos e o marido foi substituído por um modelo mais flexível, preocupado com a própria aparência, com a saúde, em “ganhar algum dinheiro extra” (com o artesanato doméstico ou com atividades informais) e (até) mesmo com um verniz cultural.

De muitas maneiras, no entanto, são mudanças superficiais. Assim o programa e a sua apresentação são uma novidade, mas não um modelo realmente novo uma vez que o novo é uma invenção, é o que representa uma mudança em relação a sua própria história. Já a novidade é um elemento referencial para repetir a mesma coisa com novas roupagens, fazendo o que na televisão costuma ser definido como “museu de novidades”, que na essência são sempre as mesmas. A necessidade de apresentar tudo como uma novidade é uma estratégia para convencer as pessoas a adquirir algo que elas já têm, e que em geral elas não necessitam. Portanto, a novidade só tem significado para o consumo.

Assim é o programa e a sua apresentadora: algo que só se justificam como mantenedores de uma ordem instalada e divulgadores de produtos/novidades a serem consumidos.

Os padrões culturais que delineiam a subjetividade feminina propagada no *Mais Você* são, de muitas formas, semelhantes aos do século passado: a mulher representada ainda é aquela que se impõe pela habilidade doméstica — é prendada ou simplesmente habilidosa; e trabalhadeira — no sentido que põe as suas habilidades domésticas para melhorar a qualidade da vida da família, seja através do ganho direto, vendendo o seu produto como forma de reforçar o orçamento, seja indireto, contribuindo para a economia dentro do lar.

Em defesa do programa, no entanto, é preciso ressaltar que ele não é uma exceção. A própria apresentadora admite que: *No mundo inteiro existe esse tipo de programa. Há canais só de artesanato, decoração, bricolagem. Aqui no Brasil não se pode ter apenas a visão do Morumbi, Leme, Belo Horizonte, ou seja, onde as pessoas têm supermercados com*

*os produtos que vão nas receitas.*<sup>24</sup>

A análise do programa *Mais Você* mostra que o modelo proposto para um programa feminino (e conseqüentemente, o modelo imaginado de mulher) continua a se alimentar das atividades domésticas, com todas as suas ações prosaicas e banais. Trata-se da mulher que mantém a casa, não como provedora de recursos, mais como “compradora” de tudo, ou quase tudo, que a família necessita: um alvo propício para todos os tipos de *merchandising* que permeiam o conteúdo do programa.

<sup>24</sup> apud REIS, 2004.

De uma forma geral a apresentadora representa um modelo de mãe/mulher da classe média intelectualizada; ou seja, modelo de vida desejável: um modelo simbólico associado simultaneamente a um reforço de outros enunciados liberais clássicos do sucesso individual, mas que não deixou de lado o “ser mulher”, que no caso se reflete na preocupação com a beleza, a sensualidade do corpo feminino e, sobretudo, o cuidado com o espaço doméstico como o grande espaço de realização do feminino na cultura contemporânea.

Mulheres profissionalmente bem sucedidas não estão ausentes do programa, mas a sua apresentação indiretamente reforça a sua condição de exceção, pois é quase rotina a apresentadora inserir questionamentos sobre o esforço que é feito para conciliar família e trabalho e outros aspectos semelhantes. Embora o tema da mulher que trabalha, que é auto-suficiente financeiramente esteja sempre presente no discurso, essa condição é tratada como uma exceção, ou pelo menos como uma tendência para o futuro.

O programa reproduz, portanto, um olhar que é produzido para as mulheres, e não pelas mulheres — ou pelo menos não pelas mulheres realmente livres dos estereótipos criados sobre o feminino.

A apresentadora é o elemento chave do programa, que se constrói a partir de seu carisma. Essa é, aliás, uma característica marcante nos programas femininos, quase todos marcados ou identificados pela personali-

dade de suas apresentadoras. Cada apresentadora é verdadeiramente uma atriz, que desempenha um papel ao mesmo tempo único — ela mesma (daí a importância do seu carisma) — e múltiplo: anfitriã simpática, vizinha fofoqueira, amiga carinhosa, conselheira experiente. Bem vestida, elegante, alegre, risonha, carinhosa e disposta a compartilhar, ela é, ao mesmo tempo cúmplice da receptora e alvo de sua inveja.

A importância do carisma ou da personalidade da apresentadora não diminui o trabalho da produção ou mesmo da equipe que viabiliza o modelo. O programa *Mais Você*, e as Revistas Femininas de uma forma geral, funcionam porque oferecem às receptoras várias possibilidades (ou níveis) de identificação. Manter essas pontes de identificação abertas todos os dias não é uma tarefa fácil, pois significa transformar a rotina doméstica em possibilidades mais ricas e excitantes do que as oferecidas na vida real. Significa buscar assuntos que, não sendo distantes do dia-a-dia da receptora, também represente algo novo, diferente daquilo ao qual ela já se acostumou.

Para entendermos melhor o status ou a condição da apresentadora do programa, é necessário, seguir o caminho já trilhado por CAMPBELL<sup>25</sup> e MORIN<sup>26</sup> e interpretar o conceito de herói. Assim como o herói mítico, a condutora do programa “acredita” ter uma missão a cumprir (ou, pelo menos, transmite essa idéia). Mas enquanto o herói deve domar o cotidiano e viver na esfera do extraordinário, a “missão” dos condutores dos programas femininos é transformar o cotidiano em extraordinário, transformando-o em algo sempre novo e, ao mesmo tempo, expurgando os riscos (como problemas conjugais ou doenças) que possam atrapalhar o seu aproveitamento integral e prazeroso. Da mesma forma, enquanto na mitologia clássica o herói tem habilidades e atitudes que os diferencia dos demais mortais, na situação dos condutores das revistas femininas essas habilidades residem justamente na capacidade criativa e na satisfação que elas retiram da

<sup>25</sup> CAMPBELL, Joseph. *O herói das mil faces*. São Paulo: Cultrix, 1993, p. 93.

<sup>26</sup> MORIN, Edgar. *Cultura de massa no século XX. O espírito do tempo*. Rio de Janeiro: Forense, 1967, p. 67.

realização de suas tarefas.

Por fim, assim como o herói deve “entregar-se a um propósito maior e ao seu destino glorificado”, construído única e exclusivamente por ele mesmo, também o “ídolo” televisivo é o condutor da sua própria glória ou sucesso, resultado de seu esforço e da dedicação. A sua generosidade — grandiosidade — é também medida pela gentileza com a qual procuram dividir essa glória com a sua equipe.

É nesse sentido, aliás, que a produção do *Mais Você* parece ter incorporado o que há de melhor do *padrão Globo de qualidade*. Os temas apresentados conseguem, na maior parte das vezes, unir as duas características e ainda deixar espaço para aprofundamentos futuros.

O *Mais Você* também chama atenção pela naturalidade extremada (estudada?) de sua condutora, que circula em cena como se “vivesse” em cena, transmitindo à receptora a confiante sensação de que, todo dia, durante uma hora, é a convidada de honra daquele espaço perfeito, onde tudo permanece arrumado, adequado e com um toque de classe.

Curiosamente, no entanto, Ana Maria Braga é uma figura solitária em cena. Assim como é solitário o trabalho doméstico, a apresentadora embora eventualmente brinque com a equipe técnica, receba seus entrevistados — seus convidados — e fale ao telefone com o pessoal “de casa”, está a maior parte do tempo sozinha. Sua principal companhia são os “animais” de estimação, e em particular o Louro José, com quem interage durante todo o programa.

O Louro José, aliás, é a presença masculina em cena. Mas um masculino divertido, sempre presente e disponível, bem humorado, sem cobranças ou insinuações sexuais. Não fosse feito de espuma e penas, seria o homem ideal.

O programa, portanto, trabalha a valorização do modelo feminino, da mulher de meia-idade que “vence” a própria idade, é o pilar do próprio lar (um novo lar, onde a presença masculina é secundária), onde

predomina o bom humor e a felicidade e, é claro, a possibilidade de recriar o antigo e consumir novidades.

Mas é também a representação da dona de casa solitária — e é significativo que o programa se destine às donas-de-casa — sufocada pela busca da perfeição, pela busca do reconhecimento e da valorização de suas atividades. A mulher sozinha, que transfere uma parte significativa do seu afeto para os animais domésticos (os únicos que têm tempo para realmente ouvi-la?), que busca na atividade frenética, no contato a distância e nos textos de auto-ajuda uma maneira de preencher os seus vazios.

Uma solidão partilhada via satélite em milhares de aparelhos de televisão, e que só não é insuportável porque oferece a promessa de um novo diálogo, de um novo encontro, de um novo dia perfeito na próxima edição.

## Referências

*A revista no Brasil*. São Paulo: Abril, 2000.

Ana Maria Braga. Site oficial. Disponível em: <<http://anamaria.braga.globo.com/biografia.htm>>. Acesso em: 09 jul. 2006.

BICALHO, Elisabeth. A mulher no pensamento moderno. *Estudo de Gênero*. Cadernos de Área. n. 7. Goiânia: Ed.UCG, 1998. p. 21-40.

BORELLI, Sílvia H. Simões; PRIOLLI, Gabriel (Coord.) *A Densa Ferida* — Porque a Rede Globo não é mais campeã de audiência. São Paulo: Summus, 2000.

BUCCI, Eugênio & HAMBURGER, Esther (Org.). *ATV aos 50: criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

BUTTONI, Dulcília Schroeder. *Imprensa Feminina*. São Paulo: Ática, 1986.

CAMPBELL, Joseph. *O herói das mil faces*. São Paulo: Cultrix, 1993.

DIEZHANDINO, Maria Pilar. *Periodismo de Servicio* — La utilidad como complemento informativo en Time, Newsweek U.S. News na Wold report y unos apontes del caso español. Colecion Bosh Comunicación, Icaria Editorial, 1994.

EIDE, Martin. A new kind of newspaper. Undestending a popularization processe. *Mídia, Culture and Society*. London, Thousand Oaks na New Delhi; Sarge Publications. Abr., 1997, p. 173-182, v. 19.

GOMES, Pedro Gilberto. *Tópicos de teoria da comunicação*. São Leopoldo: Unisinos, 1997.

JOFILLY, Ruth. *Jornalismo e Produção de Moda*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

JUNG, Carl. *O eu e o inconsciente*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

LIMA, F. B. & PRIOLLI, Gabriel. *Televisão e vídeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LORÊDO, João. *Era uma vez... a televisão*. São Paulo: Alegro, 2000.

MORIN, Edgar. *Cultura de massa no século XX*. O espírito do tempo. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

REIMÃO, Sandra (Coord.). *Em Instantes*. Nota sobre a programação na TV Brasileira (1965-1995). São Paulo: Faculdades Salesianas/ Cabral, 1997.

REIS, Leila Acorda, menina! Disponível em: <<http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=299ASP020>>. Copyright *O Estado de São Paulo*, 15/10/2004. Acesso em: 07 jul. 2006.

RIXA. *Almanaque da TV*. São Paulo: Objetiva, 2000.

TASSITANI, Cléo. *Ana Maria Braga. Admirável Guerreira*. Coluna Gente. Disponível em: <<http://plasticaebeleza.terra.com.br/38/gente/ana-maria.htm>>. Acesso em: 09 jul. 2006.



# **As filhas da desatadora: pós-modernidade, tradições, participação das mulheres e imagens femininas em um culto católico**

**Antonio Ricardo Micheloto**

**Resumo:** O artigo focaliza as tradições religiosas na pós-modernidade, descreve um caso de tradição reinventada — o culto a nossa Senhora Desatadora dos Nós, em Uberlândia — e analisa os sentidos da participação feminina nesse culto. Os dados foram extraídos de uma pesquisa conduzida pelo autor.

**Palavras-chave:** Pós-Modernidade. Tradições. Catolicismo. Marianismo. Imagens Femininas.

**Abstract:** The article focuses on the religious traditions in post-modernity, describes a case of a re-invented tradition — the cult of Nossa Senhora Desatadora dos Nós, in Uberlândia — and analyses the meanings of female participation in this cult. The data were taken from a research work carried out by the author.

**Keywords:** Post-Modernity. Traditions. Catholicism. Cult of Virgin Mary. Feminine Images.

*Antonio Ricardo Micheloto.* Doutor em Ciências Sociais pela PUC-SP, é professor titular de Sociologia do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia. É responsável pela disciplina Religião e Sociedade no Curso de Graduação em Ciências Sociais da UFU e pesquisador na área das religiões.

Ganhou força, nas últimas três décadas do século passado e nos poucos anos já vividos no século XXI, uma discussão que poderá adquirir centralidade no futuro próximo. Trata-se do debate, principalmente no campo das ciências sociais e da filosofia, sobre a natureza, características e repercussões da chamada “alta modernidade”, entendida como a configuração mais avançada, abrangente e contemporânea da modernidade. Alguns a ela se referem, inclusive, como “pós-modernidade”, sugerindo a superação da própria modernidade, embora isto seja polêmico. Não é nosso propósito aprofundar aqui esse fértil, mas demorado, debate. Desejamos apenas destacar alguns elementos, mais ou menos consensuais, relacionados com o tema para, à luz deles, analisar a problemática das tradições religiosas no mundo contemporâneo, destacando, no cerne dessa problemática, a questão da participação feminina. O caso paradigmático focalizado é o do culto católico a Nossa Senhora Desatadora dos Nós, que consideramos, pelas razões que serão expostas, uma “tradição reinventada”.

1. São traços característicos da configuração a que nos referimos: a perda da centralidade da tradição enquanto fator de aglutinação social e cultural; a exacerbação do individualismo como forma concreta de vida; o declínio do sentido, do significado da vida em coletividades organizadas, tais como as religiões tradicionais; a fragmentação das relações sociais, com reflexos na própria personalidade dos indivíduos; o esgarçamento das concepções de mundo e de vida, levando os indivíduos ao isolamento relativo e ao refúgio em posições particularistas, conflitantes do ponto de vista coletivo e esquizofrênicas do ponto de vista da psique individual.

Esse quadro aparentemente caótico tem sido percebido, sob diferentes prismas, tanto pelos analistas dos processos coletivos e psíquicos<sup>1</sup>, quanto pelos agentes institucionais confrontados com situações complexas em suas áreas de atuação. Faz sentido, por exem-

<sup>1</sup> No campo da Sociologia, vide especialmente BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

plo, o discurso de posse do atual papa, Bento XVI, em abril de 2005, quando se referiu aos prováveis “males” causados pelo individualismo e pelo relativismo no campo religioso, efeitos, eles mesmos, da decomposição das relações sociais e do descen-tramento dos valores culturais. Interesses conservadores e estratégias defensivas à parte, é um diagnóstico compatível com as “perdas” que o catolicismo vem enfrentando, em toda a parte, em percentual de adeptos e em influência sócio-cultural.

Ao comentar a estratégia do Vaticano conhecida como “inculturação” ou “evangelização cultural”, que consiste em estabelecer um vínculo quase obrigatório entre culturas nacionais e coletividades históricas, assim se expressou Pierucci: “... é universal a religião que interpela as pessoas como indivíduos, não como membros de uma coletividade, seja ela o clã, a tribo, a etnia, a cultura. (...) O universalismo em que se apresentam os diversos ‘povos de alma católica’ é o oposto do que tem sido cultivado (...) pelo protestantismo, especialmente em suas formas mais dinâmicas, pentecostais e neopentecostais, ao visar, com sua evangelização, indivíduos estruturalmente disponíveis e subjetivamente dispostos a romper com seu antigos laços de adesão religiosa por nascimento e cultura, herdada não por opção pessoal.”<sup>2</sup>

O que está posto para análise é, de fato, um agressivo processo de desenraizamento, que parece adquirir hoje contornos globais. Porém, pode-se questionar até que ponto esse processo representa uma tendência irreversível, um triunfo definitivo do individualismo e a morte definitiva das tradições religiosas. Abordando esse mesmo processo de desenraizamento, que identifica à própria globalização, Pace afirma: “...a globalização é um processo de decomposição e recomposição da identidade individual e coletiva que fragiliza os limites simbólicos dos limites de crença e pertencimento. A consequência é o aparecimento de uma dupla tendência: ou a abertura à mestiçagem cul-

<sup>2</sup> PIERUCCI, Antonio F. O retrovisor polonês. Folha de S.Paulo. 10/04/2005. Caderno Mais, p. 3.

<sup>3</sup> PACE, Enzo. Religião e globalização. In: Oro, Ari P. e Steil, Carlos A. (Org.). *Globalização e religião*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

tural ou o refúgio em universos simbólicos que permitem continuar imaginando unida, coerente e compacta, uma realidade social profundamente diferenciada e fragmentada.”<sup>3</sup>

Convém destacar os termos que comparecem nesta última declaração. “Decomposição”, sim, mas também “recomposição” das identidades em novos contextos. “Mestiçagem cultural” se coaduna com inúmeras possibilidades de sincretismo na esfera religiosa. O seu oposto, ou seja, o “refúgio” em universos de crença coerentes, herdados do passado, tanto sugere a possibilidade de assunção de fundamentalismos, quanto a de reelaboração criativa das tradições. Neste último caso, corresponderia ao que o autor, na mesma obra, denomina de “reinvenção das tradições”.

Nesse mesmo sentido, ou seja, o de negar linearidade e irreversibilidade ao processo implícito na alta modernidade, Giddens também considera a hipótese de as tradições, especialmente as religiosas, serem “reinventadas”, como parte de uma resposta individual e coletiva a um universo fragmentado. Para Giddens, as tradições são formas de articular crenças e práticas, tendo como referencial o passado, mas podendo visar também o futuro. Tradição é rotina, repetição, mas não deve ser confundida com hábitos puramente individuais, supondo sempre uma base e um modo de expressão coletivos. A tradição está ligada à memória coletiva, envolve rituais e tem “uma força de união que combina conteúdo moral e emocional”. A modernidade não destruiu definitivamente as tradições: pôs fim a algumas, reestruturou outras, e, paradoxalmente, “reinventou” outras tantas. O que a modernidade inovou, e bastante, em relação a outros contextos do passado, foi o relacionamento da sociedade com as tradições. Estas perdem a posição central que tinham no passado, onde se impunham de forma absoluta, para tornarem-se alternativas de ação e crença, sujeitas aos mesmos critérios de avaliação e escolhas racionais característicos da modernidade em geral. Para se mante-

rem — ou ressurgirem — as tradições precisam “justificar-se”, exibir suas razões de ser, tornarem-se plausíveis para os indivíduos e coletividades. No contexto da alta modernidade, que Giddens também chama de “modernidade reflexiva”, caracterizada pela globalização das relações e dos fluxos de comunicação rápida, cria-se um espaço de pluralidade, onde certas tradições podem ser recriadas, às vezes combinando-se com inovações importantes. Diante disso, o autor conclui: “A sociedade pós-tradicional é um ponto final, mas é também um início, um universo de ação e de experiência verdadeiramente novo. (...) Como humanidade coletiva, não estamos condenados à irreparável fragmentação, nem, por outro lado, estamos confinados à jaula de ferro da imaginação de Max Weber. Além da compulsividade está a oportunidade de se desenvolverem formas autênticas de vida humana que pouco devem às verdades formulares da tradição, mas nas quais a defesa da tradição também tem um papel importante.”<sup>4</sup>

Tais referências teóricas são aqui reproduzidas para servir de pano de fundo à descrição e análise de uma manifestação religiosa que julgamos corresponder a uma “tradição reinventada” no contexto do catolicismo, qual seja, a devoção organizada a Nossa Senhora Desatadora dos Nós. Os dados apresentados foram extraídos, basicamente, de um estudo de caso que estamos levando a efeito em Uberlândia. Uma análise preliminar dessa pesquisa permite-nos por em destaque uma questão, a nosso ver central, quando focalizamos esse processo, aparentemente contraditório, de retomada das tradições religiosas num contexto de aceleradas mudanças sociais: trata-se da participação feminina nesse processo, que exhibe, por si mesma, uma série de significados suscetíveis de uma interpretação sociológica mais abrangente.

2. A devoção a Maria, o marianismo, que ocupa um lugar importante nos catolicismos romano e ortodoxo<sup>5</sup> insere-se numa longa história religiosa, tendo se inici-

<sup>4</sup> GIDDENS, Anthony. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: Giddens, A.; Beck, U.; Lash, S. *Modernização reflexiva*. São Paulo: Unesp, 1997, p.130-131.

<sup>5</sup> A Igreja Católica Ortodoxa, que se desdobra em várias igrejas nacionais, das quais as principais são as Igrejas Grega e Russa, separou-se da Igreja Católica Romana no ano de 1054. Sua doutrina e seu ritual são muito parecidos aos do catolicismo romano. Cf. HUSTON SMITH. *As grandes religiões do mundo*. São Paulo: Cultrix, 1991.

ado já no primeiro século do movimento cristão. Segundo certas interpretações, esse culto seria, em si mesmo, uma retomada do arquétipo feminino associado às deusas do mundo antigo. Constantemente reatualizado, essa poderosa expressão do imaginário coletivo assumiu várias formas e encarnações, muitas delas convivendo no espaço e no tempo, dando origem a cultos concorrentes, os cultos às várias Marias. O clero acompanha apreensivo essa explosão da religiosidade popular em torno da Mãe de Deus — proclamada como tal pelo concílio de Éfeso, no ano de 431 — tentando mantê-la sob seu controle, o que significa, às vezes, tolerância para com os cultos marianos, outras vezes enquadramento dos fiéis (através das congregações marianas, das legiões de Maria, das normas referentes aos santuários etc.) e, em outras ainda, estímulos a essas manifestações. Tudo isso leva Boyer a dizer:

*Na aurora do século XXI, a Virgem Maria continua sendo uma figura mítica. Tão numerosos quanto num concerto de rock ou num comício, os fiéis vêm aos milhões rezar a ela, acumulando os sinais de devoção mais extravagantes e kitsch, mas também os mais comoventes. Superstição e idolatria para uns, prova de amor e calor humano partilhado para outros, manifestação de um inconsciente coletivo ou busca de outra coisa?*<sup>6</sup>

<sup>6</sup> BOYER, Marie-France. *Culto e imagem da Virgem*. São Paulo: Cosac & Naify, 2000, p.10.

O imaginário mariano é um imaginário no duplo sentido: é uma construção mental, imaginativa, que tem o poder de suscitar idéias e emoções ao mesmo tempo; mas é também representação, figuração artística, que se manifesta em pinturas, esculturas e ícones da Virgem. Cada representação de Maria é um universo simbólico à parte, condensando concepções e sentimentos diversos, em geral referidos ao modo de ser e ao papel femininos, com forte poder de influência sobre os fiéis. Virgens maternais, virgens sofredoras, virgens de olhar melancólico ou, ao contrário, dotado de brilho glorioso, virgens cabisbaixas ou de cabeças

erguidas e orgulhosas. Virgens ricamente vestidas e enfeitadas de jóias, virgens pobres e despojadas, virgens puras, assexuadas, virgens dotadas de formas exuberantes e eróticas, brancas umas, negras outras tantas. Esse mar de representações parece inesgotável.

A importância das representações através de imagens no catolicismo romano e nas Igrejas Ortodoxas russa e grega é reconhecida por historiadores e estudiosos da religião. McGrath atribui a essas representações um poder de estimular a imaginação dos fiéis superior à estimulação pela palavra, tão cara às denominações protestantes. Especialmente entre os membros menos educados das igrejas, afirma, as imagens funcionam como poderosas âncoras para lastrear as mensagens teológicas. Elas suprem as referências mais concretas às formas, humanamente inteligíveis, das situações e dos seres sagrados, aproximando-os da realidade cotidiana das pessoas. Esse processo não se dá apenas no plano da imaginação, das idéias pura e simplesmente, mas atinge o lado afetivo dos fiéis. É como se os indivíduos se reencontrassem face a face com seus deuses e santos, sentindo-se no limiar ou nos “umbrais” dos espaços celestes. Poderíamos acrescentar a essas afirmações o caráter mágico das representações religiosas, no sentido de substituir os próprios seres religiosos que representam e funcionando como instrumentos propiciadores de graças e benefícios individuais.<sup>7</sup>

Importa ressaltar, no caso das representações de Maria, a correspondência entre as características da representação e os elementos psíquico-sociais e/ou valores sócio-culturais que essas representações mobilizam. Aqui, as referências ao feminino, de maneira geral, e ao papel da mulher, de maneira específica, são cruciais.

Boyer chama a atenção para a capacidade de as Virgens, em todas as épocas, apresentarem-se como seres compassivos, amorosos, dotados do sentimento cristão de piedade e disposição para atender a todos

<sup>7</sup> McGRATH, Alister. *The twilight of atheism. The rise and fall of disbelief in the modern world.* London (UK): Rider, 2004, p.207-212.

<sup>8</sup> BOYER, op.cit., p.13.

os desejos, mesmo os mais disparatados. O lado crítico disso seria a passividade, elemento que, segundo a autora, tem irritado alguns crentes e líderes feministas do nosso tempo.<sup>8</sup>

3. Nossa Senhora Desatadora dos Nós é, de certa forma, para retomar aqui o linguajar pós-moderno, uma santa “desterritorializada”. As primeiras manifestações do seu culto teriam tido lugar na cidade de Augsburg, Alemanha, por volta de 1700, quando um pintor anônimo retratou a Virgem sob a inspiração de uma frase de Santo Irineu, proferida mil e quinhentos anos antes: “Eva, por sua desobediência, atou o nó da desgraça para o gênero humano; ao contrário, Maria, por sua obediência, o desatou!”. Mais tarde, o quadro foi doado à capela de St.Peter am Perlach, na mesma cidade, administrada por padres jesuítas. Em sua concepção original, esse quadro reproduz a figura de Maria recebendo de um anjo uma faixa com grandes e pequenos nós. Com as mãos, a santa desata um dos nós, enquanto o resto da faixa, já livre de quaisquer nós, desliza pelo outro lado e é seguro por outro anjo. Os nós simbolizariam o pecado original e os pecados da vida cotidiana, que supostamente impediriam os indivíduos de alcançar as graças celestes. Para completar a representação, a Virgem esmaga com os pés uma serpente, figuração tradicional do demônio e de suas artes maléficas.

O culto a Maria Knotenlöserin (seu nome em alemão), contudo, não chegou a adquirir um caráter de culto massivo na própria Alemanha, embora já se testemunhassem, nos anos posteriores, casos de graças recebidas através da santa. Cerca de três séculos depois daquele fato artístico-religioso, teve início um movimento devocional em torno da Desatadora na América Latina, começando pela Argentina, depois atingindo outros países, e extrapolando para outras regiões do mundo, estando hoje presente inclusive nos Estados Unidos. O movimento é estimulado por uma “Irmandade Internacional da Virgem Maria que Desa-

ta os Nós”, dirigida pelo padre Mario H. Ibertis Rivera. Os grupos devocionais locais geralmente começam suas atividades junto a paróquias já estabelecidas, ocupando espaços de igrejas dedicadas a outros santos e contando com o apoio discreto das autoridades católicas; em certos casos, as iniciativas ficam por conta exclusiva de leigos.

No Brasil, a devoção organizada à Desatadora iniciou-se no final de 1999, no Santuário Maria Porta do Céu, em Campinas, SP, por iniciativa do casal Denis e Suzel Frem Bourgerie<sup>9</sup>. Em Uberlândia, MG, as atividades devocionais começaram, oficialmente, em junho de 2000, também por iniciativa de um grupo de leigos, estando centralizadas na paróquia local de São Cristóvão<sup>10</sup>. Temos notícia, ainda, da existência em Búzios, RJ, de uma capela construída especialmente para a devoção à Desatadora, inaugurada em setembro de 2001. Estas referências não descartam a existência de outras iniciativas nesse sentido, provavelmente grupos informais de oração, em outras localidades brasileiras.

4. Em Uberlândia, a devoção organizada à Nossa Senhora Desatadora dos Nós não se incorporou a um santuário exclusivo e aberto à visitação permanente. Suas atividades tomam “emprestado” o espaço da igreja de São Cristóvão e do salão paroquial anexo, onde se localiza o culto, realizado sempre às quartas-feiras, entre 19h e 21h. Algumas atividades paralelas, como as “escutas”, ou seja, atendimentos individuais por parte de agentes voluntários, são realizadas também na Catedral de Santa Terezinha, no centro da cidade; outras, como as novenas, ocupam as residências de alguns devotos. Uma das formas adotadas para institucionalizar a devoção é a figura dos “membros orantes”, que fazem uma espécie de “contrato” por escrito, assumindo certos compromissos, especialmente o de fazer diariamente preces à Desatadora; a prática, hoje, está evoluindo para a formação de “grupos de oração”.

<sup>9</sup> Informações sobre a história do culto à Desatadora podem ser obtidas em vários sites latino-americanos na internet, relacionados no Google. No Brasil, destaca-se o site do santuário Maria Porta do Céu, em Campinas, SP.

<sup>10</sup> Informações obtidas em entrevista com um dos dirigentes do culto.

A atividade devocional mais visível e que demanda mais empenho coletivo de seus organizadores é o culto das quartas-feiras. Quando se iniciou, em 2000, não atraía mais do que um pequeno grupo de cerca de vinte pessoas. Atualmente, é comum os participantes lotarem ambos os espaços disponíveis, a nave da igreja e o salão anexo, somando cerca de 1600 pessoas. Informações preliminares nos mostram que se trata de indivíduos predominantemente de classe média baixa, entre 30 e 50 anos, distribuídos equilibradamente entre homens e mulheres, com participação menor de adolescentes e crianças. A praça em frente à igreja e os quarteirões em volta costumam, nessa ocasião, ficar lotados de carros populares, notando-se um ou outro carro de luxo.

Os participantes do culto dividem-se em dois espaços complementares: na nave da igreja, ficam os “celebrantes” ou dirigentes, ou seja, três homens e três mulheres, normalmente, todos eles leigos. Esses dirigentes se revezam no comando das atividades, que incluem orações, leitura e comentário do evangelho, invocações, instruções e avisos para os devotos. Os que estão na igreja assistem ao vivo e os que estão no salão anexo o fazem através de um telão e de caixas de som. O culto se assemelha bastante a uma cerimônia tradicional católica, como a missa, excluída a dimensão sacramental. Entre outros aspectos: a participação é induzida pelos celebrantes, sendo contida nos limites temporais das etapas da cerimônia; as orações são proferidas segundo fórmulas fixas e “secundadas” pelos participantes; não há manifestações individualizadas, como depoimentos pessoais daqueles que assistem, por exemplo. Segundo um dos dirigentes, essa estrutura procura conter a emocionalidade dos participantes, o que diferencia esse culto de outras iniciativas no interior do próprio catolicismo, a exemplo das práticas carismáticas, ou fora dele, como no pentecostalismo. Os vários momentos da cerimônia são acompanhados por música gravada, de conteúdo sacro ou

para-religioso, a exemplo de um hino à Desatadora, cantado por Dorinha Drummond, uma intérprete regional, e as canções a Nossa Senhora entoadas por Roberto Carlos. Há também momentos de silêncio e de recolhimento; outros, de bem comportada confraternização entre os fiéis; outros, ainda, de louvor à Desatadora, a Cristo, ao Espírito Santo etc. Dois momentos de conteúdo “mágico” se destacam: o primeiro é o da condução, no interior do templo e do salão, de pequenas imagens em gesso da Desatadora, para que os devotos as toquem com as mãos, enquanto invocam, mentalmente, a proteção da Virgem; o segundo é o da procissão e queima dos pedidos: em ambos os espaços, é posto um alguidar, ou vaso de boca larga, onde os devotos, em fila ordenada, vão queimando as folhas de papel em que anotaram os pedidos endereçados à Desatadora, em seu nome ou em nome de parentes, amigos ou conhecidos que não puderam/quiseram comparecer.

Uma prática associada ao culto chama a atenção. Trata-se da técnica de relaxamento dos participantes, conduzida por uma dirigente do culto, logo no seu início. Os devotos são convidados a se colocarem de maneira o mais confortável possível (para isso, há um empenho em se providenciar cadeiras para todos), a fecharem os olhos e acompanharem uma “viagem” a locais imaginários, extremamente agradáveis, como praias e jardins paradisíacos descritos com voz melíflua pela dirigente, enquanto relaxam sua musculatura dos pés à cabeça. Trata-se de prática de caráter, ao mesmo tempo, profano e sagrado. Profano, uma vez que se manifesta como “técnica” de preparação psico-somática dos participantes, visando à “harmonia entre corpo e espírito”; sagrado, por outro lado, pois visa também libertar simbolicamente os devotos de erros, culpas, pecados passados, sempre escorando-se na força espiritual de Nossa Senhora Desatadora, dos anjos da guarda, ou diretamente de Cristo.

As atividades descritas são coletivas, mas, ao mes-

mo tempo, visam o indivíduo e seus problemas. Há, também, atividades voltadas diretamente para os indivíduos, como as já referidas “escutas” e as “orações especiais”. Estas últimas envolvem as “pessoas mais necessitadas”; têm lugar após o culto e são proferidas “em línguas” por uma das dirigentes, distante da massa de devotos. Esta prática discreta da glossolalia foi adotada, certamente, do movimento carismático.

5. Não temos o objetivo de fazer uma análise funcionalista desta manifestação religiosa. Entretanto, não há como fugir da constatação, ainda que provisória, de um “ajustamento” entre as práticas organizadas descritas e as “demandas” religiosamente referidas dos devotos. Como em muitas práticas católicas tradicionais, os participantes do culto à Desatadora vivenciam determinados problemas, de origem coletiva e/ou individual, e “esperam” uma solução desses problemas através da “mediação” privilegiada da mãe de Cristo. Nesse sentido, o referido culto retoma os conteúdos tradicionais do marianismo, atualizando-os em função do contexto concreto dos participantes. De acordo com o dirigente entrevistado, a devoção organizada à Desatadora, em Uberlândia, é direcionada para a “conquista da espiritualidade individual” e os problemas sociais que afloram serão resolvidos, quando o forem, pelo “engajamento de cada um”. São citados como problemas principais: as tensões no seio da família, envolvendo marido e mulher, bem como os filhos; dificuldades financeiras e desemprego; o envolvimento de adolescentes com drogas, com suas repercussões no âmbito da família etc.

É nesse contexto que se situam a participação das mulheres e o significado das imagens femininas mobilizadas no culto organizado a Nossa Senhora Desatadora dos Nós. Temos, de um lado, que considerar a figura da santa em si, pelo que ela consegue catalisar em termos de sentidos simbólicos, espelhando e, ao mesmo tempo, reforçando atitudes e comportamentos do conjunto de seus seguidores.

O sentido mais enfatizado, tanto nas imagens visuais, quanto nas orações e nas manifestações verbais dos dirigentes do culto é o figura maternal, carinhosa e protetora com relação aos seus filhos e filhas. *Abandono com confiança em Tuas mãos, Senhora de Amor infinito, Santa Esperança, as pesadas ataduras que me afligem para que desfaças os nós de minha vida...*, diz uma oração. Uma canção interpretada por Dorinha Drummond, freqüentemente tocada durante o culto, reforça esse apelo simbólico: *Mãe piedosa, mãe bondosa, mãe de amor/ dos aflitos e oprimidos tira a dor/ com o toque tão suave, vem desatar os nós/ da tristeza, da angústia e da depressão/ Ó querida mãe de amor, te dou meu coração/ transforma e liberta, estou em tuas mãos.* Na alocução de um dos dirigentes: *Vamos sentir o calor, o afago, o amor desta mãezinha... coloque nas mãos dela todos os seus pedidos, suas orações, inclusive dos seus amigos ou mesmo desconhecidos que estão sofrendo, estão precisando.*

Além da delicadeza, que se supõe uma qualidade feminina, especialmente das mães, agrega-se à figura da Desatadora a humildade. *Maria dos pés descalços que vais ao nosso lado e conbeces as pedras do caminho...*, diz a oração. As falas dos dirigentes enfatizam o respeito, o reconhecimento de Maria quanto ao poder que pertence só a Deus, colocando-se ela apenas como uma intermediária, como intercessora. O sentimento de humildade deve ser compartilhado pelos devotos: *Temos de assumir diante de Deus e de Maria Desatadora dos Nós que somos frágeis, impotentes, humildes*, acrescenta o dirigente.

