

MULHERES E  
DESIGUALDADES DE GÊNERO

*Série Justiça e Desenvolvimento*  
Mulheres e desigualdades de gênero

*Organizadoras*  
Marília Pinto de Carvalho  
Regina Pahim Pinto

*Fundação Carlos Chagas*  
Diretor Presidente: Rubens Murillo Marques  
Av. Professor Francisco Morato, 1565  
CEP 05513-900  
São Paulo – SP  
Brasil  
[www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)

*The Ford Foundation – Escritório Brasil*  
Representante: Ana Toni  
Praia do Flamengo, 154, 8. andar  
CEP 22210-030  
Rio de Janeiro – RJ  
Brasil  
[www.fordfound.org/riodejaneiro](http://www.fordfound.org/riodejaneiro)

*The Ford Foundation International Fellowships Program (IFP)*  
Executive Director: Joan Dassin  
809 United Nations Plaza, 9th Floor  
New York, NY 10017  
USA  
[www.fordifp.net](http://www.fordifp.net)

*Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford – Seção Brasil*  
Coordenadora: Fúlvia Rosemberg  
Av. Professor Francisco Morato, 1565  
CEP 05513-900  
São Paulo – SP  
Brasil  
[www.programabolsa.org.br](http://www.programabolsa.org.br)

SÉRIE JUSTIÇA E DESENVOLVIMENTO / IFP-FCC

# MULHERES E DESIGUALDADES DE GÊNERO

**ORGANIZADORAS**

MARÍLIA PINTO DE CARVALHO (FEUSP)  
REGINA PAHIM PINTO (FCC)

**REALIZAÇÃO**



*Fundação Carlos Chagas*

**APOIO**



PROGRAMA INTERNACIONAL  
DE BOLSAS DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DA FUNDAÇÃO FORD



FORD FOUNDATION

---

Copyright© 2008 Fundação Carlos Chagas

*Montagem de capa*

Gustavo S. Vilas Boas

*Projeto gráfico e diagramação*

Gapp Design

*Revisão*

Daniela Marini Iwamoto

Lilian Aquino

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

---

Mulheres e desigualdades de gênero / organizadoras Marília Pinto de Carvalho, Regina Pahim Pinto. — São Paulo : Contexto, 2008. — (Série justiça e desenvolvimento/IFP-FCC)

Vários autores.

Realização: Fundação Carlos Chagas.

Apoio: Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, Escritório do Brasil da Fundação Ford.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7244-403-3

1. Desigualdade social 2. Mulheres - Condições sociais 3. Mulheres - Relações sociais 4. Mulheres - Trabalho 5. Mulheres na educação 6. Mulheres negras 7. Racismo I. Carvalho, Marília Pinto de. II. Pinto, Regina Pahim. III. Série.

08-09642 CDD-305.42

---

Índices para catálogo sistemático:

1. Mulheres : Desigualdade de gênero : Sociologia  
305.42

EDITORA CONTEXTO

Rua Dr. José Elias, 520 – Alto da Lapa

05083-030 – São Paulo – SP

PABX: (11) 3832 5838

contexto@editoracontexto.com.br

www.editoracontexto.com.br

## Sumário

Apresentação .....	7
Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford.....	9
A implementação do Programa IFP no Brasil pela Fundação Carlos Chagas .....	13
Prefácio.....	21
“Quem haverá que não conheça a Rosa Negra?”: presença e “apagamento” de mulheres negras na indústria do divertimento na Capital Federal dos anos 1920 .....	27
<i>Nirlene Nepomuceno</i>	
Margarida, margaridas e a pedagogia do feminino: memória de lutas de Margarida Maria Alves (1933-1983) .....	47
<i>Ana Paula Romão de Souza Ferreira</i>	
A invisibilidade do trabalho das mulheres na produção em assentamentos rurais de Baraúna/RN .....	63
<i>Cédina Maria de Araújo</i>	

Parteiras tradicionais do Amapá: descortinando um universo de sentido dos saberes e das práticas do ofício de partejar.....	79
<i>Alzira Nogueira da Silva</i>	
Mulheres negras: lembranças do vivido e sentido .....	97
<i>Maria Isabel de Assis</i>	
Feminismo negro e suas práticas: algumas implicações na construção do simbólico .....	115
<i>Ana Angélica Sebastião</i>	
A tradição africana e a contemporaneidade da performance arte: um modelo para adolescentes baianas .....	133
<i>Clécia Maria Aquino de Queiroz</i>	
Fracasso de meninos no ensino fundamental: as contribuições da categoria gênero na compreensão desse quadro.....	149
<i>Rosemeire dos Santos Brito</i>	
Trajetórias de mulheres negras na educação de crianças pequenas em São Paulo .....	169
<i>Waldete Tristão Farias Oliveira</i>	
Cabelos crespos, gênero e raça: práticas pedagógicas de combate ao racismo na educação infantil.....	191
<i>Lucimar Rosa Dias</i>	

## Apresentação

É com imensa satisfação que o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, o Escritório do Brasil da Fundação Ford e a Fundação Carlos Chagas trazem a público a coletânea *Mulheres e desigualdades de gênero*, quarto volume da *Série Justiça e Desenvolvimento / IFP-FCC*, cujo objetivo é divulgar as pesquisas desenvolvidas por bolsistas egressos/as do Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford (International Fellowships Program – IFP), no decorrer dos seus cursos de mestrado ou doutorado.

A Fundação Carlos Chagas, responsável pela realização da *Série Justiça e Desenvolvimento / IFP-FCC*, é a instituição parceira do Ford Foundation International Fellowships Program na implementação, no Brasil, dessa experiência pioneira de ação afirmativa na pós-graduação.

Compondo a *Série Justiça e Desenvolvimento / IFP-FCC*, já foram publicadas outras três coletâneas temáticas, a saber: *Educação*, organizada por Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Regina Pahim Pinto (2007); *Mobilização, participação e direitos*, organizada por Evelina Dagnino e Regina Pahim Pinto (2007); e *Estudos indígenas: comparações, interpretações e políticas*, organizada por Renato Athias e Regina Pahim Pinto (2008).



## Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford

Em 2001, teve início o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford – IFP – com o objetivo de ampliar o acesso à educação superior e apoiar a formação de uma nova geração de líderes da justiça social. Financiado com a maior concessão individual de verbas já feita pela Fundação Ford a um único programa, o IFP oferece bolsas de pós-graduação de até três anos para obtenção de títulos de mestre, doutor ou profissional especializado em uma ampla gama de disciplinas acadêmicas e campos interdisciplinares em qualquer país do mundo. O Programa trabalha em parceria com organizações locais em 22 países da Ásia, África e América Latina, além da Rússia, para identificar os fatores – entre os quais situação socioeconômica, gênero, etnia, raça, casta, religião, idioma, isolamento geográfico, instabilidade política ou deficiência física – que constituem as maiores barreiras à educação superior em determinados países.

Em sete anos de funcionamento, o IFP comprovou definitivamente que talento intelectual e compromisso social abundam nas comunidades marginalizadas de todo o mundo em desenvolvimento e que o acesso à educação superior pode ser ampliado sem prejuízo dos padrões acadêmicos. Ao contrário, os/as bolsistas IFP têm obtido bons resultados em muitos dos programas de pós-graduação mais competitivos do mundo.

O IFP selecionou quase 3.000 bolsistas – cerca da metade são mulheres – entre mais de 50 mil postulações completadas no mundo inteiro, indicando que há uma imensa demanda não atendida por educação superior avançada entre os/as candidatos/as com o perfil “IFP”. Na América Latina, quase 700 bolsistas foram selecionados/as, incluindo brasileiros/as de descendência africana e indígena, bem como membros de grupos indígenas e de outras comunidades marginalizadas do México, da Guatemala, do Peru e do Chile. No mundo todo, mais de dois terços dos/as bolsistas IFP nasceram na zona rural ou em cidades pequenas; mais de 80% são os/as primeiros/as na família a obter grau universitário. Mais da metade dos/as bolsistas IFP tem mães que não freqüentaram a escola ou apenas completaram o ensino fundamental; quase todos/as os/as bolsistas revelam que dificuldades financeiras e discriminação baseada em gênero, etnia ou outros fatores semelhantes foram os principais obstáculos enfrentados na busca de realizar seu sonho de educação superior.

Apesar dessas desvantagens, os/as bolsistas IFP sobressaem nas atividades acadêmicas e também demonstram grande potencial de liderança na defesa da justiça social. No aspecto acadêmico, quase 2.900 mil bolsistas foram aceitos/as em cerca de 500 universidades de praticamente 40 países, incluindo instituições de alta qualidade na região de origem do/a bolsista, bem como nas principais universidades da América do Norte, da Europa e da Austrália. No final de 2007, entre os/as 1.500 ex-bolsistas, considerando todos/as os/as bolsistas IFP, menos de 2% não havia conseguido terminar a bolsa, ao passo que 85% dos/as ex-bolsistas que obtiveram a bolsa já haviam conseguido com sucesso seu título acadêmico. Uma porcentagem alta dos/as bolsistas que concluiu o programa de mestrado com patrocínio do IFP prossegue seus estudos de doutorado. Nesse caso, os/as bolsistas recebem apoio de outras fontes.

Os/as bolsistas IFP não se tornam parte das estatísticas de “evasão de cérebros”. Dos/as ex-bolsistas, mais de 80% moram atualmente em seu país de origem, ao passo que quase a totalidade dos/as demais continua no exterior em busca de títulos acadêmicos mais avançados ou complementa seu treinamento profissional. E, praticamente todos/as os/as ex-bolsistas – estejam eles/elas no país de origem ou no exterior dando continuidade aos estudos ou fazendo treinamento profissional – participam de atividades de justiça social. Já há exemplos remarcáveis

de ex-bolsistas fundando ONGs e criando projetos de geração de renda para melhorar o padrão de vida em bairros pobres, estabelecendo e dirigindo clínicas de saúde em áreas carentes, defendendo os direitos humanos entre populações vulneráveis e, em muitas instâncias por todo o mundo, combinando pesquisa acadêmica rigorosa com análise de políticas e ação social.

O IFP-Brasil, com 250 bolsistas selecionados/as desde 2002, tem papel de destaque nesse Programa mundial. O IFP-Brasil atuou com êxito no contexto dos debates nacionais sobre ação afirmativa que levantaram questões profundas sobre a discriminação endêmica no ensino superior brasileiro. O Programa IFP no Brasil vem recebendo apoio inestimável da Fundação Carlos Chagas, sendo administrado com competência e dedicação por uma equipe de seus pesquisadores. Conta, ainda, com assessoria de alguns/algumas dos/das principais pesquisadores/as acadêmicos/as e ativistas sociais brasileiros/as. O IFP-Brasil vem desenvolvendo um processo de seleção transparente, que atende aos membros das comunidades carentes, mas sem jamais sacrificar o rigor intelectual ou os padrões acadêmicos. Ao longo dos anos, o IFP-Brasil, com sua metodologia reconhecida e pelo seu rigor sociológico e ético, vem criando uma merecida reputação como um programa pioneiro e inovador, o primeiro de ação afirmativa na pós-graduação brasileira.

As autoras dos trabalhos publicados neste volume – o quarto de uma importante Série que reúne e apresenta os trabalhos dos/as ex-bolsistas no Brasil<sup>1</sup> – responderam com êxito às exigências de programas de pós-graduação altamente competitivos. Elas obtiveram seu título acadêmico e também o direito de serem ouvidas como vozes autorizadas sobre temas de gênero e da mulher. Tais questões são de uma incontestável importância para a sociedade brasileira, particularmente quando – como é o caso aqui – as autoras conseguem “articular as experiências vividas no feminino com o racismo e as desigualdades de classe, qualidade tantas vezes ausente nos estudos de gênero”, como diz a Profa. Marília Pinto de Carvalho no seu Prefácio a este volume.

---

<sup>1</sup> O primeiro volume da *Série Justiça e Desenvolvimento / IFP-FCC, Educação*, foi organizado por Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Regina Pahim Pinto (2007); o segundo, *Mobilização, participação e direitos*, por Evelina Dagnino e Regina Pahim Pinto (2007); e o terceiro, *Estudos indígenas: comparações, interpretações e políticas*, por Renato Athias e Regina Pahim Pinto (2008).

O fato de essas autoras representarem um setor da sociedade brasileira – a mulher negra – que geralmente não é ouvido pelos círculos acadêmicos é um testemunho da tenacidade dessas estudantes como pesquisadoras emergentes. É também uma forma de lembrar que as questões sociais complexas da sociedade brasileira são tratadas com mais empenho por quem tem profundo conhecimento pessoal das questões pesquisadas e dos problemas que pretende resolver

O IFP tem orgulho de apresentar este quarto volume da *Série Justiça e Desenvolvimento / IFP-FCC*, e aproveitamos para expressar nosso reconhecimento às importantes contribuições das autoras. Esperamos que esta publicação ajude a divulgar essas ex-bolsistas IFP a todas as pessoas interessadas nos importantes temas que aborda. A publicação permite, também, ressaltar o fato de que pesquisadores/as de grupos sociais marginalizados – neste caso, as mulheres negras que estão entre os mais marginalizados no país – podem contribuir de forma substancial para a discussão abalizada sobre a realidade social brasileira, acrescentando informações valiosas ao corpo disponível de conhecimento e trazendo novas perspectivas para o tratamento de questões fundamentais de grande importância para a sociedade como um todo.

*Dra. Joan Dassin*

Diretora Executiva

Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford  
Nova York, Abril de 2008

## A implementação do Programa IFP no Brasil pela Fundação Carlos Chagas

O Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford foi introduzido no Brasil em 2001, após estudo preliminar encomendado pelo Escritório do Brasil da Fundação Ford aos professores Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG) e Marco Antonio Rocha (Fulbright do Brasil), que indicaram a Fundação Carlos Chagas como instituição brasileira a ser parceira do International Fellowships Program – IFP.

A indicação e o aceite da Fundação Carlos Chagas para ser parceira na implantação de experiência educacional inovadora e desafiante o primeiro programa de ação afirmativa na pós-graduação brasileira respaldam-se nas reconhecidas respeitabilidade e competência de nossa instituição no campo de seleção e formação de recursos humanos, bem como na produção e divulgação de conhecimentos em prol do desenvolvimento humano e social.

Assim, o trio de pesquisadoras do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas responsável pela coordenação do Programa IFP no Brasil (Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos e Regina Pahim Pinto) vem contando, nesta lida, com o acervo de experiências e competências institucionais acumulado nos diversos setores e campos de atuação da Fundação Carlos Chagas,

bem como com a profícua história de parceria com o Escritório do Brasil da Fundação Ford.

Desse modo, procedimentos técnicos e princípios éticos para que concursos públicos sejam transparentes, mapeamento do impacto e de processos intervenientes na fabricação das desigualdades educacionais brasileiras, estratégias pedagógicas para o aprimoramento de pesquisadores emergentes e ativistas, produção, sistematização e divulgação do conhecimento constituem parte do acervo institucional da Fundação Carlos Chagas partilhado na implementação do Programa IFP no Brasil. Trata-se de acervo institucional construído em 43 anos de existência da Fundação Carlos Chagas, do qual destacamos, a título de exemplo: os mais de 2.725 concursos públicos realizados, os 372 projetos de pesquisas, assessoria e formação realizados pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, os 133 números publicados da revista *Cadernos de Pesquisa* e os 39 de *Estudos em Avaliação Educacional*.

Por seu lado, o International Fellowships Program partilhou sua proposta inovadora, recursos financeiros, seu apoio generoso e reflexivo e a participação em uma rede internacional de instituições parceiras, o que, também, nos tem respaldado no enfrentamento desse desafio que tem sido delinear e implementar um programa de ação afirmativa na pós-graduação brasileira.

O Programa IFP foi lançado, no Brasil, num contexto bastante peculiar quando comparado ao cenário dos parceiros internacionais: intenso debate sobre ação afirmativa no ensino superior (graduação); pós-graduação brasileira institucionalizada, em expansão e adotando procedimentos de seleção e avaliação formalizados. Porém, enfrentamos, como os demais parceiros internacionais, os desafios de um sistema de pós-graduação que também privilegia segmentos sociais identificados com as elites nacionais, sejam elas econômicas, regionais ou étnico-raciais. Essas características contextuais orientaram a adequação do *design* e dos recursos na implementação do Programa no Brasil, inclusive a publicação desta Série de coletâneas de autoria de bolsistas brasileiros/as egressos/as do IFP.

Uma primeira particularidade na implementação do Programa IFP no Brasil foi a de se identificar, desde seu lançamento, como um programa de ação afirmativa, na medida em que seu público-alvo são pessoas sub-representadas na pós-graduação. Ou seja, seu objetivo é

oferecer um tratamento preferencial a certos segmentos sociais que, devido à estrutura social do país, teriam as menores possibilidades de acesso, permanência e sucesso na pós-graduação em decorrência de atributos adscritos.

Uma segunda particularidade da implementação do Programa IFP no Brasil foi a de respeitar a cultura que orienta as práticas locais de fomento à pesquisa e à pós-graduação, adequando-a às regras internacionais que regem o Programa e às estratégias pertinentes a programas de ação afirmativa.

Para que o/a leitor/a situe essa Série no conjunto de práticas do IFP no Brasil, apresentamos, resumidamente, as diversas dimensões desse programa de ação afirmativa na pós-graduação.

Grupos-alvo. O Programa IFP, no Brasil, oferece a cada ano, aproximadamente, 40 bolsas de mestrado (até 24 meses) e doutorado (até 36 meses), preferencialmente para negros/as e indígenas, nascidos/as nas regiões norte, nordeste e centro-oeste e que provêm de famílias que tiveram poucas oportunidades econômicas e educacionais. Tais segmentos sociais são os que apresentam os piores indicadores de acesso à pós-graduação (fonte: PNAD 2003).

Difusão. Como todo programa de ação afirmativa, a difusão do Programa IFP no Brasil é pró-ativa, visando atingir os grupos-alvo por diferentes estratégias: recursos visuais, lançamentos descentralizados, divulgação em mídia especializada, parcerias com instituições sociais e acadêmicas.

Inscrição na seleção. No início do segundo trimestre civil de cada ano, são abertas, durante um período de três meses, inscrições para a seleção anual. Os documentos solicitados para postular uma candidatura ao Programa, e que incluem, entre outros, um Formulário para Candidatura e a apresentação de um pré-projeto de pesquisa, procuram coletar informações sobre: atributos adscritos visando caracterizar o pertencimento do/a candidato/a aos grupos-alvo; potencial/mérito acadêmico, de liderança e de compromisso social.

Seleção. A seleção ocorre em duas fases: na primeira selecionam-se os/as 200 candidatos/as que, em decorrência dos atributos adscritos, teriam a menor probabilidade de terminar o ensino superior. Selecionam-se, a seguir, os/as candidatos/as com melhor potencial/desempenho acadêmico, de liderança e de compromisso social com o apoio de assessores

*ad hoc* (que avaliam o pré-projeto) e de uma comissão de seleção brasileira, renovada periodicamente.<sup>1</sup>

A pertinência das práticas delineadas e adotadas para divulgação e seleção pode ser comprovada na configuração do perfil de candidatos/as e bolsistas brasileiros/as ao longo dessas seleções em consonância estrita com os grupos-alvo (tabela 1).

Perfil de candidatos/as e bolsistas por seleção (em %).

Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford Brasil.

SELEÇÃO	2002		2003		2004		2005		2006		2007	
ATRIBUTOS	Candi-datos	Bolsistas										
SEXO												
Feminino	67	55	68	52	67	50	68	47	72	53	69	48
Masculino	33	45	32	48	33	50	32	53	28	47	31	52
NÍVEL												
Doutorado	24	26	26	24	22	26	18	25	23	25	22	25
Mestrado	76	74	74	76	78	74	82	75	77	75	78	75
RAÇA												
Branca	38	9	34	7	27	0	24	0	20	0	18	8
Negra/Indígena	62	91	66	93	73	100	76	100	80	100	82	92
REGIÃO DE RESIDÊNCIA												
N / NE / CO	51	57	52	62	52	69	57	60	56	55	60	60
S / SE	49	43	47	38	47	30	43	40	44	45	40	40
TOTAL	1506	42	931	42	1212	46	1219	40	955	40	949	40

Fonte: FCC – Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford. Arquivos (2007).

Porém, um programa de ação afirmativa não se resume à adoção de procedimentos específicos de divulgação e seleção. O acompanhamento de bolsistas e ex-bolsistas constitui pedra de toque de sua implementação.

*Acompanhamento.* O acompanhamento é adequado às três etapas da trajetória do/a bolsista no Programa: pré-acadêmica, acadêmica e pós-bolsa. A etapa pré-acadêmica (duração máxima de um ano) destina-se à preparação do/a bolsista para o processo de seleção em programas

<sup>1</sup> A atual Comissão de Seleção é composta pelos/as seguintes professores/as: Kabengele Munanga, Loussia Penha Musse Félix, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Maria das Dores de Oliveira, Raimundo Nonato Pereira da Silva, Valter Roberto Silvério, Vânia Fonseca e Zélia Amador de Deus.

de pós-graduação, no Brasil ou no exterior. Apesar de não oferecer verba para manutenção individual, o acompanhamento pré-acadêmico disponibiliza recursos financeiros, apoio logístico e de orientação para que o/a bolsista participe, com sucesso, de até quatro processos de seleção na pós-graduação: viagens, estada, inscrição, cursos de línguas e informática, orientação pré-acadêmica, entre outros.

Na etapa acadêmica, o/a bolsista recebe apoio financeiro, logístico e retaguarda de orientação para que prossiga com dedicação exclusiva e sucesso, no tempo requerido, sua formação pós-graduada: manutenção, custeio acadêmico, recursos para livros, computador e formação complementar ao *cursus* acadêmico são alguns dos apoios oferecidos.

Os recursos alocados pelo International Fellowships Fund, a disponibilidade atenciosa e reflexiva das equipes centrais responsáveis pelo Programa IFP, o acompanhamento atento da Equipe da Fundação Carlos Chagas, a colaboração competente dos programas e orientadores de pós-graduação e, certamente, o potencial e empenho dos/as bolsistas têm amparado os excelentes resultados obtidos nas duas etapas de apoio a bolsistas brasileiros/as: até a presente data, a quase totalidade dos/as bolsistas selecionados/as ingressaram em programas de pós-graduação brasileiros credenciados pela Capes ou estrangeiros de escol; registramos poucas perdas por desistência, reprovação acadêmica ou descumprimento de regras contratuais. Além disso, o tempo médio para titulação no mestrado de bolsistas IFP tem sido excepcional: média 24,4 meses e mediana 24 meses.

Note-se, ainda, uma particularidade do Programa IFP no Brasil: a grande maioria de nossos/as bolsistas permanece no país e, dentre esses, poucos solicitaram bolsas-sanduíche para complementar sua formação no exterior. Dentre os/as bolsistas brasileiros/as que optam por curso no exterior, a maioria se dirige a universidades portuguesas, especialmente a Universidade de Coimbra. Além das boas oportunidades oferecidas pela pós-graduação brasileira, o desconhecimento de idioma estrangeiro parece, pois, constituir empecilho para a saída do Brasil. Possivelmente, carência equivalente pode explicar, em parte, o fato de que o Brasil vem sendo escolhido por bolsistas IFP moçambicanos/as para realizarem seus estudos de mestrado e doutorado.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Os/as bolsistas IFP que vêm estudar no Brasil, da Guatemala, de Moçambique e do Peru, são acompanhados/as pelas instituições parceiras desses países.

O pós-bolsa foi a última etapa na trajetória de bolsista IFP a ser implantada. De fato, no Brasil, a sua implantação está em processo e a publicação desta Série é, para nós, motivo de muita satisfação, pois consolida a etapa do pós-bolsa.

Na medida em que o Programa IFP objetiva, em última instância, a formação de líderes comprometidos com a constituição de um mundo mais justo, igualitário e solidário, a formação pós-graduada é entendida como uma das ferramentas para o empoderamento dessas novas lideranças. Outra ferramenta é a constituição e o fortalecimento de redes sociais que oferecem apoio coletivo e ampliam a visibilidade do grupo. Daí a importância da etapa pós-bolsa. As estratégias para a constituição, o fortalecimento e a visibilidade de redes sociais são múltiplas. Em diversos países em que o IFP foi implantado, estão se constituindo organizações nacionais de ex-bolsistas IFP, com perspectivas de articulação internacional. No Brasil, está em processo a constituição de uma associação de bolsistas egressos/as do IFP, denominada Associação Brasileira de Pesquisadoras e Pesquisadores pela Justiça Social – ABRAPPS.

A Equipe da Fundação Carlos Chagas tem estado, também, atenta à consolidação de redes sociais entre bolsistas e egressos/as do IFP, bem como sua articulação com outras redes e a sociedade mais abrangente, na formulação e implementação deste Programa no Brasil. Assim, temos planejado e executado atividades que fortalecem as relações entre bolsistas e ex-bolsistas, pois, como a duração da bolsa é de no máximo três anos e os/as bolsistas estão dispersos geograficamente, a criação e o fortalecimento de vínculos inter e intrageracionais devem ser incentivados. Nesse intuito, realizamos um encontro anual entre bolsistas e ex-bolsistas para a apresentação de trabalhos, publicamos um boletim semestral e esta Série de coletâneas, a qual conta com o apoio do Escritório do Brasil da Fundação Ford. O destaque a esse apoio é oportuno, pois, no contexto internacional do Programa IFP, trata-se de experiência inovadora. Oxalá estimule novas parcerias.

As coletâneas. A organização e a publicação de coletâneas de textos de bolsistas egressos/as do IFP constituem, para a equipe da Fundação Carlos Chagas, uma atividade essencial, e não um apêndice na formatação de um programa de ação afirmativa na pós-graduação. Em primeiro lugar, porque a preparação dos originais – isto é, a elaboração dos artigos – significa uma complementação na formação dos/as bolsistas, nem sempre assumida pelos programas de pós-graduação. Preparar artigos,

submetê-los ao crivo dos pares, acatar críticas pertinentes, aprimorar os originais são competências indispensáveis não apenas a acadêmicos, mas também a ativistas. Assim, bolsistas egressos/as do IFP e as organizadoras desta coletânea – Marília Pinto de Carvalho e Regina Pahim Pinto –, ao encetarem um diálogo intenso para a formatação dos artigos conforme padrões acadêmicos, participaram da complementação da formação intelectual de pesquisadores/as emergentes.

Em segundo lugar, porque uma Série de coletâneas publicada, neste momento da trajetória do Programa IFP no Brasil, tem o potencial de reforçar vínculos entre bolsistas e ex-bolsistas, ao oferecer insumos bibliográficos para pesquisadores/as e ativistas em formação e ação.

Em terceiro lugar, porque coletâneas temáticas, e não publicações dispersas, podem fortalecer o impacto da inovação. Isso já havíamos aprendido em outros momentos da história do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, quando, por exemplo, os programas de Doações para Pesquisa sobre Mulheres e Relações de Gênero contribuíram, nos anos 1980 e 1990, para a introdução e consolidação de novo tema de pesquisa no Brasil: estudos sobre a condição feminina e de gênero.<sup>3</sup>

Assim, ao publicar esta coletânea, *Mulheres e desigualdades de gênero*, reatamos com essa história de trabalho do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, mas também inovamos. Aqui as inovações são múltiplas: conjunto de textos produzidos por mestras e doutoras que participaram de um programa de ação afirmativa na pós-graduação; textos produzidos por mestras e doutoras originárias de diferentes regiões do país e que freqüentaram, entre 2003 e 2006, cursos de pós-graduação de diferentes universidades brasileiras e estrangeiras; textos produzidos por mestras e doutoras que afinaram seu olhar sobre a condição feminina a partir de uma dura experiência de subordinações de raça/etnia; textos produzidos por mestras e doutoras que compartilham do projeto de construção de um Brasil mais justo, igualitário e solidário.

*Fúlvia Rosemberg*

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas

Coordenadora, no Brasil, do Programa IFP

<sup>3</sup> Projeto coordenado por Maria Cristina Bruschini, que contou com o apoio do Escritório do Brasil da Fundação Ford. Cf. Maria Cristina Bruschini e Sandra G. Umbehaum (orgs.). *Gênero, democracia e sociedade*. São Paulo: FCC/Editora 34, 2004.



## Prefácio

Os textos que compõem esta coletânea são, todos eles, fruto de longas trajetórias de superação. Já de início, vidas que em nada favoreciam o sucesso acadêmico, condições de existência que colocavam cada uma dessas autoras na contramão do êxito escolar e da atuação como pesquisadoras. Se, entre as razões desse “sucesso improvável”, para citar o francês Bernard Lahire,<sup>1</sup> encontra-se o apoio do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, que lhes facilitou realizar com bons resultados cursos de pós-graduação, antes disso o caminho foi, em todos os casos, permeado por obstáculos e conquistas.

O compromisso de cada uma das autoras com a superação dessas desigualdades sociais, que conhecem por dentro, transparece em suas múltiplas escolhas temáticas e teórico-metodológicas. Nesse sentido, a coletânea é também um retrato de suas autoras, dos olhares novos e inquiridores que elas buscam lançar sobre si mesmas e sobre a sociedade brasileira, com destaque para as desigualdades de gênero e as lutas das mulheres.

Por outro lado, foi longo até mesmo o percurso entre a dissertação ou tese concluída e o texto aqui oferecido. Encontrar um foco, transformar

---

<sup>1</sup> LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.

as muitas páginas em um único texto sem perder a vivacidade dos depoimentos, documentos ou experiências analisados é sempre um desafio. E essa tarefa, sem dúvida, só foi possível devido ao trabalho minucioso e arguto de Regina Pahim Pinto, que reviu inumeráveis vezes cada artigo com as autoras, sugerindo, pontuando, buscando soluções.

O resultado é um livro em múltiplas vozes: histórias e estórias, nuances regionais da cultura e das relações sociais no Brasil, uma verdadeira viagem no feminino por seus recantos e periferias. Nele encontramos força, resistência, sofrimento, luta, conquista, as mais diferentes maneiras de dar a volta por cima, os mais pungentes depoimentos, presenças e falas quase sempre apagadas, esquecidas ou ignoradas, seja nos estudos acadêmicos, seja na mídia.

Se poucas vezes as autoras efetivamente lançaram mão de um conceito analítico de gênero, concentrando-se na narrativa e análise de vidas e histórias de mulheres, é marcante sua capacidade de articular as experiências vividas no feminino com o racismo e as desigualdades de classe, qualidade tantas vezes ausente nos estudos de gênero.

Algumas dessas vozes femininas nos chegam de longe no tempo. Nirlene Nepomuceno, em “‘Quem haverá que não conheça a Rosa Negra?’: presença e ‘apagamento’ de mulheres negras na indústria do divertimento da Capital Federal dos anos 1920”, conduz-nos ao Rio de Janeiro do início do século passado, reconstruindo a história da Companhia Negra de Revistas. Pelo percurso desse grupo teatral, composto exclusivamente por artistas negros, na maioria mulheres, e freqüentemente tratado de maneira racista pela imprensa da época, a autora retrata a busca de negros e negras por novos espaços de inserção, não subalternos, além de destacar a forma crítica como as peças encenadas discutiam as desigualdades raciais, utilizando o humor e a diversão.

Já o texto de Ana Paula Romão de Souza Ferreira, intitulado “Margarida, margaridas e a pedagogia do feminino: memória de lutas de Margarida Maria Alves (1933-1983)”, fala de um período mais recente da história do Brasil, ao analisar a trajetória da líder camponesa Margarida Maria Alves, assassinada em 1983, na Paraíba. Ali estão descritos, por meio de fontes documentais e técnicas da história oral, não apenas o percurso de Margarida na luta pela terra e pelos direitos dos camponeses, mas também seu papel de extrema importância na construção de novos lugares sociais para as mulheres no meio sindicalista rural.

Outros estudos falam de mulheres que vivem em Brasis distantes dos centros produtores de conhecimento. As trabalhadoras rurais de Baraúna, Rio Grande do Norte, são as personagens do texto de Cédina Maria de Araújo. Ao revelar o cenário vivenciado pelas agricultoras de assentamentos rurais naquela localidade, “A invisibilidade do trabalho das mulheres na produção em assentamentos rurais de Baraúna/RN” mostra que parte das políticas públicas dirigidas à agricultura familiar contribui para a invisibilidade do trabalho feminino, reforça as desigualdades de gênero no campo e dificulta até mesmo a melhoria das condições de vida do grupo familiar.

Em seguida, Alzira Nogueira da Silva nos apresenta os saberes e as práticas das parteiras tradicionais de Mazagão, no Amapá. No texto “Parteiras tradicionais do Amapá: descortinando um universo de sentido dos saberes e das práticas do ofício de partejar”, são analisadas as relações de cumplicidade, solidariedade feminina, disputa de poder, respeito e liderança entre parteiras e parturientes, além das implicações produzidas por programas de intervenção do Estado nesses saberes, práticas e redes relacionais, que provocam mudanças e adequações entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos médicos. Nesses dois textos, até mesmo o vocabulário nos traz novas sonoridades e novos sentidos, como “sequeiro”, “cansável”, “filhos de umbigo”, “puxação” – expressões das vidas e dos conhecimentos de mulheres sobre as quais pouco se fala e se estuda.

Outros textos, ainda, dão voz a pessoas próximas – uma periferia que poderia ser em qualquer das grandes cidades brasileiras, uma escola parecida com tantas outras –, mas desconhecidas, porque frequentemente silenciadas ou porque são aqui revisitadas com novo enfoque teórico. “Mulheres negras: lembranças do vivido e sentido”, de autoria de Maria Isabel de Assis, focaliza a violência que atinge mulheres negras em decorrência da morte por homicídio ou latrocínio do companheiro. Por meio de depoimentos de grande impacto emocional, dando voz a mulheres que em geral guardam em segredo suas histórias, a autora revela os efeitos de desagregação das relações pessoais, os fortes sentimentos de medo e solidão e a vulnerabilidade dos grupos familiares.

Na seqüência, Ana Angélica Sebastião analisa criticamente as estratégias discursivas de organizações de mulheres negras, em que a memória é utilizada para ressignificar o imaginário coletivo sobre a mulher afrodes-

cedente, no texto “Feminismo negro e suas práticas: algumas implicações na construção do simbólico”. Focalizando três organizações (Criola, no Rio de Janeiro, Geledés: Instituto de Mulher Negra, em São Paulo, e Casa de Cultura da Mulher Negra, em Santos-SP), a autora examina estratégias discursivas para construir novas marcas de verdade sobre a mulher afrodescendente, demonstrando como o uso dos mitos africanos é uma das táticas possíveis para potencializar suas lutas.

É exatamente pensando no uso de ritos de passagem de origem africana e da mitologia do Orixá Oxum – divindade da tradição religiosa Ifá, do Oeste da África e presente no Brasil nos candomblés das nações nagô, ketu e ijexá – que Clécia Maria Aquino de Queiroz propõe um modelo de formação para adolescentes negras. “A tradição africana e a contemporaneidade da performance arte: um modelo para adolescentes baianas” está baseado no trabalho da autora com jovens negras, em cursos cujo objetivo é desenvolver nas alunas um senso de autovalor e auto-respeito, além de habilitá-las a agirem significativamente na sociedade.

O texto “Fracasso de meninos no ensino fundamental: as contribuições da categoria gênero na compreensão desse quadro”, de Rosemeire dos Santos Brito, focaliza a educação sob outro olhar: o maior fracasso escolar de meninos que de meninas no ensino fundamental. Negando a existência de modelos fixos para masculino e feminino, fundamentados respectivamente na assertividade e passividade, e trabalhando na intersecção do gênero com outras categorias formadoras das desigualdades educacionais brasileiras, tais como as relações de classe, raça e etnia, a pesquisa mostrou a coexistência de múltiplas feminilidades e masculinidades e indicou que somente meninos que apresentavam formas de masculinidade contrárias às normas escolares tendiam a apresentar resultados de insucesso escolar.

A educação infantil é o foco dos dois últimos textos. “Trajetórias de mulheres negras na educação de crianças pequenas em São Paulo”, escrito por Waldete Tristão Farias Oliveira, lança mão de técnicas da história de vida para apresentar-nos seis mulheres negras que atuam em creches no Município de São Paulo e que obtiveram ascensão social e econômica. Apesar dessa trajetória ascendente em relação à família de origem, a autora revela que nem sempre elas construíram percepções mais acuradas sobre as questões que envolvem as relações de gênero e de raça.

Finalmente, Lucimar Rosa Dias, no texto “Cabelos crespos, gênero e raça: práticas pedagógicas de combate ao racismo na educação infantil”, busca compreender os modos pelos quais educadoras da primeira infância se apropriaram de conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada para o combate ao racismo, analisando duas experiências, uma em Campo Grande (MS) e outra em Campinas (SP). Os depoimentos que coletou mostram a importância do reconhecimento da beleza negra e dos cuidados com os cabelos, tanto para meninas quanto para meninos, e revelam as transformações nas práticas das participantes desses cursos de formação no sentido de uma educação anti-racista.

Pela oportunidade de ler em primeira mão esses estudos cheios de vida, crítica e reflexão, agradeço o convite para co-organizar esta coletânea. Aprendi muito, me espantei, me emocionei. E espero que, ao final, o leitor ou a leitora possam dizer o mesmo.

*Marília Pinto de Carvalho*

Professora Associada da Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo



# “Quem haverá que não conheça a Rosa Negra?”: presença e “apagamento” de mulheres negras na indústria do divertimento da Capital Federal dos anos 1920<sup>1</sup>

*Nirlene Nepomuceno*

## RESUMO

Extraordinário fenômeno de público no começo do século XX, o teatro de revista, ou teatro ligeiro, serviu de palco a mulheres negras que buscaram no incipiente mundo do entretenimento pago uma alternativa para escapar de lugares sociais subalternos a que a população negra estava destinada. Enfrentando o preconceito, o desdém e a ira de parte da imprensa, as atrizes negras, por vários momentos, roubaram a cena e “eclipsaram” estrelas veteranas. Diante do sucesso de público, jornais e revistas reconheceram o talento e a habilidade dessas artistas, mas, exteriorizando preconceitos, procuraram ridicularizá-las em razão da cor e da origem, vinculando uma suposta crise de domésticas na cidade do Rio de Janeiro à crescente presença de atrizes negras nos palcos cariocas. Mesmo tendo marcado uma época na cena teatral brasileira, atrizes negras como Ascendina Santos e Rosa Negra foram “invisibilizadas” pela historiografia do teatro nacional.

### **PALAVRAS-CHAVE**

ARTISTAS — TEATRO DE REVISTA — IMPRENSA — MULHERES NEGRAS

---

<sup>1</sup> Este artigo apresenta alguns dos aspectos abordados em minha dissertação de mestrado (Nepomuceno, 2006).

## INTRODUÇÃO

Neste artigo buscou-se apreender modos não institucionais de organização da população negra nas quatro primeiras décadas pós-abolição na Capital Federal, procurando “ler”, na perspectiva dos Estudos Culturais, a presença, a trajetória e o “apagamento” de mulheres negras no mundo do espetáculo como negócio,<sup>2</sup> que começou a ganhar forma na virada do século XIX para o XX. Circos, cabarés, cafés-concerto, “chopes-berrantes”, cinemas e teatros constituem palcos desse mundo do divertimento que floresceu nos grandes centros urbanos a partir de mudanças vivenciadas por, praticamente, todo o mundo ocidental no rastro da Revolução Industrial e do novo contexto internacional. Observamos, nesse incipiente universo do entretenimento pago do Rio de Janeiro, uma surpreendente e predominante presença negra, evidenciando que essa camada da população, rejeitada pelo mundo do trabalho livre, buscou alternativas de inserção nem sempre reconhecidas pela lógica formal do trabalho “moderno”.

Este estudo tem o Rio de Janeiro e o teatro de revista como locus. Centro cultural, político e econômico do país, à época a Capital Federal viveu de forma intensa a ebulição decorrente da modernização da sociedade capitalista. O Rio de Janeiro, que pelo menos até o último quartel dos 1800 foi, provavelmente, a maior cidade negra no Atlântico Sul, em razão de o seu porto registrar o maior número de entrada de africanos no Brasil (Karasch, 2000, p. 19 e 27), tornou-se, a partir de 1870, o destino privilegiado de intensa corrente migratória de estrangeiros e de nacionais – sobretudo ex-escravos e seus descendentes fugidos da seca do Nordeste e da decadência do Vale do Paraíba –, seduzidos pela incipiente urbanização, pelas perspectivas de emprego que a cidade em crescimento oferecia e pelas promessas de espaços mais amplos que interagiam, referendados pelo fértil território de disseminação de idéias antiescravagistas que o Rio de Janeiro potencializava desde então.

Nossa escolha recai ainda sobre o Rio de Janeiro porque foi ali que pela primeira vez se fundou uma companhia teatral, de cunho comercial,

---

<sup>2</sup> A expressão é retirada de Moura (2000).

integrada quase exclusivamente por “pretos” e “mulatos”: a Companhia Negra de Revistas, em 1926.<sup>3</sup> A *troupe* insere-se no contexto do gênero teatral ligeiro,<sup>4</sup> um impressionante fenômeno de popularidade do início do século XX que sobreviveu, já com grande oscilação de público, até o final dos anos 1950. O teatro ligeiro está relacionado às mudanças iniciadas no fim do século XIX, que resultaram em novas formas urbanas de sociabilidade. Com o deslocamento do processo de socialização da vida privada para a pública e com o crescimento do mundanismo, o espaço doméstico deixou de ser o ambiente por excelência do convívio social, sendo substituído pela rua, pelos salões de chá, teatros e cafés, tornados epicentros de formas de vida culturais cotidianas. Hábitos europeus até então estranhos à cidade foram incorporados ao dia-a-dia familiar da classe média e das elites, como o “chá das cinco”, o *footing*, as *soirées*. Em contrapartida, todo um manancial cultural “atrasado” e “bárbaro” foi condenado ao desaparecimento, como os batuques, cantorias, práticas religiosas e outras manifestações das populações negra e pobre, em nome de uma “desafricanização” do Brasil República.

O teatro de revista confunde-se com o crescente cosmopolitismo da vida brasileira dos grandes centros no início do século XX, momento em que o Brasil sonhou em ser “moderno” e figurar entre as grandes nações ditas civilizadas. Fruto das exigências das novas camadas sociais, fortalecidas pelo desenvolvimento de atividades comerciais e industriais, ávidas por novas formas de lazer, esse gênero teatral era corrente em algumas cidades da Europa e das Américas desde metade do século XIX, sendo trazido ao Brasil por companhias portuguesas. Ao contrário do teatro de “caráter pedagógico”, pelo qual se batia a elite intelectual brasileira em seu propósito de reformar “indisciplinadas” platéias, o teatro ligeiro estava comprometido com o riso imediato do público, sem a preocupação de produzir efeitos literários mais elaborados. Para isso, lançou mão de personagens de fácil identificação, da sátira política e da crítica de costumes, dosados por números musicais e esquetes que ofereciam altas doses de sarcasmo, ironia e humor. Temas

<sup>3</sup> Alguns brancos atuavam na companhia. O português Jaime Silva, um cenógrafo renomado no meio teatral fluminense, era sócio do criador do grupo, o cançonetista, dançarino e improvisador baiano João Cândido Ferreira, o De Chocolat. Contudo, o corpo cênico era composto apenas por negros.

<sup>4</sup> Este gênero teatral engloba uma série de espetáculos musicais tais como revista, burlata, *vaudeville*, opereta e a mágica, entre outros (ver Mencarelli, 1999).

que envolviam questões de classe e de raça também se faziam presentes nos espetáculos desse gênero.

Nesse contexto, o teatro de revista, com seu público social, racial e economicamente heterogêneo, torna-se privilegiada instância de debates, confrontos e de embates culturais entre diferentes percepções acerca de temas emergentes na sociedade brasileira das primeiras décadas do século XX. Olhamos para esse teatro como “janelas por onde se podem espiar os sujeitos históricos” (Cunha, 1999, p. 14), entendendo, como Mencarelli (1999, p. 61), que o gênero revista representou um momento extremamente rico e de intensa agitação no campo teatral brasileiro, trazendo-lhe novas formas de expressão cultural e de comunicação.

### “PANTURRILHAS APRESUNTADAS”

A impulsão do gênero ligeiro, no Rio de Janeiro, deu-se com a inauguração, em 1859, do Alcazar Lyrique, um misto de café-cantante e *vaudeville* que “trouxo as mais belas e sedutoras atrizes francesas para a boemia noturna” (Veneziano, 1996, p. 27). O teatro, porém, esteve sempre presente no cotidiano dos fluminenses, tendo adquirido, entretanto, maior visibilidade entre os setores mais abastados. O viajante francês Victor Jacquemont, que visitou o Brasil em 1828, observou que:

A platéia da ópera, no Rio, pareceu-me composta por essa classe burguesa decididamente branca, formada por médicos, advogados, e pelos que ocupam posições secundárias e subalternas na administração pública. Procurei em vão pessoas de cor: elas teriam o direito de comparecer, mas provavelmente não seriam bem acolhidas. (apud Prado, 1999, p. 35-6)

A presença predominante e freqüente dessa burguesia podia resultar em problemas. José de Alencar queixava-se da alienação das platéias teatrais, “recrutadas em geral entre as classes mais favorecidas financeiramente” (apud Magaldi, 1962, p. 13). Esse exclusivismo também limitava o número de exibições de um espetáculo, como se depreende do registro de um cronista da época.

*As nossas salas são freqüentadas quase sempre pelo mesmo público, donde provém que qualquer drama, por melhor que seja, cansa e não pode ir à cena mais do que três ou quatro vezes. A pequena audiência determina*

a rápida mudança de cartazes, na tentativa de obter receita. (apud Magaldi, 1962, p. 63, grifos nossos)

A entrada em cena do teatro ligeiro, ou de revista, alterou significativamente esse quadro praticamente homogêneo. Uma bem-humorada descrição do Alcazar, feita pelo cômico mulato Francisco Corrêa Vasquez, dá a idéia da diversificação das platéias dos espetáculos ligeiros.

Ali não há diferenças de cores, nem rivalidades pessoais; o vermelho senta-se ao pé do amarelo, o boticário e o médico ao pé do sujeito que vende saúde a duas patacas a libra, o bombeiro ao pé do vendedor de fósforos, o poeta ao pé do milionário, a homeopatia ao pé da alopatia, o barbeiro no meio dos homens que usam a barba toda, [...] o pedestre e o policial conversam com os visitantes de galinheiros, os fumistas com os tabaquistas... (apud Marzano, 1999, p. 187)

Não foram poucos os intelectuais da época – e mesmo alguns num passado mais recente – que culpavam o gênero ligeiro pelo que consideravam “decadência” do teatro nacional. Arthur Azevedo, que viveu a ambigüidade de ser um dos principais autores de teatro de revista e, ao mesmo tempo, um de seus maiores críticos, acusava o Alcazar de ser o responsável por desviar para a opereta e a bambochata a atenção que o público prestava ao teatro dramático.<sup>5</sup> O sucesso do Alcazar, e do gênero revista como um todo, era garantido, sobretudo, pela presença no palco de belas mulheres, o que é corroborado por Lionel Richard em análise sobre a “indústria” do divertimento de massa na Alemanha de Weimar, ao atribuir a popularidade do gênero a um misto “de cenário luxuoso, roupas faiscantes e coloridas e corpos femininos em movimentos harmoniosos e perfeitamente coordenados” (1988, p. 213-4). Essa predominância feminina, que pode ser traduzida por pouca roupa e pernas de fora (em geral encobertas por grossas meias), exasperava o escritor Coelho Neto, um incansável detrator do gênero e da profusão em cena das “panturrilhas apresetadas das do remelexo”, como se referia às atrizes nos artigos e campanhas que liderou na imprensa contra o teatro ligeiro.

---

<sup>5</sup> A idéia do riso como vilão de uma dramaturgia nacional prevalecia desde o Império. Em 1888, em um laudo sobre incêndios em teatros, solicitado por um ministro do Império, engenheiros do Instituto Politécnico Brasileiro concluíram que “a causa [dos incêndios], para nós, está na grande decadência da arte dramática; o theatro, em vez de ser a escola que instrue e moraliza o povo, transformou-se em uma verdadeira fábrica de gargalhadas” (Duarte; Schreiner, 1888).

Se a presença da mulher era preponderante nesse gênero teatral, foi, sobretudo, a mulher estrangeira que ganhou visibilidade nos seus primeiros tempos. Um panorama desse universo nos é dado a conhecer pelo cronista Luiz Edmundo Costa:

Lembras-te [indagando ao leitor] da Abdel-Kader, a “turca”, aquella pêcego dourado ao sol que eletrisava plateas fazendo dansar o mais formoso e infecundo dos ventres? [...] E a Maria Regina, italiana, [...] Havia a Jeanne Cayot [...] que começava a tirar as roupas... deante da platea allucinada e aquecida, ficando nuazinha em pelo... E a Boriska, aquela húngara alta, forte, plástica e vivaz... De Guerterito dizia-se que era a mais linda hespanhola que já tinha desembarcado no Brasil... outra hespanhola notável foi a Carmencita, uma de linha sinuosa e ophidica... A Lina de Lourenzo era uma italiana descarada que cantava il trenó e il lazzo... Entre as inglezas, grande sucesso fez a Jenny Cook... A Tit Com era uma americana meio maluca... Bom será não esquecer a Duvernail, que fazia umas poses plásticas de enorme sucesso, e, outras, como a Blulette, a Diana de Liz, as irmãs Rinaldi, a Marinetti, a Lina d’Arteuil, a Frossart, a Lucette Deval, as irmãs Moreno, a Cecile Dubois, a Ignez Álvares, a Diemer, a Bellard... (1938, p. 481)

Se no palco abundavam as mulheres, elas praticamente inexistiam na platéia, pois, à época, esse tipo de espetáculo era reprovado pelas famílias. Vale lembrar que a mulher nesse período não saía habitualmente de casa sozinha, necessitando sempre de uma companhia, como, mais uma vez, informa Luiz Edmundo Costa.

As famílias [...] não mandam, em geral, as filhas a internatos. Educam-nas em casa, para isso contratando os mais afamados professores. A mulher já tem outra instrução, que as viagens constantes melhoram [...]. Ainda não sae sozinha à rua, lá isso é verdade, mas já sae bastante, seja ao lado da mamãe, do irmão ou de um parente mais velho. Casa cedo [...]. É assignante do Lyrico, *habituée* do Cassino Fluminense, do Colomby Club, do Parque Fluminense... Não perde espetáculos de companhias francesas, hespanholas, italianas, inglezas ou allemães. Não freqüenta, porém, theatros brasileiros ou portugueses. Abstenção systematica, que se explica pela ausência, nas mesmas casas de diversões, de ambientes capazes de interessar a uma elite. (1938, p. 335-6)

O cronista, não resta dúvida, reportava-se às mulheres das camadas médias e altas do Rio de Janeiro que tinham como *hobby* o “chá das

cinco” ou o *footing* na Avenida Central, marco da epopéia modernizante do prefeito Pereira Passos, espécie de área de *apartheid* entre a cidade utópica, que se queria branca e europeia, e a cidade real, impregnada de tradições e expressões negro-africanas, ou, no dizer de Lima Barreto, entre a “cidade europeia” e a “cidade indígena”. Nessa última, demarcada pela Praça Tiradentes com suas casas de espetáculos destinadas ao público de menor renda, ou pela “Pequena África”, eram outros os papéis vividos pelas mulheres, “que utilizavam suas casas não só como moradia, mas também como locais de trabalho de suas tarefas domésticas feitas para fora” (Moura, 1995, p. 54,72). Lavadeiras, doceiras, confeiteiras, costureiras, artesãs, vendedoras ambulantes, elas transformavam a rua em unidade produtiva, tornando-se ainda centrais na coesão da comunidade negra e na preservação do culto aos orixás, como era o caso das “tias baianas”.

Vamos encontrar algumas dessas mulheres buscando sobreviver, também no mundo do divertimento, como artistas. Por vezes, em modestos cabarés e “chopes-berrantes” da “cidade indígena”, por vezes em palcos mais “nobres”, alcançando “estrondoso” sucesso, cujos ecos chegaram muito abafados ao nosso tempo. Há um número considerável delas, como a “maxixeira” Plácida dos Santos, que no início do século XX, depois de dividir o palco do Teatro Santana, na Praça Tiradentes, com a dançarina e cantora Dzelma, da Martinica, embarcou para Paris, cumprindo temporada no Folies Bergère. Outra “maxixeira” a fazer sucesso foi Nina Teixeira, também com passagem pela Europa. Há referências ainda à “mulata” Faruska, focada por Luiz Edmundo em crônica na qual afloram o perigo e a sedução com que o corpo negro costuma ser representado.