É dessa condição de mãe bondosa, delicada e humilde que a Desatadora, no contexto dessa universo simbólico, retiraria sua força, seu poder específico, que se manifestaria em sua atuação como intermediária entre os fiéis e Deus. Conforme outra oração: *Mãe poderosa, por tua graça e teu poder intercessor junto a Teu Filho e Meu Libertador, Jesus, recebe hoje em tuas mãos este nó (...). Peço-te para desatá-lo para a glória de Deus, por todo o sempre.* E, na expressão do dirigente, durante uma sessão do

culto: *Maria Desatadora dos Nós é nossa medianeira, nossa advogada, que irá levar nossa fraqueza, nossa miséria, e Deus perdoará nossos pecados. Não é ela que nos perdoa, mas Deus. É Deus falando em seu ouvido o tempo todo. [Através dela] Ele nos dá aquilo que é justo e necessário.*

Além das qualidades expostas, a Desatadora possuiria uma outra, não menos importante, ou seja, a de proporcionar a “libertação” dos devotos, entendida como uma liberação destes das amarras do pecado e, ao mesmo tempo, como aquisição de um “poder interior” para enfrentar, com sucesso, as dificuldades pessoais e familiares. Nesse sentido, uma das dirigentes assim exortava, durante uma sessão das quartas-feiras, os presentes:

“Diga, com toda a força: o poder divino está dentro de mim, no âmago de meu ser. Deus, que está dentro de mim, e eu somos a força mais poderosa do mundo. Por isso, sou uma pessoa forte, corajosa e poderosa. A luz divina me envolve e me defende. Por isso, não temo assaltos, agressões, nem acidentes. Não temo fracassos, nem pobreza, nem desemprego, nem doenças, nem feitiço, nem macumba [sic], pessoas negativas, porque o poder de Deus me guia, me protege, me faz prosperar. Não tenho medo de separação, nem de solidão, nem de desamor. Sou agora uma pessoa maravilhosa, segura, autoconfiante, feliz.”

Estas manifestações de ordem simbólica compatibilizam a fé em Nossa Senhora Desatadora com a hierarquia dos seres e dos poderes sagrados defendida pela doutrina católica, na qual os simples fiéis podem participar, desde que “renasçam” para a vida espiritual. As referências constantes a qualidades supostamente femininas, associadas à Virgem, reforçam a conexão com as realidades cotidianas das devotas.

Uma pesquisa informal permitiu-nos esboçar o que seriam “situações problemáticas”, talvez típicas, envolvendo as devotas de classe média baixa. Uma senhora, cerca de 45 anos, mãe de duas filhas, professora do ensino fundamental, viúva, decidiu juntar-se a

um homem pouco mais velho, vendedor, separado da primeira mulher. Essa união incluiu os três filhos do novo companheiro. Os resultados não foram os esperados, surgindo grandes tensões na forma de administrar as despesas, no relacionamento entre os filhos de um e de outro, gerando também problemas pessoais como a depressão e a angústia. Essa mulher, aconselhada por uma amiga, decidiu, então, freqüentar o culto à Desatadora, ingressando, também, num dos grupos de oração. Os problemas familiares não cessaram, agravando-se com a prática de violência sexual pelo companheiro, e a questão transbordou para o campo da justiça, forçando a separação. A mulher continuou freqüentando o culto, na esperança de uma solução menos traumática para o caso, incluindo a possibilidade de uma reconciliação com o ex-companheiro.

Este caso é interessante para as nossas reflexões. Nossa Senhora Desatadora é considerada, entre outras atribuições, uma protetora dos casamentos. A Igreja Católica sustenta uma posição rígida diante da instituição do casamento, considerando-o um sacramento, um compromisso selado através de um ato religioso. No caso em questão, a mulher teria vivido “em pecado” por muitos anos; nas novas circunstâncias, associadas a esta fase da modernidade, interpretações mais individualizadas se interpõem e a mulher, valendo-se destas interpretações, procura numa prática religiosa asentada em bases tradicionais um reforço não para o “casamento” *stricto sensu*, mas para uma união que se processa fora da Igreja. Como movimento religioso basicamente leigo, o movimento de Nossa Senhora Desatadora enfatizaria menos a moralidade, em termos católicos, das relações ao nível da família enquanto instituição, abrindo-se, dessa forma, para os desejos e demandas mais individualizadas dos seus seguidores. O que não significa que a família enquanto grupo social seja desconsiderada nesse processo. Por enquanto, isto é uma hipótese que necessita ser trabalhada na pesquisa.

Outro caso diz respeito a uma senhora de 50 e poucos anos, muito religiosa e há muito tempo devota de “outras Marias”, que afirma ter recebido todas as graças da Desatadora, especialmente o ter solucionado um grave problema relacionado com a pequena empresa montada pelos filhos. A situação exposta acentua a continuidade de crenças e práticas religiosas tradicionais, que são, por assim dizer, revigoradas pelo culto à Desatadora, na conjuntura instável experimentada pela sociedade.

Um terceiro caso refere-se à problemática de uma mãe e de seu filho, este último às voltas com dificuldades para obter visto para que possa emigrar para um país europeu, onde irá “tentar a sorte”, que espera seja melhor que a que dispõe no Brasil. Neste caso, o que está em jogo é a relação, ainda que indireta, entre a religião e a globalização em curso, sendo a religião um ponto de recepção e reverberação dos problemas que afetam populações inteiras, mas que são sentidos de forma dramática pelos indivíduos.

A questão da participação das mulheres no culto organizado à Desatadora não se esgota nestes aspectos abordados. Elas desempenham um papel crucial na organização e desenvolvimento do próprio culto, por exemplo. Além da sua atuação como dirigentes, já referida anteriormente, poderíamos explorar o quanto elas são importantes na constituição de “redes” mais ou menos informais, preparando a constituição dos grupos de oração, nos quais circulam as imagens da Desatadora, permanecendo por tempo determinado nas residências das devotas. Este aspecto, de evidente relevância sociológica, será objeto de nossas considerações em trabalhos futuros, à medida que a pesquisa fornecer dados mais consistentes.

Os conteúdos simbólicos e os casos descritos são, evidentemente, limitados e não permitem uma análise mais abrangente da problemática levantada neste trabalho. Entretanto, no que diz respeito ao significado da participação das mulheres no culto à Desatadora,

eles possibilitam uma primeira conclusão: as manifestações convergem no sentido de evidenciar as qualidades conservadoras tradicionalmente veiculadas pelo marianismo, ou seja, as qualidades de uma mulher obediente, humilde, capaz de suportar sofrimentos, mas, ao mesmo tempo, servir de esteio para a resolução de problemas dos familiares e das pessoas em volta dela.

Nota-se, quanto ao conteúdo das mensagens veiculadas, que a idéia de pecado, embora presente, não recebe a mesma ênfase existente nas práticas tradicionais católicas do passado. É provável que isso opere no mesmo sentido das estratégias de desculpabilização utilizadas, por exemplo, nos cultos neopentecostais, servindo como fator de atração sobre os fiéis.

6. Este breve recorte de nossa pesquisa sobre a devoção à Nossa Senhora Desatadora dos Nós em Uberlândia possibilita o reforço de uma hipótese sobre o retorno, algo modificado, ou a “reinvenção” das tradições religiosas no contexto da alta modernidade. Em que sentido essa devoção dá continuidade ao marianismo e em que aspectos ela inova? O que é novo está apenas esboçado e necessita de um aprofundamento via pesquisa de campo. Porém, o que já sabemos mostra que tal devoção “dialoga” com sua época e suas circunstâncias, procurando ser uma resposta, evidentemente uma resposta entre outras, aos problemas individuais e coletivos. Oferece-se como um ponto de apoio para uma conversão dos indivíduos nos limites do próprio catolicismo. Resgata valores católicos tradicionais sob uma nova roupagem e, em parte, mediante uma nova linguagem, que atinge os indivíduos enquanto tais. Afinal, como se explica essa devoção a uma Nossa Senhora “desterritorializada”, que vem, de certa forma, concorrer no plano simbólico com outras Virgens Marias, algumas delas mais legitimadas social e institucionalmente? E que, nas condições vigentes do mercado religioso, concorre indiretamente com outras expressões religiosas, a exemplo das igrejas neopentecostais? Provavelmente, a questão não pode

ser reduzida a estratégias quantitativas de domínio desse mercado. Há, no fundo, uma questão qualitativa, referente às “respostas” que cada manifestação religiosa dá aos problemas dos indivíduos e/ou coletividades, em suas circunstâncias próprias. Certamente, os devotos e, em especial, as devotas da Desatadora — suas filhas diletas — ainda que enfrentem problemas comuns aos católicos em geral e adeptos de outras religiões, vêem esses problemas sob um prisma próprio, assim como suas soluções. Trata-se de indivíduos que não querem romper completamente seus laços com as tradições, especialmente as tradições marianas, embora tenham esperança em respostas mais eficazes do que as que encontravam no passado. Uns e outros encontram espaço nas condições atuais da modernidade, marcadas ao mesmo tempo pelas continuidades e descontinuidades.

No que diz respeito à participação das mulheres nas atividades devocionais descritas e aos significados envolvidos nessa participação, não se pode concluir pela existência de rupturas relevantes em relação a um contexto conservador e tradicional. Entretanto, as condições sociais mais amplas em que essas atividades se manifestam, associadas à pós-modernidade, forçam aquilo que é tradicional a “reinventar-se”, de modo a dar “respostas” mais ajustadas aos novos tempos. O mundo contemporâneo pode estar carente de sentido e a tradição religiosa pode se apresentar como solução para essa carência, mas sua efetividade depende de uma abertura para as individualidades e suas demandas. Nesse sentido, para algumas mulheres essa participação pode permanecer atrelada às imposições do passado, a exemplo dos valores católicos ligados à noção de “pecado”; para outras, contudo, esse envolvimento pode significar, simplesmente, busca de solução para os problemas do cotidiano, implicando o exercício do poder de seleção e escolha entre valores possíveis. Sobre todas as “filhas da Desatadora”, contudo, recaem as antigas imagens do marianismo rein-

ventado. São esses aspectos aparentemente contraditórios que justificam um aprofundamento de nossa pesquisa de campo.

## Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOYER, Marie-France. *Culto e imagem da Virgem*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2000.

GIDDENS, A.; BECK, U.; LASCH, S. *Modernização reflexiva*. São Paulo: Unesp, 1997.

McGRATH, Alister. *The twilight of atheism*. The rise and fall of disbelief in the modern world. London: Rider, 2004.

ORO, Ari P.; STEIL, Carlos A. (Org.). *Globalização e religião*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HUSTON SMITH. *As religiões do mundo*. Nossas grandes tradições de sabedoria. Tradução de Merle Scoss. São Paulo: Cultrix, 1991.



## DOSSIÊ: GÊNERO & EDUCAÇÃO

---



## Por um currículo que intercepte saberes, promova rupturas e acolha o diverso

Marta Regina Alves Pereira  
Graça Aparecida Cicillini

**Resumo:** Na escola, o currículo ancora saberes que deverão servir de referência às ações das/os professoras/es, contribuindo sobremaneira na construção identitária de alunos/as. Esse trabalho é decorrente de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia que procurou investigar os saberes e práticas docentes entre as crianças que rompem com uma suposta normatividade de gênero, na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Nossa preocupação foi procurar responder às seguintes questões: O que pensam as professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental sobre as relações de gênero na infância? Quais são as informações/orientações prescritas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN/infantil) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) referentes a sexualidade e gênero? Como pensar o currículo quando a preocupação em legitimar as diferenças, é central? Questionários, entrevistas e análise documental foram os instrumentos metodológicos escolhidos. O RCN/infantil e os PCN foram vistos como documentos que apresentam a regra, a norma, os saberes hegemônicos sobre como construímos nossa identidade de gênero. No entanto, na escola, as crianças transgridem as fronteiras identitárias, rompem as regras desde a Educação Infantil, desafiando nos-

*Marta Regina Alves Pereira.* Mestre em Educação, professora da ESEBA/UFU e integrante do NEGUEM.

*Graça Aparecida Cicillini.* Doutora em Educação e professora da FACED/UFU.

sos saberes. Nas afirmações sobre as crianças que contrariam as expectativas hegemônicas de expressão da masculinidade/feminilidade, as professoras se posicionaram pela associação entre sexo, gênero e sexualidade, como se fossem categorias intrinsecamente relacionadas e contínuas, concepção que ao longo desse trabalho, procuramos desconstruir.

**Palavras-chave:** Currículo. Gênero. Ensino Fundamental.

**Abstract:** School curriculum presents knowledge that should be a reference to the actions of teachers, contributing excessively to the construction of the students' identity. This work is a result of a research accomplished in the *Programa de Pós-Graduação* (Masters' degree program) of the *Faculdade de Educação* (Education Faculty), Universidade Federal de Uberlândia that tried to investigate knowledge and educational practices among children that break up with a supposed gender normalization, in Children's Education in the first four grades of the Elementary School. Our concern was to try to answer to the following questions: What do teachers of Children's Education and Elementary School think about gender relationships in childhood? Which information/orientation are prescribed in the National Curriculum Referential for Children's Education (Children/NCR) and in the *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (National Curriculum Parameters) referring sexuality and gender? How to think of the curriculum when the concern in legitimating differences, is central? Questionnaires, interviews and documental analysis were the chosen methodological instruments. Children/NCR and PCN were seen as documents that present the rule, the norm, the hegemonic knowledge on how we build our gender identity. However, in the school, children transgress the identity borders; they break the rules from Children's Education, challenging our knowledge. In the statements on children that thwart hegemonic expectations of masculinity / femininity expression, teachers were positioned for the association among sex, gender and sexuality, as if they were categories intrinsically related and continuous. We tried to de-construct that conception along this work.

**Keywords:** Curriculum. Gender. Elementary School.

## Considerações preliminares

A questão identitária tem recebido atualmente, especial atenção dos estudiosos da educação. Palavras como diversidade, multiculturalismo, desigualdade, entre outras, invadem o discurso pedagógico e nos obrigam a rever nossa prática diária, identificando mecanismos que segregam e excluem aqueles que não são legitimados pela cultura dominante. Entre tais mecanismos destacamos o papel do currículo na produção de identidades. Concordando com Silva<sup>1</sup> *o currículo não pode ser visto simplesmente como o espaço de transmissão de conhecimento. O currículo está centralmente envolvido naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz.*

Com base nesse entendimento, em nossa pesquisa procuramos verificar o que pensam as professoras da Educação Infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, sobre as crianças que se afastam de uma suposta normatividade de gênero. Sempre que possível, comparamos as afirmações das professoras com as orientações presentes no RCN/infantil — volume 2 —, e nos PCN — volume 10 — estes vistos aqui como documentos<sup>2</sup> que apresentam os saberes hegemônicos sobre os comportamentos de gênero. Foram distribuídos 88 questionários entre professoras de escolas públicas e particulares que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino Fundamental, da rede de ensino de Uberlândia, MG. A partir das respostas ao questionário, foram escolhidas oito professoras a serem entrevistadas. Neste texto compartilhamos alguns posicionamentos das professoras que ocorreram tanto no questionário quanto nas entrevistas.

## Identidade e diferença no espaço educativo

Identidade, jogo de sociabilidade, papéis que se incorporam, pertencimentos outorgados: impossível

<sup>1</sup> Silva, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 27

<sup>2</sup> Os PCN foram lançados pelo Ministério de Educação e Desporto, em 1997, com a pretensão de ser um referencial fomentador da reflexão sobre os currículos escolares no Ensino Fundamental. Distribuído em 10 volumes, traz, no último, contribuições para a discussão da Pluralidade Cultural e Orientação Sexual — temas estes considerados transversais. É no volume 10, especificamente quando trata de sexualidade e de gênero, que centramos nossa atenção. Da mesma forma, o RCN/infantil, disponibilizado às/aos educadoras/es em 1999, tem como intenção, declarada, “contribuir para as políticas e programas de Educação Infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, bem como subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da Educação Infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais” (Brasil, 2001, v.1, p. 13). Para que isso ocorra, foi organizado em três volumes. Neste estudo, o interesse maior voltou-se para o volume 2, especialmente quando este faz referência à construção da identidade, sexualidade e gênero.

<sup>3</sup> Louro, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: faced/ufrgs, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. de 2000, p. 67.

<sup>4</sup> Ribeiro, Márcia Maria Gurgel. O olhar da criança sobre si mesma. *Revista Educação em questão*. V. 8, n. 1, p. 100-120, jan./jun. de 1998, p. 100.

<sup>5</sup> Louro, Op. Cit., p. 68

pensar em identidades sem atribuir-lhes caráter relacional num arranjo infundável de igualdades e diferenças: *na afirmação da identidade, inscreve-se a diferença*.<sup>3</sup>

Por ser um conceito privilegiado, principalmente em momentos de crises e rupturas, é importante circunscrevê-lo *no movimento das transformações sociais e culturais que caracterizam uma determinada sociedade, numa época específica*.<sup>4</sup> O que procuramos considerar ao longo deste estudo.

Na escola, as questões identitárias geram inúmeros conflitos. Em nossa cultura, a identidade hegemônica é representada pelo *homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão*<sup>5</sup> tomado como referência para demarcação das diferenças. Aqueles que não fazem eco à identidade-padrão, são “estranhos”, “diferentes”, “desviantes”. Porém, a estranheza, a diferença e o desvio só fazem sentido no debate identitário: quando se toma uma determinada posição como referência central, natural.

*É apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo — e, assim, sua “identidade” — pode ser construído.*<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Hall, Stuart. Quem precisa da identidade? In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org). *Identidade e Diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 110.

<sup>7</sup> Os nomes das professoras aqui apresentadas são fictícios.

As crianças vistas como diferentes na escola são os Outros, aqueles que, nesta pesquisa, rompem as barreiras identitárias socialmente estabelecidas quanto aos modos de ser masculino e feminino. Um outro cujo corpo, comportamentos e preferências, traem, negam os saberes instituídos, instaurando ambigüidades e incertezas; um outro que provoca comparações com o mesmo, geralmente um caso próximo, um caso próprio. No posicionamento de Laura<sup>7</sup>, uma professora da Educação Infantil que respondeu ao questionário de nossa pesquisa e posteriormente foi entrevistada, encontramos elementos que corroboram a afirmação acima:

*Eu comentei: Olha, eu acho que tem muito a ver com os filmes que ele assiste, e a mãe falou: Espera aí, eu tenho uma filha mais velha; na minha casa, tudo era em função dela, e meu filho nasceu e ele via as coisas que ela via e ele nunca teve esse comportamento. Então, eu falei pra ela que cada criança é de um jeito. Eu procurava não render muito a conversa, porque eu tinha medo que descambasse pra esse lado delas falarem ah ele tem um jeitinho afeminado. Eu evitava qualquer assunto que caminhasse pra esse lado [...]. Meu filho é mais velho e, no meu condomínio, não tinha menino da idade dele, só meninas, e ele sempre brincou e eu nunca me importei. Mas, ele sempre brincou assim: ele era o motorista, ele brincava com as bonecas, ele conversava, ele punha a boneca dentro do carro, ia dirigindo com a mãozinha dele, ele era motorista e levava os “hominbo”, os “hominbo” iam salvar as meninas, ele vestia roupa nas bonecas, ele penteava os cabelos das bonecas. Ele se relacionou diferente com isso. Por isso, esse menino, meu aluno, me chamou atenção. Eu pensei, tem o meu filho de exemplo, teve essa mãe que fez essa intervenção. Então o que acontece com essa criança?*

Laura, em conversa com uma mãe de aluna, discutia o comportamento de uma outra criança — um garoto que gostava de brincar com as meninas e preferia assistir a filmes de contos de fadas. Essa criança se apresentava como o outro; um outro que existe porque nós assim o definimos. Na condição de menino, os interesses dele contrariavam a norma que atribui aos homens um comportamento ativo; como aqueles que devem permanecer no comando das ações. O aluno de Laura, no entanto, participava de brincadeiras em que ficava numa posição socialmente reservada ao feminino.

*[...] somos nós que decidimos como é o outro, o que é que lhe falta, de que necessita, quais são as suas carências e suas aspirações. E a alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma. A partir desse ponto de vista, o louco confirma e reforça nossa ra-*

*ção; [...] a criança, a nossa maturidade; o selvagem, a nossa civilização; o marginalizado, a nossa integração; o estrangeiro, o nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade.*<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Larrosa, Jorge; Pérez de Lara, Núria. Apresentação. In: \_\_\_\_\_; Pérez de Lara, Núria (Orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 8.

<sup>9</sup> Deparamo-nos, neste estudo, com a dificuldade de nomear a diferença. Com que palavra designar as crianças que sugeriram a nós a necessidade desta pesquisa? Recusamos usar a expressão “crianças desviantes” ou “crianças diferentes”, por entendermos que desvio se contrapõe à norma e que a diferença é tomada, muitas vezes, como absolutamente relacionada a um padrão, a um modelo desejado. O termo “rompente” pareceu-nos satisfatório por remeter a idéias associadas com: movimento, ruptura, descontinuidade — portanto, a algo presente nos comportamentos das crianças aqui apresentadas, por colocarem sob suspeita as representações dominantes de masculinidade e feminilidade.

Em nosso estudo, as crianças rompentes<sup>9</sup>, embora discriminadas, são indispensáveis à demarcação da identidade tomada como modelo, porque contribuem para tranquilizar as pessoas que se percebem na norma. A professora Teresa, que atua na Educação Infantil, ao pensar sobre como uma criança se torna menino ou menina, nos disse:

*Eu manteria a explicação do biológico que define o homem, isso é muito mais forte. Eu diria que 70% de minha pessoa pensa assim. Mas há um desequilíbrio por causa dos aspectos culturais [...] Só o sexo define o homem? Só o sexo define a mulher? Não tem algo mais? Mas, minha discussão sobre isso é muito rasa. Eu acho que eu aceito se você vier e me falar: “não, o homem agora é mulher”. Eu não sei se eu vou ficar brigando muito, a não ser que eu me sinta atingida. Então, eu não entro muito nessa discussão, eu sou muito tranqüila, eu sou mulher, meu marido é homem, meu filho é homem e eu não fico brigando em termos teóricos com essas idéias.*

É interessante notar, o quanto Teresa se mostra alheia às discussões sobre as identidades de gênero. O conforto de se sentir incluída na norma, de tomar sua família como referência de normalidade, é suficiente para seguir sem necessidade de maiores discussões. Sua concepção quanto às identidades de gênero está alicerçada na biologia, embora atribua 30% dessa determinação aos aspectos culturais.

A posição de Teresa esteve presente em outros momentos, quando nossas entrevistadas expressaram indiferença pelo assunto, ou reafirmaram o caráter biológico das definições de gênero: *Na realidade, eu nunca pensei sobre isso [...] Eu acho que já vem predestinado* (professora Juliana/Educação Infantil). Uma outra professora também diz que nunca se interessou muito pelo

assunto, que as questões de gênero *passam batidas* na escola e que ser menino ou menina é algo determinado biologicamente: *Elas nascem menino ou menina, pra começar* (professora Laura/Educação Infantil).

Também Laura reafirma o destino imposto pelo biológico: *nascemos menino ou menina* e, conseqüentemente, o que seremos já está previamente determinado. Assim, Laura suspende o risco de se descobrir fora dos padrões convencionais, uma vez que sua identidade de gênero foi fixada; é estável, imutável. Com base nessa referência de identidade, Laura passa a atuar entre suas/seus alunas/os e, muitas vezes, procura garantir a estabilidade de sua crença.

A professora Marina, ao responder como as crianças se tornam meninos ou meninas, inclui a dimensão social: *Bom, eu acho que é assim..., deve ter uma coisa já nata, mas o meio também pode influenciar de acordo com as relações que você tem, com as identificações que vão ocorrendo. Então, eu acho que tem uma troca pra fortalecer mais um lado ou outro* (Ensino Fundamental). Para explicar as identificações de gênero, ela inclui algo mais do que o biológico, mas polariza o pensamento entre o biológico e o social. Seu posicionamento parece não considerar que “*vamos aprendendo a ser sujeitos generificados desde o momento em que nascemos e essa aprendizagem ocorre não somente nas instituições sociais formais como a família e a escola. Ela acontece também através da mídia, dos brinquedos, das músicas e dos desenhos animados que integram este universo infantil*”<sup>10</sup>. No fragmento de entrevista que se segue, a professora Teresa nos apresenta uma criança que nos faz pensar a identidade como uma categoria múltipla, instável, contraditória:

*Ele me chamava atenção, embora eu visse nele a questão do másculo, do macho, do masculino. Ele não tinha trejeitos femininos. Qualquer um que olhasse nele veria um menino. Só que as opções dele quando táamos pra brinquedoteca eram por roupas femininas. E ele as colocava com uma naturalidade... Tirava a blusa de uniforme e punha o bustiezinho, tirava a calça e vestia*

<sup>10</sup> Rael, Cláudia Cordeiro. Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. In: Louro, Guacira; Neckel, Jane Felipe; Goellner, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ. Vozes, 2003. p. 170.

*uma saia, um lençinho na cabeça com moedinhas dependuradas, tipo cigana e dançava no meio das meninas. Brincava na casinha de fazer comida. Mas eu não via nele o feminino. Ele era o masculino vestido de mulher. Ele não era como o outro menino que ficava vestido de homem mas, pra mim, já trazia o feminino. Então, eram coisas diferentes e contraditórias. [...] Ele não negava deixar fluir o seu feminino mesmo com características masculinas, o que não me permitia falar “esse menino vai ser homossexual”, como eu diria do outro. Então, eu não gosto de definir nem pra mim, eu fiquei em desequilíbrio e me encontro até hoje.*

Teresa compara o comportamento do aluno dela com o de outra criança — também um menino de seis anos, matriculado na escola e cujas brincadeiras e posturas corporais sugeriam a ela uma tendência ao homossexualismo<sup>11</sup>. Neste, havia algo diverso daquele aluno que se vestia de mulher mas mantinha as *características masculinas*. Pela fala de Teresa, podemos perceber a perplexidade que o indefinível lhe provocava. Bauman<sup>12</sup> contribui com nossa discussão, ao reconhecer a derrocada do projeto iluminista e a premissa de criarmos novas modalidades de reflexão que incluam a tensão provocada pela ambivalência, algo que se estende às mais diferentes áreas do conhecimento, reverberando até em nossa subjetividade. Este autor chama de estranhos esses “inclassificáveis” e nos diz que eles são *desprezados como irrelevantes ou repelidos como hostis*.<sup>13</sup>

Teresa segue dizendo: *Porque eu não me deparei mais com essas situações e não é um assunto que eu estudo, eu não ligo muito de estar lendo sobre isso*. Ao atribuir à sua experiência um caráter de irrelevância, devido à baixa ocorrência, ela livra-se da necessidade de continuar pensando sobre o assunto e de reformular concepções sobre as identidades de gênero. Se pensarmos com cuidado sobre as crianças que nos foram apresentadas pelas professoras, tanto nos questionários quanto nas entrevistas, podemos reparar que todas podem ser vistas

<sup>11</sup> Em todas as entrevistas, as professoras explicitaram preocupações, dúvidas ou dificuldades de dizer sobre as crianças rompentes quando suspeitavam ou temiam que viessem a se tornar jovens ou adultos homoeróticos, demonstrando que associavam as transgressões identitárias de suas/seus alunas/os a uma possível homossexualidade. Tal relação denota desconhecimento, tanto no que diz respeito às relações de gênero, quanto à sexualidade.

<sup>12</sup> Bauman, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

<sup>13</sup> Idem, p. 69.

como estranhas, segundo o sentido dado a este termo por Bauman. Por serem ainda crianças, e algumas muito pequenas, não podem ser classificadas como homoeróticas, uma vez que são vistas pelas professoras como seres inocentes, que não sabem muito bem o que estão fazendo, e, também, por não viverem a sexualidade da forma como nós adultos a vivemos.

Por outro lado, o que dizer delas se seus corpos, seus comportamentos e suas preferências insistem em levantar suspeitas quanto à futura sexualidade. Vejamos o que diz a professora Marina, atualmente no ensino Fundamental:

*Eu já vi aqui na escola... caso raro, mas eu lembro que, no ano atrasado, eu vi uma criança do pré, encostada na parede conversando com um coleguinha, com todos os gestos de uma menina. Tom de voz, gestos, jeito de ficar com as pernas, de encostar na parede, o jeito de brincar. Então, isso me chamou muita atenção, porque a criança de pré é muito pequenininha, e eu percebia que alguns colegas já começavam a rotular [...]. Aquilo me incomodou um pouco, porque as crianças em volta estavam “quando” dele, mas ele já apresentava aqueles comportamentos que eu vi. Eu fiquei muito pensativa, refletindo sobre isso. [...]. Encostava na parede, as perninhas... mas assim, muito afeminado mesmo. Eu não sei, eu acho que isso pode ocorrer durante o processo, às vezes, da adolescência, até por querer descobrir, sentir outras partes do corpo e querer outros tipos de relações. Eu acho que, em qualquer momento, essa curiosidade pode surgir e pode ser testada e aí preferir uma coisa ou outra. Agora, quando acontece assim tão cedo, aí já me passa mais uma coisa biológica. Essa é a impressão que eu tenho.*

O comportamento, o tom de voz, os gestos com as mãos, o jeito de brincar e de encostar-se à parede são vistos como diferentes em relação ao padrão de masculinidade em que Marina se apóia. Buscando entender o que acontecia com aquela criança, ela recorre ao conforto da determinação biológica. Para ela, parece não ser possível pensar fora da polaridade biológico/

social. Com a professora Lucila, também do ensino Fundamental, acontece algo semelhante:

*Eu tive uma aluna que era toda doidona assim, ripona, toda masculinizada. Mas, eu não sei se era uma situação familiar, porque a mãe viajava muito para o Paraguai, e ela ficava muito na praça, vendendo com a mãe. Então, ela tinha uma postura bem de jeitão de sapatão. Mas, ela não fazia distinção em estar com menino ou menina. Ela conversava de igual para igual, só que tinha um jeitão... As roupas dela não eram tão femininas. Eram umas calças bem largas, um tênis nada feminino, ... é como se a roupa servisse para um menino usar. Digamos que ela não tinha o estilo passadinho, o estilo bonitinho, "mauricinha". Porque tem o estilo que as meninas vem arrumadinhas, com trancinhas, rabinho, maria-chiquinha, num sei o quê. Gostam de pulseirinhas, aneiçinhos. Tem o estilo que as meninas não vem com isso, mas não são grosseiras, no andar, nem no falar, nem nos gestos bruscos. Tem crianças que são simplesinhas, não têm nada pra pôr, mas eu nunca me lembro de ter visto ela com uma sandalinha, nem um chinelo, nem uma melissinha. As roupas eram grosseiras pra ela. Talvez, porque não tivesse dinheiro, ou porque a mãe não tivesse capricho, não sei, não sei avaliar, agora que estou falando disso é que me lembrei.*

A ex-aluna da 2ª série sobre a qual Lucila nos fala, não fazia parte mais de suas lembranças imediatas; talvez por não se enquadrar em nada que ela conhecia, só foi resgatada, durante a entrevista, quando Lucila foi interrogada sobre a convivência com meninas rompentes. Ela se surpreendeu, dizendo que não tinha *essa preocupação com as meninas*, atribuindo a isso um possível preconceito da parte dela. *Desprezada como irrelevante*, a garota se mantinha à distância; mas, sendo estranha, se recusava a ficar confinada à terra 'longínqua'<sup>14</sup>. Assim, a aluna da professora Lucila foi mantida "fisicamente próxima mas espiritualmente distante", para que sua presença não representasse *um sério desafio à ordenada e sólida dualidade do mundo*<sup>15</sup>. A professora Lucila não conseguia enquadrar a aluna que usava rou-

<sup>14</sup> Bauman, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999, p. 68.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 71.

pas masculinizadas, mas que se relacionava bem tanto com meninas quanto com meninos, por essa aluna desestabilizar sua suspeita de uma possível tendência à homossexualidade.

Caminhando um pouco mais em nosso estudo, encontramos informações — nos questionários e entrevistas — que naturalizam a masculinidade e a feminilidade das crianças. A perspectiva histórica dessa construção parece ser ignorada quando as professoras afirmam sistematicamente serem diferentes homens e mulheres. Olga, disse-nos que tentou reverter o jeito de ser do aluno — um menino de seis anos *com jeitinho feminino* na maneira de andar e falar: [...] *durante todo ano, na sala, em conversas informais freqüentes, eu procurava mostrar para a turma que homem e mulher são diferentes na maneira de vestir, de comportar, de sentar, de andar, de falar, mas parece que o “menininho-alvo” não entendia a mensagem.*

Ao fazer as afirmações sobre as diferenças entre homens e mulheres, Olga parece não suspeitar que as identidades de gênero não são dadas *a priori*, que essas diferenças são socialmente construídas, variáveis em diferentes culturas, diversificando-se, mesmo dentro de uma mesma cultura. As observações dela partem de uma visão homogênea/hegemônica de identidade e não consideram a possibilidade de deslocamento identitário; a pluralidade de significados que masculino e feminino podem ter; nem levam em conta que “cada um de nós vive com uma variedade de identidades potencialmente contraditórias que se debatem dentro de nós mesmos por apoio”.<sup>16</sup>

O mesmo posicionamento se reapresenta na fala de Olga quando, na entrevista, nos disse: *a menina é mais delicada, ela tem mais manha. O menino já é mais seco, mais turrão. A menina beija a gente mais, o menino é mais seco, né?.* Pensando assim, as crianças são posicionadas em relações de saber que orientam um certo modo de agir sobre elas: o saber que Olga professora, orienta suas ações com alunas/os.

Na escola, o currículo ancora saberes que deverão

<sup>16</sup> Weeks, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, apud Lopes, 2002, p. 139.

servir de referência às ações das/os professoras/es. Daí, a importância de analisarmos o que diz o RCN/infantil, no volume 2, e os PCN, no volume 10, sobre sexualidade e gênero<sup>17</sup>, procurando localizar em seus discursos os regimes de verdade que sustentam as orientações ali contidas. Nosso interesse, também, é detectar se os saberes veiculados pelo RCN/infantil e pelos PCN influenciaram as ações das professoras com crianças rompentes.

Em nossa cultura, *a primeira grande divisão [...] entre os seres humanos é dada [...] pelas diferenças entre os sexos*<sup>18</sup> — mesmo antes do nascimento, ao se promoverem expectativas diferenciadas quanto à chegada do bebê<sup>19</sup>. No RCN/infantil, afirma-se que:

*Dentre as questões relacionadas à sexualidade, as relações de gênero ocupam um lugar central. Há um vínculo básico entre o gênero de uma pessoa e suas características biológicas, que a definem como do sexo feminino ou masculino. Perceber-se e ser percebido como homem ou mulher, pertencendo ao grupo dos homens ou das mulheres, dos meninos ou das meninas, se dá nas interações estabelecidas, principalmente nos primeiros anos de vida e durante a adolescência.*<sup>20</sup>

Há um discurso essencialista<sup>21</sup> no RCN/infantil à medida que afirma existir “um vínculo básico entre o gênero de uma pessoa e suas características biológicas”. Esse discurso esteve presente, também, na fala das professoras quando afirmaram que meninos e meninas são diferentes. Tanto no RCN/infantil quanto na fala delas, o corpo é visto como a base material da identidade — o que, muitas vezes, se traduz em argumentos sexistas, responsáveis por discriminações, por violências simbólicas a que as crianças deste estudo — e tantas outras — foram, e são, submetidas.

Existe, no RCN/infantil, uma outra passagem que sugere a naturalidade das diferenças entre garotos e garotas: “por volta dos cinco e seis anos, a questão do gênero ocupa papel central no processo de constru-

<sup>17</sup> Sexualidade e gênero estão imbricados no RCN/infantil e nos PCN: “todas as diferenças existentes no comportamento de homens e mulheres refletem-se na vivência da sexualidade de cada um” (Brasil, 2000, p. 144). Neste estudo, reconhecemos que identidades sexuais e de gênero se inter-relacionam, se confundem, mas não são a mesma coisa.

<sup>18</sup> Whitaker, Dulce C. Andreato. Menino-menina: sexo ou gênero? Alguns aspectos cruciais. In: Serbino, Raquel Volpato; Grande, Maria Rodrigues de Lima (Orgs.). *A escola e seus alunos*. Estudos sobre a diversidade cultural. São Paulo: Unesp, 1995. p. 33.

<sup>19</sup> Whitaker (1995, p. 34) nos informa que pesquisas feitas pelo Centro Maternal Montessori, de Roma, revelam que “em algumas regiões da Itália acredita-se que é possível adivinhar o sexo da criança que está para nascer, observando-se o bom humor da futura mãe, o qual evidentemente anuncia um menino, enquanto um constante mau humor só pode ser um sinal indiscutível da chegada de uma menina”.