Sobe ao estrado a mulata Farusca. O número é regional. Veste ella a indumentária das pretas da Costa da Mina, um pano listrado de negro, a “negligée” sobre o hombro, o peito nu, mostrando a mamma gelatinosa e sensual, de bico negro, que espia através do crivo da camisinha bordada a missanga. Na cabeça, uma trunfa de seda azul. Brincos, collares, pulseiras e bereguedens, quando ella marcha deslocando ancas, torcendo o busto, girando no ar, a luz das lâmpadas accesas, todas essas cousas dansam scintillam e tilintam. A chinellinha encarnada, na ponta do pe... [...] E ella, num ambiente de *sympatia* espiritual, canta, rebola, e, em volteios, remexe, as mãos nas ancas, firmes. É a Lascívia que dança. É a evocação impudica e bregeira do lundum da colônia, a

dansa dos terreiros [...]. E à medida que a mulata simula o parafuso e baixa aos remexos, lentamente, lembrando o meneio da pua fincada na madeira, o aplauso cresce, a aclamação estruge e o barulho exaspera. Mulata Farusca termina entre berros atordoantes o número sensacional. (1938, p. 498)

No teatro ligeiro, que a partir dos primeiros anos dos 1900 ganhou novos formatos e “cores nacionais”, incorporando elementos e expressões advindas dos grupos menos favorecidos economicamente, as mulheres negras também se fizeram presentes, embora o grosso da literatura sobre o assunto ainda as mantenha à margem.<sup>6</sup> Acompanhar seus rastros exige o que Sarlo (1997, p.37) chama “método arqueológico de reconstruir a besta a partir de um osso”. Recuperar essas trajetórias hoje, decorrido mais de um século, quase só é possível mediante registros da imprensa<sup>7</sup> e de alguns poucos cronistas da época. Mas, como observa Benjamin (citado por Dias, 1981, p. 239), o trabalho do historiador equivale ao de um catador de papéis, um colecionador de fragmentos, a quem cabe discernir o significado nos cacos.

É fato que, na quase totalidade das produções revisteiras desse período, coube às atrizes negras papéis menores ou subalternos. É, por exemplo, o caso da revista *Estrella negra*, de 1926, em que a personagem de maior destaque da peça é descrita apenas como “creoula”. Essa invisibilidade não impediu, porém, que o talento prevalecesse e que algumas atrizes negras acabassem por se impor e conquistar lugar de destaque, apesar das críticas preconceituosas de alguns periódicos. Vale ressaltar que, em muitas peças do início do teatro de revista, artistas brancas, quando não estrangeiras, eram chamadas a desempenhar o papel de mulatas/baianas (praticamente sinônimos). Foi assim na peça *República*, de 1889, em que Arthur Azevedo reproduziu um episódio real ocorrido com uma ex-escrava. A vendedora de laranjas Sabina motivara um protesto dos estudantes de Medicina e da Escola Politécnica depois que sua banca fora retirada da frente da Santa Casa de Misericórdia pelo subdelegado da região. A reação dos estudantes

<sup>6</sup> A exceção fica por conta de Araci Cortes, considerada a mais famosa baiana dos palcos brasileiros, e Julia Martins. Ambas iniciaram carreira nos anos 1920.

<sup>7</sup> A maioria dos textos de periódicos antigos, citados neste trabalho, foi pesquisada nos arquivos da Biblioteca Nacional, do Rio de Janeiro, e da Biblioteca Mário de Andrade, de São Paulo.

ocasionou a demissão do policial. Azevedo deu o papel da ex-escrava à soprano grega Ana Menarezzi, que adotou no palco a linguagem ar-revesada com que se costumava estereotipar os negros, além de um exagerado requebro de quadris.

## ROUBANDO A CENA

A presença negra pode ser percebida mais intensamente, no teatro de revista, a partir dos anos 1920, quando, “com a relativa renovação de caráter moderno por que passaram as revistas, introduziram-se as coristas negras, chamadas *black-girls*” (Barros, 2005, p. 27). O modelo, é claro, veio de fora. Em Paris, a essa altura, era habitual a presença de mulheres negras nos espetáculos. Brício de Abreu (1963, p. 57) registra a vinda ao Rio de Janeiro, em 1922, da famosa companhia francesa Ba-ta-clan, em cujo elenco estava Madiha Kaly, descrita pela imprensa como “preta excêntrica”.

Em termos nacionais, uma das primeiras artistas negras a fazer sucesso no palco ligeiro foi Ascendina Santos. Ex-cozinheira, estreou num pequeno papel na revista *Ai Zizinha!*, em janeiro de 1926, mas em poucas apresentações roubou a cena. O jornal *O Globo* (apud Barros, 2005, p. 32) reconheceu que Ascendina “eclipsou” o brilho das consagradas estrelas da revista. O renomado crítico teatral Mário Nunes foi outro que capitulou diante do talento da “artista negra como o azeviche”: “Ascendina se desmancha toda, matando na cabeça as mais famosas maxixeiras dos nossos teatros”. O sucesso teria rendido à artista um contrato milionário, no valor de um conto e quinhentos mil réis, obtidos por poucas atrizes brancas à época, o que não bastou para livrá-la das brincadeiras preconceituosas na imprensa. Além de “artista de azeviche”, eles a tratavam por “Branca das Neves” e “Clara Branca das Neves”, insinuando também sua origem, ao aludir a seu *bungalow* na Praia do Pinto.<sup>8</sup>

Outra artista negra a despontar em 1926 foi Rosa Negra, “negrinha viva, elegante e faceira”. Ela foi “descoberta” num chope-berrante

---

<sup>8</sup> A revista *O Malho* (n.1.222, fev. 1926) publicou uma fictícia entrevista com a artista, retratando-a como uma pessoa ignorante, de falar incorreto, completamente destoante da idéia de vida glamorosa proporcionada pelo mundo do divertimento que as peças teatrais procuravam passar.

pelo empresário Paschoal Segretto e o revistógrafo Marques Porto, que farejaram nela alguém capaz de continuar o sucesso de público obtido por Ascendina. Não à toa, Rosa Negra estreou um quadro denominado “Ascendinices”, liderando um grupo de *black-girls* na revista *Pirão de areia*, que estreou em abril daquele ano. Segretto e Marques Porto acertaram em cheio na escolha, pois no dia seguinte à estréia da revista, o crítico Lafayette Silva, do *Correio da Manhã*, registrou: “basta citar o agrado despertado pelas *black-girls*, com a estrela Rosa à frente, que tiveram de trisar o número que foi o clou da noite”. Para o *Imparcial*, “seria escusado tentar negar que dos números de mais vivo êxito foi o das *black-girls*. Teve as honras do tris” (apud Efegê, 1966). O sucesso de Rosa Negra pode ser dimensionado ainda em noticiário do *Jornal do Brasil*, que na edição de 13 de julho de 1926, em texto pródigo em elogios às habilidades artísticas da “negrinha viva, elegante e faceira”, indagava: “Quem haverá que não conheça a ‘Rosa Negra’?”.

No segundo semestre de 1926, a platéia carioca deparou-se com a maior concentração de artistas negros já reunidos num palco daquela cidade. Em 31 de julho, João Cândido Ferreira, o De Chocolate, colocou em cena pela primeira vez sua companhia integrada apenas por “gente da raça”. A Companhia Negra de Revistas, “a primeira do gênero no Brasil”, como apontavam os jornais, tinha 54 integrantes, entre os quais várias “deusas de ébano” e o maestro Pixinguinha no comando da orquestra de “20 músicos pretos”.<sup>9</sup> A estrela da Companhia era Rosa Negra, vinda de sucesso recente no Teatro São José. Além dela, atuavam Dalva Espíndola (irmã de Aracy Cortes), Jandyra Aymoré (futura senhora Pixinguinha), Djanira Flora, Miss Mons (dançarina de Barbados), Imperialina Dugann (bailarina clássica), entre outras.

<sup>9</sup> Numa segunda fase da Companhia, já sem a direção de De Chocolate, um menino de 11 anos tornou-se o grande destaque do elenco. Chamado então de Pequeno Othelo, só viria a incorporar o “Grande” ao nome anos mais tarde.

## A MARCA DA COR

A Companhia Negra de Revistas veio a público num momento em que o Brasil valorizava a presença do imigrante europeu, em detrimento do ex-escravo, e em que parcelas da intelectualidade rediscutiam um projeto de identidade nacional que reconhecia a influência africana na formação do brasileiro, mas apostava na mestiçagem como caminho para um Brasil presumidamente branco. Nesse contexto, ganharam densidade e importância as marcas racial e cultural que De Chocolat, na contramão do discurso oficial, impunha à sua *troupe*. Do nome da companhia aos títulos das peças encenadas – a começar pela primeira e mais importante delas, *Tudo preto*<sup>10</sup> –, a questão racial estava no centro das discussões. *Tudo preto* valorizou as marcas africanas na sociedade brasileira em contraponto às “romanzas amacarronadas”, termo usado por De Chocolat para referir-se às influências européias do imigrante, favorecido no processo de ascensão social. *Tudo preto* é uma peça teatral que exalta o negro e suas formas de vida e aponta novos lugares sociais que esse desejava ocupar. Esse recado direto, na cena, era transmitido no quadro de abertura, por meio de um coro de serviçais domésticos que entoava:

Deixamos as patroas  
Artistas boas  
Vamos ser  
Cheias de alacridade  
E com vontade  
De vencer  
Seremos as estrelas

---

<sup>10</sup> A Companhia Negra de Revistas encenou também *Preto e branco*, *Carvão nacional* e *Café torrado*. O emprego da palavra negro no nome da companhia, em lugar de preto ou homem de cor, que eram de uso corrente, denota que De Chocolat acompanhava o movimento de valorização do termo, iniciado pouco antes por afro-americanos e afro-caribenhos.

Chics e belas

A dominar

Mostrando que a raça

Possui a graça

De encantar.

O enredo de *Tudo preto* gira em torno da criação da própria Companhia Negra de Revistas, gancho de que se valeu De Chocolat para falar das vivências e da exclusão enfrentadas por africanos e descendentes e da emergência de expressões culturais negras na incipiente indústria do divertimento. No texto, a ênfase na valorização de modos de vida dessa população convive, em igual intensidade, com o sentimento de pertencimento à condição brasileira, uma espécie de “dupla consciência” ou o “eu-dividido do negro na diáspora, desejoso de não perder nenhuma de suas identidades” de que falava Du Bois (1999, p. 54).<sup>11</sup> Fica latente que afro-brasileiros estavam produzindo uma identidade que não abria mão do africanismo nem da brasilidade.

A Companhia Negra de Revistas mobilizou a imprensa, com quem manteve sempre uma relação pontuada pelo fascínio e temor, e atraiu a atenção do público da Capital Federal e das mais de 30 cidades dos 6 estados que percorreu entre 1926 e 1927. A peça *Tudo preto* foi assistida por intelectuais como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Hollanda, Mário de Andrade e Prudente de Moraes Neto; por artistas como Tarsila do Amaral e por políticos como o ex-presidente da República Wenceslau Braz e o ex-presidente da Província de São Paulo Carlos de Campos. Atento, o colunista de “Notas Sociaes”, do *Jornal do Brasil*, de 6 de agosto de 1926, captou o sucesso:

Qual é neste momento a grande atração da cidade, divertimento para o qual se precipita a turba sôfrega e que a moda consagra como o “rendez-vous” obrigatório de toda a gente?... A voz de cristal de Bidu Sayão?...O prado suntuoso do Jockey-Club?... Ba-ta-clan?... Alguma fita de estrondo?... As conferências de Mme. Curie?... O Casino Beira-

<sup>11</sup> Paul Gilroy (2001, cap. 4) retoma esta questão das ambivalências geradas pelas culturas negras em diáspora.

Mar?... Nada disto! A “great-attraction” do instante que passa é, quem o diria, numa terra em que o preto está longe de ser uma raridade, a companhia preta do Rialto. (p. 11)

Nem todos os setores da imprensa, entretanto, viram com bons olhos a criação da companhia teatral de “pretos e mulatos”. É possível perceber, em registros de jornais e revistas, o desconforto provocado por negros “fora do lugar”, sobretudo social. A revista *Fon-Fon* n. 32, de 7 de julho de 1926, manifestou seu inconformismo, em *Tudo preto*:

Tratava-se de uma companhia de revistas, uma companhia de negros autênticos, que haviam desertado do *nosso serviço doméstico* para o palco da Avenida. Orquestra preta, piadas pretas, “black-girls” exibindo a sua negra nudez [...]. Era preciso realmente que o teatro tivesse descido de nível, entre nós, para que alguém se lembrasse de organizar uma companhia de negros instalando-a em *pleno coração da cidade*”. (grifos nossos)

Apesar da inexperiência de parte da *troupe* com o palco, a rendição ao talento e expressividade dos artistas negros, em especial do elenco feminino, foi praticamente unânime entre os críticos.

É digna de admiração a extraordinária habilidade das pretas componentes do corpo de baile da Companhia Negra de Revistas [...]. Os passos mais difíceis são executados pelas bailarinas com extraordinária precisão [...]. Além do corpo regular de baile, a Empresa possui uma pequenina bailarina de 6 anos apenas que é um verdadeiro prodígio. (Nunes, 1926, p.15)

Rosa Negra, Dalva Espíndola e Jandyra Aymoré foram, em aparente exagero, comparadas, pelo *Jornal do Brasil*, de 10 de julho de 1926 (p. 11), à estrela negra Florence Mills, figura de destaque do *Harlem Renaissance* nos Estados Unidos. Mário Nunes (1926, p. 11), crítico do *Jornal do Brasil* e da revista *O Malho*, não escondeu sua surpresa “com os números de canto e dança bem executados e marcados e até mesmo [com as] revelações de pendores artísticos que deixavam a melhor das impressões”. O jornalista Benjamin Costallat, na *Revista do Brasil*, em 15 de setembro de 1926 (p. 28), observou que “os negros dessa Companhia fazem não arte negra, mas arte brasileira da melhor”. Na edição de 6 de agosto, o *Jornal do Brasil* destacou que as atrizes “cantam, dançam, movem-se em cena com verdadeiro inebriamento de o estarem fazen-

do”, e chegou a considerá-las “perfeitas” quando “dançavam e cantavam maxixes, sambas e cateretês” (p. 11). O *Correio da Manhã*, de 1º de agosto de 1926 (p. 22), gostou, principalmente, do desempenho de Dalva Espíndola, Rosa Negra e Jandyra Aymoré, enquanto O *Globo*, de 3 de agosto de 1926 (p. 13), chamou a atenção para o “acerto” com que Pixinguinha dirigiu a orquestra, para o “desembarço” de De Chocolat, a “desenvoltura” de Jandyra Aymoré, Djanira Flora e da “excêntrica” Miss Mons, e para a atuação “demais senhora de si” de Rosa Negra.

Em alguns periódicos, os elogios à atuação dos artistas vinham, muitas vezes, acompanhados de comentários remetendo a estereótipos em torno da sexualidade ou do cheiro do homem e da mulher negros. O *Malho*, em 10 de julho de 1926 (p. 9), lançando mão do expediente de entrevistas fictícias, insinuou que o Teatro Rialto, onde o grupo se apresentava, seria dotado de “câmaras inodorantes” capazes de tirar até “catinga de baratas”. De outra feita, em edição de 21 de agosto (p. 18), sugeriu aos espectadores da segunda sessão (era comum a realização de até três espetáculos diários) que levassem “máscaras contra os gases asfixantes”. Noticiando uma suposta turnê que a *troupe* faria a Portugal, insinuou que a Companhia sucumbiria diante do assédio dos homens portugueses às atrizes. O *Correio da Manhã*, abordando o “triunfo obtido pela Companhia”, chamou de “navios negreiros” os “*gommeux* d’alta roda que saem do teatro com a mão no bolso e se espetam na porta do Café Tavares à espera da saída das girls negras”.

Além do uso de expressões de caráter racista para referir-se aos artistas, como “azeviche”, “piche” ou “carvão”, a imprensa insistia em associar suas origens ao serviço doméstico, a ponto de aludir a uma crise de domésticas na Capital Federal provocada pela criação da Companhia Negra de Revistas.

Essa atual companhia de pretos, que ora tanto sucesso logra ali na Avenida Rio Branco, está positivamente ocasionando uma série crise doméstica... ou melhor, agravando essa crise. A crise dos criados. A falta de empregados já era um fato muito grave a resolver pelas donas de casa. Agora, nem falemos!... Porque tudo quanto é preta ou mestiça mais ou menos apresentável resolveu “dar o fora” de cozinheiras, copeiras, arrumadeiras, para ir estudar para artista... (*A Manhã*, 8/8/1926, p. 2)

Admiradora da “civilizada” França, em cuja capital era comum a presença de artistas afro-americanos, a imprensa podia destinar tratamento bem diferente a Josephine Baker, que havia sacudido Paris em 1925 com a sua *Révue Nègre*, embora, para isso, precisassem “embranquecê-la”. Para a revista *Careta*, n. 964, de 11 de fevereiro de 1926, a “Vênus negra” norte-americana merecia a simpatia e a admiração de Paris porque era “uma mulher interessante, de *feições finas*, de corpo perfeito”. Com sua ideologia embranquecedora, o articulista justificava a atração: “o que Paris tem diante dos olhos, em verdade, *é uma mulata de formas elançadas de anglo-saxônica*, mas cuja fisionomia, gestos, danças e voz guardam todo o ritmo e toda a estranheza da raça originária...” (p. 23, grifos nossos).

A Companhia Negra de Revistas catalisou, de forma explícita, o menosprezo e o racismo na nascente sociedade republicana brasileira. Contudo, os registros dos jornais dos anos 1920 também permitem apreender que o mundo do divertimento estava sendo encarado seriamente por homens e mulheres negros. Nele, em razão de suas “habilidades”, esperavam “dominar”, como prometia o coro dos serviços de *Tudo preto*, viabilizando suas vidas de forma a escapar de exclusões que sofriam. Barros (2005, p. 247) mostra que a iniciativa de De Chocolat de criar uma companhia teatral “só com gente da raça” gerou uma profusão de pequenas *troupes* teatrais formadas por negros, principalmente nos subúrbios do Rio de Janeiro.

Uma crônica assinada por Benjamin Costallat, no *Jornal do Brasil* de 11 de abril de 1926, reforça essa hipótese. Depois de afirmar que “o preto ficou em moda no teatro, na literatura, em toda a parte”, em clara referência a Paris e aos Estados Unidos, ele aborda o sucesso alcançado por Ascendina e menciona as “várias ascendinas, senão no nome, pelo menos na cor” que teriam trocado “o fogão pela ribalta”. Preconceitos à parte, o texto de Costallat evidencia que segmentos da população negra aproveitavam-se do “consumo” da arte negra em Paris para tentar aqui ocupar outros lugares sociais, para além dos subalternos a que estavam destinados, ao mesmo tempo em que criavam canais de comunicação para discutir questões que os afetavam diretamente, como o de serem preteridos em favor do imigrante.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Para ler mais sobre o assunto, cf. Nepomuceno, 2006 e Gomes, 2004.

O aumento da presença negra na “indústria” do divertimento pode ter motivado uma inusitada portaria baixada pela Chefia de Polícia da capital federal, tendo como alvo os teatros. Coincidência ou não, a preocupação das autoridades surgiu pouco depois da estréia da Companhia Negra de Revistas.

De ordem do Exmo. Sr. Dr. Chefe de Polícia, solicito vossas providências no sentido de ser enviada, com urgência, a esta repartição, uma relação do corpo cênico da companhia que trabalha neste teatro, com as seguintes indicações: Nome, idade, estado civil, naturalidade, instrução, categoria (ator, atriz, corista, bailarina, etc.), residência. Estes dados servirão para organizar o Prontuário do Artista, a fim de que a Polícia tenha elemento seguro para evitar que pessoas de profissão duvidosa se intitulem artistas de teatro, burlando, assim, a ação fiscalizadora da polícia de costumes. (apud Barros, 2005, p. 100)

No mesmo período foram desencadeadas várias ações de fiscalização contra o Teatro Rialto, palco da Companhia, sob o argumento de que a casa permitia a entrada de menores de idade em seus espetáculos. Porém, a coerção mais implacável à *troupe* foi exercida no ano seguinte ao de sua criação, após De Chocolat ter-se desentendido com o sócio português e deixado o grupo para fundar uma nova *troupe*, a Companhia Bataclan Preta. O escritor Bastos Tigre, presidindo a Sociedade Brasileira de Autores Teatrais – SBAT –, instituiu uma comissão com o propósito de impedir a Companhia Negra de Revistas de se exhibir na Argentina e no Uruguai. O argumento: a apresentação dos artistas negros no exterior “redundará em descrédito do nosso país”. A comissão recebeu plenos poderes para “impedir a consumação desse atentado aos foros de nossa civilização” (apud Barros, 2005, p. 230).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a Companhia Negra de Revistas, silenciada logo após a intervenção da SBAT, e sem a Companhia Bataclan Preta, que teve vida efêmera, artistas negros tiveram seus espaços de trabalho sensivelmente reduzidos e praticamente deixaram a cena, desaparecendo, inclusive, de olhares e lembranças que projetaram – e projetam – o Teatro Experimental do Negro como marco pioneiro, em oposição a formas teatrais “exóticas”,

“grotescas” e “subalternas”. Ao olharmos para o teatro de revista do mesmo lugar em que o fazia parte da intelectualidade das primeiras décadas do século XX, deixamos de perceber o quanto os palcos do gênero ligeiro foram instâncias de lutas, transgressões e incorporações contínuas em diferentes formas de resistências. Podemos acompanhar, pelos jornais, ao longo das décadas de 1920/1930, a trajetória de alguns dos remanescentes do “teatro negro”, ora em tentativas esparsas de criação de novos grupos teatrais negros, ora em espetáculos individuais em picadeiros de circos e palcos do subúrbio ou ainda voltando às pequenas participações em companhias de teatro de tradição revisteira, como o São José e o Carlos Gomes.<sup>13</sup>

Apontadas como estrelas, destacadas por seu talento, artistas como Rosa Negra, Ascendina Santos, Dalva Espíndola, Jandira Aymoré, ao lado de tantas outras como Índia do Brasil, Déo Costa, Júlia Silva, Dinorá Santos foram “eclipsadas” por uma nascente indústria cultural brasileira que, em seu desenvolvimento, valeu-se de forma asséptica de “produtos” negros, mas prescindiu de seus agentes. A presença, atuação e o sucesso desses artistas indicam que grupos da população, postos à margem por uma República elitista, não ficaram apáticos, mas procuraram meios de inserção a seu modo e com base em seus referenciais culturais de vida. Sua marginalização da história, inclusive por intelectuais negros, obedeceu a visões que dividiam a cultura entre alta e baixa e viam o riso e o humor crítico performático como incompatíveis com estilos comportamentais estabelecidos como modelos civilizados de cultura.

---

<sup>13</sup> O próprio De Chocolat fez novas investidas, criando, em 1928, a Companhia Negra de Operetas e Revistas. Na década de 1930, fez sucesso com o espetáculo *Casa de caboclo*, que ficou mais de cinco anos em cartaz.



Nirlene Nepomuceno

Natural de Itaguaí-RJ. Graduada em Comunicação Social pelas Faculdades Integradas Augusto Motta – SUAM. Mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em História. Sua dissertação, *Testemunhos de poéticas negras: De Chocolat e a Companhia Negra de Revistas no Rio de Janeiro (1926-1927)*, foi orientada pela Professora Doutora Maria Antonieta Antonacci, do Programa de Estudos Pós-Graduados em História da Faculdade de Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente cursa o doutorado em História Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e cumpre estágio doutoral como pesquisadora-visitante na Boston University-MA, com bolsa da Fundação Fulbright. Desenvolve pesquisa sobre a diáspora afro-latino-caribenha. Ex-bolsista IFP, turma 2003. E-mail: bebelnepomuceno@gmail.com.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, B. de. *Esses populares tão desconhecidos*. Rio de Janeiro: Raposo Carneiro, 1963.
- AZEVEDO, A; AZEVEDO, A. *A República*. Arquivo Nacional do Rio de Janeiro: Arquivos da 2ª Delegacia Auxiliar de Polícia, 1989.
- BARROS, O. *Corações de Chocolat: A história da Companhia Negra de Revistas (1926-1927)*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2005.
- COSTA, L. E. *O Rio de Janeiro do meu tempo*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1938. [3 vols.]
- CUNHA, M. C. Prefácio. In: ABREU, M. *O Império do divino: festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1900*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Fapesp, 1999. p.14.
- DIAS, M. O. Hermenêutica do cotidiano na historiografia contemporânea. *Projeto História*. São Paulo, n. 0, p. 223-58, 1981.
- DUARTE, V. B.; SCHREINER, L. Laudo sobre incêndios em teatros. *Documentos sobre Postura municipal/ Teatros*. Arquivo da Cidade Municipal do Rio de Janeiro, código 50-2-64, 1888.
- DU BOIS, W. *As Almas da gente negra*. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999. (Trad.: Heloísa Gomes)
- EFEGÊ, J. Era Rosa, negra e bonita. *O Jornal*, 12 jun.1966.
- FERRERA, J.C. (De Chocolat). *Tudo preto*. Arquivo Nacional do Rio de Janeiro: Arquivos da 2ª Delegacia Auxiliar de Polícia, 1926.

- GILROY, P. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Univ. Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001. (Trad.: Cid Knipel)
- GOMES, T. *Um espelho no palco: identidades sociais e massificação da cultura no teatro de revista dos anos 1920*. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.
- KARASCH, M. *A Vida dos escravos no Rio de Janeiro – 1808-1850*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- MAGALDI, S. *Panorama do teatro brasileiro*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.
- MARZANO, A. *Scenas Comicas: Vasques e o teatro no Rio de Janeiro (1850-1900)*. Rio de Janeiro, 1999. Dissertação (Mestrado) – Programa de História da Universidade Federal Fluminense.
- MENCARELLI, F. *Cena aberta: a absolvição de um bilontra e o teatro de revista de Arthur Azevedo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.
- MOURA, R. A Indústria cultural e o espetáculo-negócio no Rio de Janeiro. In: LOPES, A. H. *Entre Europa e África: a invenção do carioca*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, Topbooks, 2000. p. 113-54.
- \_\_\_\_\_. *Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Dep. Geral de Doc. e Inf. Cultural, 1995.
- NEPOMUCENO, N. *Testemunhas de poéticas negras: De Chocolat e a Companhia Negra de Revistas no Rio de Janeiro*. São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de História/PUC-SP.
- NUNES, M. Palcos e salões. *Jornal do Brasil*, p. 15, 29 jul. 1926.
- \_\_\_\_\_. Tudo preto. *Jornal do Brasil*, p. 11, 1º ago. 1926.
- PRADO, D. A. *História concisa do teatro brasileiro: 1570-1908*. São Paulo: Edusp, 1999.
- RICHARD, L. *A República de Weimar, 1919-1933*. São Paulo: Círculo do Livro, 1988.
- SARLO, B. *Paisagens imaginárias*. São Paulo: Edusp, 1997. (Trad.: Rubia Prates e Sérgio Molina)
- SOUZA, J. *Ai... Sabina* (ou “Estrella Negra”). Arquivo Nacional do Rio de Janeiro: Arquivos da 2ª Delegacia Auxiliar de Polícia, 1925.
- VENEZIANO, N. *O Teatro de revista no Brasil: dramaturgia e convenções*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.



# Margarida, margaridas e a pedagogia do feminino: memória de lutas de Margarida Maria Alves (1933-1983)<sup>1</sup>

*Ana Paula Romão de Souza Ferreira*

*É melhor morrer na luta do que morrer de fome.*  
Margarida Maria Alves

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal analisar a trajetória da líder camponesa Margarida Maria Alves (1933-1983), assassinada na Paraíba, e as práticas educativas de mulheres participantes dos movimentos sociais, camponês e de mulheres. A análise fundamentou-se na perspectiva teórica da Nova História Cultural, ou microistória, sendo utilizadas fontes documentais e a história oral como procedimentos metodológicos. Revelou, entre outras coisas, deslocamentos de papéis femininos, da submissão para uma auto-organização das mulheres no meio sindical rural, contrariando a política patriarcal, presente na sociedade.

### **PALAVRAS-CHAVE**

MULHERES — MOVIMENTOS SOCIAIS — LIDERANÇA — ZONA RURAL

---

<sup>1</sup> Este artigo apresenta alguns dos aspectos abordados em minha dissertação de mestrado (Ferreira, 2005).

## INTRODUÇÃO

As inquietações sobre este tema surgiram em 1999, fruto da minha convivência como militante no movimento de mulheres e dos desdobramentos da condição de pesquisadora no Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR –, durante a graduação no curso de História pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Nas nossas pesquisas no Grupo de Trabalho Questão da Terra, no NDIHR/UFPB, e em nossa atuação no movimento de mulheres, tivemos oportunidade de conhecer e conviver com mulheres camponesas, o que suscitou várias questões, tais como: até que ponto os movimentos de luta pela reforma agrária percebiam o papel das mulheres? E, principalmente, qual a contribuição das camponesas ao movimento de mulheres, na atualidade?

Foi nesse contexto que me interessei por conhecer e estudar a trajetória da líder sindical Margarida Maria Alves, devido à sua contribuição histórica em defesa dos direitos trabalhistas e da luta das mulheres camponesas. Suas ações trabalhistas e seus discursos políticos encontram-se presentes em vasta produção documental, reunida nos últimos 20 anos em arquivos dos sindicatos rurais e, em núcleos de pesquisas das universidades, a exemplo do NDIHR/UFPB, constituindo um acervo de jornais, processos, relatórios de comissões parlamentares de inquérito – CPIs –, atas de reuniões sindicais e do Movimento de Mulheres do Brejo – MMB –, além de fotografias e de gravações em fitas magnéticas (k7).

Além do acervo documental, outras fontes possibilitaram a reconstrução da trajetória de Margarida Alves, como os diálogos com suas contemporâneas, que ainda atuam no MMB paraibano, e transformam a memória de suas lutas em ponto de partida de uma prática educativa, nos sindicatos rurais, em que exercem militância política.

## MARGARIDA, MARGARIDAS

Em agosto de 1983, foi arrancada brutalmente da luta sindical a camponesa Margarida Maria Alves, líder dos trabalhadores rurais da Paraíba e presidente do Sindicato Rural de Alagoa Grande (PB).

O seu assassinato provocou uma profunda onda de manifestações que se iniciara na Paraíba, propagando-se por todo o país. Desde então, no dia 12 de agosto, os trabalhadores e trabalhadoras rurais não só relembram Margarida Alves, mas denunciam a impunidade dos seus assassinos e a renitente violência no campo, em meio aos discursos em defesa da reforma agrária. Dessa forma, tornam atual a luta e o martírio dessa líder sindical, chegando a instituir o dia 12 de agosto como o Dia Nacional Contra a Violência no Campo e pela Reforma Agrária, conforme registra a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG.

Filha dos camponeses Manoel Lourenço Alves e Alexandrina Inácia da Conceição, a mais nova entre nove irmãos, Margarida Maria Alves nasceu no dia 5 de agosto de 1933, no Sítio do Jacu, Alagoa Grande, interior da Paraíba, e faleceu dia 12 de agosto de 1983, vítima de uma emboscada patrocinada por usineiros e latifundiários da Região do Brejo paraibano, o chamado Grupo da Várzea. Grupo esse que exerce influência política e econômica nas cidades de Santa Rita, Tibiri, Pilar, Mogeiro, Ingá, Sapé e Alagoa Grande.

Iniciando seus estudos aos seis anos de idade no Sítio Agreste, Margarida Maria Alves, mesmo ingressando no trabalho do campo aos oito anos, conseguiria chegar até a 4ª série do antigo ensino primário. Aos 28 anos, mudou-se para o centro de Alagoa Grande, à rua da Olinda, onde permaneceu até a morte.

Durante 23 anos, participou do Sindicato de Alagoa Grande e atuou também na organização de outros sindicatos de trabalhadores rurais na região da lavoura canavieira da Paraíba, chegando a influenciar as políticas da CONTAG.

Iniciou-se na vida política como filiada, depois como funcionária do sindicato, até concorrer aos pleitos de direção. Foi eleita tesoureira para a gestão de 20 de dezembro de 1967 a 1969 e, em 1973, presidente, cargo para o qual seria reconduzida sucessivas vezes – 1976, 1979 e 1982 – em uma clara demonstração do respeito dos camponeses por seu trabalho e pela sua liderança. Por aproximadamente dez anos, Margarida Alves esteve em cargos de direção do Sindicato de Alagoa Grande.

Durante todo esse período, ela conhece e estreita relações com outras camponesas que se engajariam na luta camponesa, tornando-se lideranças sindicais em um espaço historicamente marcado pela pouca participação feminina. Em 1974, conhece Maria da Penha Nascimento,

que a substituiria na presidência do sindicato após o seu assassinato. Em 1975, conhece Maria da Soledade Leite, repentista, militante do Sindicato Rural de Alagoa Grande, integrante da direção do Movimento das Mulheres Trabalhadoras do Brejo – MMT<sup>2</sup> –, que, juntamente com as mulheres do Brejo paraibano e demais camponesas, se dedicariam à luta pela punição dos assassinos de Margarida Maria Alves. Luta inglória. Surdas aos apelos dos camponeses da Paraíba, as autoridades do estado deixariam prescrever o crime. Ao lembrar a convivência com Margarida Maria Alves, Soledade retoma o trajeto de vida da companheira assassinada, destacando a sua expulsão da terra, a vinda para a cidade e o companheirismo que marcava a sua atuação junto aos camponeses do Brejo paraibano:

Eu conheci a Margarida Maria Alves em outubro de 1975, quando eu vim para Alagoa Grande. Morava em Bananeiras na época. Eu vim embora para Alagoa Grande e no mês de outubro fui ao sindicato para me associar, em outubro de 75. Aí, a Margarida era uma pessoa assim, uma mulher religiosa, muito simpática, muito dinâmica, muito sentimental, ela conversava, ela ria, ela chorava quando a gente cantava. Aquela pessoa amiga, companheira de todas as horas, uma grande lutadora, Margarida, ela veio de família pobre, os pais dela moravam num Sítio de Jacu em Alagoa Grande, de onde foram expulsos da terra, e ela veio para a cidade, foi na época das Ligas Camponesas. É, e ela com a família ficaram morando na periferia, na rua da Olinda. (Maria da Soledade Leite, 17-2-2005)

Nessa fala, Soledade discorre sobre a origem humilde de Margarida Alves, sua ligação com a terra, sua personalidade forte e meiga, sua capacidade de falar e de escutar os parceiros e parceiras, sua luta pela terra. Acentua a reconhecida religiosidade de Margarida Maria Alves, religiosidade essa claramente entrelaçada ao seu fazer político. Soledade refere-se ainda à adversa conjuntura que arrasta Margarida para a cidade de Alagoa Grande: a expulsão da terra onde morava com a família. De fato, a líder de Alagoa Grande é expulsa da terra em 1962, no mesmo ano em que foi assassinado João Pedro Teixeira, líder das Ligas Camponesas, a mando, também, do Grupo da Várzea, que aterrorizou, durante décadas, os tra-

<sup>2</sup> As siglas MMT e MMB significam a mesma entidade “Movimento das Mulheres Trabalhadoras do Brejo”, que possui os dois registros como associação de mulheres rurais, portanto, é referida dos dois modos nas entrevistas das camponesas.

balhadores e trabalhadoras rurais do Brejo da Paraíba. Coincidentemente, a data do assassinato de João Pedro Teixeira marca também a fundação do Sindicato de Alagoa Grande, patrocinada pelo padre Geraldo Pinto, como afirma Maria da Soledade Leite na mesma entrevista:

Margarida, quando chegou em Alagoa Grande, conheceu o padre Geraldo. O padre Geraldo em 1962 fundou o Sindicato de Alagoa Grande, padre Geraldo Pinto, e a Margarida, que era uma pessoa muito religiosa, que participava muito da Igreja, com influência do padre Geraldo, ela se associou e começou a participar. (17-2-2005)

Nesse depoimento, fica clara a influência da Igreja Católica na vida política de Margarida Alves. Fato esse corroborado pelo depoimento da própria líder sindical, que expressa, entretanto, uma acentuada visão crítica sobre a atuação da Igreja em Alagoa Grande durante os anos da Ditadura, período em que era presidente do Sindicato Rural de Alagoa Grande o camponês Severino Cassimiro Alves – com quem Margarida viria a se casar, em 1971:

Eu me lembro que, em 1962, quando o sindicato foi fundado, se falava muito nas Ligas Camponesa, em jornada de trabalho, que o trabalhador trabalhava dez, onze, doze horas. As Ligas estavam falando a verdade. Mas o padre não dava apoio às Ligas. E, como eu era muito religiosa, aí não fiquei com as Ligas. Mas sempre achando que as Ligas tinham razão. Então a Igreja ajudou a fundar os sindicatos dizendo que os sindicatos eram desejo do Papa João XXIII. Veio a Revolução de 64. Foi um pega-fogo, foi nego preso, morto e perseguido. Cassimiro foi perseguido, mesmo sendo do sindicato do padre. Cassimiro ficou doente dos nervos, pois ele ficou sozinho. A Igreja tirou o pezinho de banda, como se diz. “Fica aí, agora, Cassimiro, que não tem mais problema”. A Igreja ficou do lado latifundiário, entendeu? (Margarida Maria Alves, apud Rocha, 1996, p. 37)

Margarida Alves descreve o comportamento da Igreja, em Alagoa Grande, diante dos opressores da ditadura de 1964. Mesmo mantendo sua crença religiosa, é capaz de reconhecer as ambigüidades, as omissões dos membros de sua Igreja. Observa-lhes a covardia, o abandono a que relegou os agricultores, que esperavam da Igreja de Alagoa Grande apoio e sustentação. Politicamente, alguns agricultores que se guiavam pela Igreja combatiam as Ligas Camponesas por discordar de sua ligação com os partidos comunistas e do conteúdo materialista da sua doutrina.

É importante salientar que existiam dentro da Igreja várias correntes políticas, olhares cristãos diferenciados sobre o cristianismo, que disputavam, dentro da própria instituição, a liderança entre os trabalhadores rurais. Muitas dessas correntes contavam com religiosos que viriam a ser perseguidos, presos e assassinados por estarem ligados à perspectiva religiosa da Teologia da Libertação. Movimento interno da Igreja Católica, criado em “nossa” América, a Teologia da Libertação se voltaria para a defesa dos oprimidos, empenhando-se numa *práxis* cristã que priorizava a organização dos trabalhadores. Os adeptos dessa Teologia ingressaram em vários movimentos de luta por direitos humanos, em especial, na luta pela reforma agrária no Brasil.

Em meio a essa conjuntura, Margarida Maria Alves estabelece novos e fortes laços com outros movimentos sociais. Ingressa na Comissão Pastoral da Terra – CPT – ligando-se, assim, à Teologia da Libertação. Nessa ligação, terá grandes enfrentamentos com os donos de terras, ou melhor, com o Grupo da Várzea, já mencionado neste artigo.

No seu percurso de sindicalista, Margarida Maria Alves direciona sua luta em prol da defesa da sindicalização e da participação organizada das mulheres camponesas, para a conquista dos direitos trabalhistas, como as reivindicações por carteira assinada, por férias, pelo décimo terceiro salário e pelo repouso remunerado.

Aliando-se a outros grupos políticos, participa da construção e fundação do Centro de Educação do Trabalhador Rural – CENTRU –, cujo objetivo é o de desenvolver ações pedagógicas voltadas para a formação política dos camponeses.

Fundado em 9 de novembro de 1980, em Olinda (PE), o CENTRU fora pensado por diferentes sujeitos sociais: trabalhadores/as dos movimentos rurais; assessores dos movimentos populares, entre os quais professores universitários, estudantes e artistas. Na percepção de Margarida Alves e de outros camponeses, esse centro criaria condições para a aprendizagem dos trabalhadores, sendo encarado, portanto, como um dos principais instrumentos de educação e de formação política.

A educação popular constituía, à essa época, arma muito forte de luta contra o latifúndio. O CENTRU, por sua vez, reafirmava, em seu Projeto Político-Pedagógico – PPP –, o método de Paulo Freire (1980), desenvolvido em *Conscientização*, que consistia no acesso à educação

formal, mediante um programa que alfabetizava, em quarenta horas, os excluídos do ler e do escrever no país.

As idéias de Paulo Freire inspiravam sonhos de organização, de luta, de esperança e de liberdade, de tal forma que, no âmbito da educação transformadora, o CENTRU adotava em seu PPP vários outros conteúdos que ajudavam os camponeses a ler o Brasil e os seus problemas. Assim, eram ministradas aulas de análises de conjuntura, história geral e do Brasil; seminários de formação política; cursos sobre a opressão da mulher e a sua participação nas lutas de classe.

Reconhecida a sua importância, o CENTRU contaria com a participação pessoal de Paulo Freire em muitas de suas discussões, tornando-se, então, uma organização popular fundamental para a luta e a vida dos camponeses e das camponesas, como relata Maria da Soledade Leite:

A Margarida ela também foi uma das fundadoras do CENTRU aqui na Paraíba. Ela era da coordenação do CENTRU, a Penha também. E eu também participei do CENTRU, tanto da participação dos seminários, e também depois eu fui da direção do CENTRU. A Margarida ela sempre defendeu essa proposta de luta dos trabalhadores, da organização. O CENTRU era uma coisa que trabalhava em prol dos trabalhadores, aqueles cursos, seminários de formação para que as trabalhadoras e os trabalhadores rurais aprendessem alguma coisa. Inclusive eu cheguei até a participar de seminários para discurso, mas os cursos eram mais de formação geral, a gente tinha cursos dos direitos trabalhistas, da sexualidade, a gente trabalhava as questões gerais do Brasil, a gente aprendia história, muita história sobre o capitalismo, o socialismo, sobre o feminismo. (17-2-2005)

Nessa fala, Soledade Leite confirma o engajamento das lideranças camponesas na construção e fundação do CENTRU, conta do próprio aprendizado e dos conteúdos programáticos que provocaram, entre os camponeses e as camponesas, mudanças de atitudes, direcionando-os(as) ao conhecimento de si mesmos, à formação das consciências como sujeitos trabalhadores(as). A importância de Margarida Maria Alves, do CENTRU e, posteriormente, da Central Única dos Trabalhadores – CUT – para o mundo camponês paraibano é tamanha, a ponto de Maria da Soledade Leite atribuir a esses três fatores o engajamento das mulheres camponesas na luta pela reforma agrária e na discussão sobre a desigualdade de gênero e o feminismo, em meio às lutas mais gerais, conforme explicita:

Antes da morte de Margarida, antes dos seminários do CENTRU, antes da luta integrada aos movimentos da CUT e dos sindicatos, nós também não sabíamos o que eram nossos direitos. A gente tinha que curvar a cabeça, a gente vivia de cabeça baixa, curvada perante a sociedade. A gente não se sentia mulher, porque a gente só fazia o que o povo queria. A gente obedecia a pai, a gente obedecia a patrão, a gente obedecia a marido, e era aquela coisa, a mulher tinha que baixar a cabeça em tudo, até nossos próprios pais passavam aquela imagem para a gente, e dizia que na hora do casamento a mão da mulher ficava por baixo, e a mão do marido ficava por cima, porque a mulher, ela tinha que ser submissa ao marido, toda hora a mulher tinha que ser a outra metade, mas a metade inferior do homem e, hoje, a gente sabe que não é isso. (Maria da Soledade Leite, 17-2-2005)

Esse aprendizado despertou a consciência das mulheres em relação à opressão que lhes era imposta e que se traduzia na obediência e submissão cotidianas, herança de nossa cultura patriarcal, reafirmada, desde sempre, pelos pais, maridos, patrões e companheiros sindicais. Essa consciência do “eu” feminino levaria as mulheres do Brejo a criar, em 1986, o Movimento de Mulheres do Brejo, exemplo cabal de sua auto-organização.

Eleita para a diretoria do CENTRU Regional em 1981, num dos maiores congressos de camponeses no Nordeste, ocorrido de 11 a 13 de setembro de 1981, em Guarabira (PB), Margarida Maria Alves afirma a sua identidade autônoma. Preocupada com o índice de analfabetismo na zona rural, Margarida se envolveria, cada vez mais, nas discussões do CENTRU, que então prestava assessoria aos sindicatos rurais do Nordeste, com vistas a buscar mecanismos para a implementação de uma educação libertadora. Na abertura desse congresso, Margarida Maria Alves faz o seguinte pronunciamento, considerado um dos seus mais marcantes discursos:

Se a gente se isolar, se a gente faz uma concentração por aí outra por acolá, se o sindicato é dividido, eles tomam a frente porque eles estão sentindo que estamos desorganizados. É por isso que os poderosos ficam nos intimidando e até espionando pra ver qual o trabalhador que faz parte do sindicato. Nós não podemos calar diante dessa multidão de famintos e injustiçados, temos que denunciar a situação em que estamos. A gente nunca vai esmorecer, não queremos o que é de ninguém, nós queremos o que é nosso: terra e educação. (apud Brazil, 2000, p. 362).

Afirmando a necessidade de organização, Margarida Maria Alves, conhecedora das várias visões do movimento camponês, conclama pela unidade de ação, como mecanismo privilegiado no enfrentamento aos latifundiários. Dessa forma, reafirma a disposição dos trabalhadores e trabalhadoras rurais em lutar pela terra, colocando a luta pela educação no mesmo patamar da reforma agrária. Nesse congresso, que contou com a participação de inúmeras caravanas de trabalhadores rurais do Nordeste, de assessores ligados aos CENTRU, à CPT, também estiveram presentes Paulo Freire, Betinho e Luís Inácio Lula da Silva, atual presidente do Brasil.

Em agosto de 1983, ocorreu a 3ª Assembléia Geral do CENTRU. Em meio às discussões, chegou a notícia do assassinato de Margarida Maria Alves, que não havia comparecido ao último dia dos debates, em virtude de compromissos anteriores assumidos pelo sindicato, segundo a testemunha Francisco de Assis Batista:

Estava prevista a realização de um seminário de três dias, após o término da assembléia geral, para aprofundamento sobre o movimento sindical. Margarida, pela manhã do dia 12 (primeiro dia do seminário), por motivo de responsabilidade do sindicato, viaja para Alagoa Grande com o objetivo de voltar no dia seguinte. Não foi possível seu regresso, a mão armada do latifúndio ceifou sua vida, suprimindo do movimento camponês uma liderança expressiva e combatente [...] é impossível descrever o sentimento dos participantes daquela assembléia, ao receberem tal notícia. Logo após serem tomadas as primeiras providências, o CENTRU elabora um boletim informativo extraordinário, e divulga, a nível nacional e internacional, o trágico acontecimento. (Batista, 1977, p. 139-40)

Os trabalhadores rurais organizados em torno do CENTRU, consternados, indignados e revoltados com a violência impetrada pelos latifundiários, exigem uma exemplar punição dos culpados, enquanto reafirmam a disposição de continuar a campanha trabalhista em elaboração. Apesar do luto e da dor que tomaram conta de todos e todas, as denúncias percorreram o campo da Paraíba, alcançando todo o território nacional. A cidade de Alagoa Grande tornou-se pequena para abrigar o enorme contingente de militantes camponeses sindicais, membros da Igreja, integrantes do Partido dos Trabalhadores, entre eles Luís Inácio Lula da Silva. Nas grandes faixas, que figuravam entre as manifestações, a

resposta de Margarida Maria Alves à barbárie do latifúndio paraibano: “É melhor morrer na luta do que morrer de fome”. Sobre esse trágico acontecimento, nos fala, novamente, Maria da Soledade:

Em 1983, no dia 10 e 11 de agosto [...], ela estava no seminário em Guarabira, com a Penha, com outros companheiros da CPT na época, e sindicatos também. E foi quando a Penha notou que a Margarida tava pensativa, ela tava triste, e alguma coisa a estava perturbando. E Penha começou a conversar com ela e dizer que ela não podia ficar presa sem abrir o jogo para os companheiros, e sem dizer o que é que estava se passando. Aí foi quando ela, no silêncio do quarto, falou para Penha que estava sendo ameaçada de morte, já tinha recebido cartas e telefonemas anônimos com ameaça de morte. Mas antes ela já tinha dito no discurso em Sapé que era melhor morrer na luta do que morrer de fome, e que da luta ela não fugiria, isso foram frases dela já através das ameaças que ela vinha recebendo, mas sem dizer o porquê. Então, quando ela confessou para Penha o que estava acontecendo, a Penha se prontificou que na segunda-feira junto a ela e outros companheiros procuraria a justiça para denunciar os acontecimentos. Infelizmente não deu tempo, quando foi no dia 13, aliás, no dia 12, que ela voltou para casa, quando ela chegou em casa, com pouquinho tempo, a irmã dela trouxe um pedaço de espiga de milho, ela dividiu esse milho para ela e para o filho dela, José Arimatéia, que na época tava com 6 ou 7 anos. E quando ela estava comendo foi quando o pistoleiro chegou. E, vizinhos da Margarida, depois no processo, disseram que, desde o dia 11, que essas caras rondavam a casa e passavam naquela rua de carro, mas ninguém sabia por que, nem qual era o objetivo deles, né? Só no dia 12, quando ele chegou na casa da Margarida e perguntou se ela era a Margarida, que ela disse que era, foi quando recebeu um tiro de espingarda calibre 12, que acabou com a vida da companheira [...] estourando toda a face dela [...] e jogando os miolos na parede. Uma coisa triste. E fazem [sic] 22 anos, que esta morte está impune, esse crime está impune, a justiça continua dormindo. (entrevista em João Pessoa (PB), 17-2-20005)

Como se pode ver, a trajetória de luta de Margarida Alves, repleta de grandes conquistas para as trabalhadoras e trabalhadores do campo, também foi marcada pelas ameaças do latifúndio que culminaram em seu assassinato e na impunidade dos seus assassinos, numa evidente demonstração de que a justiça paraibana não estava interessada em romper com a histórica cumplicidade com os latifundiários e com os desmandos e violência provocados por eles. O que se viu a seguir foi, por um lado,

a firmeza dos camponeses e de seus aliados, incansáveis nas denúncias, nos atos de protesto contra os latifundiários, e, por outro, o exercício de cinismo e de desfaçatez dos latifundiários, mediante seus parlamentares, a exemplo do deputado Aécio Pereira, que considera o assassinato de Margarida desprovido de qualquer ligação com seu trabalho sindical, aventando, inclusive, a possibilidade de Margarida Maria Alves ter sido assassinada por motivos eleitoreiros. A declaração do deputado do Grupo da Várzea é reproduzida pela imprensa paraibana, a seguir:

O deputado Aécio Pereira, do Partido Democrático Social – PDS –, questionou ontem a posição de quem acredita ter sido o assassinato da líder sindical Margarida Maria Alves, de Alagoa Grande, uma resposta ao trabalho dela em defesa dos trabalhadores rurais do município. Aécio aventou a hipótese de ela ter sido morta a mando de um grupo político ao qual Margarida negou apoio nas últimas eleições, preferindo apoiar Edme Tavares e o próprio Aécio. “– Eu confesso [...] a opinião de quem quer incriminar pessoas idôneas de Alagoa Grande, famílias representativas da sociedade local. Recomendo uma reflexão sobre o caso, pois Margarida Alves exercia o cargo de presidenta do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alagoa Grande há 20 anos, sempre defendendo o interesse dos agricultores sem que fosse registrado qualquer ato violento contra a sua pessoa”, enfatizou o deputado. Pereira vê a possibilidade de “um plano político para se aproveitar do lamentável fato”. Faz questão de ressaltar que Margarida “era uma correligionária nossa, uma pessoa ligada ao meu partido, o PDS, e não mediremos esforços para que a sua morte não seja usada para interesses outros”, destacou. (“Pedessista vê um...”, 1983, p. 3)

Com essas palavras, amplamente divulgadas pelos jornais paraibanos, o deputado Aécio Pereira tenta confundir a opinião pública. Primeiro, levando-a a acreditar numa grande proximidade entre eles (o Grupo da Várzea) e Margarida Maria Alves. Segundo, tentando culpar, se de fato fosse um crime político, alguns militantes sindicais ligados ao MDB, hoje Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB –, num claro intuito de livrar o Grupo da Várzea das acusações dos camponeses e de esvaziar as grandes mobilizações deflagradas pelo trabalhadores e trabalhadoras rurais do Brasil.

Ora, apesar de ter-se filiado ao PDS, os passos políticos de Margarida Alves caminhavam na contramão desse partido. Segundo Guilherme Salgado Rocha (1996), no ano do assassinato de Margarida, o usineiro Agnaldo Veloso Borges, um dos principais acusados de ser o mandante do crime,

acusação hoje comprovada pelos autos criminais, detinha total hegemonia no PDS: liderava um grupo de três deputados federais, cinco deputados estaduais, cinquenta prefeitos do interior e pelo menos dez parlamentares, dos 27 representantes da Paraíba, no colégio eleitoral para as eleições indiretas, numa explicitação de poder que, se não conseguiu dar a vitória a Paulo Maluf,<sup>3</sup> conquistou a impunidade para os crimes a ele imputados: os assassinatos de João Pedro Teixeira e o da própria Margarida.