<sup>20</sup> Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. V. II. Brasília: MEC/SEF, 2001, p. 19.

<sup>21</sup> “Operam [...] sob uma ótica essencialista, todas aquelas interpretações que atribuem a origem da sexualidade a um impulso ou uma pulsão ina-

ção da identidade. Isso se reflete nas ações e interações entre as crianças, que tendem a uma separação espontânea entre meninos e meninas” (Brasil, 2001, vol. 2, p. 20). Tal afirmação coincide com a fala da professora Laura, quando compara o comportamento do aluno com as demais crianças, um pouco mais novas ou da mesma faixa etária (cinco anos): [...] *inicialmente eles não têm uma preferência. Brincam um pouquinho com as meninas, as meninas com os meninos, mas depois acabam se agrupando: meninos com meninos e meninas com meninas, e ele sempre mais com elas.* Fátima, professora do Ensino Fundamental, também, se posiciona da mesma forma: *Ele estava sempre junto com as meninas, o que, nesta idade [seis a sete anos] não é comum. Normalmente, nesta faixa etária, os meninos brincam com outros meninos e as meninas formam grupos com outras meninas.*

No RCN/infantil e nas falas das professoras, a segregação entre meninos e meninas é vista como um processo natural que se instala em determinada fase do desenvolvimento. Cabe-nos perguntar se a separação entre meninos e meninas é espontânea porque está inerentemente relacionada ao sexo masculino/feminino, ou porque culturalmente esse comportamento é valorizado. Todas as crianças, independentemente de qualquer circunstância, quando atingem a faixa etária entre cinco e seis anos de idade, desenvolvem esse comportamento segregatório? Não foi isso que ficou evidenciado nos questionários e entrevistas analisadas. Todas/os as/os meninas/os neles citadas/os preferem a companhia do sexo oposto, o que não é visto com tranquilidade pelos colegas e demais profissionais que, na escola, atuam com essas crianças: *A aluna em questão era excluída pelas meninas porque ela adorava brincar com os meninos* (Professora Rita/Ensino Fundamental).

Nesse sentido, nos PCN, volume 10, há uma explicação mais detalhada sobre o processo de constituição das identidades de gênero, o que corrobora a visão das etapas que se sucedem umas às outras, num

ta. Mesmo que esse impulso ou pulsão não seja reconhecido como ‘biológico’, num sentido estrito, ele é tomado como um atributo inerente e universal, como a essência ou a base da experiência e da vida sexual de todos os seres humanos” (louro, 2000, p. 67).

processo linear e previsível:

[...] *No primeiro ciclo, geralmente ocorre o agrupamento espontâneo das crianças por sexo, sendo mais dificultado o relacionamento entre meninos e meninas. Esse movimento pode e deve ser respeitado desde que não implique a desvalorização do outro. Trata-se de um movimento que se relaciona com a construção da identidade de cada criança, em que primeiramente é preciso afirmar-se como menino ou como menina a partir das semelhanças e afinidades de interesse típicas da idade e sexo. Vêem-se então os “clubes do bolinha” ou “da luluzinha” e também as amizades exclusivas entre pares. Já no segundo ciclo costuma haver, espontaneamente também, uma aproximação entre eles, revelando-se mais claramente a curiosidade pelas diferenças. Com a puberdade há maior entrosamento e atração entre meninos e meninas.*<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Brasil, Op. Cit. p. 144-145.

Tanto no RCN/infantil quanto nos PCN, há indicadores normalizadores da constituição das identidades de gênero. Teorias psicológicas e médicas têm ditado as normas sobre as etapas do desenvolvimento da identidade de gênero. O discurso científico teve — e ainda tem — uma grande influência na constituição das subjetividades modernas por serem admitidos como reveladores da verdade.<sup>23</sup> Os saberes assim constituídos produzem efeitos de normalização cujos indicativos servem de referência para localizar os diferentes, os que fogem à regra, para, em seguida, procurar discipliná-los. Muitas vezes, aceitamos acriticamente tal discurso. Desconsiderando-o como construção histórica, desconhecemos sua gênese, o que contribui para que seja visto como expressão de verdades imutáveis. Em relação à Psicologia do desenvolvimento, o discurso sobre uma infância universalizada e atemporal fala a verdade sobre o que é ser criança e sobre as etapas de crescimento rumo à adultez:

*As ciências humanas [buscando construir saberes sobre o humano] passaram a conceber o desenvolvimento dos indivi-*

<sup>23</sup> Bujes, Maria Isabel. *Infância e Maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 162.

*duos a partir da Biologia. [...] A Psicologia do desenvolvimento e a Psicanálise tiveram papel crucial no estabelecimento e na consolidação destes significados e muitos experimentos pedagógicos constituíram fontes de registro e observação para reforçar ou redirecionar os discursos “científicos” dessas áreas de conhecimento.*<sup>24</sup>

Quando não há correspondência entre o que se espera de um menino ou menina em relação a comportamentos e preferências, um desconforto se instala na suposição de que algo esteja errado com aquela criança. Se os comportamentos demonstrados cruzarem as fronteiras identitárias, uma/um médica/o ou psicóloga/o poderá esclarecer/resolver a questão.

O reconhecimento do caráter superior do conhecimento médico, em relação a gênero e à sexualidade esteve presente na fala da professora Olga quando nos disse: *Eu jamais diria para uma mãe, Olba, seu filho vai ser gay. Jamais! E eu não sei se ele seria. É um caso muito sério e, como eu disse, eu não sou médica pra saber.*

Olga coloca-se numa posição de exterioridade em relação ao conhecimento sobre as crianças que rompem com uma suposta normatividade de gênero. Reconhece que, sobre esse assunto, uma/um especialista — no caso, médica/o, saberá o que dizer/fazer. Com isso, a professora se desobriga de repensar/criticar o que pensa sobre a questão e continua reproduzindo estereótipos de gênero.

Acreditamos, no entanto, que os comportamentos diferenciados atribuídos a meninos e meninas e acolhidos como naturais na fala das professoras e nos documentos curriculares analisados não são dados por qualquer fator relacionado à natureza masculina ou feminina. Antes, resultam de práticas lingüísticas que precisam ser problematizadas no contexto educativo, em que o poder disciplinar<sup>25</sup> se faz presente, desde a Educação Infantil, e procura regular as formas de vida daqueles que estão sob seu teto. Portanto, é possível, e desejável, que possamos submeter as normas, os

<sup>24</sup> Bujes, Maria Isabel. A criança e o brinquedo: feitos um para o outro? In: Costa, Marisa Vorraber (Org). *Estudos Culturais em Educação*. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000a. p. 221-222.

<sup>25</sup> Em Foucault, disciplina é utilizada tanto para designar a delimitação de saberes quanto para se referir a normas e regras atitudinais. Aqui, tomamos o termo nas duas acepções. Ainda segundo Foucault, “a disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos do seu exercício. Não é um poder triunfante [...]; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente” (2002, p. 143).

preceitos, as formas de poder vigentes, nas relações sociais, a um questionamento constante, procurando perceber os discursos que os constituíram; *importa saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui*<sup>26</sup>. Desse modo, nenhuma norma se essencializa, e as relações sociais opressoras perdem força. Nessa perspectiva, as posições de gênero e sexuais se multiplicam e não podem ser pensadas por meio de esquemas binários.

<sup>26</sup> Currículo, gênero e sexualidade — o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: Louro, Guacira; Neckel, Jane Felipe; Goellner, Silvana Vilodre (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 47.

### **O currículo da política pós-identitária: espaços sem rotas e sem desvios**

A modernidade nos legou um mundo dicotomizado e um vício de pensamento: as oposições binárias. Com esse tipo de raciocínio, no qual um dos termos é privilegiado em relação ao outro, foram se constituindo diferenças, desigualdades, distanciamentos. Assim, pressupôs-se um a priori, uma essência, uma existência natural dos seres, dos acontecimentos, das verdades que orientavam nossas ações. O discurso da identidade inscreveu-se nessa ordem. O homem branco, ocidental, cristão e heterossexual assumiu a centralidade, criou fronteiras e marginalizou a diferença.

Porém, contemporaneamente, o ‘outro’ tem reagido às situações de opressão e tem buscado garantir e ampliar seu espaço, afirmando sua identidade como outra possibilidade de construção do humano<sup>27</sup>. As identidades passam a ser vistas como fragmentadas, descentradas, múltiplas, em constante deslocamento e o currículo sofre as implicações dessa forma de concebê-las.

<sup>27</sup> Moreira, Antonio Flavio Barbosa, Macedo, Elizabeth Fernandes de. Currículo, identidade e diferença. In: Moreira, Antonio Flavio Barbosa, Macedo, Elizabeth Fernandes de (Org.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto/Portugal: 2002, p. 20.

*Apoiando-nos nesse pressuposto pós-moderno, sugerimos que docentes e estudantes examinem que partes de seus eus são autorizadas a penetrar nas salas de aula e nos currículos e que partes são expulsas como indesejáveis, incômodas ou subversivas. Que*

*imagens de aluno e de professor circulam nas salas de aula? Em que medida essas imagens apresentam um aluno ou um professor essencializados? Em que medida os aspectos identitários contraditórios são aceitos ou rejeitados? Que justificativas se apresentam para as permissões e proibições? Que identidades são apresentadas como exemplos a serem seguidos, como centradas e unificadas? Como procuramos questionar os modelos dominantes?*<sup>28</sup>

<sup>28</sup> Ibid., p. 25.

No que diz respeito, especificamente às identidades sexuais e de gênero, há uma vasta produção intelectual que ancora os mais diferentes discursos. Procuramos buscar novas referências junto aos *teóricos queer* por considerá-los arrojados, problematizadores do saber instituído e politicamente comprometidos com práticas sociais emancipatórias. “Pensar queer significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade”<sup>29</sup>.

*Os/as teóricos/as queer constituem um agrupamento diverso que mostra importantes desacordos e divergências. Não obstante, eles/elas compartilham alguns compromissos amplos — em particular, apóiam-se fortemente na teoria pós-estruturalista francesa e na desconstrução como um método de crítica literária e social; põem em ação, de forma decisiva, categorias e perspectivas psicanalíticas; são favoráveis a uma estratégia descentradora ou desconstrutivista que escapa das proposições sociais e políticas programáticas positivas; imaginam o social como um texto a ser interpretado e criticado com o propósito de contestar os conhecimentos e as hierarquias sociais dominantes.*<sup>30</sup>

<sup>29</sup> SILVA, Tadeu Tomaz. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 107.

A teoria e a política queer (pós-identitária), nos leva a considerar o impensável, nos conduz para além do que é permitido pensar<sup>31</sup>. E ainda mais, promove uma desaprendizagem daquilo que já sabemos para que possamos pensar diferente. Percebemos então que os fundamentos que acreditávamos ser a base do nosso saber, limitam nossos fazeres simplificando a avaliação dinâmica do cotidiano.

Diante do que foi exposto acima, lançamos a ques-

<sup>30</sup> Seidmam, 1995 apud Louro, 2001, p. 46.

<sup>31</sup> Silva, Op. Cit.

tão: como pensar o currículo quando a preocupação em legitimar as diferenças, é central? Em nossa reflexão, partimos de uma determinada forma de olhar a criança, a sexualidade e gênero para finalmente tecermos algumas considerações sobre o currículo.

Assumimos a crença na perspectiva de que não existe a criança na condição essencializada, pura, previsível, conforme intenta nos fazer assentir alguns discursos sobre ela. Sendo assim, cada criança traz as marcas de seu tempo, do seu contexto sócio-cultural, dos discursos e dos silêncios nos quais está submersa. Ao mesmo tempo, cada criança representa uma possibilidade de resistência, de ruptura, de insurreição da novidade.

Da mesma forma pode ser entendida a sexualidade e as manifestações de gênero. Aqui parece nos ser necessário reconhecer que embora gênero e sexualidade sejam concebidas como construções intensamente articuladas, há que se distingui-las. Durante muito tempo a sexualidade foi vista como uma função absolutamente biológica. Hoje, principalmente após os estudos de Michel Foucault, outras formas de entendê-la passaram a integrar os discursos que buscam pensá-la. A abordagem que mais articula a sexualidade a práticas políticas é denominada de construcionista. O construcionismo social faz uma crítica ao essencialismo e abre espaço para reflexões que colocam em questão *as forças culturais que modelam nossos significados sexuais*<sup>32</sup>, intervindo na forma como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais. As identidades de gênero se referem então às várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade, que, da mesma forma são fruto de construções históricas, culturais. Nessa perspectiva não há um sexo originariamente instituído da qual decorre o gênero. Nossa sexualidade e expressões de gênero são construídas discursivamente, não há uma rota identitária a ser seguida, não há desvios a serem reorientados.

Pensando assim, é possível desestabilizar crenças

<sup>32</sup> Weeks, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: Louro, Guacira Lopes. *O corpo educado*. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 47.

que promovem discriminações excludentes e dessa forma quem sabe, nos tornemos mais atentos ao caráter político de nossas ações diárias, pois um/a educador/a preocupado/a com a dimensão política de seu fazer educativo torna-se sensível às desigualdades produzidas e reproduzidas no espaço escolar. Sua prática multiculturalmente<sup>33</sup> comprometida visa antes de mais nada romper com preconceitos contra aqueles/as percebidos/as como diferentes e nesse contexto, o currículo que intercepta saberes ganha destaque.

*Ocasionalmente, quando o currículo é tomado como atalho, corte, abre-se um espectro de possibilidades que modificam os limites e a lógica instituída pela subjetividade capitalística. Ele deixa de ser o centro e passa a ser zona de atravessamento, na medida em que comporta muito mais do que matérias de um curso, de difusão de conhecimento e de cultura, tornando-se um espaço provisório de transformações. Os limites tornam-se mutantes, visto que são priorizados os processos e os ritmos dos grupos envolvidos, em detrimento da economia dos tempos e dos resultados. Os cortes geram criações. Não há a fixidez constitutiva das representações que buscam preservar a origem, o ideal. Pelos cortes passam os fluxos-desejos que se tornam incomensuráveis e incomparáveis porque não há mais padrões. Não há mais muros que guardam essências, mas sim contornos mutantes, dobras moveidias.<sup>34</sup>*

Se não há fixidez constitutiva, as crianças que manifestam formas de ser caracterizadas como desviantes, não podem ser vistas como tal. Elas estão sim, fazendo uso das inúmeras e complexas possibilidades de moverem-se no espaço identitário que insiste na abertura de suas fronteiras.

## Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

<sup>33</sup> Aqui, a expressão 'prática multiculturalmente comprometida' refere-se às práticas que rompem epistemologicamente com o conhecimento moderno e incluem em seu arcabouço teórico a diversidade, a descontinuidade, a diferença, as identidades descendidas em permanente construção e reconstrução.

<sup>34</sup> Kroef, Ada Beatriz Gallicchio. Interceptando currículos: produzindo novas subjetividades. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: Faced/UFRGS, v. 26, n. 1, p. 110-111, jan./jun. de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. v. 10. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. v. I, II, III. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BUJES, Maria Isabel. A criança e o brinquedo: feitos um para o outro? In: Costa, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos Culturais em Educação*. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000, p. 205-228.

\_\_\_\_\_. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: faced/ufrgs, v. 25, n. 1, p. 25-44, jan./jun. de 2000b.

\_\_\_\_\_. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2002b.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e Diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. Interceptando currículos: produzindo novas subjetividades. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: Faced/UFRGS, v. 26, n. 1, p. 93-114, jan./jun. de 2001.

LARROSA, Jorge; Pérez de Lara, Núria. Apresentação. In: \_\_\_\_\_; Pérez de Lara, Núria (Org.). *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 7-12.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva da raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação &*

*Realidade*. Porto Alegre: Faced/UFRGS, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. de 2000.

\_\_\_\_\_. Teoria Queer — uma política pós-identitária para a educação. *Estudos Feministas*. Florianópolis. v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade — o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 41-52.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, macedo, Elizabeth Fernandes de. Currículo, identidade e diferença. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, MACEDO, Elizabeth Fernandes de (Org.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto/Portugal: 2002.

RAEL, Cláudia Cordeiro. Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 160-171.

RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. O olhar da criança sobre si mesma. *Revista Educação em questão*. v. 8, n. 1, p. 100-120, jan./jun. de 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado*. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WHITAKER, Dulce C. Andreata. Menino-menina: sexo ou gênero? Alguns aspectos cruciais. In: SERBINO, Raquel Volpato;

GRANDE, Maria Rodrigues de Lima (Org). *A escola e seus alunos*. Estudos sobre a diversidade cultural. São Paulo: Unesp, 1995, p. 31-52.

# Educação infantil e a luta pela isonomia salarial e de condições de trabalho: a experiência da rede municipal de educação de Belo Horizonte\*

Maria da Consolação Rocha  
Cristiane Nunes Oliveira  
Thaís Tavares Lacerda

**Resumo:** As funções das professoras da educação infantil têm sofrido alterações ao longo do tempo, influenciada por decisões e ações na esfera política, assim como pela visão pedagógica dos meios acadêmicos e pelas concepções de senso comum advindas da sociedade. Ao assumir o lugar social de professora da educação infantil, a profissional deve, freqüentemente, dialogar com as várias idéias do que é ser professora desta etapa da educação básica na sociedade contemporânea, a fim de se colocar frente às demandas e questões cotidianas. Neste artigo queremos elucidar a questão do que representa ser professoras da educação infantil, a partir da experiência da Rede Municipal de Belo Horizonte, que no ano de 2003 criou um cargo específico para trabalhar com a faixa etária de 0 a 5 anos e oito meses. Queremos demonstrar como a concepção de educação infantil influencia na maneira como o cargo é criado e a resistência e dificuldades diante desta concepção, enfrentadas e elucidadas principalmente pelo corpo docente da rede.

*Maria da Consolação Rocha.* Doutoranda em educação na FEUSP e professora da FAE/UEMG/CBH.

*Cristiane Nunes Oliveira.* Professora da educação infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e pós-graduanda na UEMG.

*Thaís Tavares Lacerda.* Professora da educação infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e pós-graduanda na UEMG.

\* Neste artigo, escolhemos sempre nos referirmos às profissionais da educação infantil como professoras, mesmo aquelas que na história recente de Belo Horizonte ocupam o cargo de educadora infantil. Optamos ainda por usar o gênero feminino, pois 99% das profissionais da educação infantil em Belo Horizonte são mulheres.

**Palavras-chave:** Professora. Educação Infantil. Rede Municipal de Belo Horizonte.

**Abstract:** The work of teachers in children's education has been suffering alterations along the time, influenced by decisions and actions in the political sphere, as well as by the pedagogic vision of the academic world and by the conceptions of common sense from society. When assuming the teacher's social place of children's education, the professional should frequently dialogue with the several ideas on what is being a teacher of this stage of the basic education in the contemporary society, in order to face the demands and daily subjects. In this article we want to elucidate the subject of what represents to be teachers in children's education, from the experience of the Municipal Schools of Belo Horizonte, that in the year of 2003 created a specific position to work with the age group from 0 to 5 years old and eight months old. We want to demonstrate how the conception of children's education influences in the way the position is created and show the resistance and difficulties due to this conception, which are faced and elucidated mainly by the schools' staff.

**Keywords:** Teacher. Children's Education. Public Schools of Belo Horizonte.

*Que espaço seria esse? Se pensarmos de uma maneira mais geral, considerando um século de prática e reflexão sobre esses espaços educativos no Brasil, podemos dizer que a educação infantil é o lugar de brincar, correr, pular, comer, aprender a andar, dormir, alegrar-se e ficar triste, desenhar, lidar com o mundo da natureza, com o mundo social e de se arriscar a ler e a escrever as primeiras palavras. É lugar também de aprender a interagir e a usar os instrumentos culturais básicos em nossa cultura, como talheres, os pratos, o lápis, o papel.*

Maria Inês Mafra Goulart

As funções das professoras da educação infantil têm sofrido alterações ao longo do tempo, influencia-

da por decisões e ações na esfera política, assim como da visão pedagógica dos meios acadêmicos e das concepções de senso comum advinda da sociedade. Ao assumir o lugar social de professora da educação infantil, a profissional deve, freqüentemente, dialogar com as várias idéias do que é ser professora desta etapa da educação básica na sociedade contemporânea, a fim de se colocar frente às demandas e questões cotidianas. Neste artigo queremos elucidar a questão do que representa ser professoras da educação infantil, a partir da experiência da Rede Municipal de Belo Horizonte, que no ano de 2003 criou um cargo específico para trabalhar com a faixa etária de 0 a 5 anos e oito meses. Queremos demonstrar como a concepção de educação infantil influencia na maneira como o cargo é criado e a resistência e dificuldades diante desta concepção, enfrentadas e elucidadas principalmente pelo corpo docente da rede.

O artigo está organizado em três etapas: na primeira, discorremos rapidamente a respeito das concepções que perpassaram a história da educação infantil no Brasil; na segunda, relatamos a experiência da rede municipal de educação de Belo Horizonte, principalmente a partir da criação do cargo de educadora infantil; na última, expomos os desafios e conquistas da categoria de professoras em busca de uma educação infantil respeitada e de boa qualidade, procurando implantar a concepção de educação infantil como direito das crianças de 0 a 5 anos e oito meses da cidade de Belo Horizonte.

### **Concepções em torno da Educação Infantil no Brasil**

Para compreendermos quem são as professoras da educação infantil e qual o seu papel, precisamos entender de onde surge a demanda por esta profissional. A criança, há alguns séculos atrás, era vista como um adulto em miniatura, e por isso não necessitava de atenção especial. Ariès<sup>1</sup> estudou obras de artes medie-

<sup>1</sup> ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

vais e constatou que a infância, enquanto fase específica da vida como vemos hoje, não existia neste período. No século XX, com o avanço da medicina, das ciências jurídicas, das ciências psicológicas e pedagógicas, a criança foi “descoberta” como *“um ser humano especial, com características específicas, e que tem direitos próprios”*.<sup>2</sup>

A noção de educação infantil é nova na sociedade brasileira. Iniciou-se quando na década de 70 o movimento social colocou em sua pauta a luta por creches para que as mulheres pudessem sair para trabalhar. A demanda por um local para os filhos ficarem durante o trabalho dos pais e mães é uma reivindicação também do movimento feminista.

Rosemberg<sup>3</sup> divide a história da educação infantil no Brasil em três grandes períodos. O primeiro compreende o final dos anos 70 até final dos anos 80. Os jardins de infância públicos, segundo Vieira<sup>4</sup>, em sua origem atendiam crianças de classe média e alta. A partir da década de 70 seu público se diversifica e passa-se a receber alunos de meios populares, por meio de programas de cunho compensatórios. Pretende-se, neste período, implantar a educação infantil em massa, seguindo as orientações da UNICEF e UNESCO para os países subdesenvolvidos *que preconizavam uma educação pré-escolar compensatória de ‘carências’ de populações pobres e apoiada em recursos da comunidade, visando despende poucas verbas do Estado para sua expansão*.<sup>5</sup> Administrativamente, houve uma superposição dos setores da Assistência Social, da Educação, da Saúde e do Trabalho.

Neste período expandiram as iniciativas “não-formais”, com profissionais leigos, isso é, sem formação específica para atuar na educação. As pessoas que ocupavam o lugar de professoras tinham formação inferior ao curso normal e muitas vezes nem tinham terminado o ensino secundário. Estas iniciativas eram apoiadas com recursos financeiros e pessoais improvisados, isto é, muitas vezes as instituições funcionavam precariamente, com pouca infra-estrutura, sem materi-

<sup>2</sup> MARCÍLIO, Maria Luiza. A construção de direitos da criança brasileira: século XX. *Revista USP*, São Paulo, n.37, mar/mai 1998, p. 47.

<sup>3</sup> ROSEMBERG, Fúlvia. Panorama da Educação Infantil Brasileira Contemporânea. Brasília: Unesco, 2003.

<sup>4</sup> VIEIRA, Livia Maria Fraga. Educação Infantil em Minas Gerais: o regime de colaboração e o desafio de políticas municipais. In: Carvalho, Alysson et al (Org.). *Políticas Públicas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

<sup>5</sup> Rosemberg, Op. Cit. p. 33.

al pedagógico e com professoras leigas<sup>6</sup>. O maior interesse era que as crianças ficassem em um local, mesmo que este não tivesse preocupação com o desenvolvimento infantil.

<sup>6</sup> Idem, *Ibidem*, p. 34.

O segundo período examinado por Rosenberg<sup>7</sup> ocorreu depois da abertura política brasileira, onde os movimentos sociais lutaram e conseguiram incorporar à Constituição Federal de 1988 o reconhecimento do direito a educação também para as crianças pequenas (0 a 6 anos). A educação infantil passa a fazer parte da educação e afasta-se um pouco do setor de assistência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n° 9394/96) reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, integrada aos sistemas de ensino. As profissionais que atuam nessa área, em creches, pré-escolas e instituições similares, começam a ter direitos e deveres equivalentes às das docentes de outras etapas da educação. Com isso, portanto devem ter uma formação prévia para atuarem na área. A LDB, em seu artigo 62, define a necessidade das docentes da educação básica serem formados em nível superior, admitindo a formação em nível médio, na modalidade normal, para a educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental.

<sup>7</sup> Idem,

No entanto, apesar das conquistas em nível legislativo, não acontece uma ampliação do número de vagas da educação infantil no Brasil. O atendimento, neste período, continua dependendo das iniciativas privadas. No município de Belo Horizonte o atendimento em creches era feito exclusivamente pelas instituições mantidas pela comunidade civil, algumas conveniadas com a prefeitura<sup>8</sup>. As vagas para as crianças em creches, isto é, para crianças de 0 a 3 anos, são criadas em instituições públicas municipais apenas em 2004, com a abertura das primeiras UMEIS (Unidades Municipais de Educação Infantil).

<sup>8</sup> DALBEN, Ângela I. L. Freitas et al. *Educação Infantil: o desafio da oferta pública*. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG: Segrac Editora e Gráfica Limitada, 2002.

Rosenberg aponta como terceiro grande período o instalado após a aprovação da LDB em 1996. As forças políticas desde a promulgação da Constituição

de 1988 modificaram, e

*a década de 1990 assiste a outra mudança: a entrada importante do Banco Mundial entre as organizações multilaterais que elaboram e divulgam modelos de política educacional, redefinindo prioridades e estratégias à luz dos conceitos de rede de proteção social e de focalização de políticas sociais para populações pobres.*<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Rosemberg, Op. Cit. p. 36.

Comparando a concepção de educação infantil na época da Constituinte (segundo período) e após LDB, percebe-se uma tensão, pois a primeira a constata como direito universal, enquanto a segunda como prioridade aos pobres. Dessa maneira a entrada do Banco Mundial retorna o modelo de educação infantil de massa, aproximando-o do adotado no primeiro período, e, portanto, mais barato do que o segundo. Neste modelo, a profissional perde suas especificidades de professora, pois *programas para o desenvolvimento infantil podem ser implantados por mães, visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca sob responsabilidade de outras instâncias administrativas além das educacionais.*<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Idem, Ibidem.

Percebemos duas vertentes que demonstram perfis diferentes para a professora da educação infantil, incluindo a formação mas adequada a ela. Vários pesquisadores<sup>11</sup> defendem a exigência de uma docente especialmente qualificada para a educação infantil e com nível de escolaridade mais elevado. A necessidade de formação é justificada pela complexidade e especificidade encontrada na tarefa de cuidar e educar crianças pequenas. A criança, para a educação infantil, deve ser vista como ser social, que tem direito à ampliação de seu universo pessoal, um cuidado e uma educação específica e de qualidade. Mas as discussões a respeito das especificidades das crianças de 0 a 5 anos e oito meses só podem ser abarcadas e aplicadas na prática com condições adequadas de formação da profissional e infra-estrutura física de trabalho.

<sup>11</sup> Vieira, 2002; Rosemberg, 2003

<sup>12</sup> UNICEF *apud* Marcílio, 1998; Banco Mundial *apud* Rosemberg, 2003.

Outros estudiosos<sup>12</sup> apontam para a necessidade

de priorizar as crianças pobres no atendimento na educação infantil, principalmente as que são negligenciadas em seus direitos sociais. Esta concepção demonstra que a educação é uma instância da Assistência Social (não vinculada legalmente, mas enquanto políticas adotadas no governo), e uma das importantes aliadas para garantir o apoio e a assistência às populações mais vulneráveis. Neste contexto, não se discute o direito das crianças não-vulneráveis à educação infantil e a preocupação maior focaliza a alimentação e higiene das crianças.

Rosemberg<sup>13</sup> aponta ainda para uma discussão que não iremos aprofundar neste artigo, no entanto é importante apontá-la como uma interpretação das políticas de compensação. A autora, ao analisar os programas de creches e pré-escolas focalizados em um público pobre, aponta como preocupação a possibilidade de grande parte das instituições transformarem-se em *programas pobres para pobres*, questionando ainda se a delimitação do público não funcionaria como um processo de segregação social.

<sup>13</sup> Rosemberg, Op. Cit. p. 46

Cabe ainda ressaltar os limites de interpretações que polarizam a educação infantil em cima das duas principais vertentes (assistencial e educativa). Segundo Dalben et al, esta delimitação dificulta a amplitude do olhar sobre a criança, restringindo-a no cuidar ou educar.

*Sabe-se que a noção de cuidar e proteger não se desvincula da noção do educar e exige preparo de profissionais e apoio de recursos que viabilizem a formação dos sujeitos para uma atuação autônoma e competente no meio social. (...) Nesse sentido, considerar separadamente esse dois objetivos tem sido apontado pelos especialistas como um dos grandes problemas para o desenvolvimento de políticas integradas de cuidado e educação, concebidas como parte de um sistema maior de apoio destinado a promover o bem-estar das crianças e das famílias.*<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Dalben et al, Op. Cit. p. 27.

Neste artigo não queremos restringir a concepção

de educação infantil na direção de ou educar ou cuidar. No entanto, queremos demonstrar as concepções implícitas nas decisões de organismos governamentais, neste caso a Prefeitura de Belo Horizonte, gerando mais esforços em uma vertente do que em outra. Apesar de não entendermos o cuidar e o educar como opostos, percebemos que o investimento grande em uma vertente sufoca a outra e demonstra a concepção orientadora das políticas públicas.

### **Concepções guias da Educação Infantil em Belo Horizonte**

A educação infantil em Belo Horizonte já acontecia desde a década de 80 em alguns jardins públicos e em creches, conveniadas ou não. No entanto, o número de crianças atendidas era muito pequeno diante da demanda. A fim de cumprir as exigências da LDB 9394/96, a Prefeitura de Belo Horizonte – PBH precisou ampliar sua rede municipal de educação na primeira etapa da educação básica e escolher qual concepção de educação infantil guiaria suas ações. A partir da escolha desta concepção, escolheu o perfil das profissionais que atuariam neste nível de ensino.

Em novembro de 2003 a PBH criou o cargo de Educadora Infantil pela Lei nº 8.679/03. A Lei nº 7.235/96, que dispunha sobre o plano de carreira das servidoras da educação, passa a vigorar da seguinte maneira:

1. Professor Municipal

Habilitação Mínima: curso de nível superior com habilitação para o magistério, assegurados os direitos do servidor investido no cargo de Professor Municipal.  
(...)

5. Educador Infantil

Habilitação Mínima: curso de nível médio completo na modalidade normal  
(...)  
(Belo Horizonte, Anexo II, Lei nº 7235/96)

O concurso para o cargo de educadora infantil exigia a conclusão do curso magistério, nível médio, como pré-requisito. A prefeitura não podia exigir formação menor, uma vez que a LDB não permite. No entanto, a exigência do magistério foi um dos principais argumentos para a diferenciação salarial existente entre as professoras da educação infantil (que são concursadas como educadoras infantis) e as professoras municipais (que a partir de 2003 trabalham exclusivamente com o ensino fundamental).

Os concursos anteriores a 2003 exigiam dos candidatos a conclusão do magistério, nível médio, para as professoras municipais e todas poderiam trabalhar com a educação infantil ou com o ensino fundamental. Dessa maneira, as profissionais que ingressaram no cargo de professoras municipais antes de 2003, puderam optar em que etapa da educação básica atuar, sem perdas ou ganhos salariais. Só após 2003 e o concurso de educadora infantil, a prefeitura exigiu a conclusão do ensino superior como pré-requisito para o trabalho com os primeiros ciclos do ensino fundamental e o nível médio, com magistério, para o trabalho com as crianças pequenas.

A diferenciação entre a profissional da educação infantil — que não precisa ser graduada ou ter feito investimentos na sua formação além do magistério nível médio — e a profissional do ensino fundamental — que precisa ter graduação em pedagogia ou normal superior para atuar nos primeiros ciclos da escola plural, e passa para o nível 10 no plano de carreira imediatamente no dia da sua posse — demonstram uma hierarquização dos níveis de ensino, fornecendo maior valor ao ensino fundamental do que à educação infantil<sup>15</sup>. Desta maneira, a prefeitura demonstra que concebe a educação infantil como um nível da educação que não necessita de grande trabalho intelectual, logo, não precisa de formação específica.

Esta diferenciação de exigências serviu como desculpa para a diferenciação também salarial entre os

<sup>15</sup> O acesso na carreira para as professoras do ensino fundamental com curso superior consta na Lei Orgânica do Município e foi uma conquista de greve no ano de 1990, conhecida como 'pagamento por habilitação'. Já o curso de graduação para o cargo de educadora infantil é definido no plano de carreira como titulação além da escolaridade mínima exigida para o cargo.

dois cargos. O horário de trabalho nos dois casos é de 22 horas e 30 minutos semanais, ou seja, 4 horas e 30 por dia. Esta diferença salarial reforça a crítica que o movimento de mulheres e a academia faz aos governos por desqualificarem quem exerce tarefas educativas dirigidas às crianças pequenas pois

*ao considerar o 'cuidado' das crianças e sua educação como inerentes à 'natureza' feminina, o trabalho docente passa por um esvaziamento. Tal situação o transforma em uma atividade não mediaticizada, não criativa, não rentável, não produtiva e até invisível, como uma extensão do trabalho doméstico.*<sup>16</sup>

<sup>16</sup> FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 110.

<sup>17</sup> Conforme os dados fornecidos pela Secretaria Adjunta de Administração e Recursos Humanos no início de 2006, 44% das educadoras têm curso superior completo, 14% curso superior incompleto.

É importante ressaltar, no entanto, que grande parte das profissionais que passaram no concurso e tomaram posse na primeira chamada, tinham o nível superior concluído ou em curso, muitas outras tinham pós-graduação na área da educação<sup>17</sup>. Isto demonstra que as primeiras profissionais que tomaram posse tinham formações maiores que a exigida pelo concurso e já haviam feito investimentos anteriores para atuarem na educação infantil. No entanto, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação, em conversas informais, 47% das educadoras que passaram no concurso já pediram exoneração ou nem chegaram a tomar posse.

Podemos apontar algumas hipóteses para este alto número de desistência: o baixo salário, pouco a mais que um salário mínimo; demora para apresentar os documentos de conclusão de cursos para subir de nível no plano de carreira, pois a apresentação só pode ser feita depois do final do estágio probatório de três anos; falta de propostas para a educação infantil, levando as professoras e educadoras a enfrentarem problemas sérios no cotidiano escolar, o que muitas vezes cria um desencanto com a profissão.

Vale dizer que os Jardins Municipais funcionavam antes da criação do cargo de educadora infantil com professoras municipais que atuavam na educação in-

fantil, algumas há mais de 20 anos. Com a criação do novo cargo, a prefeitura afirmou que seria assegurado a estas professoras o direito de permanecerem neste nível de ensino, no entanto essas professoras foram convidadas verbalmente a se retirarem, sob ameaças de que perderiam seus direitos de pedido de transferências, pois as vagas da educação infantil são preenchidas pelas educadoras prioritariamente, sendo impossível transferir as professoras de escolas. Houve uma enorme pressão também para que as professoras deixassem as turmas de educação infantil quando a Prefeitura aumentou a jornada das crianças de 0 a 5 anos e oito meses, com calendários de 241 dias letivos. Dessa maneira, se as professoras fossem para o ensino fundamental trabalhariam 200 dias letivos, e se permanecessem na educação infantil, perderiam o direito ao recesso de janeiro. Poucas professoras ficaram nas escolas de educação infantil.