Por sua vez, Margarida Maria Alves liderava uma maciça campanha salarial na Região do Brejo da Paraíba, além de clamar, sistematicamente, pelo direito à educação, considerada, por ela, a “melhor arma” de defesa contra os embustes e mentiras dos latifundiários. Segundo relatos de membros da Confederação dos Trabalhadores da Agricultura, a reivindicação pelo acesso à educação irritava os latifundiários, na mesma proporção que a luta pela terra. Essa irritação seria traduzida pela própria líder sindical, em discurso proferido na frente do sindicato:

Recebemos ameaças dos poderosos latifundiários, todos os dias, e o sindicato não pode ficar dividido, descobri que, além da nossa organização, a melhor arma que teremos é a luta por educação, muitos de nós não lutamos por nossos direitos, porque acreditamos que o patrão tem a razão. Eles falam e parece que a verdade está com eles, eles dizem que sabem da lei, e isto basta para calarmos. Outro dia, quando o Sr. Manoel pegou a dita lei que estava com o sobrinho do Dr. Agnaldo, lá dizia o contrário, lá dizia que a terra era da família do Sr. Manoel [...]. Nós queremos o que é nosso, queremos educação. (junho de 1982)

Somavam-se, de fato, várias insatisfações. Uma delas consistia na luta por educação através do CENTRU; outra, na luta pela terra de plantio de subsistência. Sob a direção de Margarida Maria Alves, o sindicato havia entrado com uma ação judicial, em 1982, para obter a concessão de dois hectares de terra, ao redor das residências localizadas nos sítios, para que nelas os agricultores plantassem suas próprias roças de subsistência

<sup>3</sup> Segundo Rocha (1996), com a derrota das Diretas Já para presidente – campanha movida por setores populares e partidos políticos que defenderam a redemocratização do país no final da ditadura militar –, o país se preparava para eleger o primeiro presidente civil, o que deveria ocorrer em 1984, ainda que de forma indireta, ou seja, só os parlamentares poderiam votar. Paulo Maluf, na condição de candidato do PDS, tinha fortes laços ideológicos com a bancada ruralista da Paraíba, envolvida com outros crimes contra camponeses, mediante práticas protecionistas dos criminosos, o que, mais uma vez, iria se repetir com os assassinos de Margarida Alves, em 1983, período de campanha eleitoral. A defesa desses criminosos consistia em condição de troca ao apoio presidencial.

como milho, feijão e mandioca. Vitoriosa, essa ação tornou-se conhecida como “o direito ao sítio”, o que desagradou, enormemente, os usineiros, nada habituados a derrotas judiciais e que plantavam suas canas até nas portas das casas dos trabalhadores, como declaram a camponesa Maria da Soledade e a militante do Movimento das Mulheres Camponesas de Pirpirituba, Antonia da Silva:

Na época [...] encampou a luta, levantou bandeira pela carteira assinada, pelos direitos trabalhistas, né... pelo direito ao sítio, a lei do sítio, que naquela época, os patrões plantavam até a porta de casa, até a biqueira da casa. (Maria da Soledade Leite, 17-2-2005)

Ah! A lei do sítio foi boa, porque se a gente bobeasse o patrão plantava dentro de casa, já que o chão das casas era de barro. (Antonia da Silva, 17-2-2005)

Seria, pois, num percurso, marcado por um profundo antagonismo aos interesses dos latifundiários, que Margarida Maria Alves despertaria o ódio e a ira dos donos de terras na Região do Brejo de nosso estado. Entre as ameaças de morte que Margarida chegou a receber, havia a exigência de ela abandonar o discurso em defesa dos trabalhadores rurais, isto é, a defesa de si mesma. O discurso de Margarida Maria Alves incomodava. Contrariava os latifundiários. Exigiam-lhe que calasse a voz. Voz de mulher, embargada, muitas vezes, pela emoção, mas, em nenhum momento, abafada por seus opressores. Foi senhora de sua fala até o fim, quando o latifúndio armado destrói-lhe a face, calando-lhe a boca. A exigência dos latifundiários se realizava pela força das armas. O assassinato de Margarida é uma explícita ameaça, dirigida, a partir desse momento, a todos os trabalhadores rurais. Os latifundiários deixavam claro que não iam tolerar nenhum discurso como o da líder de Alagoa Grande.

## TERRA, EDUCAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS MULHERES

Mas o latifúndio se enganara. Margarida Maria Alves não silenciava. Cuidadosa, ou porque pressentisse alguma desgraça, a presidente do Sindicato Rural de Alagoa Grande se dedicara, durante todo o período de suas gestões, ao enfrentamento dos mais diversos conflitos que marcam a sociedade: conflitos de classe, de gênero, etc. Assim, altera a luta dos companheiros das gestões anteriores, acrescentando às reivindicações

pela reforma agrária e pelo respeito às leis trabalhistas o apoio às lutas pela educação, pela formação política, pela auto-organização feminina no universo dos trabalhadores e trabalhadoras rurais de nosso estado.

Quando de sua morte, o Sindicato Rural de Alagoa Grande contava com uma atuante participação de lideranças femininas, a despeito da resistência de muitos camponeses, incomodados com a presença da mulher nos sindicatos, ainda ingenuamente crentes na incapacidade feminina, ainda crédulos nos valores patriarcais, como se pode apreender das palavras de Maria da Soledade Leite:

Após a morte de Margarida, a gente viu a necessidade que nós tínhamos de organização. E a Penha foi outra grande companheira que também morreu, infelizmente, nós não temos mais a nossa companheira Penha, assim como outras, também a Serise, que encabeçavam a luta pelo movimento das mulheres trabalhadoras rurais. Na época, a preocupação da Penha, que assumiu a luta depois de Margarida junto com nós outros companheiros e companheiras, é que as outras mulheres não participavam do sindicato, nas assembléias só os homens chegavam. Quando acontecia chegar uma ou duas mulheres, ficavam caladas, quando questionavam alguma coisa, os homens diziam que elas não tinham que falar. Então, a gente viu a necessidade e a preocupação que se tinha que se ter com esse movimento das mulheres para que essas mulheres passassem a ter formação, para que elas passassem a se sentir gente também e lutar pelos seus direitos, daí a gente fundou o MMB, em Alagoa Grande, que foi o Movimento de Mulheres do Brejo. Isso foi em 1986, a gente já participava, aliás, eu não, mas a Penha, as outras companheiras participavam também da CPT. Que era a Pastoral da Terra. Mais aí a gente viu a necessidade de se fundar o Movimento de Mulheres do Brejo e também foi criado o MMT, em Pirpirituba, que era e é o Movimento de Mulheres Trabalhadoras, que hoje ainda continua. Infelizmente, depois da morte da Penha, a gente teve dificuldades e se juntamos ao MMT, e ainda hoje temos muitas dificuldades. (Entrevista realizada em João Pessoa, 10-8-2005)

Nessa pedagogia do feminino, Margarida Maria Alves deixa um legado contra o qual o latifúndio nada pode fazer: o legado da autonomia, da auto-organização e da expressão feminina nas mais diversas frentes de luta das mulheres camponesas. Esse legado pode ser aferido pelo surgimento, após a sua morte, de várias entidades de mulheres rurais e pela presença atual das trabalhadoras rurais em cargos de direção de diversos movimentos sociais do campo.



Ana Paula Romão de Souza Ferreira

Natural de João Pessoa-PB. Graduada em História pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Sua dissertação de mestrado, *Margarida, Margaridas: memória de Margarida Maria Alves (1933-1983) através das práticas educativas das camponesas da Paraíba*, foi orientada pelo Professor Doutor Charliton José dos Santos Machado, do Departamento de Fundamentação Histórica do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. É doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB e professora efetiva do Departamento de Habilitações Pedagógicas – DHP, do Centro de Educação da UFPB. Ex-bolsista IFP, turma 2003. E-mail: anarosfe@hotmail.com.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, M. M. Discurso proferido na frente do sindicato. *Ata do Sindicato de Alagoa Grande*. Alagoa Grande, livro 5, fls.13, 6 maio 1982.
- BRAZIL, V. É.; SCHUMAHER, S. (orgs.) *Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BATISTA, F. DE A. *Movimentos sociais do campo: o caso de São Sebastião do Umbuzeiro* – PB. João Pessoa: IMPRELL, 1997.
- FERREIRA, A. P. R. de S. *Margarida, margaridas: memória de Margarida Maria Alves (1933-1983) e as práticas educativas das mulheres camponesas na Paraíba*. João Pessoa, 2005. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3. ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.
- PEDESSISTA VÊ UM COMPLÔ POLÍTICO. *Jornal O Norte*, João Pessoa, seção Cidades, p. 2, 14 ago. 1983. (Arquivo da CUT)
- ROCHA, G. S. *Margarida Alves*. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1996. [Col.: Construtores da Justiça e da Paz]



# A invisibilidade do trabalho das mulheres na produção em assentamentos rurais de Baraúna/RN<sup>1</sup>

*Cédina Maria de Araújo*

## RESUMO

Este estudo analisa a participação de trabalhadoras rurais em unidades de produção familiar de subsistência e em unidades de produção familiar moderna (irrigada) em três assentamentos rurais do município de Baraúna (RN). Constatou-se que as mulheres não se incluem nos espaços da produção em igualdade com os homens e, quando conseguem incluir-se, a exemplo da fruticultura irrigada, é em momentos esporádicos, nas atividades menos valorizadas, além de receberem renda inferior à do homem. O cenário vivenciado pelas agricultoras desses assentamentos mostra que parte das políticas públicas pensadas para agricultura familiar contribui para a não-visibilidade do trabalho feminino, reforça as desigualdades de gênero no campo e impossibilita a melhoria das condições de vida do grupo familiar.

### **PALAVRAS-CHAVE**

AGRICULTURA FAMILIAR — POLÍTICAS PÚBLICAS — RELAÇÕES DE GÊNERO — MULHERES

---

<sup>1</sup> Este artigo apresenta alguns dos aspectos abordados em minha dissertação de mestrado (Araújo, 2003).

## INTRODUÇÃO

No município de Baraúna, situado no semi-árido do Nordeste brasileiro, como outros municípios dessa região, a agricultura é a base da atividade econômica, tendo tido, por um longo tempo, o algodão como o seu produto principal.

No final dos anos 70, começa a decair a produção do algodão devido à falência do sistema de financiamento e da assistência técnica pública para a agricultura, à generalização da praga do bicudo, às constantes estiagens na região etc., o que levou os municípios que sobreviviam dessa produção a uma crise econômica e social. No auge dessa crise, na primeira metade da década de 1980, é introduzida no Rio Grande do Norte, mais especificamente nas microrregiões homogêneas de Açu e de Mossoró, a produção de frutas irrigadas. Baraúna, por estar situada próxima a Mossoró e dispor de condições ideais à implantação da agricultura irrigada, logo introduziu esse supostamente “novo” modelo de produção. Aldenor Gomes da Silva (2002), em pesquisa realizada sobre desenvolvimento local e políticas públicas em Baraúna (RN), destaca a disseminação da prática da agricultura irrigada em unidades produtivas de base familiar como uma especificidade da produção agrícola irrigada moderna desse município.

No cenário local, essa inserção na produção irrigada de frutas significou a transformação da base produtiva, atingindo também a agricultura familiar, principalmente em sua forma de organização. Hoje se podem distinguir duas formas de agricultura familiar no município: de subsistência e “moderna” (irrigada).<sup>2</sup>

### Agricultura familiar de subsistência

A maioria da população das comunidades e de assentamentos rurais dedica-se à agricultura familiar de subsistência, e, apesar desse segmento

---

<sup>2</sup> Denomino agricultura de subsistência uma agricultura pobre de recursos ou de recursos subvalorizados e uso limitado de insumos externos. Já agricultura moderna se caracteriza por ser intensiva e utilizar insumos externos. Trata-se, entretanto, de uma modernização nos moldes convencionais, isto é, esse segmento conseguiu inovar sua base técnica, aumentando a produtividade com o uso excessivo de insumos e máquinas pesadas, porém sem demonstrar preocupação com o meio ambiente e com a socialização do processo envolvendo todos os membros da família. Daí o uso de aspas nos termos “nova” e “moderna” para essa forma de organização do trabalho agrícola. Reijntjes (1994) utiliza outra classificação para os dois tipos de agricultura, mas com o mesmo sentido.

representar um dos mais significativos contingentes de famílias rurais, em termos absolutos, é o que se encontra mais à margem da dinâmica da agricultura local. Exemplo disso é a utilização da prática de produção de sequeiro,<sup>3</sup> com pouca terra e baixa tecnologia.

Esse segmento dispõe de poucas possibilidades de acesso a crédito e assessoria técnica; tem o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF – como fonte de crédito mais contínua (embora nem sempre efetiva) e ainda se vale do Programa de Desenvolvimento Solidário<sup>4</sup> – PDS – como alternativa de crédito esporádica, além de eventualmente também contar com a assessoria técnica da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMATER – e do Centro de Assessoria a Processos de Desenvolvimento Local da Chapada do Apodi – Centro Proelo.<sup>5</sup>

### Agricultura familiar “moderna” (irrigada)

Esse tipo de agricultura é praticado por famílias pertencentes a uma minoria de comunidades e a uma maioria de assentamentos rurais, que conseguiram se inserir na produção irrigada de frutas. Essas famílias, assim como as que vivem da agricultura de subsistência, também dispõem de pouca terra, mas produzem com alta tecnologia, como: utilização de práticas mecanizadas de preparação do solo; uso exclusivo de sementes selecionadas de elevado padrão genético; utilização massiva de adubos, fertilizantes químicos e agrotóxicos; adoção de métodos e sistemas de irrigação por pressão, do tipo gotejamento, e uso de mão-de-obra assalariada (Silva, 2002).

Nesse contexto cabe indagar se, nessa unidade familiar, as mulheres conseguem acessar os meios de produção em igualdade com os homens e ter visibilidade do seu trabalho, isto é, se o acesso das famílias às tec-

---

<sup>3</sup> Tipo de produção, presente no semi-árido brasileiro, dependente do período das chuvas para o plantio e cujas culturas mais implantadas são: milho, feijão e algodão.

<sup>4</sup> No Estado do Rio Grande do Norte, esse programa era denominado Programa de Apoio ao Pequeno Produtor – PAPP. Este foi substituído pelo Programa de Desenvolvimento Solidário – PDS – atualmente em vigor, sendo mantido com recursos do Banco Mundial, Governo do Estado e das próprias comunidades rurais beneficiadas.

<sup>5</sup> Centro Proelo é uma ONG local, que atua especificamente nos assentamentos rurais por meio do Programa de Assessoria Técnica, Social e Ambiental – ATES – em convênio anual com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. A EMATER atua em assentamentos e comunidades rurais, mas não dispõe de estrutura física e recursos humanos para atender às demandas das famílias rurais do município.

nologias tem conseguido promover mudanças significativas na divisão sexual do trabalho agrícola.

Portanto, é devido à especificidade na organização da produção familiar desse município que a pesquisa se propõe a compreender como se dão as relações sociais de gênero no espaço da unidade de produção familiar, em assentamentos rurais de Baraúna.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A reflexão sobre a participação das mulheres no espaço da produção na agricultura familiar pressupõe que as relações entre homens e mulheres envolvam dimensões biológicas, culturais, históricas e sociais, passando por processos de construção e de reconstrução nos seus diferentes aspectos e repercutindo na divisão sexual do trabalho (Boff, 2002).

Na agricultura familiar, aqui entendida como “a unidade de produção agrícola onde propriedade e trabalho estão intimamente ligados” (Lamarche, 1997, p. 15), a divisão sexual do trabalho opera segundo a lógica do trabalho familiar. Nos assentamentos pesquisados, essa divisão é definida pela relação entre casa e roçado, este percebido como a área de trabalho, em que são realizadas as tarefas que exigem mais força física. Portanto, é o espaço do homem. O espaço da casa, que se prolonga para os quintais e muitas vezes se confunde com o roçado, é da mulher, não considerado área de trabalho, em que são desenvolvidas atividades percebidas como mais leves e necessárias à reprodução da família.

Entretanto, quando as mulheres extrapolam os limites da casa e do quintal e chegam ao roçado, o que acontece freqüentemente, o trabalho por elas desenvolvido é considerado extensão das suas atividades domésticas, referentes ao seu papel de dona-de-casa, esposa e mãe. Portanto, ainda que a mulher exceda os limites da roça familiar, passando a vender sua força de trabalho para outros, seu trabalho é visto como uma ajuda ao marido e um complemento à renda familiar em momentos de crise.

Quando ocorre a remuneração da força de trabalho da mulher, geralmente fora da roça da própria família, há uma desvalorização em termos de salários. De modo geral elas recebem valores inferiores aos dos homens, a exemplo das agricultoras que trabalham na produção de fruta irrigada nos assentamentos rurais pesquisados.

Sem dúvida, a remuneração do trabalho feminino é importante para seu reconhecimento, mas o valor econômico por si só não altera as relações de gênero. No espaço da agricultura familiar, o fator econômico não determina de forma linear as relações entre homens e mulheres, visto que, nesse meio, como já afirmado, mesmo quando a mulher vende sua força de trabalho a outros, seu trabalho continua sendo percebido pela família como ajuda ao marido, e não como um trabalho.

Além disso, para participar da produção, as mulheres, assim como os homens, precisam ter acesso aos meios de produção, principalmente a terra. Porém historicamente até mesmo as políticas e programas de distribuição de terra, a exemplo da reforma agrária, frequentemente excluem-nas do processo. A exclusividade e/ou privilégio do cadastro da terra em nome do homem, que perdurou por longo tempo,<sup>6</sup> reforçou de certa forma a terra como um espaço masculino, resultando no controle dos meios de produção pelo homem.

Em conseqüência disso, por não ter a titularidade do cadastro, a mulher tem dificuldade de acessar o crédito e o controle do financiamento, uma vez que todos os benefícios da política de reforma agrária são vinculados à parcela de terra que é identificada como do titular. Nesse sentido, como legalmente a relação do INCRA é com o titular da parcela, a mulher é colocada como parte secundária. Daí, a maioria dos projetos produtivos, a assessoria técnica, a capacitação e os recursos de projetos como o PRONAF destinarem-se aos homens (Rua, Abramovay, 2000).

No tocante ao reconhecimento do trabalho da mulher, Bruschini (2000) assinala que no Brasil, nos últimos dez anos, houve um crescimento da participação feminina no mercado de trabalho da ordem de 63%. A autora atribui parte desse aumento à ampliação do conceito de trabalho adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – que, a partir de 1992, passou a incorporar outras atividades, entre elas a produção familiar. Apesar desse reconhecimento por parte das fontes estatísticas, os dados ainda subestimam o trabalho produtivo feminino realizado na agricultura familiar, ao tratarem a mulher como membro não remunerado da família, mascarando o significado da in-

---

<sup>6</sup> A Portaria do INCRA n. 981, de 2 de outubro de 2003, assegura, a partir dessa data, a obrigatoriedade da titularidade da terra em nome do homem e da mulher, mas essa informação ainda é pouco acessível às mulheres (Brasil, 2005).

serção produtiva das mulheres, o que influencia de forma negativa as políticas públicas (Pacheco, 1997).

Baseando-se nesse contexto mais geral sobre o trabalho feminino na agricultura, propõe-se nesta pesquisa, por meio de estudo etnográfico, compreender como ocorrem as relações de trabalho das agricultoras familiares em três áreas de assentamentos rurais de Baraúna, com a preocupação central de perceber os espaços que elas ocupam na produção e qual é a invisibilidade do seu trabalho.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O referencial metodológico que orientou a pesquisa fundamentou-se em estudos teóricos sobre o tema, em técnicas de pesquisa e na liberdade à criatividade, sem perder de vista o rigor científico, como caminhos que possibilitam a construção do conhecimento, num movimento permanente de integração das partes no todo e de sucessivo recomeçar (Minayo, 1994). Assim, essa pesquisa se constitui de dois momentos que interagem e se complementam mutuamente: as leituras que possibilitaram a construção de um referencial teórico e o trabalho de campo que possibilitou novas reflexões.

Foram utilizadas fontes primárias e secundárias de dados. Os primeiros foram gerados na pesquisa de campo (observação participante e entrevista) nos assentamentos rurais de Tiradentes, Catingueira, estes dedicados à agricultura “moderna” (produção de frutas irrigadas), e Poço Novo, voltado à agricultura de subsistência (produção de milho, feijão e algodão de sequeiro). Os dados secundários foram obtidos mediante a análise de relatórios de atividades, diagnósticos, planos, projetos produtivos das famílias e atas das assembleias dos assentamentos pesquisados.

O trabalho de campo foi desenvolvido em seis meses, utilizando-se a observação participante, o que permitiu vivenciar vários momentos do cotidiano das famílias envolvidas, seja nas reuniões de trabalho entre os grupos produtivos e as equipes das entidades de assessoria técnica, seja no acompanhamento das visitas de técnicos às áreas produtivas e nas conversas informais com as famílias.

Foi utilizada também a entrevista do tipo semi-estruturada, orientada por um roteiro flexível, elaborado com base no referencial teórico

e nas informações e necessidades constatadas anteriormente, durante a observação participante. Foram entrevistadas 34 pessoas, entre elas três assessores técnicos como informantes complementares, sendo dois agrônomos e uma assistente social, e 31 pessoas escolhidas entre as famílias dos assentados, sendo 9 homens e 22 mulheres. O critério utilizado para seleção das pessoas entrevistadas dos assentamentos foi o seu envolvimento em atividades de produção coletivas.

A relação estabelecida entre a pesquisadora e as famílias foi de respeito mútuo, em que elas percebiam a pesquisadora como uma técnica, por ser uma linguagem mais comum às famílias, com curiosidade para compreender a experiência de vida delas.

Dedicou-se um cuidado especial aos princípios da ética na pesquisa, desde o momento da coleta à análise dos dados. As entrevistas foram previamente agendadas em visitas às famílias, quando foi explicitado o objetivo do trabalho, antecipando o compromisso com o sigilo e a livre opção de não participar. Para garantir o anonimato, nas citações dos depoimentos não foram identificados nomes das pessoas que contribuíram com o processo.

## EM FOCO: OS AFAZERES DAS MULHERES EM ASSENTAMENTOS RURAIS DE BARAÚNA

Nos assentamentos pesquisados em Baraúna, nos quais as famílias vivem da agricultura de subsistência, as mulheres geralmente estão mais presentes no espaço da casa, estendendo-se também aos quintais onde desenvolvem atividades domésticas, consideradas por elas, em sua maioria, como um trabalho cansativo, repetitivo, uma prisão e uma luta pesada, e que deveria ser compartilhado com o homem. Conforme demonstram depoimentos das entrevistadas:

É uma rotina cansável, uma prisão, é um trabalho, sim! É trabalho que às vezes num é superado por nem um outro trabalho. (Sujeito ♀, do assentamento Poço Novo, em entrevista de 4 de fevereiro de 2003)<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Mesmo sabendo que o estudo científico não permite distorções gramaticais, tentou-se manter a proximidade da oralidade, em respeito à pesquisa etnográfica. Assim, acredita-se que a cultura local possa ser expressa, revelando a validade do diálogo entre os saberes popular e acadêmico. Para facilitar o entendimento, padronizou-se a identificação dos sujeitos da pesquisa, através da simbologia do sexo masculino ♂ e feminino ♀ e do assentamento em que está localizado.

É um trabalho pesado, que deve ser feito tanto pelo homem como pela mulher, porque eu acho que é igual, do jeito que a mulher deve fazer, o homem também deve, eu acho que do jeito que a mulher pode trabalhar no roçado com o homem ele pode trabalhar em casa com a mulher também. (Sujeito ♀, do assentamento Poço Novo, em entrevista de 5 de fevereiro de 2003)

Apesar das poucas possibilidades de trabalho na roça, pela falta de acesso aos meios de produção, no período do inverno as mulheres trabalham no roçado com os maridos, seja na sua roça familiar, seja de aluguel, em outros roçados, na realização de atividades consideradas leves como plantar, limpar e colher.

Com relação à divisão sexual do trabalho entre leve e pesado, alguns aspectos chamaram a atenção, em especial o ato de limpar com enxada, que em alguns momentos é visto por homens e mulheres como uma tarefa pesada, que a mulher não pode fazer, e em outros casos não. Por exemplo, quando a família está trabalhando na sua própria roça, há uma divisão das atividades leves e pesadas entre a mulher e os homens (companheiro e filho), porém, quando o marido trabalha em uma empreitada no roçado de outros, leva a família para trabalhar junto com ele, sendo que todos realizam a mesma tarefa, inclusive a mulher.

Entretanto, em todas essas situações, as tarefas realizadas por ela são sempre vistas como leves e apenas como auxiliares ao marido. De tal forma que o dinheiro ganho com o trabalho da família fica com ele. Quando muito, ele repassa aos filhos do sexo masculino, mulher e filhas, no entanto, na condição de ajudantes, não recebem nenhum pagamento. Essa observação pode ser verificada nos relatos a seguir:

Lá no trabalho deles, geralmente a gente trabalha, mas ele sempre é quem fica com o recurso [...] ele num diz, não! você trabalhou, pegue sua parte, não! Ele faz isso com os filhos. (Sujeito ♀, do assentamento Poço Novo, em entrevista de 5 de fevereiro de 2003)

Comecei a trabalhar tinha 12 anos com meu pai no roçado, mas lá a gente trabalhava assim..., era pra nós, papai era quem pegava no dinheiro e comprava as coisas pra dentro de casa, ele era assim, trabalhava pra comer. (Sujeito ♀, do assentamento Catingueira, em entrevista de 9 de fevereiro de 2003)

[...] nunca recebi um centavo. É porque quando é na parte do pai você recebe roupa, chinelo, essas coisas quando precisa, quando é com o marido é a mesma coisa, vai comprar a feira e volta pra casa. (Sujeito ♀, do assentamento Poço Novo, em entrevista de 9 de fevereiro de 2003)

A observação participante e as falas das entrevistadas permitiram constatar que: as meninas em relação aos meninos estão menos presentes na área de produção da família, porque geralmente ficam em casa para assumirem as responsabilidades domésticas no lugar da mãe; e quando estão presentes no espaço da produção são tratadas da mesma forma que a mãe, ao contrário dos meninos com quem o pai distribui parte do ganho.

Desse modo, os dados dessa pesquisa contradizem a compreensão ainda presente nas falas de muitos homens e mulheres dos locais investigados, de que as diferenças salariais entre o trabalho masculino e feminino se sustentam na divisão entre tarefas leves e pesadas, ao demonstrar que as mulheres desenvolvem suas atividades produtivas em diversas esferas da agricultura familiar, seja na limpa do mato, na aração da terra com capinadeira, na plantação, na pulverização, na colheita, etc.

Conforme os depoimentos, pode-se constatar que, nas unidades familiares de subsistência, em Baraúna, as mulheres transitam entre os espaços da casa e da produção, mas o seu trabalho, tanto na esfera reprodutiva como na produtiva, não tem visibilidade. Em vista disso, elas não reconhecem sequer o roçado como um espaço que lhes pertence: “é lá no trabalho deles”. Seus depoimentos também demonstram que elas, de certa forma, percebem sua condição de gênero, quando reconhecem o trabalho doméstico como uma rotina “cansável” que as aprisiona, e que “deve ser feito tanto pelo homem como pela mulher”, e que seu trabalho na roça deveria ser remunerado: “a gente trabalha, mas ele é sempre quem fica com o recurso”.

Todavia, como afirma Saffioti (1987), a força da ideologia da inferioridade das mulheres as leva a se considerarem fracas, mesmo quando realizam uma atividade tida, em seu contexto social, como pesada, a exemplo do trabalho com a enxada. É o caso de uma agricultora que, apesar de relatar ter “nascido os dentes trabalhando na roça”, durante a entrevista, ao ser indagada sobre a existência da diferença entre o trabalho do homem e o da mulher na roça, afirma: “Eu acho que sim, ele tem mais coragem que a mulher, [...] o homem é mais disposto

pra pegar num machado, a mulher o que faz é só trabalhar na enxada (Sujeito ♀, do assentamento Poço Novo, em entrevista de 4 de fevereiro de 2003).