Com o novo concurso para professoras municipais, realizado em 2004, algumas educadoras foram aprovadas e hoje na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte temos professoras municipais que atuam na educação infantil; educadoras, que além deste cargo possuem o de professora e atuam nas duas modalidades; e educadoras que trabalham apenas na educação infantil. Das educadoras que passaram no último concurso de professoras, muitas desistiram da educação infantil, ficando apenas na docência do ensino fundamental.

Com a grande rotatividade de educadoras existente dentro das escolas com turmas de educação infantil e das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMIEs), a equipe encontra sérias dificuldades para construir suas propostas político-pedagógicas. Várias instituições ainda não possuem uma proposta conjunta e cada profissional trabalha isoladamente dentro da sala de aula.

Rossetti-Ferreira e Silva<sup>18</sup> acreditam que para a efetivação de uma proposta pedagógica afinada com as pro-

<sup>18</sup> ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; SILVA, Ana Paula Soares. Desafios Atuais da Educação Infantil e da Qualificação de seus Profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?. In: *23ª Reunião Anual da ANPED*, setembro de 2000, Caxambu. Disponível em <<http://www.anped.org.br/23/textos/0707t.PDF>>. Acesso em 24 de setembro de 2000.

postas do Ministério da Educação (MEC) no campo da educação infantil, é essencial a qualificação das profissionais. As autoras ainda enfatizam que essa qualificação é importante não apenas durante a elaboração do documento, mas no decorrer da gestão diária da proposta.

Uma das dificuldades da rotatividade dos profissionais e da falta de propostas coletivas de educação infantil pode ser constatada nas turmas de período integral. As crianças possuem em média 3 grupos de professoras por dia (manhã, intermediário, tarde), no entanto, como não há propostas coletivas das escolas e nem momentos dentro do horário de trabalho para reuniões da equipe, as professoras trabalham com propostas diferentes dependendo do turno, com os/as mesmos/as alunos/as. Não há interlocução entre os turnos da manhã, tarde e intermediário.

Uma grande disputa no ano de 2005 entre professoras da Rede Municipal e Secretaria Municipal de Educação, foi relativa à extinção da reunião pedagógica dentro da carga horária de trabalho das docentes. As reuniões pedagógicas aconteciam na Rede Municipal há 24 anos. No final dos anos 80 e início dos 90, o tempo pedagógico coletivo era organizado como horas de projeto nas escolas de 5ª a 8ª e 2º grau e reuniões pedagógicas semanais com dispensa de alunos nas escolas de pré a 4ª série, tendo sido essas formas estabelecidas como regra para todas as escolas a partir de 1990. Em 1998, foi constituído o Sistema Municipal de Educação, criado o Conselho Municipal de Educação e realizada a I Conferência Municipal de Educação que estabeleceu o tempo coletivo de duas horas semanais com dispensa de alunos para todas as escolas municipais.

Em 2005, na III Conferência Municipal de Educação, novamente o grande debate foi a manutenção ou não das reuniões pedagógicas, o tempo coletivo, com dispensa de alunos. A conferência aprovou a continuidade das reuniões com dispensa de alunos para o ano

de 2005 e a realização de um fórum para definir a organização do tempo para 2006. A Secretaria, discordando das deliberações da conferência e inclusive, do caráter deliberativo da mesma, veiculou uma nota afirmando desconsiderar as decisões ali tomadas.

Em 2006, a Secretaria Municipal de Educação vinculou um abono a participação em sete reuniões pedagógicas fora do horário de trabalho dos profissionais da Rede Municipal. Para isso, aprovou na Câmara Municipal a Lei nº 9.232/06, sancionada pelo prefeito em 24 de julho de 2006. No entanto, para receber o abono, o profissional deve participar de todas as reuniões. Dessa maneira, não se aceita licenças médicas, pois o abono é um incentivo à participação. Se não houve a participação, não há incentivo. Se houver a participação em seis das sete reuniões, e o profissional não puder disponibilizar mais horas extra-turno por algum motivo, não recebe o abono e as seis reuniões servem como trabalho voluntário para a instituição.

Com a política de abono, a prefeitura soluciona teoricamente a falta das reuniões pedagógicas, passando para a escola a responsabilidade de responder à verdadeira questão: como garantir um trabalho de qualidade nas escolas municipais se os grupos não se encontram? E a partir desta política, os problemas vão se acumulando dentro das instituições. Cabe à escola deve quem merece ou não receber, pois várias professoras trabalham em dois ou três empregos, não possuindo disponibilidade aos finais de semana ou à noite. Muitas professoras ainda estudam, diminuindo ainda mais as possibilidades de “doar” tempo para a instituição. Ventila-se pelas escolas que a solução para o problema seria fazer nove ou dez reuniões durante o ano, pois aí a professora teria duas ou três possibilidades de adoeecer, ou então freqüentar seu curso de graduação ou pós, ou quem sabe ainda não perder o emprego do outro turno ou escolher ficar com a família.

A profissional da educação infantil, e neste caso todas as professoras da rede, não é reconhecida como

sujeito social que acumula diversos papéis além do de professora. É exigido um tempo maior de serviço do que o exigido pela lei, e se a profissional opta por não participar, abre mão de um espaço que qualifica seu trabalho e deixa participar de uma instância onde se toma decisões democraticamente. Essa atitude reafirma a idéia de que a escola, enquanto entidade mais ampla, universaliza os seus sujeitos não percebendo e respeitando as especificidades de cada um. Fernandez Enguita<sup>19</sup> discute esta e outras “faces ocultas” da escola, afirmando que

<sup>19</sup> FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. As relações sociais da educação, 1: a domesticação do trabalho. In *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 169.

*quando deixar de ser Pedrinho para ser Pedro, um trabalhador adulto, terá que estar preparado para ser tratado como assalariado, como votante, como usuário dos transportes públicos, etc., antes de que como Pedro, fora das relações familiares e de amizade. Se se converte em garçom, será tratado como tal, embora seja um grande conhecedor da filosofia alemã ou guarde em casa um título de engenheiro; se ingressa no cárcere, será tratado como recluso embora possua uma alma sensível; se sobe no ônibus, terá que pagar o preço da passagem embora por isso já não possa comprar pão.*

A falta de planejamento e de avaliações no interior das escolas, a dificuldade na construção de propostas consistentes e de planejamento por parte da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, gerou durante os anos de 2004, 2005 e 2006 muitas dificuldades. A política, por exemplo, de fornecer kits escolares para todas as crianças da educação infantil no ano de 2004, e em 2005 apenas para as crianças de 4 a 5 anos, gerou um grande transtorno em algumas UMEIs. Foi um complicador na escola a coexistência de muitas crianças com mochila do programa e poucas sem, convivendo inclusive nas mesmas salas, uma vez que as veteranas possuíam o material do ano de 2004 e os novatos, em 2005, não. Dessas que não possuem mochilas do programa, criou-se uma discrepância entre crianças com mochilas coloridas e diferentes e outras

levando apenas saquinhos de plástico para guardar agendas e copos. Era comum as perguntas feitas pelas próprias crianças às professoras sobre quando o material dos novatos ia chegar. No ano de 2005 o material não chegou, apesar das manifestações de algumas comunidades, e no ano de 2006 o kit das crianças de 0 a 2 anos foi entregue em data posterior ao das outras crianças da rede.

A escolha da concepção de educação infantil “em massa”, se refletirmos sobre os modelos apresentados por Rosemberg<sup>20</sup>, fica ainda mais evidente na Rede Municipal de Belo Horizonte quando explicitados os critérios de matrícula nas instituições públicas. As vagas não são suficientes para todas as crianças, sendo reservadas 70% para crianças de vulnerabilidade social, e 30% para a comunidade, distribuída por meio de sorteio público. Dessa maneira a prefeitura demonstra vincular a educação infantil como um programa ainda de cunho assistencial, que deve proteger as crianças mais negligenciadas e vulneráveis da sociedade. Cabe ressaltar ainda que as crianças com deficiências e com medidas de proteção encaminhadas pelo conselho tutelar possuem matrícula compulsória em qualquer período do ano letivo.

<sup>20</sup> Rosemberg, Op. Cit. 2003.

Em uma plenária do Conselho Municipal de Educação, no dia 09 de março de 2006, a Secretária Municipal de Educação falou um pouco sobre o programa de educação infantil da prefeitura:

*Estamos fazendo o quê? A escola de tempo integral, a creche de tempo integral. E foi uma luta, foi uma luta enorme fazer esse modelo de educação infantil. A gente teve que quebrar um bando de paradigma, mas nós passamos de quatro mil para quatorze mil vagas. ‘Ah, mas isso não é nada’, são dez mil crianças que estariam amarradas no pé da mesa da casa delas. E nós não fizemos puxadinho, e não fizemos coisa feito se fez tradicionalmente no Brasil, que é para pobre pode fazer qualquer coisa não. A gente fez uma educação infantil de grande e respeitada qualidade.*<sup>21</sup>

<sup>21</sup> CME – BH, ata 198: 40. Grifo nosso. A fala foi transcrita na íntegra e encontra-se nas linhas 1291 a 1297 da ata 198º do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte

Essa é uma visão preconceituosa da Secretaria Municipal de Educação com relação às famílias pobres da cidade que são vistas como torturadoras de suas crianças. Ao investigar as concepções implícitas na afirmação acima, percebe-se que para a Secretaria Municipal de Educação esse é o modelo de famílias pobres, famílias que não possuem preocupação com os filhos, que desejam “deixá-los” o maior tempo possível na escola, mesmo não estando trabalhando. As 10.000 vagas das 14.000 oferecidas representam um pouco mais do que 70% das vagas. A política de matrícula da Prefeitura de Belo Horizonte para a educação infantil, como já dito, estabeleceu que 70% das vagas são reservadas para crianças selecionadas que vivem em condições de vulnerabilidade social.

Muitos governos possuem a dificuldade de enxergar seus cidadãos como sujeitos diversos e diferentes. É extremamente perigoso criar um perfil de sujeitos e deixar de verificar na prática se as pessoas encaixam neste perfil. Nunes (1994: 8), cita Ochoa e Santibãñez para enfatizar que as variações existentes entre os grupos de pessoas possuem caráter ideológico. Segundo a autora,

*quando as instituições pensam em “crianças”, elas não levam a diversidade em consideração. (...) Por exemplo, a “criança chilena”, sugerem eles, representa um determinado conceito que não corresponde à realidade de uma grande parte da população chilena. Adotar as características da “criança chilena” como o resultado desejado dos programas de intervenção corresponde a sancionar “instrumentos discriminatórios que não levam em conta a diversidade típica da realidade social”.*

Dessa maneira, podemos perceber que a Prefeitura de Belo Horizonte, procurando convencer os outros da importância da ampliação da educação infantil no município, utiliza-se de subterfúgios discriminatórios, uma vez que cria a mentalidade de qual é a população atendida. Para a Secretaria o argumento da

assistência é mais forte do que o da educação. Perguntamo-nos: a Secretaria Municipal de Educação está convencida do papel educacional de extrema relevância que a educação infantil traz à sociedade?

### **Incorporação das lutas da educação infantil nas lutas da categoria de professoras municipais: um longo caminho de conquistas e dificuldades**

O investimento da Prefeitura de Belo Horizonte para ampliar as vagas na educação infantil foi muito grande, mas ainda é insuficiente. Há muitas crianças na lista de espera de vagas nas instituições de educação infantil, tendo seu direito à creche e pré-escolas desrespeitado, apesar de garantido pela legislação.

A educação infantil na rede municipal de educação é entendida como prioridade para as famílias pobres e não como educação e direito de todas as crianças, se as famílias assim desejarem. No início da nova política de educação infantil nesta prefeitura, a SMED pretendia abrir as escolas de educação infantil em período integral e com atendimento ininterrupto, ou seja, as crianças ficariam nas escolas o dia todo e durante os doze meses do ano.<sup>22</sup>

Essa concepção de escola de educação infantil não prioriza a criança e sim o adulto que trabalha. O argumento da PBH era a necessidade dos pais/mães que precisavam trabalhar no período de recesso escolar, e não houve interesse em investigar as consequências do afastamento destas crianças da família por tempo tão longo. Desconsidera a criança enquanto possuidora do direito à escola, à família e às férias escolares. A prefeitura só realizou em 2005 uma pesquisa para verificar se a família tinha real interesse neste atendimento após uma greve das professoras da educação infantil em janeiro do ano de 2005, pois se não fosse o embate da categoria de professoras, não se escutaria quem é atendido pelo programa. A SMED, de posse do resultado, teve que desistir do intento, pois a maio-

<sup>22</sup> Temos duas experiências de turmas de tempo integral nas Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEI's com jornada de 10 horas diárias.

ria, 56% das famílias, deseja que a educação infantil tenha o mesmo calendário do ensino fundamental. A categoria das professoras, depois de travadas várias lutas em relação à revisão do quadro de funcionamento das escolas de educação infantil, conseguiu através da pesquisa comprovar que a real demanda dos pais é por uma escola como as demais.

A concepção de educação infantil escolhida pela prefeitura também criou uma diferenciação entre as profissionais da educação no município. Diferenciação esta que além de ser salarial é também de tratamento. Além de receberem salário inferior ao da professora municipal, as educadoras teriam de trabalhar com carga horária diferenciada (calendário de 216 dias letivos no ano de 2005), sem valorização profissional, principalmente financeira, e sem direito de reivindicação, pois algumas são perseguidas por causa das disputas ideológicas feitas durante este 2 anos de ampliação da educação infantil.

A falta de propostas para a educação infantil no município, os baixos salários das professoras dessa etapa da educação básica, um plano de carreira não satisfatório e a desilusão com as funções são os principais fatores das exonerações e das constantes reivindicações desse grupo de professoras. No ano de 2005 foram realizadas duas greves. A primeira, no mês de janeiro, só da educação infantil quando o calendário ininterrupto estava em discussão e as professoras foram convocadas para trabalhar no período de recesso escolar. A segunda, em maio, em conjunto com todas as outras professoras da rede municipal de educação, reivindicando melhores condições de trabalho, reuniões pedagógicas dentro do horário de trabalho das professoras e pela isonomia salarial entre educadoras e professoras.

Na primeira, todas as grevistas tiveram corte de pagamento dos dias paralisados (algumas não receberam até hoje o equivalente ao corte, apesar de terem repostos os dias para os/as alunos/as) e tiveram pro-

cessos administrativos abertos na Corregedoria Geral do Município de Belo Horizonte contra elas, sob a alegação de que estariam faltando injustificadamente no trabalho. Após um ano os processos foram arquivados. Na segunda greve, em que professoras de todas as etapas da educação básica estavam no movimento paredista, apenas as educadoras sofreram a abertura de processos administrativos. Desta vez a acusação era o estágio probatório e as faltas injustificadas. Mas havia professoras do ensino fundamental em estágio probatório participando do movimento paredista e não foram abertos processos contra elas.

Esta atitude revela o tratamento diferenciado contra essas profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Os novos processos não foram arquivados e um ano depois, em junho de 2006, as educadoras processadas foram punidas com repreensões (advertência) e com suspensões de até 8 dias convertida em multa de 50% do salário nesse período, obrigando-as a permanecerem no trabalho durante estes dias.

As profissionais, no meio de tantas contradições, ficam perdidas, exercendo tarefas de professoras, recebendo como educadoras e tendo o reconhecimento de crecheiras ou “mães temporárias” e sem direito de voz. A educação ainda está muito vinculada à concepção de “dar” aulas, de “doar” tempos e acredita-se que a professora é aquela que ama o que faz e por isso é uma boa pessoa.

Para concluir, engrossamos a reflexão feita por Rossetti-Ferreira e Silva (2000: 5) com relação a importância da comunidade científica se conscientizar do seu papel de negociação social, uma vez que este grupo pode tanto *informar os demais atores sociais como legitimar determinadas políticas públicas*. Dessa maneira, discutir sobre as funções dos profissionais significa discutir também o papel de vários outros atores envolvidos na educação infantil, seja ela comunidade civil, acadêmica, instâncias governamentais e profissionais da educação.

## Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

DALBEN, Ângela I. L. Freitas et al. *Educação infantil: o desafio da oferta pública*. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG: Segrac editora e gráfica limitada, 2002.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERNANDEEZ ENGUITA, Mariano. As relações sociais da educação, 1: a domesticação do trabalho. In: *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GOULART, Maria Inês M. A criança e a construção do conhecimento. In CARVALHO, A. et al. *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A construção de direitos da criança brasileira: século XX. *Revista USP*, São Paulo, n.37, mar./maio 1998.

NUNES, Terezinha. O ambiente da criança. *Caderno de Pesquisas*, São Paulo, n. 89, maio, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Panorama da Educação Infantil Brasileira Contemporânea*. Brasília: Unesco, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; SILVA, Ana Paula Soares. Desafios Atuais da Educação Infantil e da Qualificação de seus Profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?. In: *23ª Reunião Anual da ANPED*, setembro de 2000, Caxambu. Disponível em <<http://www.anped.org.br/23/textos/0707t.PDF>>. Acesso em 24 de setembro de 2000.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Educação Infantil em Minas Gerais:

o regime de colaboração e o desafio de políticas municipais. In Carvalho, Alysson et al (Org). *Políticas públicas*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

## Fontes

Belo Horizonte, Conselho Municipal de Educação. *Ata 198ª, da plenária do Conselho Municipal de Educação*, realizada em 09 de março de 2006.

Belo Horizonte. *Lei 7235*, de 27 de dezembro de 1996.

Belo Horizonte. *Lei 8679*, de 11 de novembro de 2003.

Belo Horizonte. *Lei 9.232*, de 25 de julho de 2006.

BRASIL. *Lei 9394*, de 20 de dezembro de 1996.



# **"A nova mulher" educando as futuras mães. São Paulo 1850-1900**

**Maria Izilda Santos de Matos  
Gisele Alves**

**Resumo:** Essa investigação se propõe a recuperar algumas propostas, questões e sentido sobre a educação feminina em São Paulo–Brasil, no período de 1850-1900. A partir desse momento passaram a valorizar as mulheres e suas ações na educação das crianças em casa e também nas escolas. A educação feminina passou a ser considerada fundamental para o aperfeiçoamento físico e moral da mulher, da mãe, da família e das futuras gerações do país. Dessa forma, a luta pela educação feminina se expande envolvendo diferentes agentes sociais e tornando-se explícita na imprensa.

**Palavras-chave:** Mulheres. Educação. Progresso.

**Abstract:** This investigation wishes to recover some of the propositions, questions and meanings of the feminine education in São Paulo–Brazil, between 1850 and 1900. From this moment on, women began to be appreciated for them selves and for their actions in children education at home and at school. Feminine education started to be considered fundamental for the physical and moral perfecting of women, mothers, families and therefore the future generations of the country. That made the struggle for feminine education expand, involving different social agents and becoming explicit in the national press.

*Maria Izilda Santos de Matos.* Doutora em história pela USP, pós doc em Lyon II, Professora do UPMackenzie e da PUC/SP.

*Gisele Alves.* Mestre em História pela PUC/SP, professora do ITES.

**Keywords:** Women. Education. Progress.

Grande século pedagogo, o século XIX toma consciência do poder da educação, do papel da família e do das mães, especialmente na primeira infância; desenvolve discurso e ação em intenção das moças. Por todo o lado se criam escolas, internatos e cursos, em redes muitas vezes concorrentes, mas todos não são mistos, tão grande é a vontade de especificar o sexo<sup>1</sup>. A expansão da cultura de café pelo Vale do Paraíba mudou a fisionomia da região, estabelecendo novos centros urbanos e possibilitando o crescimento de outros. A elite cafeeira foi atraída para as cidades, construíram-se sobrados, efetivaram-se melhoramentos urbanos, dinamizados pela chegada das ferrovias e criando expectativas de transformação na região. Os trilhos não só transportavam rápida e eficientemente o café: também traziam de várias partes do mundo, particularmente da Europa, toda uma gama de produtos e influências, gerando e dinamizando um “vetor modernizador” sobre esses núcleos urbanos. Perseguir o moderno se tornou uma aspiração generalizada, ao longo desse processo, diferentes sentidos da modernidade foram construídos e reconstruídos por vários grupos e setores. A construção do moderno, em geral, diagnosticava um presente problemático e projetava um futuro modelar, justificando ações de intervenção que, permeadas de intenções, faziam parte dos jogos de poder.

A expansão de novas idéias consideradas signos de modernidade, entre outras influências concentrou suas atenções no binômio família/cidade, este era visto como o sustentáculo de um projeto normatizador cujo desenvolvimento reequacionou papéis e sua inserção social, já que a nova família foi estimulada a desenvolver práticas sociais que se adaptassem à modernidade, ao dito “civilizado”.

A educação tornou-se ponto-chave, particularmen-

<sup>1</sup> FRAISSE, Geneviève e PERROT, Michelle. In: DUBY, Georges e PERROT, Michelle. *História das mulheres no Ocidente. vol.4: O Século XIX*. Trad. Cláudia Gonçalves e Egito Gonçalves. Porto, Portugal: Edições Afrontamento. 1991. p. 141.

te a educação feminina, pois através dela pretendia-se o aperfeiçoamento físico e moral da mulher, da mãe, da família e das futuras gerações do país. Dessa forma, a luta pela educação feminina se expandiu envolvendo diferentes agentes e tornando-se explícita na imprensa.

Essa investigação se propõe a recuperar algumas propostas, questões e sentidos em torno da educação feminina em São Paulo, no período de 1850-1900, a partir dos jornais e periódicos. Considerava-se fundamental que as mulheres permanecessem à frente na educação das crianças em casa, nas salas de aula e dirigindo as escolas. Trabalhar nas instituições de ensino era visto como tarefa honrada, motivo de satisfação e de cumprimento dos deveres sociais.

### **Maior mal: falta de instrução**

Na segunda metade do século XIX, novos ideais se expandem numa verdadeira “cruzada modernista” na qual a educação era apreçoada como um instrumento para se atingir a ‘civilização’<sup>2</sup>. A importância da educação tornou-se um assunto constante não só nos jornais, mas em outros meios, nos debates parlamentares, saraus<sup>3</sup>, sendo visto como indispensável para o aprimoramento social.<sup>4</sup>

A missão de difundir essas propostas foi assumida pelos letrados, que a realizaram por meio de ações em jornais e periódicos. A imprensa defendia a necessidade da difusão da educação, identificando-a como o meio de atingir o progresso, uma vez que este crescia na “razão direta da educação de seus membros”.<sup>5</sup> Frente a esta plataforma, tornava-se compreensível às referências constantes ao assunto nos jornais do Vale do Paraíba.

Grande parte da população urbana no Vale paulista era iletrada e os periódicos retratavam as preocupações com o ensino, destacavam que somente a educação era capaz de conduzir a sociedade à civilização.

<sup>2</sup> MATTOS, Selma Rinaldi. *Ordenar, Civilizar e instruir*. p. 1. <<http://www.educacao publica.rj.gov.br/biblioteca/historia/hist07a.htm>>. Acesso em 31/08/02. MONTEIRO, Regina Maria. *Civilização e cultura: Paradigmas da nacionalidade*. Caderno Cedex, ano XX, nº51, Nov/2000. pp. 50-65.

<sup>3</sup> LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres na sala de aula*. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. SP: Contexto, 2000. p. 444.

<sup>4</sup> VIDAL, Diana Gonçalves. HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Org.). *Tópicos em história da educação*. SP: Edusp, 2001.

<sup>5</sup> *Tribuna do Norte*, Pindamonhangaba, 1º de outubro de 1882. Noticiário, p. 2.

*A instrução este luzeiro que guia o nauta, na tempestuosa navegação pelo imenso oceano do tempo ao porto de salvação, é a bandeira imaculada que abriga á sua sombra os habitantes da cidade.*<sup>6</sup>

<sup>6</sup> *Homens de letras de Pindamonhangaba. O Diário do Norte*, Pindamonhangaba, 31 de junho de 1877. Editorial, p. 1.

<sup>7</sup> MARQUES, Sandra Zilda Sant'Ana. *A amiga da imperatriz; o olhar de Maria Graham sob o Brasil: 1821/1824*. Dissertação de Mestrado. SP: Pontifícia Universidade Católica. 2002.

<sup>8</sup> Em Pindamonhangaba, por exemplo, em 1874, de uma população de 13.913, 2.182 eram alfabetizados, a cidade contava com quatro escolas públicas e duas particulares, três internatos, sendo um para meninos e dois para meninas. *Pindamonhangabense*. Pindamonhangaba, 21 de junho de 1874. Notícias Diversas, p. 4.

<sup>9</sup> *Instrução Pública. Tribuna do Norte*, Pindamonhangaba, 11 de junho de 1882. Editorial, p. 1.

<sup>10</sup> SÁ, Nicamor Palhares e SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *Co-educação, gênero e direitos civis*. Comunicação apresentada no III Congresso Luso-Brasileiro da Educação, Coimbra, Portugal, 2000. p. 2.

<sup>11</sup> *Instrução Pública. Tribuna do Norte*, Pindamonhangaba, 11 de junho de 1882. Editorial, p.1.

A educação se fazia por diferentes canais e formas: preceptores particulares<sup>7</sup>, aulas oferecidas regularmente na casa dos professores, institutos leigos, religiosos e públicos, escolas femininas e masculinas, internatos e externatos.<sup>8</sup> O jornal *Tribuna do Norte*, em sua edição inaugural, apresentou na primeira página o artigo ‘Instrução Pública’<sup>9</sup>. Embora fosse mais uma crítica partidária — na qual se cobravam promessas políticas — o tema focava a questão educacional. Essas preocupações conquistaram mais adesões, vários setores colocaram a instrução pública como centro de debates com o objetivo de ‘ajustá-la às exigências de cada região’.<sup>10</sup>

Para embrenhar-se “nas sendas do progresso” era necessário demonstrar o interesse e preocupação com os assuntos direcionados à educação, surgindo críticas, “vê-se em posição humilhante, quando é julgada pela instrução que distribuí ao público”.<sup>11</sup> Neste sentido, considerava-se que toda a região era prejudicada por não possuir os meios adequados para educar a população e prepará-la para uma “sociedade progressista e voltada para o futuro”, assim, a falta de instrução era identificada com o atraso. Estabeleceu-se que a educação deveria ser mais um signo de toda sociedade progressista, sendo a carência de instrução pública colocada como “o maior mal” que uma região poderia sofrer.

As precárias condições do ensino público eram denunciadas: falta de professores competentes para a função, salários baixos, ausência de espaços apropriados.

*O nosso professorado não é instruído, e nem se acha bastante preparado para bem se compenetrar de alta importantíssima*

*missão que desempenha. É mal remunerado, e não podemos contar com bons serviços de empregados mal pagos.*<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Instrução Pública. Op. Cit.

Aos ordenados insuficientes que comprometiam o bom desempenho, somavam-se os gastos dos professores com as instalações necessárias para ministrar as aulas e outras despesas, desde a compra do material a ser utilizado até a locação do lugar apropriado.<sup>13</sup> Além da questão salarial, a maior preocupação se concentrava no fato dos profissionais não assumirem a importância da sua “missão”.

<sup>13</sup> MANOEL, Ivan A. *Igreja e educação feminina – 1859-1919 Uma face do conservadorismo*. SP: Editora da UNESP, 1996. p. 25.

O educar deixava de ser visto como uma profissão para se tornar um ato de delegação divina, colocado como ‘alta’ e ‘importantíssima missão’, envolvendo: trabalho árduo, dedicação cotidiana e difíceis situações. Assim, a escolha pelo magistério era colocada como específica não podendo ser comparada a de outras profissões. Apregoava-se que o profissional reconhecesse que estava optando por uma entrega a causa nobre, e desta maneira, deveria se abster das preocupações salariais:

*O professor entre nós procura o magistério como um meio de vida, como procuraria um tabelionato, um outro emprego público qualquer. Conseguida a cadeira, lá vai ele, rege à sua vontade, à seu capricho, e sem obrigação de prestar contas á ninguém.*<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Instrução Pública. Op. Cit.

A autonomia do docente era vista como fator negativo, ele nunca poderia abandonar seus compromissos frente ao magistério, que deveria ser uma opção para os que valorizassem a moral, a ética e a sua transmissão em detrimento a ganhos materiais.

*E como não olha para aquilo senão como uma fonte de rendas, segue-se que há de procurar moldá-la aquele princípio de economia política que nos manda aumentar a produção, e diminuir o trabalho.*<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Idem, Ibidem.

Olympio Catão, professor público da Província de

<sup>16</sup> *Manifestação. O Bem Público*. Pindamonhangaba, 02 de novembro de 1877, p. 2. PEREIRA, Gilson R. de M. *Enfemismo e cumplicidade objetiva nos primórdios do campo educacional brasileiro. Um caso exemplar de 1860*. Revista Educação e Sociedade, ano XX, nº 66, Abril/99, pp. 55-64.

São Paulo, em carta ao Jornal *O Bem Público*<sup>16</sup>, destacava a missão da profissão igualando-a ao martírio, mistura de prazer e dor. Salientava ser necessário manter a sobriedade diante dos distúrbios que assolavam a sociedade, já que somente através no aprimoramento moral é que se poderia encontrar a defesa de tantas calúnias que recaíam sobre a profissão: “só assim nos libertamos das injúrias quotidianas da ignorância e da má fé que, por força, quer nos responsabilizar por toda a sorte de abusos que se cometem”.

Ao mesmo tempo em que essas críticas se faziam presentes, a missão na educação projetava o professor/professora como um modelo para a condução no processo de transformação e construção da sociedade moderna. Subentendendo que o magistério exigia qualidades como abnegação, despojamento, sacrifício, elementos fortemente associados ao feminino, em particular as mães. A identificação das características ideais das professoras com a maternidade sugeria a relação da escola como extensão do lar e a responsabilidade das mães e professoras na formação das novas gerações.

A educação vista como pressuposto para modernidade também levou a valorização das instituições escolares. ‘*A Imprensa de Taubaté*’<sup>17</sup>, em 1876, anunciou a criação de um colégio particular em Pindamonhangaba, congratulando seus fundadores, denominados como ‘progressistas’.

*Por iniciativa de dois distintos cavalheiros os srs. Major José dos Santos Moreira e Luiz Teixeira de Barros foi criada em Pindamonhangaba uma associação tendo por fim instruir a mocidade (...) São dignos dos maiores encômios os progressistas iniciados pela realização deste grande pensamento.*<sup>18</sup>

<sup>17</sup> *Auxiliadora de Instrução. A imprensa de Taubaté*. Taubaté 19 de março de 1876. Seção Noticiosa, p. 2.

<sup>18</sup> *Auxiliadora de Instrução*. Op. Cit. p. 2.

Acreditava-se que trabalhar para o aperfeiçoamento moral exigia dignidade dos profissionais das instituições particulares

*(...) no propósito de firmar, com solidez as bases em que foi erigido, o colégio acaba de fazer a bela aquisição de uma habilíssima professora a exma. Sra. Morel, que, às aptidões para o cargo do magistério sabe aliar a prudência, a brandura e o afeto de um coração modelo- ninho de virtudes.<sup>19</sup>*

<sup>19</sup> *Pindamonhangabense*. Pindamonhangaba, 05 de julho de 1874. Notícias Diversas, p. 2.

Segundo o artigo, não havia dúvidas sobre as qualidades da professora, “prudência, brandura, afeto...” a tornava apta para o cargo devido a méritos intelectuais e também morais. A contratação de um corpo docente competente garantia o crédito dos pais ou tutores em matricularem seus filhos nos estabelecimentos particulares de ensino.

O *Jornal Eco das Damas*, de propriedade de Amélia Carolina da Silva Couto, era periódico de circulação na Corte, que entre conhecimentos práticos e obras literárias trabalhava em defesa dos direitos e aptidões das mulheres. Nesse periódico, o Colégio Conceição de Pindamonhangaba apareceu como referência de um “importante estabelecimento; e por certo, está na larga nesse de frutos a colher, o maior incentivo e recompensa do esforço”.<sup>20</sup> O mesmo Colégio Conceição, no ano de sua inauguração afirmava que fazia jus a receber “a confiança das pessoas mais gradas do lugar”.<sup>21</sup>

<sup>20</sup> *Tribuna do Norte*, Pindamonhangaba, 21 de fevereiro de 1886. Editorial, p. 2. O objetivo foi reforçar a ‘exposição’ da Instituição, desconsiderando o fato de que a matéria poderia ter sido recomendada, portanto paga.

<sup>21</sup> *Idem*, *Ibidem*. 11 de setembro de 1870. Noticiário, p. 3.

<sup>22</sup> *Idem*, *Ibidem*.

*A mais evidente prova de sua confiança e prosperidade é o aumento progressivo de suas matriculas, e a melhor de suas garantias é a idoneidade de suas professoras e professores (...)*<sup>22</sup>

O Internato Santa Maria gabava-se por constituir em seu quadro de discentes “meninas das mais distintas famílias, como sejam Visconde de Abaeté, Barão de Duas Barras, e outras não menos dignas”.<sup>23</sup> Nas provas de aproveitamento do Colégio Andrade, alguns prêmios foram distribuídos por convidados, entre eles o “Exmo. Sr. Dr. Arnaldo de Oliveira, juiz de direito de S. José dos Campos, e pai de uma das alunas laureadas”.<sup>24</sup>

<sup>23</sup> *Tribuna do Norte*, Pindamonhangaba, 1º de outubro de 1882. Noticiário, p. 2.

<sup>24</sup> *Idem*, *Ibidem*. 20 de junho de 1886. Noticiário, p. 2.

As referências a ‘pessoas gradas e dignas’ vincula-

<sup>25</sup> SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do Imperador. D. Pedro II, um monarca nos Trópicos*. SP: Cia das Letras. 1999, p. 173.

<sup>26</sup> NAZZARI, Muriel. *O desaparecimento do Dote. Mulheres, famílias e mudança social em São Paulo, Brasil, 1600-1900*. SP: Cia das Letras. 2001. p. 164.

<sup>27</sup> NAZZARI, Muriel. Op. Cit. pp. 256-257.

<sup>28</sup> Os custos escolares sofriam ajustes, Manoel da Cunha Mattos e sua esposa Maria Augusta de Mattos, professores particulares ofertaram condições especiais: “...resolveram modificar o preço de ensino de seus discípulos e discípulas, cobrando d’ora em diante dos que se forem matriculando, 3\$000 rs mensais, ou 9\$000 rs por trimestre; e logo que tinham o número 10, ficarão todos os que já estão matriculados gozando do mesmo direito.” Aparece o problema da concorrência, a oferta de um bom ensino deixou de ser o único atrativo para garantir as matrículas, era preciso também oferecer bons preços. Com isso, após anunciar os preços da mensalidade, o Atheneu Paulista (dedicado ao ensino masculino) admitia conceder “favores aqueles dos srs pais de família, que, por seu estado precário de fortuna, não puderem comportá-los”. A possibilidade de conseguir descontos nas mensalidades variava de acordo com indicações e influências, uma vez que os colégios não poderiam abonar todos que os procurassem. *O Diário do Norte*, Pindamonhangaba, 06 de junho de 1877. Anúncios, p. 2.

<sup>29</sup> A composição social de uma determinada sociedade, ou seja, a forma de ‘estar no mun-

va-se aos membros da elite, com títulos nobiliárquicos, profissões e cargos, pessoas geralmente ligadas à cafeicultura.<sup>25</sup> Essas famílias de elite poderiam provir de variadas ocupações: fazendeiros, profissionais liberais, comerciantes, funcionários e militares, constituindo uma elite, que passava a ver na educação uma necessidade para o futuro de seus filhos, em particular uma oportunidade de um bom casamento para suas filhas.<sup>26</sup>

No século XIX, o declínio do tamanho e da frequência dos dotes significou que as famílias perdiam (ou renunciavam a) o controle sobre o destino de suas filhas... O padrão de vida de uma filha, quando casasse, dependia cada vez mais de suas qualidades pessoais (entre as quais sua educação) (...). À medida que concediam menos dotes, os pais os substituíam pela educação cada vez maior de suas filhas, tornando-as assim mais atraentes como futuras esposas.<sup>27</sup>

Essas idéias eram difundidas na região, os pais deveriam buscar uma educação baseada em valores como: disciplina de comportamentos, controle das emoções, ética e moral, capacidade de diferenciar o bem do mal. Enfim, que concorresse para o bem estar familiar e social, afastando os males sociais como a falta de instrução e projetando a sociedade que se queria.

Os pais deveriam demonstravam seriedade e preocupação com o trabalho educacional, os que podiam pagar, buscavam matricular seus filhos em estabelecimentos que tivessem professores habilitados, fossem locais de ordem e de educação exemplar, observando cuidados especiais com a educação feminina.<sup>28</sup>

## Educação feminina e os caminhos da família

Na segunda metade do século XIX, a educação passou a adquirir cada vez mais importância, devendo atingir homens e mulheres, estabelecendo e forjando novos padrões de gênero. Para tanto, tornava-se necessário difundir valores desde a infância, padrões que deveriam ser aceitos e incorporados como ‘naturais’<sup>29</sup>.

Neste sentido, convergiam esforços das famílias, das instituições educacionais, dos poderes estabelecidos, da igreja e dos médicos<sup>30</sup>, sendo que o processo educacional funcionou como ‘construção social e corporal dos sujeitos’, interferindo nos valores, comportamentos, princípios e habilidades, até mesmo na incorporação das posturas, gestos que acreditavam ser ‘apropriados’ para o masculino e feminino.<sup>31</sup>

*Assim, os gestos largos, a fala forte, os passos amplos, a dedicação a tarefas que exigem força física, o maior desembaraço nas ações públicas, etc., são usualmente atribuídos aos homens; enquanto que (...) Se espera que as mulheres sejam mais discretas no falar e no andar, tenham gestos mais delicados, sentem-se e movimentem-se com graça e pudor, desempenhem-se com maior desenvoltura no cuidado de crianças e no trato com assuntos domésticos.*<sup>32</sup>

A principal finalidade das escolas era a preparação das meninas para a função de mãe e esposa, outras aptidões eram pouco valorizadas e até descartadas. O Colégio Conceição que funcionava como internato e externato para meninas, se definia como um estabelecimento em que “distribui aquela educação moral e intelectual condizente ao sexo feminino”.<sup>33</sup> Já para os meninos o Colégio Atheneu Paulista ocupava-se dos conteúdos que “habitarão para a matrícula dos cursos superiores do Império”.<sup>34</sup>

Corroborava-se com essa afirmativa os esforços que os colégios femininos despendiam para estes cuidados, se ocupando com as ‘incumbências femininas’. Nessas instituições além das disciplinas ‘básicas’ (Gramática, Leitura, Caligrafia, Aritmética, Geografia, História Pátria e Universal), incluíam-se nos currículos prendas domésticas (“trabalhos de agulhas e cortes de vestidos”, lavar e passar roupa), administração do lar e higiene, educação sanitária, boas maneiras e comportamento social, piano, música, também ensinavam Doutrina Christã e História Sagrada.<sup>35</sup>

do’ e ‘percebê-la’ passa por uma diversificação conforme o gênero. BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Trad. Maria Helena Khuhner. SP: Bertrand, 1999.

<sup>30</sup> Os médicos foram adquirindo relevância a partir da segunda metade do século XIX, passando a ditar as diretrizes para uma vida sadia na cidade, no trabalho e nos lares. Como conhecedores de um ‘saber científico’ foram os indicadores de ações, interferências, “criando todo um conjunto de prescrições que deveriam orientar e ordenar a vida”. MATOS, Maria Izilda Santos de. *Meu lar é o botequim. Alcoolismo e masculinidade*. SP: Companhia Editora Nacional. 2000. p. 27.

<sup>31</sup> LOURO, Guacira Lopes. *Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero*. Revista Projeto História, SP: Educ, n° 11, nov/1994. p. 41.

<sup>32</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 37-38.

<sup>33</sup> *Pindamonhangabense*. Pindamonhangaba. 12 de abril de 1874, p. 4.

<sup>34</sup> *O Diário do Norte*, Pindamonhangaba, 05 de janeiro de 1878. Anuncios, p. 2.

<sup>35</sup> Programa de Instrução Pública previsto pela Lei Nacional de 15 de outubro de 1827.

Acrescidos de todo um conjunto de referências que procuravam desenvolver a disciplina, ordem, economia, modéstia, docilidade, doçura, bondade e amor aos estudos. Visava oferecer às alunas um aprimoramento moral e também físico, projetando-se um corpo saudável, difundiam cuidados corporais desenvolvendo atividades físicas e higiênicas, com essa finalidade cogitava-se em alguns estabelecimentos até em reduzir a extensão e o número das matérias intelectuais.

O Colégio Andrade além de anunciar as matérias lecionadas, lembrava ainda que:

*A Casa está situada em lugar muitíssimo saudável, tem magníficos dormitórios, banhos frios, bom recreio e espaçosa chácara; acrescento ainda uma alimentação abundante, garantem uma boa saúde às meninas.*<sup>36</sup>

<sup>36</sup> *Tribuna do Norte*, Pindamonhangaba, 07 de junho de 1885. Anúncios, p.4

Também, Elisa Marcondes Monteiro, diretora do Colégio feminino Conceição, apresentava-o como: “situado em um lugar aprazível, o mais salubre da cidade”<sup>37</sup>.

<sup>37</sup> *Idem*, *Ibidem*. 28 de fevereiro de 1886. p.4.

A questão da salubridade da escola tornava-se aspecto de fundamental importância e dispensava atenção. Com isso, percebe-se a preocupação com saúde e alimentação, que por sua vez, deveria ser abundante e de qualidade. A atenção dispensada aos corpos juvenis das meninas visava sua saúde imediata e projetava a das futuras mães. Estas não deviam correr riscos que pudessem comprometer sua capacidade de gerar filhos saudáveis.

As mulheres deveriam ser educadas para executar seus conhecimentos dentro dos lares, aonde exerceriam “os limites da honrosa missão”. Destacava-se a maternidade como um tributo majestoso, motivo de orgulho e felicidade.<sup>38</sup>

<sup>38</sup> *Homens de letras de Pindamonhangaba. O Diário do Norte*, Pindamonhangaba, 31 de junho de 1877. Editorial, p.1.

*A dedicação, a mais heróica talvez de todas as virtudes, virtude rara no homem, é quase trivial no coração da mulher. Qual é o amor mais sublime do que o amor materno, amor que não pre-*

*cisa de correspondência, amor pronto á abnegação e ao sacrifício?*<sup>39</sup>

‘Ser’ mãe requeria a subtração de suas vontades, desejos e sonhos que seriam compensados pela satisfação e felicidade dos filhos e marido, sendo a maternidade transformada em função social das mulheres<sup>40</sup>. O jornal *Tribuna do Norte* dedicou meia página ao Colégio Conceição, sendo seus diretores e professores identificados como “bravos caminheiros do progresso<sup>41</sup>”, que não mediam esforços para elevar a sociedade através da educação e que seria um verdadeiro ‘legado’ para as gerações futuras, garantindo a sua difusão através das mães: (...) *Que transmitirão mais tarde a seus filhos a sólida educação que receberão de tão dignos preceptores, formando assim filhos exemplares e, portanto cidadãos úteis à pátria.*

O argumento colocava sob a responsabilidade das mulheres, não somente a família, mas a própria pátria. Assim, a educação feminina adquiria destaque, as mulheres deveriam se conscientizar da importância missão e que suas atitudes poderiam causar danos. As más atitudes, a imoralidade, a marginalização e os desvios das condutas eram sinais de que as mães haviam ‘falhado’. No tocante a questão da integridade, era colocada como parte inerente da mulher:

*Este estabelecimento, vantajosamente conhecido dos srs. pais de família, continua a receber alunas, tanto internas, como externas, as quais distribui educação moral e intelectual condizente ao sexo feminino.*<sup>42</sup>

Havia grande preocupação com a moralidade das meninas, colocando como ‘desvio da natureza’ as que não apresentassem as características estabelecidas: integridade, recato, submissão e refinamento do caráter, neste caso, a educação servia como um polimento.

Os estabelecimentos em seus anúncios evidenciavam a inquietação em lapidar o ‘diamante bruto’, ou

<sup>39</sup> *Elogio à mulher. O Diário do Norte*, Pindamonhangaba, 24 de agosto de 1877. Variedade, p. 4.

<sup>40</sup> QUINTANEIRO, Tânia. *Retratos de mulher. O cotidiano feminino no Brasil sob o olhar de viajantes do século XIX*. RJ: Vozes, 1995. p. 109.

<sup>41</sup> *Tribuna do Norte*, Pindamonhangaba, 11 de junho de 1882. Editorial, p. 2.

<sup>42</sup> *Pindamonhangabense*. Pindamonhangaba, 12 de abril de 1874. Anúncios. p. 4.

seja, tornar as meninas moças recatadas e boas mães. O Colégio Andrade, fundado em 1884, desenvolvia sua educação baseada na moral e nos bons costumes:

*As diretoras que nada omitem para dar às suas alunas uma completa e esmerada educação, empregam também particular cuidado em lhes infundir esse espírito de ordem e arranjo, tão necessário a uma menina, seja qual for o lugar que tenha de ocupar na sociedade.*<sup>43</sup>

<sup>43</sup> *Tribuna do Norte*, Pindamonhangaba, 07 de junho de 1885. Anúncios. p. 4.

Demonstrava-se grande preocupação em relação à disciplina e caráter, as meninas deviam adquirir estrutura e caráter firme, já que para as funções de mãe e esposa era preciso que a mulher fosse: estruturada, higiênica, ordeira, econômica, laboriosa e prendada, possuindo conhecimentos de puericultura e nutrição, que deveriam ser transmitidos às novas gerações.

Tantas preocupações com a moralidade e caráter femininos devem-se ao fato das mulheres serem reconhecidas como ‘pouco racionais’, emotivas, sensíveis, impulsivas, não podendo ser ‘responsáveis’ pelos seus atos, e para tanto o melhor era discipliná-las, evitando os descaminhos femininos causados pelo descuido com a educação, a ‘educação errada’ ou a falta de uma ‘esmerada educação’. Constantemente, enfatizava-se a necessidade de uma atenção maior com as mulheres, principalmente porque estas poderiam ser ‘facilmente levadas’, caindo em futilidades dispensando exagerada preocupação com a aparência exterior, com os ornamentos, com a apresentação social, esquecendo-se do interior, da boa índole e da moral.<sup>44</sup>

<sup>44</sup> *Pindamonhangabense*. Pindamonhangaba, 22 de novembro de 1874. Notícias Diversas. p. 2.

\* Ofir: Região Oriental que na Antiguidade era abundante em ouro.

*Eu tinha 18 anos: era bela como a “Vênus de Praxíteles” era pura como o sorriso da criancinha no regaço materno. Meus olhos brilhavam como as pedras de Ophir\*: nas faces tinha duas rosas, ao desabrocharem em uma manhã de Maio, meus lábios eram de carmim (...), finalmente meu todo era um composto de perfeições. Mas eles esqueceram a parte mais bela e sublime de sua obra a minha educação. Esqueceram que, fora dos preceitos*

*da moral, não há educação aproveitável. A educação é um segundo progenitor.*<sup>45</sup>

<sup>45</sup> *Pindamonhangabense*. Pindamonhangaba, 22 de novembro de 1874. Litteratura. p. 1.

Denunciava-se a preocupação demasiada com a beleza e a vaidade, envoltas em frivolidades e futilidades, as soluções seriam os cuidados educacionais, os quais deveriam ser de responsabilidade dos pais, sendo considerados culpados pelo ‘caminhos errados’ seguidos pelas filhas. Os pais eram vistos como os ‘guardiões’, as meninas eram consideradas ingênuas para saberem discernir entre o bem e o mal, facilmente ‘levadas’ ou induzidas ao desvio da índole. Além destes fatores, o lazer constante, as leituras de determinados romances e o distanciamento do exercício religioso eram considerados motivos que causavam danos no que se acreditava consistir a ‘função feminina’: ser mãe, abnegada, responsável pela família e sua saúde e moral.

*Substituíram os livros, que instruem e edificam, pelos romances, que exaltam a imaginação, e estragam o corpo; as práticas religiosas, pela freqüência dos bailes, e dos teatros: o preparo da mulher, que ainda tem que ser mãe de família, pela familiarização da etiqueta da sociedade que se chama elegante.*<sup>46</sup>

<sup>46</sup> *Pindamonhangabense*. Pindamonhangaba, 22 de novembro de 1874. Litteratura. p. 1.

Havia um zelo ‘especial’ na questão das leituras, sendo que algumas eram ‘permitidas’ e outras deveriam ser evitadas:

*O acesso das mulheres à literatura era limitadíssimo, quase proibido em certas famílias, não passando do livro de orações ou, ao contrário, de obras “de conteúdo moral duvidoso ou prejudicial à sua formação.”*<sup>47</sup>

<sup>47</sup> QUINTANEIRO, Tânia. Op. Cit. p. 174.

As obras consideradas ‘duvidosas’ eram geralmente as de origem francesa, como Alexandre Dumas (pai e filho), Balzac entre outros autores.<sup>48</sup> As indicadas eram leituras tênues, ‘amenas e delicadas’, geralmente romances com um final feliz, que possuíam um ‘cará-

<sup>48</sup> Idem, Ibidem. VASCONCELOS, Sandra Guardini T. *Romances ingleses em circulação no Brasil durante o século XIX*. <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Sandra/sandrale.htm>>. Acesso em 18/01/2003.

<sup>49</sup> MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. *A leitura de romances no século XIX*. Cad. CEDES [online]. Jul.1998, v.19, n°45 [citado 10 Janeiro 2003], p. 3 e pp. 71-85.

<sup>50</sup> Idem, Ibidem. p. 5. AUGUSTI, Valéria. *O romance como guia de conduta: A moreninha e Os Dois Amores*. Dissertação de Mestrado. SP: Unicamp, 1998.

<sup>51</sup> *O Diário do Norte*, Pindamonhangaba, 11 de janeiro de 1878. Anúncios, p. 3.

<sup>52</sup> Idem, Ibidem.

<sup>53</sup> *Pindamonhangabense*. Pindamonhangaba, 22 de março de 1874. Noticiário. p. 4.

<sup>54</sup> *Pindamonhangabense*. Pindamonhangaba, 07 de setembro de 1873. Noticiário. p. 4.

<sup>55</sup> *Tribuna do Norte*, Pindamonhangaba, 10 de janeiro de 1886. Noticiário. p. 1. O Echo das Damas foi fundado por Amélia Carolina da Silva Couto, no Rio de Janeiro em 1879, com duração de oito anos.

<sup>56</sup> O jornal *O Domingo* foi fundado em 1873 por Violante Ataliba Ximenes Bivar e Velasco e teve duração de um ano. HAHNER, June Edith. *A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850/1937*. SP: Brasiliense 1981. Idem. *A mulher no Brasil*. Trad. Eduardo F. Alves. RJ: Civilização Brasileira. 1978.

<sup>57</sup> Idem, Ibidem.

ter' pedagógico-moral<sup>49</sup>. Escritores brasileiros também faziam parte do rol 'pernicioso', José de Alencar com as obras *Diva* e *Lucíola* apresentava mulheres indisciplinadas e exigentes que não eram bons 'exemplos' para as mulheres.<sup>50</sup>

As obras eram oferecidas pelas casas comerciais especializadas, que se prontificavam de "mandar vir do Rio de Janeiro ou da Europa os livros que forem encomendados ao anunciante<sup>51</sup>", além de possuir "obras em direito, medicina, romances dos melhores e mais notáveis escritores".

Neste sentido, destacava-se que deveriam ser evitadas leituras que levassem aos 'devaneios', 'fantasias' e principalmente 'desvio' moral: *É empregada a mais cuidadosa atenção na escolha dos artigos que, sempre variados, instrutivos, e ao mesmo tempo recreativos, respiram a mais escrupulosa moralidade*.<sup>52</sup>

Opções de leituras eram anunciadas pelos jornais locais e outros de circulação no Vale como o *Jornal das Famílias* — da Corte — que colocava o preço da assinatura para os interessados, se identificando como uma: 'publicação que trata exclusivamente dos interesses das famílias, e que às mães de família e às donzelas oferece leituras recreativas e morais<sup>53</sup>'. O *Jornal das Famílias* era uma "leitura recomendada", pois apresentava uma literatura 'permitida', continha "as novidades de modas parisienses, e modelos de curiosos trabalhos de agulha<sup>54</sup>". Desta maneira, corrobora com a idéia de que as mulheres, em suas horas de lazer, poderiam se entreter além das leituras, com bordados e costuras em geral, isto é, dentro dos princípios da boa educação.

No Vale do Paraíba circulavam os periódicos publicados na Corte e específicos para o público feminino: o *Echo das Damas*<sup>55</sup> e *O Domingo*<sup>56</sup>, eles difundiam e reforçavam as referências aos padrões femininos. *A família se ostentara em toda sua força, e a sociedade será rodeada de todo o prestígio para sempre, porque sólida é a base, que se identifica com as virtudes, com o coração da mulher*.<sup>57</sup>

Assim, consolidava-se que as leituras e a educação eram fundamentais na constituição feminina voltada “exclusivamente para o lar, baseado na moralidade, contribuindo para a integridade da família da nação e do mundo”<sup>58</sup>. Reforçava-se que a educação das mulheres era uma via de “emancipação”, alegando que desta maneira poderiam “exercer com maior eficiência suas atribuições de esposa e mãe”<sup>59</sup>, as mulheres utilizaram deste argumento como um viés para ‘conquistar’ espaços.

Paralelo às ‘boas leituras’ e a educação estava o estudo religioso, e eram difundidos ‘apelos’ aos pais, para que estes: “não descuideis da educação de vossas filhas, Lembrai-vos de que só dentro das raías do Evangelho, podeis fazer sua felicidade”<sup>60</sup>. A formação cristã procurava aproximar a mulher ao modelo religioso de Maria, à sua ‘função’ feminina; ser mãe<sup>61</sup>, seguindo este ‘padrão’, a submissão e a negação de si mesmo em troca da ‘entrega’ à família era o esperado para todas as mulheres. *O progresso do sentimentalismo religioso no século XIX está em estreita relação com o sentimentalismo familiar: o modelo feminino católico é exclusivamente e da esposa e da mãe.*<sup>62</sup>

Em 1870, o Padre João Baptista d’Oliveira Costa era o professor do Colégio Conceição<sup>63</sup>, já o Colégio Andrade, anunciava: “encarregando-se graciosamente da aula de religião o Revm<sup>o</sup> Sr. Vigário Geraldo Bispa do”<sup>64</sup>. As relações entre educação feminina e religiosa apareceram em vários artigos:

*Mães, educai vossas filhas; dê-lhes o alimento moral em toda sua plenitude, incuti-lhes, desde a tenra infância, o amor e temor de Deus, ensinai-lhes a rezar explicando a rezar com o verdadeiro sentido das palavras; e dê-lhes para ler bons livros.*<sup>65</sup>

O pedido que se fazias às mães que fossem cuidadoras na transmissão dos conhecimentos à família e sendo elas responsáveis pela religiosidade e boas leituras de suas filhas. Eram as mães os agentes multi-

<sup>58</sup> BERNARDES, Maria Thereza Caiuby Crescenti. *Mulheres de ontem? Rio de Janeiro – século XIX*. SP: T.A Queiroz Editor. 1989. p. 23.

<sup>59</sup> ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. BERNARDES, Elizabeth Lannes. SANTOS, Maria de Fátima Souza Santos. *Subordinação e rebeldia: o papel da mulher na família nuclear moderna*. Revista Educ. Pública, Cuiabá, v. 7, n<sup>o</sup> 11, jan/jun. 1998. p. 79.

<sup>60</sup> MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. Op. Cit.

<sup>61</sup> LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres na sala de aula*. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. SP: Contexto. 2000. p. 447.

<sup>62</sup> GIORGIO, Michela. *O modelo católico*. In: DUBY, Georges, PERROT, Michelle. Op. Cit, p. 206.

<sup>63</sup> *Pindamonhangabense*. Pindamonhangaba, 11 de setembro de 1870. Noticiário. p. 3.

<sup>64</sup> *Tribuna do Norte*, Pindamonhangaba, 28 de fevereiro de 1886. Anúncios. p. 4.

<sup>65</sup> *Pindamonhangabense*. Pindamonhangaba, 19 de março de 1874. Variedade. p. 2.

<sup>66</sup> Idem, *Ibidem*.

plicadores da moral e assim, deveriam instruir suas filhas, “ensina-lhes os arranjos caseiros, para que possam ser boas mães de família”<sup>66</sup>.

A maternidade era reconhecida como a principal ‘função’ da mulher, dessa forma, a educação feminina torna-se um ponto-chave, pois através dela pretendia-se o aperfeiçoamento físico e moral das mães e das futuras gerações do país. A “*nova mulher*” se constituiria num agente familiar, tornar-se-ia o baluarte da moral da sociedade, e dessa forma as normas deveriam ser transmitidas pelas mães as suas filhas a partir da adolescência e puberdade, período do início da vida fértil da mulher, devendo merecer atenção especial.

O advento da República e a difusão dos ideais positivista reforçaram a identificação da família como a célula da sociedade, sendo o espaço doméstico reconhecido como palco de ação das mulheres, fazendo com que as responsabilidades femininas crescessem e exigindo que as meninas fossem educadas para serem boas mães, esposas e donas de casa, mantendo a casa em ordem, limpa, higienizada e aconchegada, enfim constituindo um lar harmônico.<sup>67</sup>

Destacando que a mulher tinha por natureza aptidões para os cuidados com a infância e era responsável pela família, levou-a a uma valorização positiva dentro do lar, ampliando os poderes femininos no privado, tornando-a mais operante, procurando fazer com que as mulheres se reconhecessem nessa esfera e se esforçassem dentro da unidade familiar e não fora dela. Entretanto, ao se posicionar as mulheres no centro da família privilegiava-se aos homens no espaço público.

### **Educação e emancipação feminina**

O ensino para os meninos enfatizava o currículo direcionado para a preparação para os cursos superiores<sup>68</sup>, esses eram dispendiosos, um privilégio, “praticamente uma exigência para os homens da elite e servia como via de ascensão social”<sup>69</sup>. O título de bacharel

<sup>67</sup> MATOS, Maria Izilda Santos de. *Em nome do engrandecimento da nação: representações de gênero no discurso médico – São Paulo 1890-1930*. Revista Diálogos, DHI/UEUM, v. 4, nº 4:77-92, 2000. p. 79. TRINDADE, Judite Maria Barboza. *Mulheres e abandono de menores em Curitiba: das imagens do progresso à construção coletiva de representações*. Revista Diálogos, DHI/UEUM, v. 4, nº 4:77-92, 2000. LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres na sala de aula*. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. SP: Contexto. 2000.

<sup>68</sup> O *Diário do Norte*, Pindamonhangaba, 05 de janeiro de 1878. Anúncios, p. 2.

<sup>69</sup> NAZZARI, Muriel. Op. Cit. p. 209.

poderia garantir o reconhecimento intelectual, a ocupação de cargos na burocracia e a possibilidade da carreira política, fator importante para ampliar o campo social das elites.<sup>70</sup>

Se a formação superior para os homens era uma prática da elite, o mesmo não ocorria com as mulheres, gerando controvérsias. O jornal *A Imprensa de Taubaté* noticiou:

*Eis como resolve um grande problema social. A emancipação das senhoras. Na Universidade de Valadolid matricularam-se no corrente ano letivo, nos cursos de direito e literatura, cinco senhoras da sociedade espanhola.*<sup>71</sup>

A falta de instrução superior feminina era vista como um desafio. Nos periódicos o ingresso feminino nos cursos superiores era motivo de destaque, mas também de ironia, noticiava-se feitos femininos brasileiros e de outros países.

*Uma jovem napolitana Eurica Girardi terminou recentemente o seu estudo na universidade da cidade natal, recebendo com a maior distinção o grau de bacharel em ciências sociais e jurídicas.*<sup>72</sup>

Ao encerrar o noticiário com “parabéns ao belo sexo”, ficava evidente a admiração pelo fato de uma mulher se graduar. Noticiavam o número de mulheres inscritas: “é de 123 o número de senhoras matriculadas no presente ano, na universidade de São Petesburgo”<sup>73</sup>. Outras vezes, atentavam para outros detalhes:

*O curso de medicina para mulheres na Rússia, que dura cinco anos, tem 430 estudantes, dos quais 73 são israelitas, 19 polacas católicas, 11 polacas protestantes, e o resto russas.*<sup>74</sup>

Explicava o exame de admissão: “as mulheres tem de satisfazer a um curso regular e especial de prepara-

<sup>70</sup> TRIGO, Maria Helena Bueno. *Os paulistas de quatrocentos anos. Ser e parecer*. SP: Annablume, 2001, p. 62. HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 3ª ed. SP: Cia das Letras. 1997. SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870-1930*. SP: Cia das Letras. 2002. CRUZ, Heloísa de Faria. *São Paulo em papel e tinta. Periodismo e vida urbana-1890-1915*. SP: EDUC. 2000. MARTINS, Ana Luiza. *BARBUY, Heloísa. Arcadas – Largo de São Francisco – História da Faculdade de Direito*. SP: Melhoramentos. 1999.

<sup>71</sup> *A Imprensa de Taubaté*. Taubaté, 4 de dezembro de 1876. Noticiário. p. 3.

<sup>72</sup> *O Diário do Norte*, Pindamonhangaba, 27 de dezembro de 1877. Noticiários. p. 2

<sup>73</sup> Idem, Ibidem. 2 de maio de 1877. p. 3.

<sup>74</sup> Idem, Ibidem. 28 de novembro de 1877. p. 2.

tórios”, continuava esclarecendo o perfil das estudantes: sua origem socioeconômica (“pertencem geralmente à classe média”), idade e estado civil — “contam entre vinte e cinco anos. Poucas excedem os trinta anos, e 78 são casadas”.

Visava reforçar que as mulheres possuíam condições para o curso superior, bastaria que tivessem oportunidade para se preparar, contrariando o discurso sobre a ‘natureza’ feminina incapaz intelectualmente, com ‘cabelos longos e idéias curtas’. No tocante ao estado civil, como 18% eram casadas, chamava a atenção para que não somente as solteiras, mas justamente as ‘mães de famílias’ poderiam se dedicar aos estudos sem, contudo, ‘atrapalhar’ seus ‘deveres domésticos’, na intenção de uma ‘moral continuada’.

Se para uns a Medicina seria uma profissão adequada às mulheres, já que implicada o ‘cuidar dos outros’<sup>75</sup>, essa opinião não era compartilhada por todos, muitos criticaram o ingresso das mulheres nas faculdades de Medicina. Argumentavam que poderiam ocorrer momentos ‘constrangedores’ entre especialista e paciente, ameaçando a moralidade feminina.<sup>76</sup>

Essa ‘moralidade’ associada ao caráter religioso compunha um conjunto do que se queria para as mulheres, mesmo as que ‘ousavam’ cursar o ensino superior. O jornal *O Diário do Norte*, ao noticiar que 48 médicas recém-formadas pela Universidade de Washington (EUA) excursionavam em Milão, enfatizou que: “elas tem costumes tranqüilos e vão todas as manhãs rezar ao templo inglês”<sup>77</sup>. Ao serem colocadas como ‘tranqüilas’, deixavam perceber a imagem que faziam de estudantes: agitadas, exaltadas, que uma vez a passeio pela Europa poderiam gerar ‘situações impróprias’, entretanto, neste caso específico, eram de atitudes ‘pacíficas’ e ‘religiosas’.

Corroborando ainda com este desejo de mulheres ‘contidas’, ‘íntegras moralmente’, também havia o ‘padrão graciosidade’. *A Tribuna do Norte* anunciou:

<sup>75</sup> REIS, Maria Cândida Delgado. *Imagens flutuantes: mulher e educação (São Paulo, 1919/30)*. Revista Projeto História, SP: Educ, nº 11, nov, 1994. p. 48.

<sup>76</sup> HAHNER, June Edith. *A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850/1937*. SP: Brasiliense, 1981.

<sup>77</sup> *O Diário do Norte*, Pindamonhangaba, 23 de novembro de 1878. Noticiário, p. 1.

*Na Universidade de Dublin, na Irlanda, receberam o grau de bacharel nove moças bonitas, segundo a opinião de um jornal. O duque de Abescon, que presidia a cerimônia, comparou-as às nove antigas musas.*

*Aquela Universidade conta atualmente oitenta estudantes do sexo fraco que está tornando forte.*<sup>78</sup>

<sup>78</sup> *Tribuna do Norte*, Pindamonhangaba, 08 de fevereiro de 1885. Noticiário, p. 3.

Também foi marcado o registro de mulheres formadas na Universidade da Sorbone — Paris: “três gen-tis senhoras obtiveram ali o diploma do bacharelado em ciências<sup>79</sup>”. Procurando, mais uma vez, noticiar a presença feminina nas universidades — local até então considerado como reduto masculino — destacava-se o potencial das mulheres para os estudos, também enriquecido de suas virtudes: moral, afetividade, amabilidade, delicadeza, doçura.<sup>80</sup>

<sup>79</sup> *Idem*, *Ibidem*. 11 de outubro de 1885. Noticiário, p. 2.

O ensino superior feminino deveria ser viabilizar a maior participação das mulheres na sociedade, seu ingresso nas universidades já era um fato dado, ainda que não numeroso. No Brasil, só a partir de 1879, as instituições superiores permitiram a entrada de mulheres, embora um número inexpressivo tenha ingressado, pois continuavam existindo dificuldades de admissão.<sup>81</sup> Mas as informações dos feitos femininos excepcionais visavam reforçar que as mulheres possuíam condições para o curso superior desde que lhe dessem acesso. Noticiavam as conquistas femininas, Dra Ermelinda de Sá aprovada na Academia de Medicina do Rio de Janeiro, Dra. Myrthes de Campos formada em Direito enfrentou o Instituto dos Advogados para ter o direito de defender um réu, e em 1900 foi consolidada a primeira matrícula feminina na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco.

<sup>80</sup> QUINTANEIRO, Tânia. Op. Cit.

<sup>81</sup> Talvez a preocupação e os empecilhos enfrentados pelas mulheres para ingressarem num curso superior refletia o receio da ‘competição’ profissional que se ocasionaria: mulheres ocupando cargos até antes administrados pelos homens. HAHNER, June Edith. *A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas. 1850/1937*. SP: Brasiliense 1981. p. 74.

Questionando o mito da incapacidade intelectual, denunciava:

*A injustiça começa no berço: para o menino mestres, colégios, ginásticas; para a menina, a ignorância, o atrofiamento da energia, a imobilidade forçada pela vida sedentária. Depois, chega-*

*dos à puberdade, ele, o rapaz, escolhe esta ou aquela carreira a seguir, prefere este ou aquele meio de vida; a rapariga, ela, nada tem a resolver: o círculo de ferro, a cadeia fatal aí está.*<sup>82</sup>

<sup>82</sup> A Mensageira 28, 2. 1898, p. 150.

Contudo, o ensino secundário feminino necessário para a entrada nos cursos superiores era de difícil acesso e raro nas cidades do Vale do Paraíba. A alternativa de se criar escolas mistas, nas quais homens e mulheres pudessem compartilhar dos estudos não se viabilizou por completo, devido à própria ‘desconfiança’ e cuidados de pais e professores.<sup>83</sup>

<sup>83</sup> Idem, *Ibidem*. Op. Cit. p. 71.

Se os cursos secundários preparatórios para ensino superior não eram freqüentados pelas mulheres, os de aperfeiçoamento para o magistério foram. Eliza Monteiro foi aluna do Colégio Conceição, anos mais tarde já apta para o Magistério, chegou a dirigir o próprio colégio. O mesmo ocorreu com Gabriella Monteiro de Athayde Marcondes, após seus estudos no Colégio Andrade de Pindamonhangaba, transferiu-se para capital onde completou seu curso normal, passando alguns anos regressou a cidade natal onde fundou o Externato Monteiro.<sup>84</sup>

<sup>84</sup> MARCONDES, Athayde. *Pindamonhangaba através de dois e meio séculos*. SP: Typ. Paulista. 1922.

O fato de Brázilia Marcondes Monteiro e Maria Bárbara de Faria serem aprovadas para lecionarem na instrução pública, ganhou destaque na imprensa<sup>85</sup>, fato também ocorrido com Maria Angélica de Moraes e Maria A. Marcondes Varella.<sup>86</sup>

<sup>85</sup> *Tribuna do Norte*, Pindamonhangaba, 19 de abril de 1885. Noticiário, p.3

<sup>86</sup> *Ibidem*, 28 de fevereiro de 1886. p.3.

A expansão da opção feminina pelo magistério vinculava-se difusão da exaltação do magistério como uma extensão da função materna da educação, a qual as mulheres tinham ‘dons naturais’: paciência, afetividade e trato com as crianças<sup>87</sup>, além de não as ‘distanciavam’ dos lares. Estavam estas mulheres sendo educadas e educando dentro dos ‘limites da honrosa missão’, aperfeiçoando o desempenho do seu maior compromisso: ser mãe e esposa.

<sup>87</sup> PIZA, Edith. *Contaminação de práticas no trabalho de magistério: notas para reflexão*. Revista Projeto História, SP: Educ, n° 11, nov/1994. p. 85.

Mais uma vez a maternidade era representada como um “mandado biológico”, mas também como função que “enaltece e glorifica a mulher”, devendo a mu-

lher desenvolvê-la em todo o seu potencial. As representações da maternidade transbordavam seu caráter biológico para abarcar um significado social, segundo o qual deveriam ser desenvolvidos os “sentimentos maternos” que justificariam a dedicação aos filhos e aos demais membros da família, bem como a filantropia feminina e a própria função de educadora.

## Referências

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. BERNARDES, Elizabeth Lannes. SANTOS, Maria de Fátima Souza Santos. Subordinação e rebeldia: o papel da mulher na família nuclear moderna. *Revista Educ. Pública*, Cuiabá, v. 7, nº 11, jan/jun. 1998.

AUGUSTI, Valéria. *O romance como guia de conduta: A moreninha e Os Dois Amores*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Unicamp, 1998.

BERNARDES, Maria Thereza Caiuby Crescenti. *Mulheres de ontem?* Rio de Janeiro — Século XIX. São Paulo: T.A Queiroz, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. São Paulo: Bertrand, 1999.

CRUZ, Heloísa de Faria. *São Paulo em papel e tinta*. Periodismo e vida urbana — 1890-1915. São Paulo: Educ, 2000.

DUARTE, Constância Lima. *Nísia Floresta: vida e obra*. Natal: UFRN, 1995.

FRAISSE, Geneviève e PERROT, Michelle. In: DUBY, Georges e PERROT, Michelle. *História das mulheres no Ocidente: O Século XIX*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento. 1991, v. 4.

GIORGIO, Michela. *O modelo católico*. In: DUBY, Georges, PERROT, Michelle. *História das mulheres no Ocidente: O Século XIX*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento. 1991, v. 4.

HAHNER, June Edith. *A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850/1937*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. *A mulher no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 3 ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. *Revista Projeto História*, São Paulo: Educ, n. 11, nov/1994.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

MATTOS, Selma Rinaldi. *Ordenar, civilizar e instruir*. p. 1. <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/historia/hist07a.htm>>. Acesso em 31/08/02.

MARQUES, Sandra Zilda Sant'Ana. *A amiga da imperatriz, o olhar de Maria Graham sob o Brasil: 1821/1824*. Dissertação de Mestrado. SP: Pontifícia Universidade Católica. 2002.

MANOEL, Ivan A. *Igreja e educação feminina — 1859-1919*. Uma face do conservadorismo. São Paulo: Unesp, 1996.

MARCONDES, Athayde. *Pindamonhangaba através de dois e meio séculos*. São Paulo: Typ. Paulista. 1922.

MARTINS, Ana Luiza. BARBUY, Heloísa. *Arçadas — Largo de São Francisco — História da Faculdade de Direito*. São Paulo: Melhoramentos, 1999.

MATOS, Maria Izilda Santos de. *Meu lar é o botequim*. Alcoolismo e masculinidade. São Paulo: Cia. Editora Nacional. 2000.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Em nome do engrandecimento da nação: representações de gênero no discurso médico — São

Paulo 1890-1930. *Revista Diálogos*, DHI/UEUM, v. 4, n. 4:77-92, 2000.

MONTEIRO, Regina Maria. Civilização e cultura: Paradigmas da nacionalidade. *Caderno Cedes*, ano XX, nº51, Nov/2000, pp. 50-65.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. A leitura de romances no século XIX. *Caderno Cedes* [online]. Jul.1998, v.19, nº45.