Na organização produtiva familiar moderna, o acesso às novas tecnologias significou, principalmente, a substituição de velhos instrumentos usados na produção, como a capinadeira, pelo trator, tornando mais leves as atividades de preparo do solo, por exemplo, arar a terra. Como na agricultura a divisão sexual do trabalho é geralmente estabelecida pela percepção das atividades como pesadas ou leves, esperar-se-ia que, nesse caso, as mulheres desempenhassem as tarefas mais leves. Contraditoriamente, elas são excluídas do processo e não se vê uma única mulher dirigindo um trator.

Pode-se constatar, entre as famílias que trabalham nesse tipo de produção, que o envolvimento das mulheres se dá na fase final do processo, ou seja, durante a colheita. A sua participação, nesse momento, pode ser relacionada a dois fatos: primeiro, porque no período da colheita é necessário maior quantidade de mão-de-obra e, segundo, porque o trabalho feminino diminui os custos da produção. Nesse cenário, a diminuição dos custos pode ocorrer em qualquer etapa da produção, com a participação do trabalho feminino. Mas aqui se trata da colheita, fase em há mais necessidade de mão-de-obra.

Nesse espaço da produção familiar “moderna”, observa-se que as mulheres enfrentam várias desigualdades, a começar pelas atividades por elas realizadas, uma vez que são as menos valorizadas, como lavar e embalar frutas (melão), embora os próprios homens assumam que essas tarefas requerem um cuidado especial, exigem paciência, habilidade e rapidez. Isso significa que são trabalhos importantes no processo produtivo, mas, por serem desenvolvidos pelas mulheres, tornam-se “leves” e por isso pouco valorizados.

Nesse contexto, a desvalorização do trabalho feminino revela-se ainda mais fortemente devido à diferença da remuneração recebida por homens e mulheres. Segundo consta no diagnóstico situacional das áreas de produção de melão nos municípios de Baraúna e Apodi, elaborado pela Associação de Apoio às Comunidades do Campo – AACC – em 2001, e constantes de uma cartilha, a cada final de safra, os homens recebem uma diária de trabalho em torno de R\$ 25,00 a R\$ 30,00, enquanto as mulheres, com a mesma jornada de trabalho, lavando ou embalando

melão, recebem em média R\$ 6,00 a R\$ 7,00 (AACC, 2002). Esses dados evidenciam a desvalorização do trabalho da mulher no campo e são reforçados pelo relato de um técnico da Visão Mundial<sup>8</sup> responsável pelas áreas de produção:

Há casos em que a mulher não pega no dinheiro que ganhou. No acerto de contas, geralmente, é o homem que está lá presente e o dinheiro é repassado para ele, não para ela. Isso ocorre, normalmente, quando o projeto está na área de produção individual da família. Por isso, muitas mulheres preferem trabalhar em outro assentamento, cujo projeto não seja da sua família. (Sujeito ♂, engenheiro agrônomo da Visão Mundial, em entrevista de 11 de março de 2003)

Quanto à experiência vivenciada pelas mulheres na unidade produtiva familiar “moderna”, ainda dois outros aspectos chamam a atenção: um, é o acúmulo da carga de trabalho,<sup>9</sup> pois mesmo participando do espaço produtivo elas continuam responsáveis pelos serviços domésticos, embora muitas dividam parte das tarefas com as filhas, ainda muito pequenas, o que mostra que são as mulheres que respondem pelas tarefas da casa. O outro aspecto diz respeito à renúncia das mulheres em relação ao processo produtivo. Como a sua participação ocorre num momento específico da produção, elas desconhecem o conjunto de técnicas utilizadas na produção irrigada do melão. Vejamos o que expressa uma agricultora ao ser indagada sobre sua experiência na produção irrigada: “Não, num aprendi porque eu ia ao campo assim carregar o carroção de melão, lavava melão, mas num trabalhava mexendo assim com melão no campo” (Sujeito ♀, do assentamento Catingueira, em entrevista de 9 de fevereiro de 2003).

Nota-se que a renúncia da entrevistada, em relação ao conjunto das etapas da produção irrigada, confirma e reforça as desigualdades de acesso às oportunidades enfrentadas pelas mulheres nesse espaço.

---

<sup>8</sup> Visão Mundial é uma ONG que atua apoiando projetos sociais em mais de 90 países e está presente no Brasil desde 1975. No RN, apóia iniciativas de organização e produção em assentamentos e comunidades rurais.

<sup>9</sup> É importante assinalar que o acúmulo de atividades exercidas pelas mulheres não é uma realidade específica das agricultoras familiares cujo trabalho produtivo não é remunerado. Como observa Castells (1999, p. 170), a incorporação da mulher na força de trabalho remunerado significou, entre outros fatores, “um peso insustentável sobre os ombros das mulheres com suas quádruplas jornadas diárias (trabalho remunerado, organização do lar, criação dos filhos e a jornada noturna em benefício do marido)”.

Embora uma parcela significativa pareça estar resignada e renuncie à participação nos processos econômicos mais amplos, é preciso sublinhar que os modelos de desenvolvimento tradicionalmente orientados por nossa cultura machista geram uma aparência de renúncia precoce no imaginário de certas mulheres. Habitadas à opressão e à exploração, elas ainda são vítimas de uma cegueira de suas próprias potencialidades.

Um exemplo do conformismo feminino pode ser verificado nos cursos oferecidos às agricultoras e aos agricultores pela EMATER. A participação feminina nesses cursos é irrisória, com apenas 12,5% contra 87,5% de atendimento masculino (Tabela 1). Observa-se que o curso relacionado com o trabalho da irrigação atendeu mais os agricultores, em detrimento da qualificação profissional das agricultoras.

Tabela 1 – PRONAF: Modalidade de curso e número de participantes por sexo.

Modalidade de Curso	Quantidade	Nº de Participantes por Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
Caprino/Ovino	08	120	40	160
Tratorista	01	20	—	20
Algodão	08	160	—	160
Pequena Irrigação	02	30	10	40
Verticalização	02	35	05	40
Trabalhador na Irrigação	03	55	05	60
TOTAL	24	420	60	480

Fonte: EMATER, Baraúna, 2001.

Observa-se que os assentamentos pesquisados demonstram exemplos de não-reconhecimento do trabalho feminino na agricultura familiar e de sua influência nas políticas públicas. Isso se torna visível na forma como as agrovilas são estruturadas, sem incluir as necessidades das mulheres, como creches, lavanderias etc., nas disparidades salariais entre homens e mulheres, e na dificuldade de acesso ao crédito, quase exclusividade dos homens. Apesar da existência do PRONAF-Mulher criado em 2002 – uma conquista das trabalhadoras rurais –, até a conclusão deste trabalho nenhuma mulher dos assentamentos pesquisados conseguiu acessar essa linha de crédito, devido a fatores como: inadimplência de seus companheiros; família já ter acessado o limite de crédito permi-

tido pelo PRONAF;<sup>10</sup> família ter um valor mínimo para acessar, em geral, utilizado preferencialmente pelo homem; falta de informações por parte das mulheres, dos técnicos das entidades de assessoria e das agências bancárias.

## CONCLUSÃO

Ao se analisar a participação das mulheres no espaço da produção em assentamentos rurais do município de Baraúna em duas formas de organização da produção familiar, subsistência e “moderna” (irrigada), constatou-se que as agricultoras, quando comparadas com os agricultores, vivenciam relações desiguais na esfera da produção, limitando o acesso das famílias aos meios (terra, crédito, informações, tecnologias, etc.) que possibilitam a melhoria de suas condições de vida.

Viu-se que, dentro do contexto local, um segmento da agricultura familiar consegue se inserir em um modelo de produção de alto padrão tecnológico como a produção irrigada, o que levaria, numa visão reducionista<sup>11</sup> sobre a condição da mulher no campo, a supor que, dentro desse modelo, elas teriam acesso aos meios de produção em igualdade com os homens e o reconhecimento de seu trabalho.

Entretanto, a realidade dos assentamentos pesquisados comprova que as mudanças tecnológicas podem até provocar alterações na divisão sexual do trabalho e ainda assim continuar a reproduzir a dominação simbólica masculina, isso porque há uma autonomia relativa da ordem simbólica sobre a ordem tecnológica (Bourdieu, 1996). A principal diferença percebida no cotidiano do trabalho entre homens e mulheres, nas duas formas de organização da produção familiar, é a remuneração das agricultoras, o que faz com que na área produtiva “moderna” não haja diferenças fundamentais das relações vivenciadas pelas mulheres nas unidades de produção de subsistência.

---

<sup>10</sup> Segundo o critério estabelecido pelo PRONAF, 18 mil reais é o limite máximo que cada família pronafiana pode acessar.

<sup>11</sup> Termo utilizado no sentido de atribuir as causas das desigualdades de gênero no campo a um determinado fator, tais como as dificuldades de a agricultura familiar acessar o crédito, as tecnologias ou a assessoria técnica, desconhecendo que a questão é permeada por um conjunto complexo de fatores relacionados a elementos econômicos, culturais e sociais.

No tocante ao significado da remuneração do trabalho feminino, em ambas as áreas, o fato de o trabalho ser remunerado não implica o seu reconhecimento; contudo, a remuneração é mais freqüente nas áreas de agricultura “moderna” (irrigada), porque as condições econômicas são mais favoráveis, se comparadas com a agricultura de subsistência.

O cotidiano das trabalhadoras rurais, tanto as que vivem da agricultura familiar de subsistência como da “moderna”, do município de Baraúna confirma que para superar as desigualdades de gênero no meio rural – como poderíamos sugerir, também no urbano – é determinante que as mulheres tenham acesso aos meios de produção como: terra, crédito, capacitação/informação, assessoria técnica, novas tecnologias, etc., bem como que suas potencialidades sejam valorizadas.

É nessa perspectiva, de construção da justiça de gênero, que Fraser (2002, p. 65) defende a proposta de “mudança tanto na estrutura econômica quanto na hierarquia de status da sociedade contemporânea”. Ela ressalta ainda que “somente a mudança em uma delas não será suficiente” para se atingir a igualdade de gênero. Para Fraser, essas dimensões – reconhecimento e redistribuição – interagem entre si, mas nenhuma das dimensões se desenvolve a reboque da outra. No caso da agricultura familiar, podemos afirmar que não adianta criar ações que distribuam recursos para as mulheres, a exemplo do PRONAF, se elas continuarem à margem dos espaços de decisão, como a associação comunitária, os conselhos municipais, estaduais e nacional de desenvolvimento rural, entre outros, onde se discutem as políticas públicas para o meio rural. Não adianta os homens pensarem, proporem e decidirem pelas mulheres. Nesse caso, vale lembrar o adágio popular: “não adianta dar o peixe, é preciso ensinar a pescar”. E, em relação às mulheres, pode-se dizer: é preciso reconhecê-las como capazes de participar, decidir, contribuir em igualdade de condições com os homens.

Finalmente, fica em aberto uma questão que não permeou esta pesquisa: para o reconhecimento do trabalho das agricultoras, um instrumento importante é a identificação da contribuição em valores do seu trabalho para a economia local e nacional, ou seja, qual a participação do trabalho das mulheres rurais, remunerado ou não, na renda da família, na economia da comunidade, município, estado e país. Por fim, espera-se que essa preocupação esteja presente em pesquisas posteriores.



Cédina Maria de Araújo

Natural de Baraúna-RN. Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN. Especialista em Serviço Social e Política Social pela Universidade de Brasília – UNB, Núcleo de Estudos à Distância – NEAD. Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA/Mossoró-RN. A sua dissertação de mestrado, *O Protagonismo das mulheres rurais na produção orgânica em Baraúna/RN*, foi orientada pelo Professor Doutor Maurício de Oliveira, do Departamento de Solos da Universidade Federal do Semi-Árido – UFERSA/Mossoró-RN. É integrante da equipe de assessoria técnica do Centro Proelo (ONG), com sede no município de Baraúna-RN e atuação no Rio Grande do Norte. Atualmente coordena o Projeto de Capacitação de Agricultores(as) e Técnicos(as), em Processos de Produção com Princípios Agroecológicos e Comercialização Solidária desenvolvido em comunidades rurais da microrregião do oeste potiguar. Ex-bolsista IFP, turma 2002. E-mail: cedina-araujo@uol.com.br.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, C. M. de. *O Protagonismo das mulheres rurais na produção orgânica em Baraúna/RN*. Mossoró, 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
- ASSOCIAÇÃO DE APOIO ÀS COMUNIDADES DO CAMPO. *Contando a história em miúdos...* uma proposta de intervenção em gênero da AACCC. Natal, 2002. (Cartilha)
- BOFF, L. A Nova consciência. In: MURARO, R. M.; BOFF, L. *Feminino e masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002. p. 15-118.
- BOURDIEU, P. Novas reflexões sobre a dominação masculina. In: LOPES, M. J. M.; MEYER, D. E.; WALDON, V. R. (orgs.) *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médica, 1996. p. 28-40.
- BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Agrário. *Agora a mulher também é dona da terra*. Brasília: Programa de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia, 2005. (Cartilha)
- BRUSCHINI, C. Gênero e trabalho no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação? (Brasil, 1985/95). In: ROCHA, M. I. B. (org.) *Trabalho e gênero: mudanças, persistências e desafios*. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 13-58.

- CASTELLS, M. O Fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação. In: \_\_\_\_\_. *O Poder da identidade*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 2, p. 169-278.
- EMPRESA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL – EMATER. *Atividades realizadas em 2001*. Baraúna, 2001. (Relatório)
- FRASER, N. Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. G. (orgs.) *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Editora 34, 2002. p. 59-78.
- LAMARCHE, H. (coord.) *A Agricultura familiar: comparação internacional*, 1. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1997. [Trad.: Ângela Maria Naoko Tijiwa]
- MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.
- PACHECO, M. E. L. Sistemas de produção: uma perspectiva de gênero. *Proposta: desenvolvimento sustentável*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 71, p. 30-8, dez./fev. 1997.
- REIJNTJES, C. et al. *Agricultura para o futuro: uma introdução à agricultura sustentável e de baixo uso de insumos externos*. Rio de Janeiro: AS-PTA, 1994. [Trad.: John Cunha Comerford]
- RUA, M. das G.; ABRAMOVAY, M. *Companheiras de luta ou "coordenadoras de panelas"? As relações de gênero nos assentamentos rurais*. Brasília: Unesco, 2000.
- SAFFIOTI, H. I. B. *O Poder do macho*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1987.
- SILVA, A. G. da. *Desenvolvimento local e políticas públicas: contribuições das políticas para o desenvolvimento local em municípios do Rio Grande do Norte*. Natal, 2002. mimeo

# Parteiras tradicionais do Amapá: descortinando um universo de sentido dos saberes e das práticas do ofício de partejar<sup>1</sup>

*Alzira Nogueira da Silva*

## RESUMO

Este artigo é fruto do percurso de investigação trilhado no sentido de descortinar um universo de saberes e das práticas das parteiras tradicionais de Mazagão (AP). Nesta “aventura etnográfica”, tomei como pressuposto que o trabalho de partejar implica um processo de interações “parteira-parturiente” que envolve cumplicidade, solidariedade feminina, disputa de poder, respeito e liderança. Destaco também as implicações produzidas por contextos políticos específicos nos saberes, nas práticas e nas redes que o fazer das parteiras articulam e enfatizo as mudanças experimentadas e adequações produzidas nessa prática social por programas de intervenção do Estado, ainda que de caráter pontual e temporário.

### **PALAVRAS-CHAVE**

COMUNIDADE — AMAPÁ — PLANTAS MEDICINAIS — PARTEIRAS

---

<sup>1</sup> Este artigo apresenta alguns dos aspectos abordados em minha dissertação de mestrado (Silva, 2005).

## INTRODUÇÃO

Ofício milenar desenvolvido por mulheres, o partejar encarna um conjunto de saberes, práticas e ritos de base tradicional identificados em tempos distintos e sociedades diferentes. Nas comunidades amazônicas, sua origem e manutenção estão fortemente associadas à presença indígena e negra na região. É possível afirmar que do rio Amazonas ao baixo rio Tocantins são inúmeros os relatos e narrativas sobre o poder e saber das parteiras tradicionais.

Essa prática de saúde e cuidado, que cruza a história da humanidade, tem sua base tradicional confrontada, na modernidade, pela ciência médica que institui novos saberes sobre o corpo, o parto e o nascimento – legitimados pela cientificidade. No contexto de relações e significados do trabalho das parteiras tradicionais, assumo como desafio compreender as ressignificações do ofício de partejar nos circuitos do Amapá, no período de 1995 a 2002. Dirijo meu olhar para os saberes e as práticas partilhadas pelas mulheres parteiras, buscando adentrar na tradição e suas ressignificações no encontro com os conhecimentos técnico-científicos por meio do Programa Parteiras Tradicionais do Amapá, implementado pelo governo do Estado do Amapá, no período referido.

## PARTEIRAS TRADICIONAIS DA AMAZÔNIA: UM FENÔMENO EM MOVIMENTO

O ofício do partejar é uma prática milenar desenvolvida por mulheres. Em um estudo realizado sobre o tema, Bessa e Ferreira (1999, p. 33) afirmam: “A arte de partejar é uma atividade que acompanha a própria história da humanidade e, particularmente, a história da mulher. Por muitos milênios foi considerada uma atividade eminentemente feminina, tradicionalmente realizada pelas parteiras”.

Em momentos históricos diferentes, essa prática é objeto de múltiplas interpretações. Na Idade Média verifica-se a existência de diversos relatos sobre a presença das parteiras e a repercussão de sua ação no contexto comunitário. Em muitos desses relatos, as parteiras são apresentadas como bruxas, portadoras de grande poder e capazes de provocar grande mal a mulheres e crianças. Segundo Rose Muraro (2000, p. 111), durante a

inquisição “as parteiras foram as mulheres mais difamadas como bruxas. [...] Elas foram queimadas de forma dizimadora na Europa renascentista”.

É importante destacar que as expressões culturais e simbólicas, encarnadas na prática do partejar, têm uma força peculiar que transpira nos rituais, nas falas, na gestualidade dessas figuras femininas que se caracterizam pelo ofício de “ajudar a nascer”. Transmitida de geração a geração, a prática do partejar é revestida de profundo valor sociocultural, permeada por uma gama de saberes e forte simbologia. As parteiras conhecem as ervas e seus poderes de cura;<sup>2</sup> dominam um fecundo saber sobre o corpo feminino e sobre as técnicas para o desenrolar de um parto tranqüilo; conhecem as rezas e benzeduras que acalmam a mãe e lhe dão forças para trazer o(a) filho(a) ao mundo.

Assim, investigar a ação das parteiras tradicionais na Amazônia exige, antes de tudo, inseri-las no marco das interações natureza e cultura, dimensões fundamentais para a formação do imaginário dos povos da floresta. Na análise de Edna Castro (1997, p. 225): “no campo dos saberes tradicionais [...] as ações práticas respondem por um entendimento formulado na experiência das relações com a natureza, informando o processo de acumulação do conhecimento através das gerações”.

Seguindo as indicações analíticas construídas pela autora, afirmo que os saberes forjados pelos “povos tradicionais”<sup>3</sup> são substancialmente diferentes do modo de vida urbano. Na realidade, a vida dessas populações é marcada por experiências concretas com o ambiente natural, com o “meio envolvente”, onde se forma um “capital cultural” que expressa as concepções e os valores que orientam suas práticas cotidianas.

Essa perspectiva de análise é fundamental para o estudo das práticas das parteiras tradicionais da Amazônia, pois o saber-fazer dessas mulheres ganha vida dentro de formas de sociabilidade particulares, tais como

<sup>2</sup> São inúmeras as plantas da flora local utilizadas pelas parteiras, tanto no acompanhamento realizado durante a gravidez quanto no pós-parto. Na pesquisa exploratória, consegui identificar algumas dessas plantas, tais como: andiroba, copaíba, mamona, jalapa, ananin, unha-de-gato, jacareúba, sucuúba, barbatimão, verônica, óleo de pracaxi, dentre outras.

<sup>3</sup> Neste estudo, as populações tradicionais – índios, seringueiros, quilombolas, ribeirinhos, caboclos, pequenos produtores rurais, etc. – são compreendidas como grupos populacionais que constroem um modo particular de vida e de organização do cotidiano. Esse modo de vida e de organização constitui, quase sempre, a única possibilidade de sobrevivência em situações de descaso, abandono, desapropriação e perda de recursos e direitos fundamentais.

as amazônicas, em que os âmbitos natural, social e cultural se tecem em delicado e frágil equilíbrio.

Ao adentrar no universo dos saberes e das práticas das parteiras tradicionais, consigo perceber, empiricamente, o viver social como processo gestado nas tramas dos chamados mundos material e imaterial. A esse respeito, Antonio Carlos Diegues nos fornece preciosas ferramentas conceituais:

[...] no coração das relações materiais dos homens (e das mulheres) com a natureza aparecem uma parte ideal, não material, onde se exercem e se entrelaçam as três funções do conhecimento: **representar, organizar e legitimar** as relações dos homens (e das mulheres) entre si e deles com a natureza. (1997, p. 334) (Grifos nossos)

No universo amazônico, os rios, as matas, as lendas, os mitos são tão necessários à organização da vida coletiva quanto os meios de produção material. Nesse meio cultural, os limites entre o real e o imaginário estreitam-se, constituindo formas de representação do mundo e da vida dos indivíduos. Concordo com Descola (1997, p. 245) quando afirma que “as cosmologias amazônicas constituiriam transposições simbólicas das propriedades objetivas de um ambiente bem específico, elas seriam [...] o reflexo da adaptação bem-sucedida a um meio ecológico de grande complexidade”.

Neste estudo, não tenho a intenção de atribuir uma visão ingênua e romântica às cosmologias amazônicas, sugerindo que essas concepções de mundo e formas de sociabilidade, consideradas tradicionais, são melhores ou piores do que aquelas designadas modernas ou contemporâneas. De fato, as instâncias do mundo tradicional estão permeadas por conflitos e disputas de poder, não constituindo, em absoluto, esferas puras, imunes às influências das visões de mundo predominantes, sobretudo, no espaço urbano. Tais instâncias apresentam descontinuidades, fragmentações, rupturas e encontram-se, portanto, interpenetradas por elementos da cultura dominante, urbana e industrial.

Para a compreensão da dinâmica contraditória entre permanências e mudanças na esfera das “culturas populares”,<sup>4</sup> aí incluída a cultura

<sup>4</sup> Tomo emprestado de Nestor Canclini (1982, p. 42) o termo “culturas populares”, utilizado para fugir das conceituações elaboradas por esquemas teóricos que reduzem a cultura a um traço essencial. Para o autor, “as culturas populares se constituem por um processo de apropriação desigual dos bens econômicos e culturais”.

tradicional, considero pertinente lembrar que as “formas simbólicas”, conforme a definição de Thompson,<sup>5</sup> estão inseridas em contextos sociohistóricos específicos em que são produzidas, transmitidas e recebidas. Uma vez inseridas na dinâmica sociohistórica, as construções culturais tornam-se “objetos de complexos processos de valorização, avaliação e conflito. [...] objeto daquilo que denominarei processos de valorização, isto é, processos pelos e através dos quais lhes são atribuídos determinados tipos de ‘valor’” (Thompson, 1995, p. 193).

Inegavelmente, essa via analítica é inspiradora para o estudo das ressignificações do ofício de partejar, uma vez que o objeto da investigação é pensado nos meandros dos fios que tecem a sutil relação entre o universo simbólico e o mundo material. Além disso, investigo o processo de “valorização” do ofício das parteiras nos circuitos institucionais, a partir da implementação de programas governamentais, considerando aí as possíveis mudanças e ressignificações ocorridas no interior dessa atividade e na sua expressão nas comunidades amazônicas.

Na Amazônia, a força dessa prática decorre de dois aspectos particulares: a precariedade dos serviços e equipamentos de assistência à saúde e o predomínio de saberes e práticas de saúde fundadas na fé e no uso das ervas medicinais como recurso para a promoção da saúde comunitária, tais como a pajelança cabocla e as práticas religiosas de matriz africana, particularmente o candomblé e a umbanda.

Inserir a prática das parteiras na teia de relações materiais e imateriais constituidora da sociabilidade nas comunidades tradicionais da Amazônia não implica dizer que tais relações se apresentem imutáveis. Ao contrário, significa reconhecer que o fazer dessas “mulheres mágicas” encarna mudanças sociohistóricas que atingem o conjunto da vida social. De fato, reconheço que existem na sociologia e na antropologia brasileiras perspectivas de análise dos elementos e das práticas inseridas no âmbito da cultura popular como processos estáticos, fixos, impermeáveis às transformações ocorridas no conjunto da vida coletiva. Assim, qualquer mudança ou incorporação de novos elementos nas práticas culturais ditas tradicionais são percebidas como degradação,

---

<sup>5</sup> O autor utiliza a expressão “formas simbólicas” para se referir a uma variedade de fenômenos, “ações, gestos, rituais, manifestações verbais, textos, programas de TV e obras de arte considerados significativos” (Thompson, 1995, p. 183).

decomposição. Essa perspectiva de viés “museológico”, de fato, não serve à minha análise, pois entendo que a esfera da cultura popular, em suas mais diferentes expressões, não pode ser compreendida como algo deslocado da dinâmica da vida coletiva.

Historicamente, essa atividade milenar desenvolveu-se na cumplicidade, sob o silêncio que reveste o gesto de solidariedade praticado por mulheres anônimas que contribuem no decisivo momento do nascimento. No entanto, esse contexto tem mudado significativamente, com a incorporação de novos procedimentos, o uso de materiais e de um conjunto de informações fundados nos conhecimentos da medicina moderna.

No Brasil, o trabalho da parteira, antes realizado exclusivamente nos mais isolados locais do mundo rural, passa a ser discutido e considerado uma intervenção significativa passível de reconhecimento e valorização. Esse processo se dá, sobretudo, nos últimos vinte anos com a emergência do movimento social de humanização do parto e do nascimento.<sup>6</sup> De fato, o debate sobre o estímulo ao parto natural inspirou todo um processo de organização política de diferentes atores sociais. É nesse contexto que emerge o movimento nacional de parteiras tradicionais, com a formação da Rede Nacional de Parteiras Tradicionais, e também, de importantes organizações não governamentais que assumem como desafio político promover a defesa dos direitos das mulheres parteiras.