NAZZARI, Muriel. *O desaparecimento do Dote*. Mulheres, famílias e mudança social em São Paulo, Brasil, 1600-1900. São Paulo: Cia. das Letras. 2001.

PEREIRA, Gilson R. de M. Eufemismo e cumplicidade objetiva nos primórdios do campo educacional brasileiro. Um caso exemplar de 1860. *Revista Educação e Sociedade*, ano XX, n. 66, Abril/99, p. 55-64.

PIZA, Edith. Contaminação de práticas no trabalho de magistério: notas para reflexão. *Revista Projeto História*, São Paulo: Educ, n. 11, nov/1994.

PRACCHIA, Lygia. Os libertários e os caminhos da emancipação feminina. *Revista Projeto História*, São Paulo: Educ, n. 11. nov, 1994.

QUINTANEIRO, Tania. *Retratos de mulher*. O cotidiano feminino no Brasil sob o olhar de viajeiros do século XIX. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

REIS, Maria Cândida Delgado. Imagens flutuantes: mulher e educação (São Paulo, 1919/30). *Revista Projeto História*, São Paulo: Educ, n.11, nov, 1994.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do Imperador*. D.Pedro II, um monarca nos Trópicos. São Paulo: Cia. das Letras, 1999, p. 173.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças*. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870-1930. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

SÁ, Nicamor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *Coeducação, gênero e direitos civis*. Comunicação apresentada no III Congresso Luso-Brasileiro da Educação, Coimbra, Portugal, 2000.

TRIGO, Maria Helena Bueno. *Os paulistas de quatrocentos anos*. Ser e parecer. São Paulo: Annablume, 2001.

TRINDADE, Judite Maria Barboza. Mulheres e abandono de menores em Curitiba: das imagens do progresso à construção coletiva de representações. *Revista Diálogos*, DHI/UEUM, v. 4, n. 4:77-92, 2000.

VASCONCELOS, Sandra Guardini T. *Romances ingleses em circulação no Brasil durante o século XIX*. <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Sandra/sandrale.htm>>. Acesso em: 18/01/2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Org). *Tópicos em história da educação*. São Paulo: Edusp, 2001.

## Fontes

Tribuna do Norte 1882, 1885, 1886.

O Diário do Norte 1877, 1878.

Pindamonhangabense. 1870, 1873, 1874.

A imprensa de Taubaté. 1876.

A mensageira 1897-1900

O Jornal das Famílias

Echo das Damas

O Domingo

# Teorizar: una palanca para el movimiento feminista

Luz Maceira Ochoa

**Resumo:** A teorização das práticas feministas se apresenta como uma ferramenta útil e poderosa no avanço e incidência do movimento feminista. Na verdade se analisa a importância da teorização das experiências e projetos educativos para fortalecer as organizações que nos impulsionam e consolidam a bagagem pedagógica como meio de fortalecer as conquistas feministas.

**Palavras-chave:** Movimento Feminista. Experiências. Projetos Educativos. Conquistas Femininas.

**Abstract:** The theorization of the feminist practices is introduced as a useful and powerful tool in the progress and incidence of the feminist movement. Actually, it is analyzed the importance of the experiences theorization as well as educational projects to strengthen the organizations that impel us and consolidate the pedagogic field as a means of strengthening the feminist conquests.

**Keywords:** Feminist Movement. Experiences. Educative Projects. Feminist Conquests.

*Luz Maceira Ochoa.* Licenciada en Ciencias de la Educación (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente) y Maestra en Estudios de Género (El Colegio de México). Consultora educativa independiente y estudiante del Doctorado en Investigaciones educativas del Cinvestav (Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados).

<sup>1</sup> Esta propuesta es producto de la investigación de proyectos educativos feministas desarrollados por organizaciones civiles del país, así como materiales de diversa índole, tales como memorias de talleres o procesos formativos, folletos, manuales de capacitación, documentos de trabajo, sistematizaciones de experiencias, conferencias, y algunos artículos y libros. La mayoría de estos materiales provinieron fundamentalmente de organizaciones de la sociedad civil, aunque no necesaria ni exclusivamente de las organizaciones que formaron parte del universo de investigación. Tanto los proyectos como materiales revisados han tenido como base públicos diversos: mujeres jóvenes, rurales, indígenas, urbanas, obreras, empresarias, universitarias, funcionarias, lideresas, y en algunos casos también hombres jóvenes, campesinos, y funcionarios. Además, se han trabajado o aplicado en varias regiones de México y en otros países de América Latina. Partí del hecho de que en este momento, y en concreto en México, hay una gran cantidad de organizaciones y experiencias educativas feministas que permanecen hasta ahora poco analizadas pero desde las cuales se puede proponer y explicitar un discurso pedagógico común que les dé coherencia, que las potencie, que las inserte en un campo más amplio desde el que puedan alcanzar un mayor impacto. Para más información relacionada con esta investigación contactar a: luz@maccira.com.mx

<sup>2</sup> Marilee Kart, Formación de redes en el movimiento global de las mujeres, en *Isis Inter-*

## Introducción

En este ensayo pretendo proponer cómo, por qué y para qué sirve — y urge — la teorización dentro de los proyectos y experiencias feministas a fin de contribuir a la consolidación del movimiento y de las organizaciones. Para esto, parto de un estudio en el que investigo y teorizo distintos proyectos educativos feministas con la intención de proponer una teoría pedagógica, de formular una pedagogía feminista<sup>1</sup>, la cual no elaboro aquí por rebasar la extensión y propósitos de este texto, pero que sin embargo retomo como ejemplo para identificar las posibilidades de la teorización, en este caso pedagógica, como palanca para construir, fortalecer y difundir el feminismo.

### 1. ¿Qué significa la construcción del movimiento feminista?

Las mujeres nos hemos organizado en grupos y desplegado acciones públicas, políticas y sociales a nivel local, nacional, regional e internacional pues hemos comprendido que se deben desafiar las estructuras opresivas a diferentes niveles y en forma simultánea para obtener resultados significativos<sup>2</sup>.

El movimiento feminista, o los movimientos feministas, han sido actores políticos centrales de las últimas décadas, puedo decir que lo que define su acción colectiva son sus objetivos de eliminar la organización social patriarcal, de buscar la libertad y emancipación de las mujeres. De estos grandes objetivos, se derivan muchas metas, visiones y estrategias para alcanzarlos, de ahí que suela hablarse de distintas vertientes del movimiento, o de distintos movimientos.

La acción del movimiento feminista, que está conformado por un número amplísimo de personas, grupos y organizaciones, se desarrolla en espacios diferentes de participación social y política, aborda temas de lo más variados, y tiene distintas expresiones

organizativas, como las organizaciones civiles (OC), grupos independientes, espacios académicos, grupos gubernamentales, etc., y esto, en muchas ocasiones, ha significado no sólo diferentes lógicas de participación, sino polarización y desencuentro entre los distintos grupos, prácticas o estructuras del movimiento.

De acuerdo a Sonia Álvarez, en los últimos años — y considero que aún en el presente — las OC feministas han tenido un papel central y muy polémico en el mantenimiento y articulación de las mallas constitutivas del campo de acción en expansión del movimiento feminista latinoamericano, el proceso de la IV Conferencia Internacional de las Mujeres de Beijing, en 1995, favoreció que se tejieran coaliciones, reforzando la formalización de redes y vínculos que anteriormente se daban en encuentros y acciones más coyunturales, el proceso de Beijing también fortaleció los hasta entonces débiles vínculos de la región (latinoamericana) con las organizaciones no gubernamentales (ONG<sup>3</sup>) feministas internacionales. Este fortalecimiento y articulación entre distintos grupos y sectores del feminismo, vinculado también a su “oenegeización, ha favorecido la influencia feminista en los ámbitos políticos a nivel mundial, regional y nacional<sup>4</sup>. Por otro lado, ha supuesto la radicalización de algunos antagonismos.

¿En este contexto qué significa la construcción o fortalecimiento del movimiento feminista? Más que una respuesta específica, difícil de dar pues en cada situación habrá sus particularidades y vericuetos por analizar, encuentro pertinente retomar algunos retos que se presentan para las OC y los movimientos sociales en general, esperando que puedan ayudar a comprender qué se requiere para avanzar en la construcción del movimiento feminista.

Las OC requieren trabajar tanto por la consolidación interna, el desarrollo institucional de las organizaciones para que puedan insertarse con fuerza y eficiencia en otros espacios, como vigorizar su proyección y acción hacia fuera. Para esto, precisan ser radicales, creativas,

*nacional*, Ediciones de las Mujeres, Santiago de Chile, n. 5, 1985. p. 42-52.

<sup>3</sup> En este escrito he priorizado el uso del término más actual de “organizaciones civiles” para nombrar a las antes conocidas como “organizaciones no gubernamentales”, sólo en el caso de citas textuales, he conservado el uso del término ONG.

<sup>4</sup> Sonia Álvarez, Articulación y transnacionalización de los feminismos latinoamericanos, en *Debate feminista*, Año 8, v. 15, México, abril 1997, p. 146 y 153-154.

<sup>5</sup> Guillermo Acuña y Abelardo Morales, Construcción ciudadana en América Latina: consolidación de una agenda común para el fortalecimiento institucional de las ONG, en *La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política. El debate sobre las ONG en América Latina*, n. 19, México, CEAAL, 2004, p. 17 y 22-23.

propositivas, críticas, eficientes, capaces de establecer nuevas alianzas y de crear nuevas formas de trabajo. También necesitan crear “nodos en torno a los cuales pueda darse la articulación de redes, el establecimiento de espacios de discusión e intercambio, de procesos permanentes de reflexión, debate y formación”<sup>5</sup>.

Los movimientos sociales necesitan fortalecer y renovar sus liderazgos, así como sus horizontes de transformación. Ambos se perfilan en la lucha cotidiana y en la reflexión continua sobre ésta, por eso es importante estimular la invención de formas de participación cada vez más amplias y profundas en los movimientos.

El contexto de incidencia pública y las expectativas sociales y políticas respecto a las OC se han ido transformado, y en la actualidad son muy distintas de aquellas en las que se dio un gran auge e impulso a su acción en los momentos de democratización y transición de nuestros países latinoamericanos. Por lo tanto, es necesario discutir cómo profundizar y ampliar ahora la participación, analizar los nuevos escenarios y actores de la esfera pública, así como construir un proyecto común, alianzas, e incluso fusiones con distintas organizaciones y redes civiles; además de replantear las relaciones y compromisos con otras organizaciones de la sociedad civil, asumir programas y campos de trabajo colectivos. En este sentido, uno de los retos fundamentales de todo movimiento social es legitimar sus demandas y propuestas. Hay que destacar que el movimiento feminista propone temas cuya legitimidad social es bastante variable, por eso es fundamental la capacidad de legitimarlos, de construir campos de acción política más o menos compartido por otros actores sociales y políticos. Se destaca la importancia de la articulación de estructuras simbólicas con fuerzas sociales y políticas para la acción de los movimientos.

Como se mencionó, un factor clave en el fortalecimiento del movimiento feminista y amplio de mujeres

ha sido la capacidad de vincular distintos ámbitos de incidencia, de hacer una acción paralela a nivel local, nacional, regional y/o internacional, pues esto ha supuesto capacidad para crear un entramado de relaciones que catalicen las demandas de las mujeres, las coloque y respalde en las agendas públicas y las conviertan en políticas públicas. Debido a esto, el movimiento feminista requiere reforzar su capacidad de negociación política, su interrelación interna y con otros sujetos y movimientos políticos y sociales en todos los ámbitos, pero sobre todo, construir una agenda compartida que le dé la fortaleza y claridad suficientes así como capacidad organizativa para colaborar con otros espacios y actores sin ceder a la cooptación, sin partidizar su agenda, sin perder su identidad y autonomía.

Creo que enfrentar estos retos implicaría por un lado, avanzar en el conocimiento del contexto y de las vías de incidencia, así como superar la fragmentación entre acciones, propuestas y organizaciones y grupos feministas, permitiendo un adelanto significativo en la consolidación del movimiento. Vinculada a estos retos ubico la teorización, pues la considero una tarea importante para dar muchos de los pasos que se requieren tanto en el desarrollo de capacidades internas como externas, y en el acceso a diversas vías y espacios de incidencia pública.

## **2. Teorizar es una palanca para el fortalecimiento del movimiento feminista**

Posiblemente el ejercicio de producir teoría parezca lejano a la realidad de muchos grupos y organizaciones feministas, sin embargo, no lo es así, afirmo que es un proceso al alcance de todo grupo. Teorizar significa producir conocimientos y categorías para analizar y comprender la realidad, y también para desafiar otras visiones tradicionales, significa elaborar alternativas conceptuales y metodológicas para pensar de manera crítica el mundo y sus procesos, para analizar y expli-

car las prácticas que desarrollamos, su impacto y su sentido, así como los acontecimientos y acciones de nuestro contexto que buscamos superar.

Esta generación de conocimientos, conceptos y categorías, de una visión analítica y fundamentada de la realidad, permite dar coherencia, unidad y fuerza a un tipo de ideas específicas, como son las feministas en este caso, así como configurar un discurso, una narrativa que nos permite posicionarnos, negociar y buscar la legitimidad en distintos campos, pues una teoría es una forma de legitimación de las estrategias desarrolladas en la práctica por personas, grupos y organizaciones feministas, es un recurso para explicar, formular y sintetizar nuestras demandas, para generar discusiones amplias y profundas sobre temas que nos interesan, para interrogar la realidad social, política, educativa, económica, etc., y para generar propuestas de cómo intervenir en ella.

De hecho, la influencia en la esfera pública, que es un espacio de participación política que se realiza a través del diálogo, es decir, un espacio de deliberación e interacción discursiva<sup>6</sup>, demanda cada vez más de discursos fundamentados, críticos, coherentes, que superen los problemas y limitaciones de las narrativas actuales, que tengan capacidad de retar las visiones patriarcales, dominantes.

Además, existen campos específicos, como podría ser el sistema educativo, en donde la incidencia requiere de ciertas lógicas de argumentación y construcción discursiva, en donde es fundamental la capacidad que las feministas tengamos para proponer en un lenguaje especializado y bien estructurado, *ad hoc* a las lógicas y jergas académicas y educativas, nuestras visiones y alternativas pedagógicas, pues de esto depende que nuestros planteamientos sean considerados o no para la interlocución y negociación en la esfera y políticas públicas, que puedan entrar en discusión “t a tú” con las otras visiones y narrativas dominantes de ese y otros campos. Así, teorizar permite formular una inter-

<sup>6</sup> Ver Nancy Fraser, *Rethinking the public sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy*, en Craig Calhoun, *Habermas and the public sphere*, Cambridge, Massachusetts Institute of Press, 1996, p. 69-98.

pretación de la realidad y de la manera de cambiarla, dar un sentido a la realidad social, construir significados sobre distintos aspectos que la conforman, en fin, participar en la construcción colectiva y en las negociaciones políticas que construyen la vida social, lo cual abre y fortalece las posibilidades de incidencia del feminismo.

También es importante reafirmar el sentido práctico y el significado de una teoría cuando ésta se enraiza en la lucha feminista cotidiana, es decir, cuando las personas y organizaciones son las que reflexionan sobre su experiencia, sus conocimientos y prácticas a fin de revisarlas, analizarlas, reinterpretarlas y producir conocimiento, pues es entonces cuando la teoría elaborada puede ser de gran utilidad para mejorar la lucha feminista que se desarrolla en los procesos concretos, para comprender y explicar la realidad de las mujeres y hombres, para comprender su subjetividad y experiencias. De esta manera, la teoría sirve para entender, para caminar, para promover ideas y procesos, para pensar, tareas fundamentales en el avance del feminismo. No debe concebirse el pensamiento teórico como coraza ni como abstracción inhibitoras del pensamiento individual y creativo, sino como herramienta para crear mediaciones para la experiencia de cada educadora feminista, planteamientos fluidos, abiertos, resignificables que sirvan de base común para discutir, explicar e inventar formas y líneas de acción.

### **3. Teorización de las prácticas educativas feministas**

Antes de explicar la utilidad de la teorización de las prácticas educativas feministas, conviene hacer una somera revisión de la manera en que se han vinculado el feminismo y la educación. Si se observan el surgimiento y el avance feministas, puede afirmarse que desde sus orígenes, el feminismo ha estado relacionado a la educación, son distintas sus ligas, una evidente es que las reivindicaciones de las mujeres para acceder

a la educación escolarizada han sido un eje fundamental del feminismo, pero yendo un poco más allá, me interesa recuperar el hecho de que, aunque generalmente no se expresen así, el feminismo se ha valido de la creación y uso de distintas propuestas educativas para abrirse campo, para consolidarse, e incluso para existir. Por ejemplo, en el (re)surgimiento del feminismo de la década de los años 70, las mujeres formaron grupos de autoconciencia, espacios de reflexión en los que pensaban sobre su condición, sobre sus deseos y necesidades; estos espacios, por sencillos que parecían, fueron en un momento determinado una herramienta educativa clave, un recurso por medio del cual favorecer la elaboración de la experiencia personal, la concientización y también la adquisición de un nuevo discurso, para detonar y sustentar la elaboración política y teórica del feminismo de aquella época.

En las siguientes décadas, a partir de diversos factores y condiciones del contexto, se favoreció la organización y participación política de las mujeres, y muchos grupos feministas se orientaron al trabajo con mujeres de diversos sectores sociales, se enfocaron a luchas particulares: la democracia, la salud, los derechos humanos, entre otras, y se constituyeron en distintos grupos y formas organizativas que requirieron una manera nueva y más compleja de enfrentar los nuevos retos. Todo este trabajo, en cualquiera de sus fases y temas prioritarios, no se ha desarrollado al margen de procesos educativos; impulsar la concientización, promover los derechos de las mujeres, formar cooperativas, enseñar prácticas de autocuidado, promover la participación ciudadana o favorecer el empoderamiento, entre otros procesos, requieren un trabajo formativo.

Además, los logros centrales del feminismo se dan cuando se logra incidir en los valores y cimientos ideológicos de la organización social, cuando se transforma la subjetividad de hombres y mujeres, lo cual facilita la propulsión de otros cambios jurídicos, sociales, políticos, etc.

Apesar de la creciente profesionalización de la labor feminista y de toda la riqueza acumulada a partir de la experiencia de varios años de trabajo educativo, de adecuar técnicas pedagógicas, de diseñar cursos, talleres y materiales didácticos, es decir, de hacer un trabajo educativo feminista, y de la necesidad de fortalecerlo y potenciarlo, no se ha dado el siguiente paso, que es caminar de esa práctica y experiencia educativas, de la definición incipiente y desarticulada de modelos o de proyectos formativos, a una elaboración teórica sobre la misma para conformar una propuesta pedagógica feminista<sup>7</sup>.

Si se evalúa críticamente la experiencia educativa de muchos grupos feministas de México y Latinoamérica, se observa que aún no se ha hecho esa recuperación ni reflexión de las prácticas educativas que impulsan, que no hay una articulación actualizada y suficiente con propuestas teóricas y metodológicas de la pedagogía ni las ciencias sociales, y que es necesaria la reflexión conceptual sobre su quehacer. Varias educadoras feministas han expresado en algunos foros locales y regionales que necesitan partir de una reflexión de cómo y para qué se educa a las mujeres (y a los hombres), y de cuáles son las propias utopías respecto a una educación distinta; que se requiere dejar de forzar conceptos y metodologías “estereotipadas de la educación popular (u otras corrientes) a distintos proyectos referidos a las problemáticas de las mujeres” y conceptualizar éstas desde el feminismo<sup>8</sup>.

Cada vez es más necesario contar con categorías para pensar y sistematizar las prácticas educativas feministas a fin de poder compartir sus valoraciones, aprendizajes y retos, contar con referentes comunes y feministas, pues por extraño que parezca, no hay suficiente claridad sobre lo que significan para muchos proyectos ni cómo traducirlos al campo educativo.

Ampliando la reflexin en este punto, puedo decir que la teoría feminista, o más bien, la categoría de género — que es sólo una parte de ésta —, es uno de

<sup>7</sup> Una propuesta pedagógica es una reflexión sobre las experiencias educativas, es una teoría que integra un planteamiento filosófico, político, teórico, epistemológico, y metodológico. La pedagogía es un discurso, un discurso que orienta la educación, que sustenta y promueve una ética y un objetivo político, y como tal, es una herramienta indispensable para el trabajo y avance del feminismo. Me parece fundamental aclarar que como discurso que es, podría haber una o varias formulaciones de pedagogía(s) feminista(s), atendiendo a la diversidad de tendencias que hay dentro del movimiento. Esta cuestión sólo puede dirimirse a través de la sistematización y teorización de muchas y muy distintas prácticas y visiones educativas feministas. En mi estudio, en donde analicé proyectos educativos sustentados en distintas corrientes educativas, adscritos a tendencias distintas y enfocados a diferentes sectores, concluí que hay una sola pedagogía feminista, pues las variantes teóricas y/o metodológicas que pueda haber no son mayores que las coincidencias filosóficas y políticas e incluso metodológicas, es decir, al menos en los proyectos educativos feministas que analicé, sí existe un núcleo duro de elementos normativos, prescriptivos y operativos que se comparten que constituyen una sola propuesta pedagógica común.

<sup>8</sup> Malú Valenzuela en Thomas Büttner, Ingrid Jung, Linda King (eds.), *Hacia una pedagogía de género. Experiencias y conceptos innovativos*, Bonn, Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional – UNESCO,

1997, p. 250-251. Véanse las memorias del *Primer Seminario Latinoamericano de Metodologías de Capacitación en Género* y del *Seminario Latinoamericano sobre Experiencias en Educación no formal con Mujeres* de Melgar, publicado con el título *Hacia una pedagogía de género...*, *op. cit.* Una anotación que hago aquí es que reconozco como un límite significativo para la construcción de la pedagogía feminista el “encasillamiento” de muchas educadoras feministas latinoamericanas en la educación popular. La educación popular es un referente teórico y metodológico frecuente en los proyectos educativos feministas, sin embargo, éste siempre requiere ser modificado, revisado, complementado o transformado pues la educación popular no es feminista, tiene un origen, contexto, categorías y preocupaciones igualmente válidas pero distintas de las que tiene y demanda la pedagogía feminista para alcanzar sus objetivos, por tanto considero que tantas revisiones y adiciones implican la construcción de algo diferente a la educación popular. Sin duda la relación entre feminismo y educación popular ha sido muy fructífera, y no desconozco el valor de esta educación en sí misma, pero considero que esta relación ha implicado cierta ceguera o acotamientos para la producción y sobre todo para la reivindicación del pensamiento feminista respecto a la educación.

<sup>9</sup> Esta idea está referida fundamentalmente al desplazamiento de la acción educativa feminista a ámbitos gubernamentales, a la inserción de procesos de sensibilización y capacitación de personal de

los discursos que sustenta las prácticas educativas con las mujeres y/o feministas. Sin embargo, en gran parte de las experiencias educativas sistematizadas por OC de la región, la perspectiva feminista no es un referente tan claro pues se va incorporando de manera gradual en los proyectos, lo que evidencia que no era un punto de partida, y sobre todo, que no hay acuerdo sobre la manera en que sirve para guiar la acción pedagógica. En algunos encuentros de educadoras feministas se ha reconocido ignorar la teoría feminista y la manera de aplicarla a la educación. Esto ha hecho que la manera en que se utiliza en muchos proyectos educativos supuestamente feministas sea limitada. En algunos casos es sólo la atención del sujeto mujer la que ubica a la experiencia educativa como “con enfoque de género, lo cual es erróneo. En otros casos es un contenido o eje transversal del proceso educativo, sólo un tema más, y en otros proyectos, los menos, es la intencionalidad educativa la que define el proyecto pedagógico como feminista, aunque tampoco hay consenso sobre el alcance y elementos definitorios de esa intencionalidad feminista. En general, falta una reflexión pedagógica que permita entender y proponer como principios, valores y conceptos centrales feministas se convierten en un entramado educativo con mediaciones pedagógicas específicas, con estrategias y dispositivos didácticos acordes a los objetivos y principios educativos feministas.

Incluso en este momento en el que ha habido un vuelco significativo de parte del movimiento feminista hacia la “capacitación en género” hacia distintos sectores, hay muy poca claridad sobre lo que supone utilizar la perspectiva de género en los procesos educativos, así como pocos enfoques o referentes teórico-metodológicos que orienten su incorporación en ellos. Es más, se reconoce que muchas veces la institucionalización de la “capacitación de género” ha generado “discursos vacíos de contenido” que se asumen por ser políticamente correctos lo que ha im-

plicado la pérdida de su radicalidad y sentido, el desarrollo de visiones limitadas, superficiales y poco comprometidas que no producen los cambios profundos que se esperarían y que se requieren para avanzar en la difusión y asunción del feminismo<sup>10</sup>.

En América Latina, las relaciones entre feminismo y educación se ubican más en el contexto de la reivindicación que de construcción teórica. La reflexión y producción de conocimientos educativos por parte del feminismo latinoamericano parece no ser una prioridad en la actual agenda del movimiento, ésta está mucho más centrada en el ejercicio y defensa del derecho a la educación, en cuestiones de acceso a la escuela, y a veces de calidad, pero, como señala Nelly Stromquist, las demandas en el campo de la educación por parte del movimiento feminista “continúan siendo ateóricas, al no reparar en el contenido ideológico de la educación formal o en la experiencia de la vida escolar”<sup>11</sup>, sin embargo, creo que permanecer al margen de los debates teóricos y de la construcción de nuevas alternativas pedagógicas tiene sus costos.

En un balance de la relación vigente entre educación y feminismo se pueden identificar avances en lo que se refiere a la educación básica y escolarizada, los cuales se centran fundamentalmente en el diseño de currícula no sexistas, no obstante, es distinto hablar de educación y género<sup>12</sup>, que de una pedagogía feminista que podría sustentar cualquier tipo de práctica educativa, en cualquier espacio pedagógico, con cualquier sector, y que además constituye una herramienta para la incidencia en el espacio público, un medio para articular y potenciar la acción de muchas organizaciones feministas.

Por otro lado, de ese balance también se desprende que en la región hay avances en la socialización y difusión de “metodologías de capacitación feministas en las que se reflexiona más sobre cuestiones procedimentales que teórico-conceptuales, lo cual sigue dificultando avanzar en la precisión y consenso de los

instancias de gobierno y/o personas tomadoras de decisiones.

<sup>10</sup> Ver Patricia Duarte, De la cofradía a la institucionalización. Los procesos de capacitación en género en México, en Teresa Hevia (coord.), *Memoria del Primer Seminario Latinoamericano de Metodologías de Capacitación en Género*, México, Instituto Nacional de las Mujeres, 2002, p. 60, y Marcela Lagarde, *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Madrid, Horas y horas, 3. eds., 2001, p. 21-22.

<sup>11</sup> Nelly Stromquist, Iluminando los aspectos positivos de la educación de mujeres adultas, en Mónica Navia (ed.), *Educación, género y ciudadanía e influencia en políticas públicas*. Memoria del Seminario Internacional de Seguimiento a Beijing y Hamburgo, Sta. Cruz, Bolivia, REPEM-GEO, 1998, p. 35.

<sup>12</sup> Hablar de educación y género, alude, por lo general, al análisis de la discriminación femenina en los ámbitos educativos, particularmente, en el sistema escolar, y a las propuestas y políticas que desde diversos contextos se han impulsado para superarla. Estos análisis suelen dejar fuera prácticas, espacios educativos y poblaciones que están al margen de la escuela, además, cuando se trata de propuestas y no sólo de análisis, con frecuencia éstas se centran en la educación básica por lo que la población joven y adulta también quedan excluidas.

discursos político-filosóficos y marcos de referencia teóricos y epistemológicos que conformaran un planteamiento pedagógico, un cuerpo integrado con las premisas que orienten, fundamenten y concreten las experiencias educativas feministas que supere las actuales ideas desarticuladas y miradas parciales que no permiten que el feminismo pronuncie de manera completa y clara su visión, propósitos y sueños pedagógicos.

Todas estas situaciones reflejan que no ha habido reflexión ni debates suficientes para construir un discurso consensuado que sustente las acciones y las políticas con enfoque de género en el campo pedagógico, una herramienta de incidencia pública que favorezca la institucionalización efectiva del enfoque de género, y es este requerimiento el que hace vital la elaboración teórica. Su carencia genera en el movimiento feminista dispersión de esfuerzos, fragmentación de ideas, duplicación de trabajos, y por tanto, disminuyen las posibilidades para articular y potenciar su acción.

Sumar ideas, acordar criterios para la práctica por parte de las organizaciones feministas con quehacer pedagógico y hacer una propuesta y agenda comunes que fortalezcan la identidad compartida, el desarrollo institucional, y las capacidades de las organizaciones, que permitan establecer debates, replicar las experiencias educativas en nuevos contextos y con distintos sectores, así como favorecer la acción educativa feminista en el ámbito gubernamental, son tareas que requieren un planteamiento teórico que clarifique, consense y oriente la labor pedagógica y de incidencia en el campo educativo.

A pesar de los obstáculos y carencias que he señalado, las educadoras feministas han elaborado conocimientos y teorizado en cierta medida su experiencia educativa, hay que reconocer que su trabajo vincula de muchas maneras práctica y reflexión, que hay voluntad y capacidades para teorizar, aunque éstas se

vean limitadas por los retos y obstáculos que supone toda tarea de producir y legitimar un conocimiento. Así, la teorización que supone la construcción de la pedagogía feminista es un ejercicio necesario, posiblemente urgente, pero al alcance de muchas personas y organizaciones que desde su experiencia cotidiana pueden mejorar sus propias prácticas, aportar conocimientos, debates, propuestas y categorías para la acción educativa, y para el proceso político y educativo que implica la inserción del feminismo en el campo de la pedagogía.

#### **4. La pedagogía feminista: sus posibilidades y relaciones con el movimiento feminista**

La pedagogía feminista, en términos muy sintéticos y de acuerdo a mi perspectiva, puede entenderse por ahora como un conjunto de prácticas y discursos en torno a dos ideas centrales: un posicionamiento crítico ante el poder y dominación masculinos, y una orientación que emancipa a las mujeres y que busca fortalecerlas para construir de manera colectiva una sociedad más libre y democrática<sup>13</sup>.

El proceso de construcción y fortalecimiento de esta pedagogía cuenta con muchos recursos a su favor: hay un discurso pedagógico — fragmentario e incipiente pero existente — que aportar y muchas experiencias y fuentes para completarlo, hay un acumulado de logros personales, institucionales, políticos y sociales que la dimensionan y pueden posicionarla dentro del campo educativo, hay también un contexto discursivo y de lucha social más amplio, un afán democratizador y un interés creciente por la equidad genérica que la hacen no solo pertinente sino fundamental en el contexto actual.

Como he venido argumentado, el debate y construcción de una (o de varias) pedagogía(s) feminista(s) suponen la creación de nuevas formas de pensamiento, la claridad y consenso en los principios feministas para

<sup>13</sup> Para profundizar en las características y planteamientos que esbozo como bases de esta pedagogía ver: Luz Maceira Ochoa, *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista*, México, 2005, Trabajo de investigación presentado para titulación en la Maestría en Estudios de Género de El Colegio de México; y Luz Maceira Ochoa, Más allá de la coeducación: pedagogía feminista, en *Educación. Coeducación*, n. 36, Guadalajara, Secretaría de Educación Jalisco, enero-marzo 2006, p. 27-36, disponible en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/36/EDUCAR%2036%20baja%20resolucion.pdf>

la acción y políticas educativas. Esto tiene consecuencias positivas para el movimiento feminista en distintos niveles. Por un lado, en el nivel más inmediato, el de los proyectos educativos, se contaría con insumos para mejorarlos, para socializarlos y replicarlos, ampliando la participación de más mujeres (e incluso hombres) en estos proyectos. Esto no sólo beneficiaría a los proyectos en sí mismos, sino que fortalecería a las organizaciones y a su desarrollo institucional, en tanto serviría para revisar, mejorar y resolver algunas cuestiones teórico-metodológicas de su trabajo, para profesionalizar/orientar al personal, haría más ágil y efectiva su labor, y favorecería la sostenibilidad y multiplicación de sus proyectos, lo cual contribuiría a redimensionar su acción.

Por otro lado, a nivel político, aumentaría las posibilidades de interacción y de sinergia en el campo educativo y social. Se podrían dar pasos importantes en la incidencia pública porque favorecería la colaboración creativa, activa y coordinada entre distintas organizaciones feministas involucradas en la construcción y difusión de la pedagogía feminista, lo cual podría significar una interlocución más efectiva con otros actores de la sociedad civil y gubernamentales, o incluso la constitución de alianzas entre distintos sectores y actores con preocupaciones convergentes. La apertura a la interrelación con otras fuerzas sociales, con otros sectores o actores políticos, se reconoce cada vez más como un punto clave para la acción de los movimientos sociales como medio para superar su aislamiento, ineficacia, segmentación, distanciamiento.

También se podrían dar pasos importantes en la incidencia pública — nacional, regional o internacional — al contarse con una herramienta para la interacción discursiva y la negociación política para la inserción en nuevos campos — como el pedagógico —, que es valiosa en sí misma, y que además supondría no sólo entrar con toda legitimidad a la arena pública y ser discutida en espacios diversos de los que ha el fe-

minismo ha estado excluido como es el educativo, sino también la posibilidad de ser retomada, replicada y difundida en múltiples prácticas, programas y proyectos que ampliarían tanto el número como el abanico de grupos y sectores a los que llegar, como los campos donde podría desarrollarse.

Llevar la pedagogía feminista al terreno público puede traducirse en su reconocimiento y aplicación en distintos espacios, y/o en su transversalización dentro de otras prácticas educativas, en una palanca para la creación e institucionalización de espacios e instituciones formativas feministas.

En muchos contextos se reconoce que uno de los principales retos para las organizaciones de la sociedad civil es colocar en la agenda pública su trabajo, no sólo sus demandas, de ahí que sea de especial utilidad la incidencia a partir de la construcción de la pedagogía feminista pues no sólo lleva la visión feminista sobre la educación, sino también la experiencia de años en distintos proyectos formativos a la agenda pública. Esto, a su vez, permite identificar y destacar los aportes específicos del movimiento feminista en la construcción de la vida social, educativa.

También se podrían generar aportes significativos para el avance de los Estudios de Género o Feministas, para el debate educativo, para la reflexión de los movimientos feministas. Ana Lau ha señalado que dentro de los feminismos, hay que “distinguir entre la teoría feminista o el cuerpo de las ideas, y el feminismo como movimiento social, ya que si bien ambos están estrechamente ligados no significan necesariamente lo mismo y su desarrollo no siempre ha corrido parejo<sup>14</sup>. La construcción de la pedagoga feminista significa un desarrollo para ambos feminismos, dar forma de ideas teóricas a prácticas del movimiento enriquece a la teoría y al movimiento, establece un puente entre ellos, dinamiza su relación. Esta idea no implica una visión dicotómica y parcial que suponga que sólo desde la academia se puede producir teoría, de

<sup>14</sup> Ana Lau, El nuevo movimiento feminista mexicano a fines del milenio, en Eli Bartra, Anna Ma. Fernández y Ana Lau, *Feminismo en México, ayer y hoy*, México, 2ª edición, UAM, 2002, p. 14.

hecho he afirmado lo contrario, sin embargo, s ha habido cierto distanciamiento entre las académicas feministas y el trabajo más de base, en palabras de Nelly Stromquist, es necesaria “más teoría y sistematización de conocimientos por parte de las ONGs as como “mas dosis de realismo y experiencia concreta por parte de las feministas académicas para producir estudios y propuestas que atiendan los problemas de género<sup>15</sup>”.

<sup>15</sup> Nelly Stromquist, “Iluminando...”, *op. cit.*, p. 37.

Asimismo, se rompe con una inercia en la que la necesaria profundización de la relación entre pedagogía y feminismo se ha hecho de lado; desafía y actualiza algunas tendencias educativas que acríticamente se siguen repitiendo en las prácticas educativas feministas; y propone categorías, objetivos y pautas para la acción pedagógica y educativa feminista, lo cual significa un avance teórico importante.

Del mismo modo hay que considerar que est en la coyuntura actual el énfasis del movimiento feminista en la institucionalización, que, como se vio, ha resultado un tanto arriesgada e incluso contraproducente cuando, como hasta ahora, se hace de manera poco argumentada y consensuada en términos pedagógicos y no sólo políticos. Esto demanda la consolidación urgente de un discurso y de procesos educativos o “de capacitación para transversalizar la perspectiva de género en distintos espacios de toma de decisiones, aportando elementos para desarrollar más efectivamente ese punto crucial de la agenda.

Por otra parte, el trabajo a nivel simbólico y discursivo es ahora fundamental para todo movimiento social, y en particular para el feminista, pues implica la capacidad de producir smbolos, representaciones y significados, crear lenguaje y cultura. En mi opinión, el aporte de la pedagogía feminista a este campo es crucial pues no sólo contribuye a difundir una formación que deconstruye valores, mitos y símbolos patriarcales, que desnaturaliza la desigualdad, sino que propone una nueva manera de ser, de pensar, de nombrar y de de estar en el mundo, para transformar la subjetividad y

permitir nuevos deseos y nuevas vivencias y relaciones acordes con esos deseos.

Algunos autores y autoras han señalado que una característica paradigmática de los movimientos feministas es que su objetivo principal “desborda los límites estrechos de la política en su sentido ‘restringido’ al pretender abordar la desigualdad no sólo en la vida política sino en todos los ámbitos de la vida social, incluso aquellos “considerados tradicionalmente como privados, para transformar tanto las prácticas sociales como las propias representaciones del sentido común<sup>16</sup>. Esta doble acción feminista, es decir, la influencia a nivel de la subjetividad y movilización personales y colectivas, se facilita cuando existe un planteamiento pedagógico claramente definido que intenciona que la labor educativa rebase la dimensión personal y adquiera un carácter de acción compartida, pues su dimensión político-organizativa se puntualiza, como se precisan todos aquellos otros componentes filosóficos, epistemológicos, teóricos, y metodológicos.

<sup>16</sup> Griselda Gutiérrez, *Perspectiva de género: cruce de caminos y nuevas claves interpretativas. Ensayos sobre feminismo, política y filosofía*, México, Miguel Ángel Porrúa-PUEG, 2002, p. 66-67.

## Conclusiones

La construcción de la pedagogía feminista, en concreto, y la teorización de las experiencias y prácticas feministas, en general, permiten construir conocimientos para ganar espacios de los que hemos sido excluidas o que ocupamos sólo de manera marginal, en los que podemos insertarnos de manera crítica y propositiva.

Incrementan la capacidad de las organizaciones feministas para ofrecer servicios educativos de mayor calidad, para impulsar procesos de transformación social cada vez más amplios y con un impacto más definido, así como potencian el aporte del movimiento a la construcción del desarrollo social, democrático y político. También permiten la articulación interna y con otros sectores o actores de la sociedad civil, con lo cual no se busca borrar las diferencias y diversidad

que componen el movimiento feminista ni eliminar su autonomía, sino, retomando la pluralidad de fuerzas que lo integran, así como las posibilidades que ofrece la colaboración con otros actores políticos, se pretende fortalecer la acción y sinergia social.

Una clave del fortalecimiento del movimiento se da cuando, entre otras cosas, se comparten los contenidos centrales del feminismo a otros grupos sectoriales y generacionales, lo cual facilita que no todas las mujeres tengamos que empezar “desde el principio, por eso es fundamental la construcción de mecanismos de conservación y difusión de la memoria colectiva, de la teoría y de la cultura feministas, pues es esto lo que puede generar una continuidad, expansión, reinención, articulación, dinamismo y consolidación más permanentes del movimiento feminista; y para hacerlo, se necesitan propuestas fuertes, teorías, discursos y otros elementos que den cuerpo a ese bagaje feminista que buscamos preservar y difundir.

## Referências

ÁLVAREZ, Sonia. Articulación y transnacionalización de los feminismos latinoamericanos. En *Debate Feminista. La escritura de la vida y el sueño de la política*. Ao 8. v. 15. México. Abril 1997. p. 146-170.

ARAUJO, Katia, Guzmán, Virginia y Mauro, Amalia. El surgimiento de la violencia doméstica como problema público y objeto de políticas. En *Revista de la CEPAL*. n. 70. Naciones Unidas. Santiago. Abril 2000. p. 133-145.

BÜTTNER, Thomas, Jung, Ingrid y King Linda (eds.). *Hacia una pedagogía de género. Experiencias y conceptos innovativas*. Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional – UNESCO. Bonn. 1997.

CANO, Gabriela. Más de un siglo de feminismo en México. En *Debate Feminista. Identidades*. Año 7. v. 14. México. Octubre 1996. p. 345-360.

DUARTE, Patricia. De la cofradía a la institucionalización. Los procesos de capacitación en género en México. En HEVIA, Teresa (coord.). *Memoria del Primer Seminario Latinoamericano de Metodologías de Capacitación en Género*. Instituto Nacional de las Mujeres. México. 2002. p. 57-62.

FRASER, Nancy. Rethinking the public sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy. En CALHOUN, Craig. *Habermas and the public sphere*. Massachusetts Institute of Press. Cambridge. 1996. p. 69-98.

GUTIÉRREZ Castañeda, Griselda. Perspectiva de género: cruce de caminos y nuevas claves interpretativas. *Ensayos sobre feminismo, política y filosofía*. Miguel Ángel Porrúa – PUEG. México. 2002. Cap. 5: Los movimientos feministas y su constitución como sujetos políticos. p. 65-77.

KARL, Marilee. Formación de redes en el movimiento global de las mujeres. En *Isis Internacional*. Ediciones de las Mujeres. n. 5. Santiago, Chile. 1985. p. 42-52.

La Piragua. *Revista Latinoamericana de Educación y Política. El debate sobre las ONG en América Latina*. n. 19. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. México. 2004.

LAGARDE, Marcela. *Género y feminismo*. Desarrollo humano y democracia. 3 ed. Horas y horas. Madrid. 2001.

\_\_\_\_\_. Aculturación feminista. En LARGO, Eliana (ed.). *Género en el Estado*. Estado del género. Isis Internacional. Ediciones de las Mujeres. n. 27. Santiago, Chile. 1998. p. 135-149.

LAU, Ana. El nuevo movimiento feminista mexicano a fines del milenio. En BARTRA, Eli, Fernández Poncela, Anna M. y Lau, Ana. *Feminismo en México, ayer y hoy*. 2 ed. Universidad Autónoma Metropolitana. México. 2002. p. 11-41.

LOZANO, Itziar. Los retos de las ONG's feministas en México frente a la próxima década. En SÁNCHEZ Mejorada, Cristina y

Herrasti, Ma. Emilia (coords.). *La mujer y la ciudad hacia el año 2000*. Mujer y Hábitat. Cuaderno n. 2. Observatorio de la Ciudad de México. CENVI. México. p. 201-218.

MACEIRA Ochoa, Luz M. *El sueño y la práctica de s. Pedagogía feminista*. Trabajo de investigación para titulación presentado en la Maestría en Estudios de Género. El Colegio de México. México. 2005.

\_\_\_\_\_. Más all de la coeducación: pedagogía feminista. *Educar. Coeducación*. n. 36. Secretaría de Educación Jalisco. Guadalajara. Enero-marzo 2006. p. 27-36.

\_\_\_\_\_. Alva Mendoza, Raquel, y Rayas Velasco, Lucía. *Elementos para el análisis de los procesos de institucionalización de la perspectiva de género*. Una propuesta. El Colegio de México. Mxico. (En prensa).

PAGANO, Ana. Los desafíos de la educación popular para el siglo XXI: elementos para pensar sobre la teorización, la acción cultural y los sentidos de las prácticas. En *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*. Educacin popular: nuevos horizontes y renovación de compromisos. n. 18. Consejo de Educación de Adultos de Amrica Latina. México. 2000. p. 34-37.

SÁNCHEZ Mejorada, Cristina. Breve recuento sobre los movimientos de mujeres. En SÁNCHEZ Mejorada, Cristina y Herrasti, Ma. Emilia (coords.). *La mujer y la ciudad hacia el año 2000*. Mujer y Hábitat. Cuaderno n. 2. Observatorio de la Ciudad de México. CENVI. México. p. 182-193.

STROMQUIST, Nelly. Iluminando los aspectos positivos de la educación de mujeres adultas. En NAVIA, Mónica (ed.). *Educación, género y ciudadanía e influencia en políticas públicas*. Memoria del Seminario Internacional de Seguimiento a Beijing y Hamburgo. REPEM-GEO. Sta. Cruz, Bolivia. 1998. p. 27-42.

## RESENHA

---



## **Vozes relegadas: histórias femininas do sertão pernambucano**

**Ricardo Japiassu**

De certa forma, apresentar os resultados de uma longa pesquisa — pois que avançou por mais de duas décadas — de âmbito familiar e oral, porém em caráter científico, constitui-se em dificuldade séria ante a elaboração do texto, por parte do pesquisador. Pesquisador por natureza, atividade que, debruçado sobre meu passado, reconheço desde menino, jornalista por profissão e Doutor em Literatura por amor à arte, talvez ao invento, ou mesmo pela necessidade de afirmar o que de fato é real, indaguei por primeiro: será possível filtrar os pecados cometidos pelos que me antecederam em sangue? E mais, assevero: uma atuação da existência por si só é impregnada de mácula. Teriam estas mulheres, com as quais dialoguei no passado e no presente — e homens também, pois que auscultei o coração e a memória masculina — outro viés de existência inaudita, omitida, por temor, por vergonha? Como ser científico perante o que ainda não foi formatado pela História. Não tive pejo e tomei esta tarefa para mim! Penso largamente que, do erro alheio, minhas percepções e constatações não podiam arredar um centímetro, visto a necessidade de informar, a quem quer que seja, o real, o que de fato existiu e marcou com pulso firme uma posição feminina no curso da História sertaneja do Vale do Ipanema, mais

*Ricardo Japiassu.* Jornalista e doutor em Literatura pela USP.

precisamente no município da Pedra — ermo por si só. No correr deste rio caudaloso por entre caminhos até o momento quase que desconhecidos, naquilo que compreendo as fronteiras deste Sertão ermo, é que busco inserir outra fonte de inspiração e coleta de informações. Mais que isto, legar à posteridade a novidade, antes que, até mesmo, uma memória padeça e pereça. No entanto, também me perguntei: como proceder a juízo de valores morais? E quem sou eu para julgar! Isto, tendo em vista a diferença, inclusive, de tempo e espaço (mentalidade) em que transcorreu a existência dos meus antepassados, impregnada de conceitos e preconceitos, sobretudo católicos, agora — *graças ao bom Deus* — em desuso. Então, após longa e profunda reflexão, muitas das vezes no balangar da minha rede, sobre estes aspectos iniciais acima mencionados, tendo em vista o convite da professora Dulcina para publicação de ensaio nesta revista, conclui: o pecado resultou em fato como outro qualquer, transposição da vida em busca da exuberância, do desconhecido; conexão com outros desejos — maçã, o fruto proibido à mulher — e, por fim, juízo de valores alterados à época e aos padrões de uma aristocracia rural discreta e pobre, tendo em vista a ostentação e o luxo da zona canavieira de Pernambuco.

Desta forma, ajuntando elementos daqui e dali, colhidos hora no município da Pedra, hora no Recife, ao longo dos anos que corriam doces e mansos como o rio Ipanema que singra as veias da terra onde nasci, a Pedra, sempre com os ouvidos bem alertas à qualquer nova informação, ou mesmo ante a descoberta de fotografias que me revelassem jeitos imponentes, majestosos, olhares audaciosos, corpos bem torneados, um tanto de charme... Assim, procurei constituir a verdade ainda silenciada, tantos anos, tantas gerações e quase o abandono, o esquecimento: *mulheres relegadas*. Obviamente, noutro argumento enriquecedor da pesquisa *Memória Afetiva do Vale do Ipanema*, ancorei-me: delinear a o corpus da pesquisa apenas por entre

as mulheres que compuseram — sim, pois que faziam parte interina e traduziam realidade em ação — do que se convencionou chamar de aristocracia rural, pois que assentada sobre grandes fazendas. Muitos detalhes me fizeram optar por estas mulheres: seu poder de consumo traduzido em bens de utilidade pessoal e doméstica; a presença firme das mulheres junto às ações da Igreja sertaneja que, ainda hoje, recalitra em asseverar seu poder aqueles do sexo masculino e, por fim, o poder daquelas que dominavam socialmente: mulheres acordadas e bem lúcidas sobre o poder que possuíam e, sob rédeas firmes ou frouxas, conduziam vias como os teares das rendas de bilro que, muitas vezes, elas próprias trançavam. Depois, com o tempo, adveio outra pergunta: e como eu me coloco neste entrelaçamento?

Herdeiro de entrelaçamento familiar antigo e novo, ao mesmo tempo, vertentes familiares enraizadas no Vale do Ipanema — sabendo, entretanto, que os Japyassú chegaram à Pedra apenas em 1906, sendo os últimos das grandes famílias povoadoras dos grotões — fui o neto acolhido pelo meu avô materno, Severino Raphael Japyassú, por volta dos meus 12 anos de idade, para depositar, como em baú de couro, as jóias da sua memória: Histórias afetivas da família. Abraçei com amor e doçura aquele conhecimento antigo, de tanta gente que me era, por ele, apresentada pela primeira vez. Padrinhos, homens economicamente bastante ativos, primos que com meu avô haviam estudado, as devoções à Irmandade do Sagrado Coração de Jesus, as festas tradicionais, os favores e, tão delicado, as gratidões. Silenciei por anos, até o tempo em que não pude mais calar, por tudo que tinha sido. Por tudo que tinha vivido. Mais de vinte anos depois, iniciei meus trabalhos de publicação, no tocante ao âmbito da memória familiar. O primeiro livro (2002) foi de contos: *Cinco contos de dona Babu*. E quem foi esta tal de dona Babu que mereceu um livrinho de contos? Todo dedicado a ela! Minha bisavó paterna, Bárbara Augusta

Japyassú Salviano, senhora da fazenda Ribeirinha, mãe de sete filhas e um filho, viúva do coronel Joaquim Salviano. Quando comecei a ajuntar fotografias, a de Mãe Abu — como chamam seus descendentes — foi a primeira a se revelar: alvissareira, formosa, deixou muitos homens apaixonados, até meu tataravô, Coronel Mariano Japyassú obrigá-la a casar-se com o rico fazendeiro, portanto de sua casta, na freguesia da Imaculada Conceição da Pedra. A vida, num golpe, a transformou em mulher forte. Logo enviuvou e tomou o comando dos negócios: armazéns, gado, terras, lavradio. Conduzir homens e mulheres, destinos em suas mãos! Na partilha dos bens entre ela e os filhos, apesar da ajuda do irmão, o rábula coronel Antônio Japyassú, por exemplo, reuniu todo o gado no terreiro da fazenda, acompanhando, ela própria, as ferraduras dos animais (ato de impor os ferros distintivos de cada proprietário). Conservou o sítio Curral de Pedra, onde passou a viver anos depois, recolhendo, com a força dos seus braços o feijão em secagem, antes das trovoadas do Sertão. Analfabeta, impôs às filhas o estudo primário, até a submissão ao antigo exame de admissão. No Vale do Ipanema, não havia possibilidade de expansão além disto. Depois, os filhos retornavam à fazenda, onde, até as mulheres se dedicariam e aprenderiam os manejos da terra e do gado. Assim aconteceu com Alice Japyassú Simões, minha avó paterna.

Filho da desgraça, pois que não conheci a intercessora Alice, que herdou da mãe, dona Babu, o hábito de acolher os desvalidos. Hozana, menina que foi abandonada pela família, na Pedra, em ano de “fome grande” (estiagem), foi recolhida no seio maternal na família de dona Babu, da qual nunca se apartou, sendo por ela presenteada de uma casa, onde faleceu ano passado. Alice era assim e, muitas vezes, contou com o cunhado — deputado estadual — o padre Luis Gonzaga Wanderley Simões. Nas cartas dela, guardadas por meu pai Carlos Eduardo Japiassu Simões — e aqui a História deixa de ser meramente oral — dona Alice

pedia que acudissem a pobreza, que não agüentava mais de tanta fome, naqueles anos de calamidade, quando ela mesma acoirava às ruas pobres dos arrabaldes da Perda, escutando as necessidades e providenciando alimentação aos que podia atender. Corajosa, ao contrário da mãe que sempre viajava com escolta masculina, costumava visitar, acompanhada da irmã caçula, Adelina Japyassú Salviano, o santuário de Nossa Senhora das Graças, nos despenhadeiros da serra do Ororubá, nos confins do município de Pesqueira, onde houve aparições de Nossa Senhora à camponesa Maria da Luz. Montada à cilhão, seguia viagem antes da aurora raiar, pois que o sol do Sertão é causticante e rezava pela família, pela intercessão feminina da Virgem Maria. Seus descendentes não a seguiram em nobreza de espírito e determinação.

No ano de 2005, publiquei o álbum genealógico *Conceição da Pedra: retrato em preto e branco da aristocracia do Sertão pernambucano*, quando contei a seara das Histórias orais que tinha ouvido, respaldando cada evento com as fotografias, antigas e em preto e branco — todas! — que tinha comigo depositadas. A crítica literária Luzilá Gonçalves Ferreira, fez publicar uma coluna inteira da sua *Terças Literárias*, do *Diário de Pernambuco* elogiando a beleza e o conteúdo deste livro. Merecido, pois que feito com muito amor. Aqui apresentei uma linda jovem, irmã de minha avó paterna, tia Biluca (Isabel Japyassú Salviano — herdeira do nome da avó materna), no desabrochar de sua juventude, os seios apontando, a face limpa, num retrato posado na fazenda do tio (Boa Vista), o capitão Augusto Japyassú. Nesta época, ao lado da mãe e da irmã mais velha, Josefa, pôde participar da festa de Santo Antônio, no distrito do mesmo nome, pois dona Babu reconheceu no corpo rijo da filha, a capacidade de suportar as longas cavalgadas, não o amor, ainda, não o amor... Em Santo Antônio, Biluca despertou a paixão de um varão doutro membro da aristocracia rural da Pedra, da família Tenório. Dona Babu não consentiu o casamento e dis-

se às filha que, para o amor, o corpo precisa estar mais maduro que às cavalgadas. As mulheres falavam sobre o amor e sabiam como tratá-lo, sem pecado e sem interdições, embora obedecendo ditames físicos e religiosos.

Apocalipse — *Apocalipse no Sertão* foi o conto que o escritor Raimundo Carrero fez publica no livro que organizou, intitulado *Contos de Oficina*. Neste conto, eu reinvento o casamento da minha bisavó, dona Teresa de Albuquerque Cavalcanti Wanderley Simões, certamente a mais aristocrata de todas as citadas neste ensaio. Senhora de vastas fazendas, filha primogênita, pendeu sobre seu dorso toda a vida doméstica, sabendo-se que a mãe dela faleceu quando ainda menina, aluna da professora primária Amália Cavalcanti da Costa Lima. Cooperando com as atividades paternas, deixou a escola para cuidar da casa e da irmã menor, bebê de braço. Administrava a dispensa, o vestuário da família, o controle dos empregados domésticos e a vida religiosa do clã. O comando era feminino da porta para dentro de casa. Apesar do desvelo paterno — fazendeiro e comerciante — guardou mágoa por não poder ter ido à frente nos estudos. Por isso, guardou a cartilha, com a qual aprendera o bê-a-bá, ensinando as primeiras letras à irmã caçula, Dolores. Esta mesma cartilha, anos depois, servirá à educação dos seus onze filhos. Antes, porém, do seu casamento com o mascate José Carlos Chalegre Simões, negociou, ela própria, a compra do seu enxoval: loca de porcelana inglesa e vasos de opalina. Objetos que não chegavam aquele torrão. E como conhecia estes refinamentos? E para que uma louça inglesa num rincão de tão poucas delicadezas e gentilezas? Perante tudo, mesmo com todo trabalho de administração doméstica, Teresa manteve a índole da elegância e da vaidade. Aos domingos, após a missa das dez na Matriz de Nossa Senhora da Conceição, visitava as primas Neiva: Lídia, Nita e Severina. E pousou para fotografia vestida de renda Racine, colar de pérola transpassando o corpo, brincos de ouro —

miúdos — e leque pendendo do braço. Assim educou os filhos.

Tanto foi que duas de sua filhas, Judith e Iracema Wanderley Simões foram das primeiras dentistas a concluir o curso universitário em Pernambuco, sendo Judith aluna laureada de turma, repleta de rapazes. Educadas no internato católico da Academia Santa Gertrudes, de ambiente rigoroso nos moldes da congregação das beneditinas alemãs, por conveniência, após a noite de formatura, na qual se destacaram por elegância e refinamento nas vestimentas, retornaram à Pedra, compreendendo que, um pouco ao lado do pai, além do afeto, seriam melhor acolhidas na comunidade de amigos, agora na qualidade de dentistas. Esta idéia de maior facilidade será reformulada em mais adiante, quando Iracema decide regressar ao Recife, onde passar a atender em consultórios de escolas estaduais em antigos arrabaldes que hoje compreendem bairros da capital. Ela atravessava matas e desertos, sem temor, determinada a cumprir a sua tarefa, o que fez até se aposentar, sem fazer fortuna, justamente o que acontece na medicina contemporânea. Por sua vez, Judith continua no Sertão, sempre angariando maior clientela e respaldo pelo trabalho impecável. Até que, um dia, sentindo-se cansada, presta concurso para os Correios e, cansada, abandona a profissão que, como dizia ela, retirava energias do seu corpo.

Quanto às outras irmãs: Telu (Quitéria), Anatólia, Adalgisa e Rita, serão professoras formadas também no rigor da Academia Santa Gertrudes, tendo o mesmo afincamento pelo trabalho, do qual falarei mais adiante. Aqui, cabe uma História interessante. Como peça do enxoval, Teresa levou consigo o oratório da mãe, contendo imagem de Santo Antônio. Quando as filhas tornaram-se mocinhas, a imagem desapareceu. Duas delas: Anatólia e Rita dedicam-se à construção da capela dedicada ao santo franciscano, no local chamado Bica, no município da Pedra, enquanto Adalgisa participa, já na qualidade de professora estadual, na transformação

da capela de taipa do distrito de Santo Antônio, do qual já se falou, em construção de tijolos. Antes de chegar aqui, ela lecionou numa ilha do rio São Francisco, atravessando o rio em tronco de madeira, seguida por uma dama de companhia, Rita Cardeal, que nunca a abandonou. Também Telu foi uma mulher corajosa. Lecionando no distrito pedrense da Boa Sorte, hoje cidade de Venturosa, às vezes, quando o pai não podia celar seu cavalo, seguia a pé, por doze quilômetros, até o local, onde realizava o que aprendera nos tempos de internato, ensinando, inclusive, noções de língua francesa e inglesa. Jamais temeram o trabalho.

Caraibeiras — Mas foi precisamente numa aula ministrada na Escola Municipal Celina Tenório Vaz, no distrito de Santo Antônio, no dia 20 de setembro do ano passado, que alguém me alertou sobre os modos corajosos de realizar a vida, que a professora Adalgisa Wanderley Simões exibia, muito discretamente. De fato, eu me empadeci por aquela mulher que, entre todas as tias, mantinha na memória como frágil e, pior, fraca. À aula, pus o título de *Presença feminina na educação sertaneja — século XX*. Ao final da jornada, propus que os professores me contassem algo sobre a História do distrito, ao que houve alguma balbúrdia, tamanha eram as informações desconstruídas, desconexas e de vertentes incongruentes. Deste encontro, nasceu a necessidade fremente de salvar a História oral — pois que não conhecemos documentação sobre a gênese do povoamento desta fatia do município — guardada por alguns moradores mais antigos do rincão. Entre todos, não me surpreendendo, uma mulher se ressaltou entre todos e, amante do local onde brincou quando menina, apresentou coragem em reunir dados. De caligrafia delicada, modos singelos e zelosos, sotaque sertanejo presente na escrita, Vitória Freire Rezende fez um primeiro esboço de livro, que intitulei *O amarelo das caribeiras: retratos e informações sobre o distrito de Santo Antônio*. Por caribeiras, entende-se uma árvore da espécie dos ipês que, fron-

dosa, em outubro, cobre-se inteiramente de flores amarelo intenso. No oitão da capelinha de Santo Antônio, há duas delas, centenárias, fincadas à caatinga. Eu já sabia que era hora de retornar ao Recife e, quando vinha do distrito vizinho, São Pedro do Cordeiro, comovi-me com aquele esplendor da natureza. Daí o título da obra que, em parceria com a ex-professora municipal Vitória Freire Rezende, aconteceu em tarde de autógrafos no transcurso da festa do padroeiro, fruto de batalha inteiramente independente, realizada com ajuda sincera de amigos e o apoio afetivo e moral da própria comunidade. Foi a minha despedida do torrão natal!

Antes, porém, de concluir, não posso me dar ao luxo de exaltar a melancolia e o carinho, transformados em óleo sobre tela, pelas mãos da pintora Cacilda Neiva, ainda minha prima longínqua, rama da cepa dos Albuquerque Campelo Wanderley. Ela salvou, do esquecimento completo, pior, do completo ato de banicção, a memória arquitetônica da Pedra que antecede aos dias de hoje. Seja nos traços dos chalés — um deles habitado pelo amantíssimo casal dona Flor e seu Lourenço Diniz, que todos contam como homem transbordante de carinho e atenção e a delicadeza de dona Flor, sempre tão unidos — seja na fachada da matriz construída no século XVIII, onde casaram-se os bisavós do Cardeal Arcoverde e mais: os costumes femininos. Por exemplo, a rendeira de bilro Biá, tecendo duas tramas enquanto vivia amores livres e clandestinos. Cacilda mostra que, com o artesanato, as mulheres não somente ocupavam o tempo, mas encontravam na atividade uma forma de sustentação. E a pintora não pára por aí. Pintou outra figura feminina, desta vez, uma pessoa moendo milho em moinho de pedra, costume que desapareceu completamente do Vale do Ipanema. Do fruto destes moinhos, as mães preparavam o gostoso prato da região, a base de milho, o xerém, sorvido ao leite e acompanhado de qualquer tipo de carne, constituía alimentação farta à prole, ge-

ralmente numerosa. Mais ainda, membro da aristocracia rural, Cacilda pintou as negras que pilavam o café sorvido, manso, pela gente da terra, da nobreza limitada naquele Vale do Ipanema. Cacilda foi corajosa, pintou negras e lavadeiras com as trouxas de roupa na cabeça, que ganhavam a vida lavando e secando roupas no sopé do lajedo que empresta o nome à cidade. Mundo feminino subalterno, mas que também se impõe sobre a História. Um outro mundo feminino, este que contei, eu quase que somente pude conhecer através da obra telúrica e diria mesmo um tanto impressionista e naïf de Cacilda Neiva, cuja primeira individual, aos 83 anos, promovi na Pedra, no salão que recebeu o seu nome, em dezembro do ano passado, abertura e encerramento da festa da padroeira, a Imaculada Conceição. Desmantei a exposição, fiz as malas e retornei ao cotidiano agitado da capital. Pleno de nostalgia? Pela liberdade ante a natureza? Talvez! Não me respondi, todavia.

Da Pedra, trouxe no velho baú de couro — tomo a liberdade de estabelecer tal metáfora — um presente: o meu conto *Os laços do encontro*, que fiz publicar em forma de folder, foi adotado metodicamente pela professora Janaína Lopes Vaz, na Escola Municipal Celina Tenório Vaz. Trata-se da forma encontrada de descrever a paisagem do Sertão, sobretudo em ano de seca avassaladora, as primeiras povoações, as primeiras construções e os amores, pois que nunca me esqueci dos encontros, dos olhares e, sobretudo, do amor. Quando Janaína me informou que utilizava o conto em sala de aula e cujos resultados eram promissores, obtive, já no Recife, a informação da poetisa Maria de Lourdes Hortas, do Real Gabinete Português de Leitura, que o conto havia sido publicado na revista *Encontro*, da própria instituição.

O texto, trata do consórcio celebrado, na então capela de Nossa Senhora da Piedade, na Pedra, entre André Arcoverde — o primeiro membro deste clã a atingir o Vale do Ipanema — e Úrsula Jerônima, neta

do fundador da cidade e filha do governador da então cesmaria do Ororubá. Tratou-se de casamento estabelecido por cartas, entre parentes que nunca se tinham visto e passariam a residir na fazenda Campo Limpo. Na verdade, antes de proceder à feitura do conto, lendo a *Cronologia Pernambucana* de Néelson Barbalho, deparei-me com apenas quatro informações: as bodas que aconteceriam num ano de grande fome, durante três dias de festa, quando os noivos se conheceriam e passaria André a residir na Pedra. Estudei aquele século XVIII no Sertão, me debrucei, outra vez, sobre o passado e compus o enredo, que, anteriormente fora mencionado pela romancista Maria Cristina de Albuquerque Cavalcanti, no seu *Maginificat*. Num telefonema, eu disse à escritora: “fiz melhor do que você, pois que conheço o Sertão, enquanto você, com a sua pesquisa, chegou apenas até o Agreste pernambucano.” Na minha mente e espírito é conclusivo: o ato de amor se realizou e, quanto a minha História junto à Pedra, compôs-se como uma sinfonia.



# BIOGRAFIA

---



## **Adorama Agel da Cunha: Primeira-Dama de Uberlândia de 1955 a 1958**

**Eduardo Henrique Rodrigues da Cunha Moreira  
Jane de Fátima Silva Rodrigues**

Adorama Agel da Cunha nasceu em Franca, São Paulo, no dia 30 de setembro de 1913. Era filha de Ibrahim Agel e de Cauqueb Nassin Salim Agel, nascidos na Síria. No dia 10 de outubro de 1931, em Franca, casou-se com Afrânio Rodrigues da Cunha, araguarino, nascido no dia 13 de maio de 1907, filho do Capitão Henrique Rodrigues da Cunha e de Maria Dória da Cunha, Ninia para seus entes queridos. Após o casamento, Adorama veio residir em Uberlândia, pois Afrânio já ocupava o cargo de gerente das *Casas Pernambucanas* desde o dia 26 de março de 1931. Em 1954, Afrânio Rodrigues da Cunha é eleito Prefeito Municipal de Uberlândia, para o período de 1955 a 1958.

Adorama Agel da Cunha, durante os anos em que foi a Primeira-Dama da cidade de Uberlândia, era reconhecida por todos como *a benemérita dos pequeninos e humildes*, como *a incentivadora e realizadora dos grandes movimentos assistenciais* da cidade e como *a líder social de*

*Eduardo Henrique Rodrigues da Cunha Moreira.* Sobrinho-neto do ex-prefeito Afrânio Rodrigues da Cunha, advogado, especialista em Direito Público e Filosofia do Direito pela Faculdade Católica de Uberlândia e Centro Jurídico Dominis, membro da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra – ADESG – Turma 2006 e graduando em História pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 9º período.

*Jane de Fátima Silva Rodrigues.* Doutora em História social pela USP e integrante do Núcleo de Estudos de Gênero e Pesquisa sobre a Mulher, da Universidade Federal de Uberlândia. Professora na UNIMINAS e Coordenadora da Pós-Graduação.



Adorama, esposo e filhos, em meados da década de 1940.

*Cidade Jardim*. Os jornais ressaltavam a preocupação da ilustre dama com os problemas de assistência social e afirmavam que todos os seus movimentos eram coroados de êxito absoluto. A imprensa colocava-se sempre à sua disposição e elogiava constantemente as suas iniciativas e campanhas filantrópicas.

Como exemplo, no dia sete de novembro de 1956, na *Fazenda Escola do Rio das Pedras*, instituição de amparo ao menor abandonado mantida em Uberlândia pela Associação Brasileira de Ajuda ao Menor, Adorama ofereceu um lanche às crianças, patrocinando também a festa de Natal, ocorrida na manhã do dia 25 de dezembro. Adorama empenhou-se, ainda, na realização de um almoço para os meninos internados na referida entidade, no Dia das Mães de 1958.

Idealizadora dos desfiles de modas mais atraentes que Uberlândia viu até então, criadora de festas memoráveis na sociedade citadina, Adorama realizou, no dia 20 de julho de 1957, no *Aeroporto Eduardo Gomes*, um desfile de modas e a coroação da Miss Uberlândia

daquele ano — Raquel Rodrigues. As modelos eram ensaiadas pela própria Primeira-Dama, que lhes ensinava a forma adequada de se portar na passarela. O aeroporto ficou completamente tomado por integrantes da sociedade uberlandense, que prestigiava e apoiava os empreendimentos da Primeira-Dama, em benefício dos pobres da cidade.

No dia 1º de fevereiro de 1958, ocorreu, também, o primeiro *Desfile de Penteados* da cidade, durante um grande baile no *Liceu de Uberlândia* e com animação da orquestra do *Uberlândia Clube*, em benefício da *Santa Casa de Misericórdia*. As mesas para o baile foram vendidas inclusive na residência do Prefeito, o que mostra a simplicidade e a acessibilidade do casal.

Atendendo a um convite dos Departamentos de Esportes do *Correio de Uberlândia* e da *Rádio Educadora*, Adorama prestou significativa colaboração à festa desportiva do Patronato de Menores, que estava com



Adorama (de vestido estampado), Afrânio Júnior (menino atrás), Hilda da Costa Cunha (de blazer preto, cunhada de Adorama), Jeovah Rodrigues da Cunha (de terno preto, cunhado de Adorama) e amigos.



dificuldades financeiras, para fazer frente às despesas oriundas da vinda do Palmeiras, de Ribeirão Preto. Em prol do incremento do esporte no Patronato, Adorama realizou, no *Estádio Juca Ribeiro*, no dia 23 de fevereiro de 1958, uma parada juvenil interestadual entre o conjunto uberlandense e o campeão paulista, colaborando para o sucesso da grande festa.

Em entrevista concedida à revista uberlandense *Elite Magazine*, em dezembro de 1957, Adorama disse que a mulher devia ter várias qualidades e dentre estas destacava o pudor, a honestidade, a simplicidade, a feminilidade e, sobretudo, o sentimento. Preferia o figurino francês, uma vez que ele primava pela elegância e a arte de que mais gostava era a música.

Nesta entrevista enfatizou que a pobreza em Uberlândia era o maior problema da cidade e que os homens deveriam conseguir resolvê-lo. Evidenciou que a mulher poderia concorrer para resolver os problemas da humanidade *dando toda a pureza de seu coração* e que o coração humano necessitava de *fé, confiança e amor*.

Em dezembro de 1957 foi eleita uma das dez mais

elegantes do município de Uberlândia.

Adorama promoveu, em julho de 1958, o original *Baile das Bolas*, ao qual todas as senhoras e senhoritas deveriam comparecer trajando vestidos de bolas. Autêntica inovação no panorama social, o baile foi amplamente divulgado e comentado pela imprensa quatro meses antes de sua realização. A festa aconteceu nos salões do Uberlândia Clube e teve cunho filantrópico, beneficiando diversas entidades uberlandenses.

Em setembro de 1958, foi homenageada pela cidade de Araguari, sendo reconhecida *pele seu espírito caridoso e pronto a atender a todos*.

Em janeiro de 1959, a família transferiu-se para o Rio de Janeiro (RJ), capital da República, pois Afrânio havia sido eleito suplente de Deputado à Câmara Federal, tomando posse no cargo, na vaga do titular. Em maio de 1961, transferiram-se para Brasília (DF), a nova capital do país. Adorama desempenhou atividades





assistenciais na *Casa do Candango*, existente até hoje.

No dia 13 de abril de 1968, em Brasília, Adorama perde seu marido e retorna a Uberlândia para sepultá-lo. O prefeito Renato de Freitas decreta luto oficial por três dias e o enterro dá-se com honras oficiais.

No dia 21 de fevereiro de 1977, Adorama falece em Copacabana, no Rio de Janeiro, durante visita realizada ao seu filho, Roberto Rodrigues da Cunha. Seu corpo é velado em Uberlândia e sepultado ao lado de seu esposo, no *Cemitério São Pedro*, quadra 59, sepultura nº 13. No dia 27 de fevereiro, às 18 horas, na *Catedral Santa Teresinha*, seus parentes fazem celebrar a Missa de Sétimo Dia, em intenção de sua alma.

Adorama deixou saudades no seio de sua família e no círculo de amizades que conquistou. Seu dinamismo e sua forma elegante de se vestir eram marcantes.

Dotada de um gosto muito apurado, ela mesma confeccionava suas roupas do dia-a-dia. Admirada pelas sobrinhas, ensinava-lhes que nunca deveriam sair sem batom, unhas feitas e bolsa.