Na década de 1990, as discussões acerca do papel social das parteiras ampliam-se em todo o país. O governo federal, através do Ministério da Saúde, assume como estratégia de política pública a recomendação ao parto vaginal, reconhecendo e passando a remunerar as parteiras obstétricas por partos realizados e estimulando o apoio à ação das parteiras leigas nos locais em que os serviços de saúde não oferecem o atendimento ao parto e ao nascimento. Por toda a Amazônia, organizam-se associações, redes de luta em defesa dessa atividade e dos direitos das parteiras.

---

<sup>6</sup> Esse movimento ganha força com a criação da Rede de Humanização do Parto e do Nascimento – REHUNA; e suas principais proposições giram em torno das mudanças no modelo de atendimento ao parto hospitalar/medicalizado no Brasil, tendo como base consensual a proposta da Organização Mundial de Saúde – OMS –, de 1985, que inclui: incentivo ao parto vaginal, ao aleitamento materno no pós-parto imediato, ao alojamento conjunto (mãe e recém-nascido), à presença do pai ou outra(o) acompanhante no processo do parto, à atuação de enfermeiras obstétricas na atenção aos partos normais e, também, à inclusão de parteiras leigas no sistema de saúde nas regiões em que a rede hospitalar não se faz presente.

Essa temática também se incorpora à agenda política de importantes organizações não governamentais e governos locais.

O Amapá é um dos estados da Amazônia onde esse processo ganha grande visibilidade, sobretudo com a criação do Programa Parteiras Tradicionais do Amapá,<sup>7</sup> em 1995, e com a sua escolha, em 1988, para sediar o 1º Encontro Internacional de Parteiras da Floresta.<sup>8</sup> Até a criação desse programa, o debate sobre a existência das parteiras e o seu papel social não tinha a dimensão pública que assumiu a partir de então.

Diante desses fatos, considero relevante questionar o que há de novo afinal nesse processo de “valorização”. Considero pertinente desvendar os elementos que sustentam o discurso da “valorização”, os interesses que dão sustentação a tal discurso e os atores que o elaboram e difundem.

Na formulação desta pesquisa, baseei-me na intuição de que o ofício da parteira tradicional do Amapá, “redescoberto” e “valorizado” por um programa de intervenção do Estado, tem sofrido alterações mediante ações externas que interferem em sua dinâmica. O “*kit* parteira” a elas oferecido pelo programa, durante os cursos de capacitação, inclui elementos do saber clínico sobre o parto e sobre o nascimento.

A vivência no campo ofereceu-me indicações mais precisas sobre as modalidades de trabalho das parteiras tradicionais do Amapá, bem como sobre os elementos que interferem nas práticas locais, contribuindo para ressignificá-las e interferindo em sua dinâmica peculiar.

Ao vivenciar essa investigação, percebi que era preciso desvendar um eixo analítico que me desafiava: como se configura hoje a dinâmica do ofício das parteiras no contexto do Programa Parteiras Tradicionais do Amapá, que, nesses oito anos, tem sido implementado em parceria com as parteiras? Questiono: que alterações essa intervenção estatal vem produzindo na dinâmica do ofício das parteiras

---

<sup>7</sup> O programa é citado em diversos documentos oficiais com diferentes nomes. Em alguns, é chamado de Programa de Valorização das Parteiras Tradicionais, Parteiras da Floresta, em outros é citado como Programa Parteiras Tradicionais do Amapá (Juca, Moulin, 2002), nome que foi adotado neste trabalho.

<sup>8</sup> O Encontro ocorreu no período de 18 e 21 de julho de 1998 e foi uma realização da Rede Nacional de Parteiras Tradicionais, em articulação com a ONG Cais do Parto e com o governo do Estado do Amapá. Reuniu, além das parteiras da Amazônia, mulheres da França, África e Canadá.

tradicionais? Como as parteiras, detentoras de uma tradição, absorvem influências do saber médico por meio do programa? Enfim, o que mudou? Que ressignificações estão sendo feitas? Como a dinâmica contraditória de tradição/modernidade se expressa, hoje, no ofício das parteiras tradicionais?

## PERCURSO ETNOGRÁFICO

### Reconstrução/construção do objeto-sujeito da investigação nas trilhas d'água da Amazônia

As reflexões aqui sistematizadas se gestam no processo de convivência política e afetiva com as parteiras do Amapá. São fruto, portanto, de partilhas ocorridas no cotidiano da militância no movimento de mulheres, nos últimos cinco anos. De fato, as vivências experimentadas no âmbito da organização política das mulheres amazônicas despertaram-me a sensibilidade investigativa, a imaginação sociológica e a curiosidade antropológica para a necessidade de compreender o papel que essas mulheres exercem no contexto da vida comunitária, particularmente nas comunidades tradicionais. Esse desejo guiou-me na escolha do objeto desta investigação, possibilitando-me o encontro com os saberes e os fazeres das parteiras de Mazagão.

O município de Mazagão está localizado no sul do Amapá, historicamente revestido de grande importância na formação sociocultural do povo do estado. Segundo dados de 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, o município de Mazagão possui área total de 13.189 km<sup>2</sup>, onde vive uma população de 11.986 habitantes. As principais comunidades são: Mazagão Novo, onde fica a sede do município; Carvão, comunidade que se autodenomina remanescente de quilombo, e Mazagão Velho, considerado o centro das manifestações culturais e religiosas.

Mesmo conhecendo as implicações que envolvem a realização de pesquisas de campo nos pequenos municípios rurais da Amazônia, fui levada, pelas circunstâncias, a realizar a investigação no período de dezembro de 2003 a março de 2004, meses de intensas chuvas na região. Nos momentos em que as chuvas obrigavam a realizar algumas paradas no trabalho de campo, dediquei-me à pesquisa documental nas instituições que atuam

no âmbito do Programa Parteiras Tradicionais, buscando recolher documentos e informações que possibilitassem compreender como ocorre a relação entre o poder público e as parteiras do Amapá.<sup>9</sup>

No decorrer do trabalho de campo, os diálogos com a presidente da Associação das Parteiras Tradicionais de Mazagão – ASPTRAMZ –, que mantém um arquivo atualizado com dados de todas as associadas, permitiram traçar os caminhos da investigação. Segundo dados da associação, em 2004, o número de parteiras associadas era 129, sendo 126 mulheres e 3 homens. As parteiras tradicionais de Mazagão estão espalhadas em mais de 21 localidades diferentes, que vão de Mazagão Novo até a Central do Maracá. A maioria dessas localidades é ribeirinha, ou seja, fica situada às margens dos rios, e é, portanto, de difícil acesso, fato que torna premente o trabalho dessas mulheres. Em tais comunidades, não existem equipamentos nem programas de saúde em funcionamento. Assim, qualquer necessidade de atendimento é encaminhada para a sede de um dos municípios mais próximos, ou tratada na própria comunidade pelas rezadeiras, benzedeiras e parteiras.

Depois de longa conversa, e considerando as implicações decorrentes do período de intensas chuvas, decidi focalizar o trabalho de campo em Mazagão Novo e nos distritos de Mazagão Velho e Carvão, dada a facilidade de acesso, mas, também, por concentrarem a maioria das parteiras.

Após a definição dos locais para o desenvolvimento do estudo, iniciei uma fase de reconhecimento dos lugares, buscando apreender as formas de organização da vida comunitária e localizar as parteiras nesse contexto. Tinha clareza que deveria compartilhar o cotidiano do povo, ouvir histórias comuns sobre as pessoas e o lugar, ficar atenta a conversas informais, observar e registrar os hábitos característicos da vida local.

Diante das dificuldades iniciais, lembrei-me das reflexões de DaMatta (1987, p. 157) sobre o exótico e o familiar. Para o autor, a “transformação do familiar em exótico e do exótico em familiar” constitui um esforço necessário ao trabalho etnográfico que se caracteriza,

---

<sup>9</sup> O diálogo com as instituições foi difícil e pouco produtivo. A mudança de governo nas eleições de 2002 provocou grande renovação das equipes de trabalho, e no caso do Programa das Parteiras Tradicionais o grupo de técnicos que assumiu os trabalhos na Agência de Promoção da Cidadania, órgão responsável pelo referido programa, ainda estava se familiarizando com a situação e não pôde fornecer mais informações.

em última instância, “pela busca deliberada dos enigmas sociais situados em universos de significação sabidamente incompreendidos pelos meios sociais de seu tempo”. De fato, viver a aventura da composição etnográfica, num contexto tão familiar, dada minha história de vida e militância, tem implicações na condução do estudo e pode exigir da pesquisadora maior esforço para manter o devido distanciamento. É esse distanciamento que possibilita ao pesquisador a compreensão do mundo social, de modo crítico e coerente, sem julgamentos pautados por seus próprios valores.

Além das informações colhidas no percurso da observação, utilizei relatos orais das parteiras das localidades pesquisadas. Os diálogos mais formais foram realizados na última etapa do trabalho de campo. Inicialmente, priorizei o convívio com a comunidade, as conversas informais que nem estavam diretamente voltadas para a temática da investigação. Assim, a estratégia de realizar as entrevistas na etapa final do trabalho pautara-se na preocupação trazida por Malinowisk:

[...] na etnografia o relato honesto de todos os dados é talvez ainda mais necessário do que em outras ciências [...], pois, suas fontes de informação não estão incorporadas a documentos materiais fixos, mas sim ao comportamento e memória de seres humanos. (1984, p. 18-9)

Considerando a relevância dos relatos orais para a composição do texto etnográfico, procurei definir parâmetros para a seleção das informantes. Embora reconhecesse a existência de parteiros, interessava-me o diálogo com mulheres. Meu desejo era conhecer suas práticas e saberes por meio de suas vivências. Parecia-me significativo levar em conta, nessa escolha, o tempo de trabalho das mulheres no ofício de partejar. Assim, decidi conversar com parteiras mais “experientes”, com determinado tempo de trabalho na localidade em que vivem. Inicialmente, não tinha claro quantas entrevistas iria realizar. Optei por iniciar as conversas, acreditando que o processo iria revelar os pontos de saturação. Ao final, tinha conversado com 15 parteiras de Mazagão Novo, Mazagão Velho e Carvão. Essas 15 parteiras entrevistadas têm entre 50 e 79 anos de idade e estão ou estiveram em atividade por um período de 20 a 50 anos, tendo realizado um significativo número de partos, trazendo à vida uma legião de “filhos de umbigo”. Todas elas pertencem à Associação de Parteiras Tradicionais, sediada em Mazagão Novo.

Com efeito, as parteiras experientes gozam do reconhecimento de suas comunidades. A experiência, nesse caso, permite à comunidade construir uma referência sobre o poder e o saber da parteira. Entretanto, não excluí do universo da pesquisa as parteiras fora de atividade. Ao contrário, quando da realização das entrevistas, escolhi algumas mulheres que, pelas limitações impostas pela idade, não atuam mais, fato que não as deixa em esquecimento, pois continuam sendo lembradas, consultadas pelas parteiras mais jovens ou ainda prestando outros serviços, como benzer, receitar remédios, costurar rasgaduras.

O momento de registro dos relatos foi muito tranqüilo. Elaborei um pequeno roteiro com algumas questões norteadoras para a pesquisa, e que foi utilizado com flexibilidade. Busquei deixar as parteiras entrevistadas à vontade para tratar as questões por elas consideradas mais significativas.

## TRADIÇÃO E MODERNIDADE

### Dinâmica contraditória no processo de ressignificações dos saberes e das práticas das parteiras tradicionais

A implantação do Programa Parteiras Tradicionais interferiu, de maneira efetiva, na reconfiguração do perfil dessa personagem que exerce o ofício do partejar. Um primeiro ponto a destacar para o entendimento dessas “mudanças” é a própria proposta de formação que ancora o programa. Essa formação se desenvolve em relação a diferentes eixos que vão desde informações relativas ao corpo e à saúde reprodutiva até a organização política das parteiras.

A rigor, essa formação recebida pelas parteiras tem representado um elemento-chave na reconstituição da identidade desse grupo, na medida em que confere a essas mulheres – mestras no ofício do partejar – um reconhecimento social, uma legitimação institucional. De fato, essa ocupação não reconhecida, nos circuitos da formação, vai ganhando visibilidade social para além dos espaços restritos das pequenas comunidades, em que, tradicionalmente, as parteiras são reconhecidas e valorizadas. Os cursos, mais que uma oportunidade de acesso a conhecimentos, são um indicativo da existência social das parteiras e do seu reconhecimento pelo aparato oficial. Após o curso, as parteiras sentem-se mais reconhecidas, afirmando que, doravante, não precisam negar sua profissão, perdem o medo de ser associadas a “bruxas” ou “catimbozeiras”.

Ao conversar com as parteiras, pude sentir o aumento na sua autoestima e a nova dimensão que conferiam ao seu trabalho. O reconhecimento social está estreitamente vinculado à participação nos cursos de formação, desenvolvidos pelo Programa Parteiras Tradicionais. Em diferentes momentos e situações, elas fazem referência aos cursos, ao certificado oferecido e à “carteira de parteira” – uma espécie de “passaporte” para o ingresso em determinadas unidades de saúde e instituições públicas. É emblemática a forma como se referem aos cursos de capacitação, enfatizando a “mágica transformadora” em suas identidades. As falas das parteiras revelam que a participação no programa de formação gera um processo de “empoderamento”,<sup>10</sup> após o qual se sentem capazes de intervir em instâncias sociais antes consideradas proibidas, como, por exemplo, nas maternidades. Essa perspectiva é explicitada no relato de dona Flor:

Se for preciso acompanhar até o hospital, vou deixar lá dentro. Vou deixar lá, vou sim senhora. Se for preciso, eu deixo lá, como eu fui uma vez deixar a minha sobrinha, que a criança morreu. Ela não tinha condição, ela tava com hemorragia, e eu examinei, ela não tinha dilatação nenhuma. Aí a outra minha parceira dizia: por que que ela não tem aqui? Ela não vai ter. Mas por quê? Porque não vai ter. Aí deu certo por que chegou o Lorival, chegou o meu marido, falou pra ele e eu me empurrei com ela. Quando chegou lá pela travessia do Matapi, a criança morreu. Nós chegamos lá foi rápido. Aí eu entreguei, foi só aquele corre-corre. Operaram ela, a criança já tinha morrido, e não tinha como ela ter normal. A gente conhece, né? É assim, né? Eu não tenho medo, não senhora, eu levo, seja criança, seja mãe, eu levo seja donde for, qualquer coisa eu levo, **por que eu tenho conhecimento e fiz o curso**. Então, não tenho medo de levar, por que eu tenho certeza que eu chegando lá e eu disser que tá errado, e eles vão examinar e vai tá errado mesmo, né? (Grifos nossos)

Particularmente, essa carteira significa um “passaporte social” para aquelas mulheres que eram “desconhecidas” e negadas no contexto institucional

---

<sup>10</sup> No sentido aqui utilizado, o termo “empoderamento” significa estabelecer as condições para o exercício do poder com o objetivo de melhorar as condições de vida. Desse modo, os processos de “empoderamento” contribuem significativamente para o fortalecimento do protagonismo e incremento da organização política de determinados setores da sociedade, neste caso em particular, das parteiras tradicionais.

da saúde. Nessa linha interpretativa, ousou dizer que o Programa Parteiras Tradicionais delimita a emergência de uma “nova parteira tradicional” ou de uma “parteira tradicional renovada”. A rigor, essa parteira tradicional, hoje reconhecida e valorizada, difere da parteira tradicional com reconhecimento comunitário e desconhecimento institucional, na condição de personagem “desqualificada no saber e no fazer”.

A “nova parteira tradicional” revela-se nessa mulher que, após a formação e o acesso ao “capital simbólico” do certificado e da carteira, sente-se renovada, com autorização oficial para o exercício do partejar. Ao mesmo tempo, essa “nova parteira tradicional” aponta para uma quebra de padrões de definição dessa personagem, revelando uma mudança de critérios: nos circuitos institucionais do programa, passa-se a privilegiar como critério de definição da “parteira leiga” a formação/capacitação, em detrimento do critério genuíno da experiência, da prática, fruto de anos de serviços prestados em sua localidade. Assim, surge a “parteira de certificado”, que se tornou parteira pela formação, mas não tem o saber prático do partejar, não se achando, mesmo, em condições de exercer o ofício.

Enfim, é fato incontestável que o Programa Parteiras Tradicionais mudou substancialmente o perfil da parteira tradicional do Amapá, na medida em que implodiu, “do ponto de vista quantitativo e qualitativo”, a configuração desse segmento social que se mantinha, de certa forma, resguardado nos circuitos da tradição, no interior das comunidades.

Outro aspecto a considerar nesse processo de ressignificações é a instituição da chamada “bolsa-parteira”, que produziu uma verdadeira corrida de determinadas mulheres que vivem nas localidades do interior do estado e, até mesmo, nas cidades com maior índice populacional, para inserir-se nesse segmento social das parteiras. Ao possibilitar reconhecimento e visibilidade pública, o programa encorajou muitas mulheres a assumir a sua condição de parteira. Entretanto, o pagamento da bolsa propiciou o ingresso nessa atividade de mulheres que, até aquele momento, não revelavam interesse em desenvolver a prática, constituindo mesmo uma estratégia de sobrevivência.

Sem dúvida, o Programa Parteiras Tradicionais do Amapá consubstancia uma dinâmica contraditória: por um lado reestrutura o perfil do segmento das parteiras, introduzindo alterações nas práticas tradicionais do partejar; por outro, não viabiliza mudanças substantivas nas condi-

ções de trabalho ao não efetivar direitos trabalhistas do segmento. O programa propicia visibilidade e reconhecimento social às parteiras, mas não consegue afirmá-las como profissionais que exercem um trabalho peculiar e específico da saúde.

A mudança no perfil das parteiras está profundamente imbricada à reorganização de suas práticas e à incorporação de ações, até bem pouco tempo limitadas à atuação dos chamados Agentes Comunitários de Saúde – ACSs. No percurso da investigação, identifiquei uma tendência do poder público estadual em recorrer às parteiras para promover a ampliação da cobertura dos serviços de saúde, particularmente aquelas que compõem as atividades dos ACSs.

Atualmente, a parteira tem sido chamada a desempenhar um novo papel. Sua ação se amplia para diferentes instâncias/esferas da promoção de saúde e defesa dos direitos das mulheres e crianças. A parteira de Mazagão vem adicionando ao seu repertório e às suas práticas temáticas, como a questão da AIDS e das doenças sexualmente transmissíveis – DST, planejamento familiar, prevenção do câncer de mama e do colo uterino, desnutrição e segurança alimentar, aleitamento materno e violência doméstica. Tais conteúdos chegam às parteiras por meio de outros programas governamentais que vêem essas mulheres como parceiras/aliadas para a difusão de informações. Durante minha permanência em campo, acompanhei uma atividade de formação, realizada pela equipe da Secretaria de Saúde que tratava, especificamente, da questão do aleitamento materno.

As mudanças no perfil das parteiras tradicionais, bem como nos espaços de legitimação de suas práticas, expressam, apenas, uma das faces do processo de ressignificação do seu ofício. No processo de “encontro de saberes”, promovido pelo Estado, com a implantação do Programa Parteiras Tradicionais, o saber médico assume uma posição de superioridade que lhe atribui a função de reorientar a prática das parteiras e ampliar os seus conhecimentos.

Na verdade, o saber médico é responsável por indicar “o que pode e o que não pode ser feito pela parteira tradicional”, constituindo um conjunto de proibições dos costumes tradicionais. Esse “encontro” constitui um campo para a proibição dos usos e costumes da tradição milenar do partejar. Tais proibições são recorrentemente relatadas pelas parteiras. Em determinados casos, elas fazem referências positivas a tais mudanças.

As mudanças mais destacadas como positivas pelas parteiras estão relacionadas à melhoria nos níveis de higienização dos procedimentos. Práticas como a utilização das luvas, o uso das tesouras de aço inoxidável, do álcool iodado, são apontadas como mudanças positivas que contribuem para a saúde das mulheres e das crianças assistidas. Mesmo assim, as parteiras reconhecem que tais materiais não são acessíveis a todas em todos os momentos, como o são para os médicos, por exemplo. O depoimento de Verônica é ilustrativo do reconhecimento das parteiras em relação às medidas de higienização adotadas:

A gente trabalhava com a mão mesmo. Só as providências de Deus. O *kit* da parteira, muita já tem, que não tinha tem o material de cortar o cordão umbilical, que a gente cortava com aquela tesoura. Só fazia ferver a tesoura e cortava. Hoje em dia, já tem coisa pra cortar o umbigo da criança, é muitas coisas, **melhor do que no passado**. Eu via que faziam com minha mãe também. A minha mãe cortava o umbigo da criança dela, até com uma faquinha. Eu vi, a parteira cortou com uma faquinhazinha, que era só Deus que livrava aquilo pra num pegar um tétano. Era uma faquinha, assim, que a gente cortava tanta coisa, aí uma hora ela teve o meu irmão, não teve da onde, Rosa traz a faquinha, a faquinha, aí eu só fiz pegar a faquinha, passei um panozinho, lavei, passei um pano, passei um álcool e dei, só Deus que livrava, hoje em dia é tudo bom, já vem tudo coisa pra parteira trabalhar. (Grifos nossos)

Outro procedimento que tem sido abandonado pelas parteiras que passaram pelos cursos promovidos pelo programa é o uso dos azeites e óleos, extraídos da flora local, no tratamento do umbigo do recém-nascido. Segundo as entrevistadas, essas práticas podem representar risco de doenças e infecções para as crianças, pois os azeites não são extraídos nem armazenados adequadamente.

Dentre os procedimentos realizados pela parteira tradicional, a puxação<sup>11</sup> é o maior alvo de crítica e interdição pelos profissionais da saúde. Assim, ela tem sido progressivamente abandonada pelas parteiras do Amapá que participam do programa governamental. Essa prática é condenada pelo saber médico, porque é considerada responsável por

---

<sup>11</sup> Puxar barriga, ou fazer puxação, é termo utilizado para nomear a massagem realizada na barriga da mulher grávida com o objetivo de localizar a criança na posição mais adequada ao nascimento. Segundo as parteiras entrevistadas, a puxação tem a função de acomodar a criança numa posição confortável para ela e para a mãe e preparar o posicionamento correto para a hora do parto.

casos de deslocamento da placenta, o que, por sua vez, pode provocar o aborto ou o nascimento prematuro da criança. Essa mudança me chamou muito a atenção porque repercute sobre um elemento característico da atividade do partejar, agora progressivamente abandonado.

A puxação é utilizada com muita frequência durante o pré-natal numa indicação significativa da multiplicidade de relações constituídas na operação de partejar que se iniciam bem antes do parto. A qualquer sinal de incômodo a gestante procura a parteira para lhe “puxar a barriga”. No depoimento de uma experiente parteira da localidade do Carvão, é possível compreender a importância da puxação para o rito do partejar. Ela diz que “pra puxar barriga assim de mulher grávida, sempre utilizei azeite ou um óleo qualquer, que é pra barriga ficar com pele macia, né, pra gente endireitar a criança”.

Essas contradições, próprias do encontro de saberes fundamentados em concepções tão diferenciadas, não encontram, no âmbito do Programa Parteiras Tradicionais do Amapá, quaisquer estratégias de mediação. As instituições responsáveis por sua coordenação reconhecem a resistência dos médicos, mas não informam como essa resistência é tratada e nem como essa forma peculiar de assistência ao parto e ao nascimento tem incidido sobre o conjunto das políticas públicas destinadas à promoção da saúde da mulher.

Inegavelmente, o encontro dos saberes das parteiras tradicionais com os conhecimentos da medicina moderna representa um intenso processo de resignificação dos saberes e das práticas das parteiras, implicando o esvaziamento da base tradicional do ofício do partejar. Esse processo, contudo, é permeado por tensões e resistências. A parteira não absorve o saber médico de forma imediata, desqualificando seus conhecimentos. Na verdade, essa incorporação pode ser entendida como uma estratégia de afirmação política e profissional, determinante para o seu reconhecimento profissional e legitimação social.

## CONCLUSÕES

Inegavelmente, as parteiras do Amapá vivenciam um processo de tensões que, por um lado, sinalizam conquistas e, por outro, indicam perdas importantes. Diante desse cenário contraditório, parece fundamental fortalecer a organização política dessas mulheres. Diante de tais tensões,

a constituição das parteiras tradicionais do Amapá como sujeitos políticos, coletivos, capazes de elaborar, discutir e negociar uma agenda que faça avançar tanto o seu reconhecimento quanto os seus direitos sociais e profissionais, me parece o caminho mais fecundo e promissor.

As tensões identificadas no interior desse ofício tradicional provocam inúmeros questionamentos que não puderam ser respondidos aqui e continuam, portanto, a exigir novas investigações. Dentre as questões que surgem, destaque: quais as perspectivas dos saberes tradicionais que fundam o exercício do partejar nesse amálgama com os conhecimentos da medicina moderna? Em que medida a intervenção estatal contribui para o desaparecimento dos conhecimentos tradicionais, ao recorrer aos agentes comunitários para garantir a execução e legitimação de suas ações? Quais as estratégias de resistência a serem construídas pelas parteiras tradicionais para evitar o esvaziamento da base tradicional de seus saberes/práticas?



Alzira Nogueira da Silva

Natural de Imperatriz-MA. Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará – UFC. A sua dissertação de mestrado, *Pegando vida nas mãos: um olhar etnográfico sobre saberes e práticas das parteiras tradicionais nos circuitos do Amapá em mudanças*, foi orientada pela Professora Doutora Alba Maria Pinho de Carvalho, do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professora de Sociologia da Faculdade SEAMA e do curso de Serviço Social da Faculdade de Macapá – FAMA. É também assistente social do Serviço de Assistência Especializada, que atende pessoas que vivem e convivem com HIV/AIDS, e coordenadora do Projeto Feminismo e Política: transformando o mundo, reinventando o futuro, implementado pela Associação de Radiodifusão Comunitária – ABRAÇO-AP. Ex-bolsista IFP, turma 2002. E-mail: al-nogueira@hotmail.com.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BESSA, L. F., FERREIRA, S. L. *Mulheres e parteiras*: contribuição ao estudo do trabalho feminino em contexto domiciliar rural. Salvador, 1999.
- CASTRO, E. Território, biodiversidade e saberes de populações tradicionais. In: CASTRO, E.; PINTON, F. (orgs.) *Faces do trópico úmido*: conceitos e novas questões sobre desenvolvimento e meio ambiente. Belém: CEJUP, UFPA-NAEA, 1997. p. 221-42.
- CANCLINI, N. G. *Culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1982. [Trad.: Cláudio Novaes Pinto Coelho]
- DAMATTA, R. *Relativizando*: uma introdução à antropologia. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- DESCOLA, F. Ecologia e cosmologia. In: CASTRO, E.; PINTON, F. (orgs.) *Faces do trópico úmido*: conceitos e novas questões sobre desenvolvimento e meio ambiente. Belém: CEJUP, UFPA-NAEA, 1997. p. 243-61.
- DIEGUES, A. C. O Mito do paraíso desabitado nas florestas tropicais brasileiras. In: CASTRO, E.; PINTON, F. (orgs.) *Faces do trópico úmido*: conceitos e novas questões sobre desenvolvimento e meio ambiente. Belém: CEJUP, UFPA-NAEA, 1997. p. 315-47.
- JUCA, L.; MOULIN, N. *Parindo um mundo novo*: Janete Capiberibe e as parteiras do Amapá. São Paulo: Cortez, 2002.
- MALINOWISK, B. *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Col. Os pensadores)
- MURARO, R. M. *Textos da fogueira*. Brasília: Letra Viva, 2000.
- SILVA, A. N. da. *"Pegando vida nas mãos"*: um olhar etnográfico sobre saberes e práticas das parteiras tradicionais nos circuitos do Amapá em mudanças. Fortaleza, 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará.
- THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna*: teoria social na área dos meios de comunicação de massas. Petrópolis: Vozes, 1995.