Segundo depoimento de Maria Terezinha da Cunha, sua sobrinha, Adorama *foi uma mulher diferente das demais na sua forma de trajar e na sua maneira de relacionar-se com as pessoas. A atenção que dispensava aos mais humildes era a mesma que tinha com suas melhores amigas. Os laços e as flores eram uma constante em seus vestidos. Seu cabelo sempre encontrava-se arrumado, suas unhas pintadas e o batom de que mais gostava era o vermelho. Foi uma pessoa que nos ensinou a ter vaidade desde criança.*



Adorama e sua sogra, a Sra. Maria Dória da Cunha (Ninia).

O amor pelas crianças, a preocupação em amenizar a vida dos pobres e desamparados e o desejo ardente de que Uberlândia progredisse eram ideais pelos quais Adorama sempre lutava, jamais negando auxílio às pessoas que a procuravam em seu lar, uma casa situada na Avenida João Pinheiro. Adorama pertenceu, também, ao *Rotary Club de Uberlândia*.

Filha atenciosa, esposa dedicada e mãe extremosa, Adorama partiu antes de dona Cauqueb e deixou quatro filhos: Wagner Rodrigues da Cunha, solteiro; Roberto Rodrigues da Cunha, solteiro, falecido em 1999; Afrânio Rodrigues da Cunha Júnior, divorciado de Fátima Regina de Freitas Rodrigues, com quem tem uma filha; Patrícia Rodrigues da Cunha Gonçalves, casada com Lucas Juarez Pereira Gonçalves, com quem teve dois filhos. Adorama também criou uma menina chamada Maria do Céu Quintino, uma espécie de dama de companhia, além de ter convivido por mais de 20 anos com Natalina Oliveira, uma empregada que lhe dava todo o suporte nas atividades relacionadas ao cuidado da casa. Quanto se transferiu para o Rio de Janeiro, ambas a acompanharam.

Em março de 1956, Adorama perde sua única irmã, Vitória Agel, residente na cidade de Franca. Em dezembro de 1956, Raul Edison Martinez, filho de Vitória, e sua avó, Cauqueb, mudam-se para Uberlândia, indo residir na casa de Adorama. Em janeiro de 1959, quando Afrânio se transfere para o Rio de Janeiro, Raul fixa residência no Estado de São Paulo, pois, tendo concluído o colegial, prepara-se para ingressar na faculdade. Cauqueb acompanhará seu neto, mais depois de um ano voltará a residir com Adorama, no Rio de Janeiro.

Em depoimento, Patrícia afirmou que a mãe *sempre teve um coração generoso, personalidade alegre, romântica, dinâmica, com alto astral e sempre disposta a enxergar as coisas boas da vida, mesmo que não fossem tão boas. Raríssimas vezes deixava transparecer que estava triste ou mesmo aborrecida.*

*Exerceu a função de Primeira-Dama no modelo clássico da*

*época, apoiando e acompanhando o marido sempre com classe e elegância. Foi uma mulher à frente de seu tempo. Como disse Montaigne em Ensaios: 'O valor da vida não está na duração dos dias, mas no uso que fazemos deles. Um homem pode viver muito e não viver. Encontrar satisfação na vida não depende do número de anos que se tem, mas da vontade'.*

No dia 25 de julho de 2003, Adorama foi homenageada, no *Restaurante Fogão de Minas*, como a Primeira-Dama da cidade de Uberlândia que mais trabalhou na área da assistência social. A iniciativa da homenagem partiu da Professora Dra. Jane de Fátima Silva Rodrigues, da Professora Geralda Maria Guimarães Rodrigues, da Sra. Bilá Salazar Drumond, do historiador Antônio Pereira da Silva e do Sr. Antônio Sobreira. Seus filhos, Afrânio Júnior e Patrícia, assim como seu sobrinho Raul Edison Martinez, estiveram presentes na homenagem, bem como familiares de seu esposo.

## Referências

- Jornal *Correio de Uberlândia*, 31/05/1956, n. 4.360.  
Jornal *Correio de Uberlândia*, 10/11/1956, n. 4.461.  
Jornal *Correio de Uberlândia*, 27/03/1957, n. 4.752.  
Jornal *O Triângulo*, 19/07/1957, n. 309.  
Jornal *Correio de Uberlândia*, 17/07/1957, n. 4.516.  
Jornal *Correio de Uberlândia*, 21/07/1957, n. 4.519.  
Jornal *Correio de Uberlândia*, 23/07/1957, n. 4.520.  
Jornal *Correio de Uberlândia*, 06/08/1957, n. 4.528.  
Jornal *Correio de Uberlândia*, 29/09/1957, n. 4.552.  
Jornal *Correio de Uberlândia*, 17/11/1957, n. 5.583.  
Revista *Elite Magazine*, 12/1957 e 01/1958, n. 2.  
Jornal *O Triângulo*, 16/01/1958, n. 410.  
Jornal *Correio de Uberlândia*, 30/01/1958, n. 5.622.  
Jornal *Correio de Uberlândia*, 01/02/1958, n. 5.623.  
Jornal *Correio de Uberlândia*, 02/02/1958, n. 5.624.  
Jornal *Correio de Uberlândia*, 04/02/1958, n. 5.625.  
Jornal *Correio de Uberlândia*, 22/02/1958, n. 5.636.  
Jornal *Correio de Uberlândia*, 23/02/1958, n. 5.637.  
Jornal *Correio de Uberlândia*, 20/03/1958, n. 5.650.

- Jornal *Correio de Uberlândia*, 26/03/1958, n. 5.655.  
Jornal *Correio de Uberlândia*, 09/04/1958, n. 5.663.  
Jornal *Correio de Uberlândia*, 27/04/1958, n. 6.674.  
Jornal *Correio de Uberlândia*, 04/05/1958, n. 6.678.  
Jornal *Correio de Uberlândia*, 17/05/1958, n. 6.685.  
Jornal *O Repórter*, 09/05/1958, n. 3.017.  
Jornal *O Triângulo*, 30/09/1958, n. 561.  
Jornal *Correio de Uberlândia*, 25/02/1977, n. 12.238.

## Depoimentos

Maria Terezinha da Cunha. Entrevista realizada em 15 de julho de 2003.

Patrícia Rodrigues da Cunha Gonçalves. Entrevista realizada em 15 de julho de 2003.

## NOTAS

---



# **Levantamento de dados sobre a violência conjugal e intrafamiliar no SOS Mulher Família de Uberlândia Janeiro a Dezembro de 2005**

**Cláudia Costa Guerra  
Viviane de Souza Lemes**

A Ong S.O.S Ação Mulher Família de Uberlândia foi fundada em março de 1997, sendo entidade de Utilidade Pública e atualmente atende gratuitamente a demanda, das 8:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00 horas de segunda a sexta-feira, por meio de trabalho predominante com profissionais voluntários/as do setor social, histórico, psicológico, jurídico e também de pedagogos(as) à vítimas de violência conjugal e intrafamiliar. Conta com estagiários/as da UFU (Universidade Federal de Uberlândia) e de outras instituições universitárias, bem como com a parceria da Prefeitura Municipal de Uberlândia, por meio do Núcleo de Apoio à Mulher/SMDSHT/PMU e outras secretarias e setores afins, de forma a buscar políticas públicas fora e desenvolver um atendimento integral à família.

Além disso, desenvolve freqüentemente atividades sócio-educativas, informativas e preventivas junto à comunidade e orienta pesquisadores/as. Contribui de

*Cláudia Costa Guerra.* Mestra em História, Professora Universitária (Uniminas e ESAMC) e membro da Diretoria colegiada da ONG SOS Ação Mulher Família de Uberlândia.

*Viviane de Souza Lemes.* Graduada em História / UFU e bacharel em Direito / UFU. Voluntária da ONG SOS Ação Mulher Família de Uberlândia.

maneira efetiva para a formação de equipe inter e multidisciplinar que integra a PAM – Patrulha de Atendimento Multidisciplinar, projeto da ONG em parceria com a Polícia Militar (17º BPM), UFU e PMU. O referido projeto tem como objetivo diminuir as reincidências de casos de violência intrafamiliar, promovendo a cidadania familiar, por meio de uma abordagem interdisciplinar e interinstitucional, valendo-se de uma metodologia focada na mediação de conflitos intrafamiliares.

Nos últimos 07 anos, a instituição realiza levantamento de dados a partir dos atendimentos registrados em prontuários próprios. Estes levantamentos têm a finalidade de subsidiar trabalhos de pesquisadores/as, estudantes, instituições femininas e afins, a imprensa de um modo geral, mas sobretudo os órgãos governamentais e poderes legislativo e judiciário, com vistas a contribuir para a reflexão e elaboração de políticas públicas e leis em atenção a um problema tão complexo e multifacetado como é o caso da violência conjugal, doméstica e intrafamiliar. Dada a sua complexidade, a questão exige esforços de diferentes segmentos da sociedade, especialmente nas áreas da justiça, segurança, saúde e desenvolvimento social.

Constata-se pela amostra da pesquisa realizada, contemplando o período de janeiro a dezembro de 2005, em **174 prontuários** novos e de primeiros atendimentos, indicando que as **mulheres são as que mais solicitam** os serviços da Instituição e por extensão são as usuárias que mais vivenciam a violência conjugal e intrafamiliar, perfazendo um total de **169 (97,12%)**.

As pessoas atendidas na sua maioria estão situadas na **faixa etária** de 21 a 50 anos, num total de **142** pessoas (**81,60%**). No computo geral por setor as que buscaram ajuda **residem** em sua maioria no Setor Oeste da cidade. **A pesquisa revelou os seguintes percentuais e bairros por setores:** No Setor Sul – **Lagoinha (4,02%)**; São Jorge (**4,025%**); Setor Norte-**Presidente Roosevelt (4,15%)**; **Jardim Brasília**

(2,30%); Setor Central – **Brasil (2,30%); Martins (3,44%);** Setor Leste – **Santa Monica (5,17%); Morumbi (2,30%)** e Setor Oeste – **Jardim Canaã (6,32%); Luizote de Freitas (3,44%).**

A **incidência por bairro** pode ser atribuída a diversos fatores: a precariedade da situação sócio-econômica, às relações de poder entre homens e mulheres não privilegiados, à atuação eficaz da PAM, às atividades educativas e informativas realizadas nos bairros, ao papel da imprensa e de outros órgãos que estimulam a denúncia e a busca de ajuda. Entretanto, não se deve incorrer no equívoco de se afirmar que a violência conjugal e intrafamiliar atinge somente mulheres das camadas pobres. De acordo com dados mundiais e nacionais este tipo de violência, que constitui fundamentalmente uma violação aos direitos humanos, atinge indiscriminadamente mulheres de diferentes raças, etnias, religiões, classes sociais e orientação sexual. Não há dúvida de que “pobres” buscam mais os serviços de utilidade pública, o que não significa que o problema esteja localizado predominante nessa classe. As classes médias e altas têm receio de escândalos, têm status e patrimônio a preservarem e ainda melhores condições financeiras para buscarem ajuda particular.

Apesar do mito da democracia racial e de um racismo dissimulado ainda presente no país e na cidade, os dados mostram que as relações violentas predominam na **cor/raça: 70 brancas (40,23%), 42 pardas (24,14%) e 29 negras (16,66%).**

A maior parte é **natural** de outros estados, em um número de **50 (28,74%)** pessoas. Porém aquelas da região do Triângulo Mineiro, outras regiões e Uberlândia juntas perfazem um total de **110 pessoas (63,215%),** o que justifica a existência do Programa Casa Abrigo Travessia de Uberlândia, destinado a abrigar mulheres e seus/suas filhos/as menores em situação de risco ou ameaça. Trata-se de moradia protegida, temporária e local sigiloso que deve contar com aten-

dimento interprofissional e apoio psicossocial, jurídico, da saúde e pedagógico para mulheres e crianças. Desde a sua constituição, em outubro de 2002, a Casa Abrigo Travessia já abrigou e prestou diversos atendimentos, salvando vidas de muitas mulheres e crianças. Recebeu ainda o Prêmio Gestão Pública e Cidadania/BNDS em 2004 e tem sido referência para instituição de serviço similar na região e país.

A **situação de quem solicita** ajuda é de **169 (97,12%)**, que se identificam como vítimas, **02 (1,15%)** alegarem que não há componente de violência.

A **relação com o/a agressor/a** é em sua maioria entre companheiros/as, com **89 (51,15%)** casos e com marido/mulher **69 (39,66%)** casos, sendo que as demais situações somadas, tais como, ex-marido, ex-companheiro tem-se um número de **09 (5,17%)** situações. Isso demonstra que nas relações onde deveria haver maior companheirismo, amor e cumplicidade e onde são investidos sonhos e projetos é que mais se estabelecem relações violentas.

O **tempo de convivência** entre o casal é de uma média de 5 a 15 anos em **69 (39,65%)** casos e acima de 25 anos em um total de **21 (12,07%)**. Esse dado mostra que muitas permanecessem em relações violentas por muitos anos, sem ao menos buscar ajuda devido à complexidade da relação conjugal e de suas decorrências. No entanto, há um índice significativo de mulheres que estão rompendo com vínculos violentos em menos tempo de convivência.

A principal **atividade profissional** e ocupação da vítima é em **24 (13,80%)** casos do lar e em **30 (17,25%)** doméstica, e serviços gerais em **17 (9,78%)** casos. Isso mostra a importância de programas de formação profissional e de geração de renda que possam contribuir com a promoção das mulheres.

Quanto à **escolaridade**, a maior parte possui o 1º grau incompleto em **94 (54,03%)** casos, o 2º grau completo em **32 (18,39%)** e o 1º grau completo em **15 (8,62%)** casos. Isso demonstra que tais relações não

ocorrem predominantemente entre pessoas sem qualquer escolaridade como muitas vezes aponta o senso comum. Essa violência é bastante democrática e atinge a todos/as.

A **renda mensal** da maioria é de 1 a 2 salários mínimos em **39 (22,42%)** situações e de até 1 salário mínimo em **47 (27,01%)** casos. No entanto, a maioria encontra-se sem renda ou desempregada/o em **40 (22,99%)** casos. Esse é um dado alarmante que reforça a necessidade de políticas públicas de geração de trabalho e renda, tendo como foco as mulheres que têm se empobrecido ainda mais que os homens, na chamada “feminização da pobreza”.

A maior parte das/os usuárias/os que buscam ajuda na ong **ficaram sabendo da instituição** ou foram encaminhadas/os pela Delegacia de Mulheres em **76 (43,67%)** casos, por indicação de terceiros **19 (10,92%)** casos, pela PAM – Patrulha de Atendimento Multidisciplinar **05 (2,88%)**, um programa pioneiro de parceria entre a Ong, a Prefeitura, a UFU e Polícia Militar (17º BPM), para abordagens interdisciplinares e interinstitucionais em situações de violência intrafamiliar, pelo Núcleo de Apoio à Mulher, da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, Habitação e Trabalho, da Prefeitura de Uberlândia em **04 (2,30%)** casos e por meio de entrevistas nos meios de comunicação de massa em **10 (5,75%)** casos. Isso demonstra a importância do trabalho articulado em rede e da divulgação ética dos serviços, dando visibilidade e transparência aos mesmos.

As **situações mais comuns** apresentadas nos atendimentos são em sua maioria a violência psicológica com 552 alegações, sendo boa parte ofensas com **132 (75,87%)**, calúnia/difamação com **96 (55,17%)** e intimidação com **119 (68,40%)**; posteriormente situações de violência física, com **133 (76,44%)** agressões e **106 (60,92%)** agressões com lesões; por último as sexuais com total de **65 (37,36%)** casos, com **13 (7,47%)** estupro e **40 (22,99%)** constrangimentos e assédios. Ou-

tras situações foram apontadas com 131 casos, sendo o alcoolismo com **94 (54,02%)** e **17 (9,78%)** outras drogas. A violência conjugal compõem um misto de dor no corpo e na “alma” igualmente significativos.

A **incidência de agressões por período** do dia dá-se mais em vários horários em **48 (31,15%)** situações e **33 (18,97%)** à noite, horário em que geralmente não há plantões na maior parte dos órgãos de atendimentos, sejam governamentais ou não-governamentais.

O **local de ocorrência dos delitos** é preferencialmente na residência da vítima em **86 (49,42%)** casos.

Quanto ao **número de filhos/as**, as vítimas possuem de 1 a 2 filhos/as em **97 (55,75%)** casos e **50 (28,74%)** de 3 a 4 filhos/as. Essa tendência à redução da taxa de fertilidade tem sido constante no Brasil.

O **motivo alegado para a última agressão** é o alcoolismo em **74 (42,53%)** casos, ciúmes em **61 (35,06%)** e raiva em **49 (28,16%)**. Percebe-se o misto de sentimentos presentes na relação, o que demonstra a real necessidade de um trabalho interprofissional continuado para o lidar com as mesmas, a fim de que as usuárias (os) possam tomar decisões e construir-se enquanto sujeitos de sua própria história.

O **registro da queixa** vem aumentando significativamente, onde dos dados preenchidos **96 (55,17%)** registraram ocorrência e **67 (38,50%)** não registraram. Isso demonstra a importância do aumento do número de programas de sensibilização dos/as profissionais, além do trabalho articulado em rede, especialmente junto à Delegacia de Mulheres e Juizados Especiais. A ong atende mesmo que a pessoa opte por não registrar ocorrência.

**Depoimentos do motivo de não registro da queixa** policial apontam uma variedade de argumentos que revelam o universo simbólico da violência de gênero e conjugal e suas especificidades, sendo boa parte por vergonha, medo e esperança de que o companheiro melhorasse é de **67 (38,50%)** casos.

A maior parte dos **atendimentos solicitados** à instituição assim que se busca ajuda na mesma e muitas vezes por desconhecimento do processo de atendimentos é o atendimento jurídico em **128 (73,56%)** casos, em segundo lugar, o atendimento psicológico **96 (55,17%)** casos e, por último, o sócio-histórico com **77 (44,25%)** casos. A instituição segue uma seqüência de atendimentos, só rompida em situações emergenciais e diferenciadas que é o atendimento sócio-histórico, seguido pelo psicológico e, por último, o jurídico. Essa metodologia de trabalho ocorre em função de verificação de incidência de casos e por acreditar que, no momento de raiva, as decisões jurídicas são provisórias, o que acarreta desgaste para quem as toma e para a instituição que as encaminha, além de haver arrependimentos das mesmas diante das providências, o que denota novamente a especificidade e complexidade da questão.

A maior parte da **demandas do setor jurídico** é para separação em **102 (58,62%)** casos e para orientações gerais sobre direitos em **28 (16,10%)** casos, a pensão alimentícia vem em terceiro lugar com **13 (7,925%)** solicitações.

Parte dos atendimentos **não requer encaminhamentos externos** em **128 (73,56%)** casos e os **encaminhamentos para equipamentos externos** são em primeiro lugar para Delegacia de Mulheres em **11 (6,32%)** casos e para os Conselhos Tutelares da Criança e Adolescente **10 (5,74%)** casos.

Quanto a algumas **características de homens usuários do serviço, ou que foram solicitados a comparecer (supostos agressores)** pode-se constatar que são na maioria da **faixa etária** de 31 a 50 anos em **56 (32,18%)** casos; possuem **escolaridade** de **80 (45,98%)** com o 1º grau incompleto, **23 (13,22%)** com o 2º grau completo e **15 (8,62%)** com o 1º grau completo; possuem **renda mensal** de 1 a 2 salários mínimos em **35 (20,12%)** casos e de 2 a 3 salários mínimos em **25 (14,36%)**, sendo que boa parte, ainda menos que as

mulheres, encontra-se desempregado e sem renda em **17 (9,77%)** casos; sua principal **atividade profissional e ocupação** é de pedreiro em **18 (10,35%)** casos, de serviços gerais em **17 (9,78%)** casos.

### 1) SEXO

Masculino	05
Feminino	169
<b>TOTAL</b>	<b>174</b>

Obs: Esse número resulta somente dos novos primeiros atendimentos, aqui não estão computados retornos para vários setores.

### 2) FAIXA ETÁRIA (VÍTIMA)

15 a 20 anos	09
21 a 30 anos	58
31 a 40 anos	56
41 a 50 anos	28
Acima de 50 anos	20
Não consta	03
<b>TOTAL</b>	<b>174</b>

### 3) BAIRRO (POR SETOR)

#### A) SETOR CENTRAL

Daniel Fonseca	01
Aparecida	04
Cazeca	01
Brasil	04
Fundinho	01
Centro	02
Martins	06
Oswaldo Resende	04
<b>TOTAL POR SETOR</b>	<b>23</b>

#### B) SETOR NORTE

Presidente Roosevelt	02
Marta Helena	02
Jardim Brasília	04
Maravilha	01
Nossa Senhora das Graças	02
Pacaembu	02

Dona Zulmira	01
<b>TOTAL POR SETOR</b>	<b>14</b>
C) SETOR SUL	
São Jorge	07
São Gabriel	02
Jardim Aurora	06
Tubalina	03
Saraiva	03
Seringueira	01
Cidade Jardim	02
Santa Luzia	01
Lagoinha	07
Laranjeiras	01
<b>TOTAL POR SETOR</b>	<b>33</b>
D) SETOR LESTE	
Santa Mônica	09
Joana Darc	02
Morumbi	04
Tibery	03
Morumbi	04
Dom Almir	03
Custódio Pereira	03
Ipanema	04
Segismundo Pereira	01
<b>TOTAL POR SETOR</b>	<b>33</b>
E) SETOR OESTE	
Jardim America	03
Planalto	02
Luizote de Freitas	06
Taiaman	01
Tocantins	05
Mansour	01
Santo Inácio	01
Morada Nova	01
Jardim Canãa	11
Jardim das Palmeiras	02
Jaraguá	04
Guarani	05
Planalto	03

Levantamento de dados sobre a violência conjugal e intrafamiliar no SOS Mulher Família de Uberlândia.  
Janeiro a Dezembro de 2005

Santo Antonio	01
Shopping Parking	01
<b>TOTAL POR SETOR</b>	47
<b>OUTROS BAIRROS</b>	24
<b>TOTAL GERAL</b>	174

**4) COR/RAÇA (VÍTIMA)**

Branca	70
Parda	42
Negra	29
Não consta	33
<b>TOTAL</b>	174

**5) NATURALIDADE (VÍTIMA)**

Uberlândia – MG	40
Região do Triângulo Mineiro	43
Outras Regiões de Minas Gerais	27
Outros Estados	50
Não consta	14
<b>TOTAL</b>	174

**6) SITUAÇÃO DA(O) SOLICITANTE**

Vítima	169
Não há componente de violência	02
Não consta	02
Outros	01
<b>TOTAL</b>	174

**7) RELAÇÃO COM O/A AGRESSOR/A**

Marido/Mulher	69
Ex-marido/Ex-mulher	05
Companheiro	89
Ex-companheiro	04
Parentes	01
Outros	02
Não consta	04
<b>TOTAL</b>	174

**8) TEMPO DE CONVIVÊNCIA DO CASAL**

De 01 a 03 anos	17
De 03 a 05 anos	20
De 05 a 10 anos	42
De 10 a 15 anos	27
De 15 a 20 anos	20
De 20 a 25 anos	10
Acima de 25 anos	21
Relação Familiar (mãe e filho)	01
Não consta	16
<b>TOTAL</b>	<b>174</b>

**9) ATIVIDADE PROFISSIONAL/OCUPAÇÃO/FUNÇÃO (VÍTIMA)**

Do Lar	24
Doméstica	30
Desempregada	08
Diarista / Faxineira	07
Serviços Gerais	17
Manicure	03
Aposentada	09
Vendedora	11
Secretária	03
Comerciante	02
Autônomo	01
Cozinheira	07
Cabeleireira	04
Auxiliar Administrativa	05
Professora	07
Porteira	01
Atendente	04
Empresaria	01
costureira	07
Estudante	01
Repositora	01
Enfermeira	01
Não consta	20
<b>TOTAL</b>	<b>174</b>

**10) ESCOLARIDADE (VÍTIMA)**

Analfabeto	04
1º grau completo	15
1º grau incompleto	94
2º grau completo	32
2º grau incompleto	09
Superior completo	07
Superior incompleto	05
Não consta	08
<b>TOTAL</b>	<b>174</b>

**11) RENDA MENSAL (VÍTIMA)**

Até 01 salário mínimo*	47
De 01 a 02 salários mínimos	39
De 02 a 03 salários mínimos	05
De 03a 04 salários mínimos	04
De 04 a 05 salários mínimos	03
De 05 a 10 salários mínimos	02
Sem Renda / Despregada/o	40
Não consta	34
<b>TOTAL</b>	<b>174</b>

Obs: Salário mínimo desse período corresponde a R\$300,00 –  
US\$ 100,00 (cem dólares) aproximadamente.

**12) COMO SOUBERAM DA INSTITUIÇÃO**

Delegacia de Mulheres	76
Juizados Especiais	03
Divisão dos Dir. da Mulher e Pol. Gênero	04
Entrevistas / TV	10
Amiga	06
Parentes	03
Vizinha	05
Indicação de terceiros	19
UFU	04
Conselho Tutelar	09
Patrulha de Atendimento Multidisciplinar	05
Lista Telefônica / Guia SEI	05
16º Delegacia	04
Pisc Morumbi	01

Pisc Martins	01
Pisc São Jorge	01
Não Consta	18
<b>TOTAL</b>	<b>174</b>

**13) SITUAÇÕES MAIS COMUNS APRESENTADAS**

## A) FÍSICOS

Agressão	133
Agressão com lesões	106
Tentativa de homicídio	55
Tentativa de suicídio	09
<b>SUB TOTAL</b>	<b>303</b>

## B) SEXUAIS

Estupro	13
Constrangimento / Assédio	40
Frigidez	06
Impotência	03
DST/AIDS	02
Homossexualidade	01
<b>SUB TOTAL</b>	<b>65</b>

## C) PSICOLÓGICO

Ofensas	132
Ameaça de morte	93
Intimidação	119
Calúnia/Difamação/Injúria	96
Infidelidade	64
Abandono	48
<b>SUB TOTAL</b>	<b>552</b>
Alcoolismo	94
“Não houve violência”	01
Outras drogas	17
Doença	09
Jogos de azar	04
Racismo	02
Psiquiátrico	04
<b>SUB TOTAL</b>	<b>131</b>

Obs: Neste item há relatos de problemas simultâneos.

**14) RELATO DE UTILIZ. DE ÁLCOOL E/OU OUTRAS DROGAS**

Excessivo	53
Crônico	27
Não consta	94
<b>TOTAL</b>	<b>174</b>

**15) INCIDÊNCIA DA AGRESSÃO POR PERÍODO DO DIA**

Manhã	04
Noite	33
Vários	84
Incerto	01
Não consta	52
<b>TOTAL</b>	<b>174</b>

**16) LOCAL DE OCORRÊNCIA DOS DELITOS**

Residência da vítima	86
Vários locais	35
Rua	01
Não consta	52
<b>TOTAL</b>	<b>174</b>

**17) NÚMERO DE FILHOS**

Nenhum	08
De 01 a 02 filhos/as	97
De 03 a 04 filhos/as	50
De 05 a 06 filhos/as	05
Acima de 07 filhos/as	02
Não consta	12
<b>TOTAL</b>	<b>174</b>

**18) MOTIVO ALEGADO PARA A ÚLTIMA AGRESSÃO**

Alcoolismo	74
Ciúmes	61
Financeiro	14
Drogas	08
Raiva	49
Imotivadas e outros	35
Revolta	26
Não consta	20

Não houve agressão	03
Problemas sexuais/Homossexualidade	02
Filho(a)	09
<b>TOTAL</b>	<b>301</b>

Obs: Em alguns casos as solicitantes descrevem mais de um motivo para a agressão.

### 19) SE REGISTROU QUEIXA POLICIAL

Sim	96
Não	67
Não consta	11
<b>TOTAL</b>	<b>174</b>

### 20) DEPOIMENTOS DO MOTIVO DE NÃO TER REGISTRADO QUEIXA POLICIAL

“chantagem”	03
“Por medo.”	15
“Medo de ameaças.”	04
“Medo da reação dele.”	01
Medo, vergonha	01
“Esperava que ele melhorasse”	06
“Pensava que ia resolver sozinha.”	02
“Por acomodação.”	04
Não consta	138
<b>TOTAL</b>	<b>174</b>

Obs: Várias das alegações podem ser unificadas, por terem mesmo sentido.

### 21) ARMAS, INSTRUMENTOS E MEIOS UTILIZADOS NA AGRESSÃO

Arma branca/faca/facão/peixeira	28
Socos/tapas/chutes/empurrões/pontapés	43
“Quebradeira”	05
Arma de fogo	04
Mordida	03
Queimadura	05
Qualquer objeto	06
Enforcamento	12
Tortura	04

Outros	05
Cárcere privado	06
Não consta	64
<b>TOTAL</b>	<b>185</b>

Obs: Em várias situações são usadas diferentes armas, instrumentos e meios.

## **22) ATENDIMENTO SOLICITADO À INSTITUIÇÃO\***

Jurídico	128
Social	77
Psicológico	96
Não consta	05
<b>TOTAL</b>	<b>306</b>

Obs: atendimento é interdisciplinar, o que permite à/ao usuária/o e sua família a utilização simultânea dos serviços oferecidos. Há orientação da Instituição para que siga a seqüência de atendimento: sócio-histórico, psicológico e jurídico, com raras exceções.

## **23) DEMANDA DO SETOR JURÍDICO**

Separação	102
Orientações Gerais Sobre Direitos	28
Pensão Alimentícia	13
Guarda dos/as filhos/as	16
Regulamentação de Visitas	04
Partinha de bens	03
Não consta	21
Não houve encaminhamento Jurídico	33
<b>TOTAL</b>	<b>220</b>

Obs: Em uma mesma ação podem ser tomadas várias providências para sanar o conflito familiar.

## **24) ENCAMINHAMENTOS PARA EQUIPAMENTOS EXTERNOS**

Delegacia de Mulheres	11
Divisão dos Direitos da Mulher/SMDS/PMU	02
Casa Abrigo Travessia de Uberlândia	02
Posto de Saúde do Bairro São Jorge	01
Conselhos Tutelares da Criança e do Adolescente	10
PAM	06
CAPS-AD	03

Não houve encaminhamento	128
Não Consta	11
<b>TOTAL</b>	<b>174</b>

**Algumas características dos homens usuários do serviço e dos que foram solicitados a comparecer no sos (supostos agressores).**

**1) FAIXA ETÁRIA**

De 15 a 20 anos	01
De 21 a 30 anos	35
De 31 a 40 anos	56
De 41 a 50 anos	32
Acima de 50 anos	31
Não consta	19
<b>TOTAL</b>	<b>174</b>

**2) ESCOLARIDADE**

Analfabeto/a	06
Semi – alfabetizado/a	01
1º grau completo	15
1º grau incompleto	80
2º grau completo	23
2º grau incompleto	04
Superior completo	02
Superior incompleto	03
Não consta	40
<b>TOTAL</b>	<b>174</b>

**3) RENDA MENSAL**

Até 01 salário mínimo	12
De 01 a 02 salários mínimos	35
De 02 a 03 salários mínimos	25
De 03 a 04 salários mínimos	04
De 04 a 05 salários mínimos	09
De 05 a 10 salários mínimos	10
De 10 a 20 salários mínimos	06
Sem renda/ desempregado	17

Não consta	56
<b>TOTAL</b>	<b>174</b>

**4) ATIVIDADE PROFISSIONAL/OCUPAÇÃO/FUNÇÃO  
(AGRESSOR/A)**

Pedreiro	18
Motorista / Caminhoneiro	14
Sem renda / Desempregado	10
Mecânico	09
Comerciante	07
Aposentado	10
Servente	06
Pintor	08
Vigia / Porteiro	04
Serviços Gerais	17
Vendedor	10
Operador de Maquinas	01
Policial	01
Outros	19
Não consta	40
<b>TOTAL</b>	<b>174</b>

*Fonte:* Prontuários de atendimento da Ong SOS Mulher/Família de Uberlândia

*Total/ Abrangência:* 174 prontuários de primeiro atendimento, entre os períodos de janeiro a dezembro de 2005.

*Período de realização da Pesquisa:* Novembro de 2005 a Março de 2006

*Coleta dos Dados:* Núria Rosa Ramos e Sylvania Naves (Estagiárias do 6º período do Curso de Pedagogia – Gestão e Tecnologia Educacional – Uniminas), sob a orientação da Profª Ms. Cláudia Guerra.

*Coordenação:* Viviane Souza Lemes.

*Análise dos Dados:* Viviane de Souza Lemes, Cláudia Costa Guerra, Núria Rosa Ramos e Sylvania Naves – Estagiárias do 6º período do Curso de Pedagogia – Gestão e Tecnologia Educacional – Uniminas.

## AOS COLABORADORES (AS)

---

### **Das normas para apresentação de originais**

O *Caderno Espaço Feminino* é uma revista **multidisciplinar** que mesmo possuindo seu Conselho Editorial, não se responsabiliza pelos conteúdos de cada texto publicado, à medida em que o objetivo é polemizar e nunca enquadrar os artigos dentro de uma única perspectiva teórico-metodológica.

Seguindo a premissa anterior da multidisciplinaridade, é necessário que cada colaborador(a) trabalhe conceituando em nota de rodapé, ou no próprio texto, esclarecendo o(a) leitor(a) o que necessariamente não pertence à área do(a) autor(a).

Ao aceitarmos artigos inéditos para a publicação, exigimos que os mesmos venham revisados quanto à ortografia e sintaxe.

O material para publicação deverá ser encaminhado para a Coordenação do Setor de Publicações do CDHIS em duas vias impressas em papel A4, digitadas em **espaço 1,5, fonte Times New Roman, tamanho 12** e obedecendo, para **margens**, as **medidas: direita e inferior: 2,5cm; superior: 3cm; esquerda: 4cm;** acompanhado de diskete ou encaminhado para o e-mail: [cdhis@ufu.br](mailto:cdhis@ufu.br).

Os trabalhos digitados devem estar de acordo com aspectos formais segundo técnicas e procedimentos científicos, bem como padrões atualizados da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

As colaborações a serem publicadas na Revista

*Caderno Espaço Feminino* poderão ter os seguintes formatos:

a) Artigos que apresentem contribuição inteiramente nova ao conhecimento e que estejam relacionados com trabalhos na área de gênero e afins. Incluem-se aqui os resumos de trabalhos com resultados parciais e/ou finais originados de projetos de pesquisa. Devem conter: Títulos, Referências Bibliográficas.

b) Os trabalhos devem conter resumo em português e em espanhol ou inglês, com o máximo de 04 linhas; palavras-chave em português e em espanhol ou inglês (mínimo de três e máximo de cinco); referências bibliográficas e notas no pé de página. Os trabalhos não devem exceder a vinte e cinco laudas, incluídos anexos.

c) Artigos considerados de relevância para a área ainda que não tenham caráter acadêmico.

d) Resenhas que devem conter um mínimo de 03 e um máximo de 05 páginas e respeitar as seguintes especificações técnicas: dados bibliográficos completos da publicação resenhada no início do texto, nome(s) do(s) autor(es) da resenha com informações, no pé da página, sobre a formação e a instituição a que esteja vinculado; referências bibliográficas e notas no pé de página.

e) Biografias

f) Entrevistas

Em folha à parte, em envelope lacrado, o(a/s) autor (es/as) deverá(ão) apresentar as seguintes informações:

a) título de trabalho;

b) nome completo do(a)(s) autor(a)(es/as);

c) titulação acadêmica máxima;

d) instituição onde trabalha(m) e a atividade exercida na mesma;

e) endereço completo para correspondência;

f) telefone para contato;

g) endereço eletrônico, se for o caso;

h) apontar(caso julgue necessário) a origem do trabalho, a vinculação a outros projetos, a obtenção de auxílio para a realização do projeto e quaisquer outros dados relativos à produção do mesmo.

Ao enviar o material para publicação, o(a)(s) autor(a)(es) está(ão) automaticamente abrindo mão de seus direitos autorais, concordando com as diretrizes editoriais.

Todos os artigos serão apreciados pelo Conselho Editorial. A simples remessa dos originais, implica em **autorização para a publicação** do mesmo.

Os originais submetidos à apreciação do Conselho Editorial não serão devolvidos. A Revista *Caderno Espaço Feminino* compromete-se a informar os autores(as) sobre a publicação ou não de seus textos.