# Mulheres negras: lembranças do vivido e sentido<sup>1</sup>

*Maria Isabel de Assis*

## RESUMO

Este estudo, desenvolvido no distrito da Vila Brasilândia, região que possui grande concentração de negros(as), com um dos piores Índices de Desenvolvimento Humano e alto índice de violência na cidade de São Paulo, focaliza a violência que atinge mulheres negras em decorrência da perda do companheiro por homicídio direto ou em consequência de latrocínio. O estudo revela como as interfaces da violência, em particular com gênero e etnia/raça, redundam em um cotidiano conturbado que contribui para a desagregação das relações entre as pessoas. Entre as mulheres negras, ampliam-se não apenas os sentimentos de medo e solidão, mas a vulnerabilidade do seu grupo familiar.

### **PALAVRAS-CHAVE**

VIOLÊNCIA URBANA — VILA BRASILÂNDIA — MULHERES CHEFES DE FAMÍLIA — RELAÇÕES DE GÊNERO

---

<sup>1</sup> Este artigo apresenta alguns dos aspectos abordados em minha dissertação de mestrado (Assis, 2005).

## INTRODUÇÃO

A violência tem sido abordada por estudiosos(as) como um fenômeno que incide sobre os diversos segmentos populacionais, independentemente de classe social, etnia, sexo e faixa etária. Entretanto, em meu contato com mulheres negras<sup>2</sup> em “grupos de auto-ajuda” – espaços privilegiados de relatos de histórias de vida e troca de experiências –, chamou-me a atenção os relatos dessas mulheres sobre violências sofridas ao longo da vida, violências essas que não eram denunciadas nas delegacias de polícia. Desenvolver atividades com grupos de mulheres negras era parte de um projeto da Fala Preta! Organização de Mulheres Negras de São Paulo. Entre as temáticas abordadas, a violência revelou-se como pano de fundo, quando não o foco principal dos diversos relatos e debates. A ausência de instrumentos para tratar desses conteúdos me instigou a aprofundar os estudos a respeito. Nesse sentido, participei de grupos de estudo e de debates com profissionais no Fórum Paulista pela não Violência às Mulheres<sup>3</sup> que também trabalham no atendimento a mulheres em situação de violência. O contato com esses grupos me levou a perceber que, apesar de a violência atingir as mulheres indiscriminadamente, entre as pobres e negras os danos são maiores.

Por sua vez, em pesquisa realizada em ocorrências em delegacias de polícia e em processos nos fóruns de São Paulo, tive oportunidade de conhecer familiares das vítimas de latrocínio e homicídio, as chamadas “vítimas indiretas”. Entre as violências narradas, instigava-me, de modo peculiar, o aspecto multifacetado da violência sofrida pelas mulheres negras, em especial aquela resultante da morte, diretamente por homicídio ou em consequência de latrocínio, de seus companheiros. Embora eu tenha consciência de que a população negra sofre vários tipos de violência – tais como a fome, a mortalidade materna e infantil, a arbitrariedade policial, as chacinas, a negligência médica, o desemprego, a falta de moradia, as moradias insalubres, a dificuldade de acesso à educação com qualidade, a precária e desqualificada assistência à saúde,

---

<sup>2</sup> Mulheres pretas e pardas.

<sup>3</sup> Este fórum é realizado na Casa Eliana de Gramond, rua Dr. Bacelar, n. 20, em São Paulo. Trata-se de espaço destinado ao diálogo e à articulação dos diversos profissionais que assistem mulheres em situação de violência.

a segregação, a discriminação e muitas outras –, neste trabalho focalizo especificamente a violência sofrida por mulheres que estão em situação de chefes de família em consequência da morte de seus companheiros devido a homicídio ou latrocínio.

## DEFININDO O REFERENCIAL TEÓRICO

Diante da complexidade da temática, bem como dos obstáculos a serem enfrentados – por se tratar de violência de foro íntimo e que também envolve crimes de morte –, priorizei analisar as histórias de vida dessas mulheres com base em teorias sobre a memória, especialmente a concepção de memória subterrânea formulada por Pollak (1989).

Pollak, em estudo sobre mulheres judias confinadas em campos de concentração nazistas, mostra que as situações-limite vivenciadas por tais mulheres e a forte violência a que foram submetidas obrigaram-nas a negar e a esconder sua origem, cultura e identidade, criando o que o autor chama de memória subterrânea.

Essas lembranças, compartilhadas apenas pelo grupo, são transmitidas de geração a geração em uma rede informal favorecida pela afetividade. Segundo o autor, se as memórias subterrâneas e lembranças existem é porque de alguma maneira são transmitidas “no quadro familiar em associações, em redes de sociabilidades, afetividade e/ou política. Elas são zelosamente guardadas em estruturas de comunicação informais e muitas vezes passam despercebidas pela sociedade englobante” (Pollak, 1989, p. 8). Entretanto, esse tipo de memória só emerge para além do grupo em determinadas situações, ou em espaços nos quais os componentes do grupo se sentem acolhidos. Esse comportamento é comum às pessoas que vivenciam formas de exclusão social e que passam por situações de violência, como as mulheres que constituem os sujeitos desta pesquisa.

Nesse sentido, o aporte teórico de Pollack foi fundamental tanto para trazer à luz fatos que até então estavam confinados no subterrâneo de seus inconscientes – por sentimentos de vergonha ou de culpa – como para “interpretar” suas histórias de vida. Além das contribuições de Pollack, valemo-nos também das reflexões de Caldeira (2000), sobre a violência urbana, e de Chauí (2003), sobre a ideologia subjacente aos

dois mitos fundadores da sociedade brasileira: o mito da não-violência e o mito da democracia racial.

## CONTEXTUALIZANDO A REGIÃO DA PESQUISA

O critério para seleção dos sujeitos foi estabelecido de maneira a colhermos relatos de mulheres pretas e pardas, moradoras do Distrito de Vila Brasilândia na faixa etária entre 15 e 49 anos, que exercem a chefia de família, devido à morte do companheiro em decorrência de homicídio ou latrocínio. Essa faixa etária foi escolhida pelo fato de essas mulheres estarem no período reprodutivo e com filhos ainda dependentes dela. Além disso, de acordo com o *Dossiê violência contra a mulher* (2001), é o período da vida em que mais sofrem violência.

Vila Brasilândia, distrito com grande concentração de negros(as), cerca de 39,75% da população,<sup>4</sup> com um dos piores Índices de Desenvolvimento Humano e um dos mais violentos de São Paulo, está localizada na região noroeste da cidade, ocupando uma área de aproximadamente 21 km<sup>2</sup>.

Trata-se de um dos maiores distritos, não só em relação à população, mas também no que diz respeito à área. Sua topografia acidentada é caracterizada por vales profundos com áreas alagadiças e altos morros e faz limite com os distritos da Freguesia do Ó, Jaraguá, Cachoeirinha e com os municípios de Caieiras e Mairiporã, na Serra da Cantareira.

Entre 1580 e 1600, a região em que se situa a Vila Brasilândia, uma extensa área que ia desde o bairro da Casa Verde até a Parada de Taipas, era constituída de grandes fazendas de escravizados. Após a “Abolição da escravatura”, grande parte das famílias de ex-escravos(as) permaneceu na região (CENPEC, 2000). Algumas famílias, entretanto, foram obrigadas a morar para além dos limites da periferia, devido à alta dos preços dos terrenos ocasionada pelo progresso, criando o que se denomina “fronteiras urbanas” (Torres, 2004).

Na década de 1980 ocorre o deslocamento de serviços que existiam na Vila Brasilândia para a Freguesia do Ó e Limão, bairros mais prósperos. Esse movimento de pessoas e de fuga de serviços se realiza concomitante-

---

<sup>4</sup> Segundo pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC –, em 2000 a população da Vila Brasilândia era de cerca de 250 mil habitantes (CENPEC, 2000) .

mente à abertura do país para o capital internacional e ao fechamento de pequenas e médias empresas, o que tem provocado desemprego. Outro fato importante foi o deslocamento de espaços alternativos de lazer, como a “Escola de Samba Rosas de Ouro”, que se estabeleceu na Marginal do rio Tietê, próxima à ponte da Freguesia do Ó. O fato de a Vila Brasilândia estar carente de serviços a torna mais vulnerável. Se por um lado os serviços abandonam a região, por outro, a violência e a presença das drogas, especialmente entre os jovens, se intensificam.

Inicialmente, tentamos contactar mulheres negras moradoras de Vila Brasilândia que se encaixavam no perfil desejado, utilizando o cadastro da pesquisa sobre violência urbana, realizada pela PUC/CRAVI/FAPESP em 2001.<sup>5</sup> Contudo, devido a questões como mudança de endereço, medo e outras relacionadas à morte do companheiro, não tivemos sucesso na localização de possíveis interlocutoras. Por esse motivo, selecionamos novos sujeitos no cadastro das mulheres atendidas pelo CRAVI e, como não conseguimos também contactar um número suficiente de mulheres, solicitamos às lideranças comunitárias de Vila Brasilândia que nos apresentassem mulheres com o perfil exigido para serem entrevistadas. Somente quando as entrevistas começaram a se mostrar repetitivas, julgamos ter atingido um número representativo de mulheres para a realização da pesquisa. Desse modo, selecionamos dez mulheres.

## OS RELATOS: ABANDONO, ISOLAMENTO E INSEGURANÇA

A população moradora de Vila Brasilândia tem presenciado ao longo de sua existência situações de violência e de medo.

Aí, sempre aparece uns... umas pessoas falecidas por aqui, sempre tem um morto... É tudo jovem, entendeu... tudo porque, acho que tudo isso é por causa de droga, porque realmente as pessoas mais novas morrem todas por causa de droga, não é? Todos os adolescentes... morrem muito

<sup>5</sup> Pesquisa realizada pela Faculdade de Serviço Social da PUC-SP, em parceria com a Secretaria Estadual de Justiça e Defesa da Cidadania/Centro de Referência e Apoio à Vítima – CRAVI –, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP –, no contexto do Programa de Políticas Públicas (1998-2003), entre as famílias de vítimas de homicídio e latrocínio na cidade de São Paulo, com o objetivo de elaborar política pública de atendimento a familiares de vítimas. Participaram da pesquisa as professoras Isaura Isoldi de Mello Castanho e Oliveira e Graziela Acquaviva Pavez, sob a coordenação de Regina Maria Giffoni Marsiglia (Marsiglia, 2002).

por causa de droga... então, ah favela... favela a gente mora porque é o jeito, que acho que muita gente... pensasse mesmo não morava, e outra, é um lugar que a gente já tem que pensar assim: os nossos filhos mais tarde, porque é como o ditado, nossos filhos mais tarde, aí tem... vai crescendo, vai crescendo, vai vendo toda essa violência, a gente não sabe o dia de amanhã, o que nosso filho vai ser dentro dessa favela, eu penso assim... (Margarida, 48 anos)<sup>6</sup>

Essa dimensão é agravada quando agregamos a esse contexto fatores como a presença reduzida do Estado na oferta dos equipamentos e serviços na área da saúde, transporte, saneamento básico, lazer e atendimento à infância. Isso sem falar na precária qualidade do atendimento oferecido à população que utiliza esses serviços.

[...] para trabalhar, eu tinha que colocar os dois na creche; porque minha mãe..., não dá para minha mãe olhar, porque minha mãe é “oculta”. A Assistente Social disse: “nós estamos dando uma carta para você levar na creche, que tem uma vaga”. Aí eu fui levar na creche, e a mulher falou: “não é só você que tem problemas, todo mundo tem”. Na maior ignorância, “aqui está cheio, e não é com este papel que vai resolver o seu problema!” E eu vou brigar? Eu voltei lá e falei, mas não adiantou. (Patrícia, 21 anos)

No Posto de Saúde, respondem mal, gritam, falam: ah tem que marcar, tem que marcar consulta; mas nunca que elas marcam consulta, não conferem, aí elas gritam com a gente, falam: “ah tem que marcar, não podemos fazer nada, não venham direto aqui, procurem a Agente de Saúde”. Então é uma coisa, a gente sai com aquela intenção de passar no médico, porque está precisando, com dor, ser maltratado... é ruim. Veja lá na Vila que eu moro, e ainda tem lá, aqueles que acham que são brancos e tem mais preferência do que a gente. (Margarida, 48 anos)

O tratamento diferenciado e negligente dirigido à mulher negra nas instituições – o chamado “racismo institucional” – tem sido objeto de reflexão e debate por parte de pesquisadores da área de saúde (Guarulhos, 2006; São Paulo, 2006). A cor da pele, o sexo, a condição de egresso e a classe social são elementos que definem a ordem de prioridade e

<sup>6</sup> Os nomes citados nos relatos não são verdadeiros. Este foi um procedimento acordado e adotado para preservar a identidade das entrevistadas.

qualidade de atendimento. Esse sistema redonda no preterimento de mulheres negras, ou em atendimento inadequado, ou, ainda, desqualificado nos serviços de saúde, e provoca sentimentos de medo e baixa auto-estima que se manifestam no silêncio dessas mulheres diante da falta de perspectiva, na desesperança diante desse quadro de ausências e desigualdades.

Além desse tipo de violência que se passa no âmbito da burocracia, o poder público, com o objetivo de fazer cumprir a lei e preservar a ordem, pode trazer ainda mais violência à vida desses cidadãos, como as ações amplamente perpetradas que envolvem prisões arbitrárias, execuções sumárias e obtenção de confissões por métodos de tortura. Assim, aqueles a quem a sociedade delegou a função de proteger os cidadãos e fazer valer as instituições provocam o medo e a descrença como se pode depreender dos relatos a seguir:

[...] já fui várias vezes, e fui maltratada por policial, foi no portão da casa da minha mãe, meu sobrinho estava do lado de fora do portão, [...] parou ele e... mandou eles colocarem as mãos na cabeça, eles puseram, e um dos meus sobrinhos estava com a menininha e com o meu sobrinho no braço, aí eu vim, parei, pus a mão assim no portão e fiquei... olhando, aí um dos policiais me chutou, chutou meu pé e falou: o que é que a senhora está olhando aí! Eu falei para ele: bom, estou olhando meu sobrinho! Porque a senhora é advogada, a senhora vai resolver alguma coisa aqui? Eu falei, não vou resolver nada, mas é meu sobrinho. Porque ele me chutou? [...] Olha, para falar a verdade, esses policiais são mais bandidos do que os bandidos, sabe? Porque se solta dinheiro para eles, eles deixam continuar vendendo as drogas deles e fazendo o que têm que fazer. Então quer dizer que são mais bandidos do que... como o Augusto, a semana passada; o Augusto, é o mais perigoso que tem lá, né? A maioria toda tem medo dele. E, então, ele foi preso, [...] ele e o Francisco, deram 15 mil reais para a polícia e eles foram soltos... (Margarida, 48 anos)

Porque Mabel, antigamente eu acreditava em polícia. Hoje eu não acredito. Não existe polícia, a gente não pode acreditar porque você faz um reconhecimento de uma pessoa igual eu fiz, tem um advogado dele que está ali do lado e fala: “Ela quem reconheceu”. Dá os seus dados, telefone e tudo. E você não tem como se defender. [...] Agora, no dia do fórum eu fui, é muito ruim. Você vai tem uma juíza aqui, o advogado dele com ele, e o promotor na sua frente e um monte de

gente atrás assim. E, neste dia, ele estava bem assim, ele ficava olhando para mim. E tive que desmentir tudo, disse que estava escuro e que eu não pude ver. Mas eu quis falar com ele na minha frente mesmo! E, só que ele ficou preso por outras coisas. Por seqüestro relâmpago, estas coisas. [...] Quando eu estava trabalhando no Extra, um rapaz que mexe com assalto de carro foi lá no Extra me falar que estava tudo bem que eu tinha agido certo, mas que o advogado dele não veio conversar comigo, então eu não sabia direito o que era para falar. E aí eu inventei assim na hora, mais ou menos, porque não dava para complicar ele. (Fátima, 29 anos)

A narrativa dessas mulheres corrobora as reflexões de Chauí (2002) sobre o medo provocado na plebe pela autoridade que emana do poder do Estado e pela forma como é exercido pelos seus representantes, como os policiais. Segundo Chauí, o direito de cada pessoa é medido pela capacidade de exercê-lo. Entretanto, esse direito poucas vezes se concretiza. Como mostram os relatos, as testemunhas e/ou vítimas sentem-se acuadas e impedidas de falar a verdade, de denunciar, seja por medo, seja porque não sabem em quem depositar confiança.

Mas a violência é, sobretudo, traumática quando atinge os companheiros dessas mulheres. Além do sofrimento da perda, elas passam a conviver com o medo de que os familiares sejam os próximos alvos, pois, dependendo do motivo do assassinato e de quem o pratica, a família toda pode ser morta.

Uma das entrevistadas, ao rememorar a tragédia, demonstra o transtorno não apenas no momento em que ocorreu o ato violento, mas também no período posterior. Ela nos informou que se calou e se mudou para a casa da mãe após ter assistido ao assassinato do companheiro, que caminhou desarmado em direção aos seus algozes, numa tentativa de impedir que entrassem na casa de sua família e matassem todos:

Então, eu estava grávida de sete meses. [...] E ela gritando começou a chamar: “mãe, mãe, mãe”. Minha mãe foi, fechou o portão e puxou ela. A gente subiu e eu fui à janela da minha irmã, que dá de frente para a rua e o vi saindo do carro, aí eu falei: “eu não acredito”! E uma moto do lado, aí eu falei: Nossa! Não acredito, será que é o “Fulano”? O que está fazendo? Só que ele não estava andando armado. [...] Aí quando eu fui descendo as escadas, [...] eu parei, começaram mais tiros ali na pracinha. [...] Aí o pessoal estava esperando na esquina, porque eu acho que acabaram as balas do revólver, eles saíram porque ele estava

se mexendo, porque os tiros pegaram no carro, estilhaçando todos os vidros. [...] eu não sei como que foi, porque é muito esquisito. A moto estava parada do lado do carro dele, quando eu vi. E ele saiu em direção ao pessoal. Eu não sei o que se passou pela cabeça dele, se era defender a gente... (Fátima, 29 anos)

Como a entrevistada anterior, essa outra foi obrigada a abandonar a casa, a fugir para evitar que os familiares também fossem alvo dos assassinos. O medo ainda mantém ambas caladas sobre os fatos ocorridos.

[...] É... a gente não comenta nada não, não comenta nada. Não, nós ficamos na casa da minha mãe dois meses, porque nós ficamos com medo dos caras irem lá; e... já tinham mandado um recado para mim... [...] iam levar minha televisão... se eu tinha vídeo também, iam levar o vídeo e televisão embora... então, minha mãe pegou tirou de lá, deixou na casa dela e nós ficamos na casa dela uns tempos, deixamos lá correndo. Depois que nós voltamos para casa, então a gente não comentava a respeito sabe; nada, não conversava não, é assim, foi muito difícil isso. Olha, vou falar! Agora é passado! O mais difícil já passou, e até bomba falaram que iam jogar uma bomba na casa, tinha medo, não é? (Margarida, 48 anos)

Nesse relato, percebe-se como o amparo da mãe foi fundamental, porque o tempo em que ela permaneceu em sua casa parece ter sido importante para que os autores do homicídio do marido não a vissem mais como uma possível ameaça e desistissem de eliminar toda a família. Porém, por maior que seja a solidariedade, a situação financeira da família não permite abrigar indefinidamente a viúva e os filhos, que assim são obrigados a voltar para casa e, para reduzir os riscos, decidem não falar sobre a morte.

Confirmando as ponderações de Pollak de que o medo leva ao silêncio, essas famílias silenciam sobre as circunstâncias que envolveram as mortes, numa tentativa de preservar a vida. Entretanto, a atitude de silenciar dificulta o processo de ressignificação do ocorrido, pois é a lembrança que organiza os fatos a serem relatados. A intensidade da lembrança de tais fatos e dos sentimentos que despertam depende das condições objetivas e subjetivas experimentadas pela pessoa no momento que os relata. Tais fatos serão sentidos em maior ou menor proporção, em razão das condições objetivas e subjetivas da interlocutora, no momento do relato. Segundo Pollak (1989, p. 8), “distinguir entre

conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída perceber a que ponto o presente colore o passado”. Ou seja, o fato de as entrevistadas falarem sobre o episódio da morte, em um local diferente de onde se deram os fatos, bem como a confiança e empatia criadas entre entrevistada e pesquisadora,<sup>7</sup> concorreu para criar um ambiente seguro em que as entrevistadas puderam relatar os fatos. Esse conjunto de fatores pode ser traduzido pelo que Pollak chama de conjuntura favorável. Portanto, nesse momento, falar do passado e das situações de medo é possível porque o presente permite ressignificar as sensações que algumas mulheres viveram no passado.

Mas, além do sentimento de medo, há que se considerar o abandono a que se vêem relegadas após o episódio. Relatos sobre abandono após a morte dos companheiros foram recorrentes, situação que se configura como uma dupla violência, na medida em que é consequência de outra violência. Historicamente, as mulheres negras têm vivido situações de abandono (Soihet, 2002) e, nos dias atuais, essas situações se repetem com as mulheres entrevistadas justamente num momento em que estão mais vulneráveis, devido à ausência do companheiro e por terem que assumir sozinhas os encargos da família. A morte violenta provoca nas pessoas receio de se aproximarem da família das vítimas. Se no passado a vizinhança, particularmente das periferias, era solidária em caso de morte, no contexto atual a morte violenta é análoga às doenças das quais as pessoas querem manter distância. Ser evitada pelos vizinhos, apesar do sofrimento que gera, não é algo questionado, pois para mulheres cujos companheiros estavam envolvidos com o narcotráfico o isolamento ocorria mesmo antes da morte deles. O relato a seguir confirma essa situação:

[...] mesmo eu ficando fechada, não é, eu ia ver minha mãe, eram cinco minutos... Ele me levava lá, ficava no portão esperando, me levava. Ele

---

<sup>7</sup> Foram realizadas dez entrevistas, oito na residência das próprias mulheres, e duas em espaços cedidos por lideranças devido à impossibilidade de fazê-lo na residência das interlocutoras. Cada uma das entrevistas aconteceu em duas ou três etapas. No primeiro encontro, me deixava entrevistar, conversava sobre a vida no bairro e apresentava a proposta da pesquisa. O segundo encontro sempre começava com uma recordação dos tempos passados cujas memórias afloravam a cada lembrança partilhada e servia para completar e aprofundar alguns aspectos não concluídos no primeiro. Quando havia a necessidade, o terceiro encontro era utilizado para recuperar aspectos não abordados ou incompreendidos.

explicava o seguinte: esse “negócio”, então ele levava e já trazia... nós não saíamos assim, para o quintal não, ele não deixava, nem na beirada do muro. [...] Tem a janela do meu quarto e a janela do fundo. A janela do... quarto? É dos meninos..., é porque no tempo do meu marido, nós ficávamos fechados... É... então... eles já acostumaram... ficava a janela fechada, a porta fechada... então, acostumamos. (Margarida, 48 anos)

Apesar de sentir falta das relações de vizinhança e de parentesco, a entrevistada “resigna-se” à prisão domiciliar, na medida em que a comunidade não se aproxima dela, ao contrário, procura manter distância. Portanto, a companheira e os filhos das vítimas de latrocínio e homicídio passam, também, a ser vítimas indiretas. O isolamento é mais um tipo de violência que atinge essas pessoas.

A semelhança entre os grupos perseguidos no passado – apontados como portadores do mal, conforme mostrou Chauí (2002) no seu estudo sobre grupos discriminados no século XVIII – com as mulheres focalizadas nesta pesquisa revela que, apesar de todo avanço nas diversas áreas do conhecimento, as mulheres e os negros ainda são vistos e tratados como aqueles que devem ser contidos, reprimidos e punidos exemplarmente.

Mas a violência sofrida por essas mulheres pode ocorrer também no recinto doméstico, incluindo o abuso sexual, fato em geral omitido. Uma delas, Jaqueline, não se sente à vontade para falar sobre o abuso de que foi vítima quando criança em casa, praticado por pessoa da família. Margarida, por sua vez, revela quase como um segredo uma violência que nunca contou a ninguém, um estupro de que fora vítima.<sup>8</sup>

Há ainda histórias de violência que, apesar de estarem relacionadas à esfera pública e ao mundo do trabalho, são concebidas e tratadas como sendo da esfera privada:

[...] ele falou assim para mim: eu posso te dar, eu dou esse pagamento que eu estou te dando, eu posso te dar muito mais se você... Quando eu vi que ele estava tremendo, eu falei, pensei... eu já sei o que ele vai falar! Eu falei: “não senhor, não quero!” eu falei: “não quero, não quero”, e peguei meu dinheirinho e falei: “nunca mais!” [...] Aí, eu trabalhava na casa do filho dele também, lavando e passando. Aí, eles

<sup>8</sup> Narra o estupro praticado por um homem que lhe ofereceu emprego como doméstica. Esse desconhecido a viu na rua, convidou-a para falar com a esposa, levou-a até sua casa e a violentou.

foram perguntar para mim, porque que eu não fui trabalhar mais lá? Eu fui contar e eles não acreditaram! [...] eu trabalhei quatro anos, eu trabalhei mal para caramba, porque não me sentia bem... Porque eles não acreditaram em mim? A moça não acreditou em mim! Quando ela vinha vindo da casa da mãe dela, ela falou: “ah, mas eu não acredito nisso, onde já se viu!”, ela falou: “alguma coisa deve ter acontecido. Não é possível que ela não fez nada... como que ele vai falar uma coisa dessas para ela, sem, ela ter...” Ah, sei lá, ela quis falar que eu dei uma entrada, sei lá... (Jandira, 40 anos)

A autora do relato confidenciou à sogra sobre o ocorrido e esta lhe sugeriu que ficasse calada. Ela não deveria contar ao marido, pois precisava daquele salário para o sustento dos filhos.

Devido ao fato de as mulheres conviverem cotidianamente com todos os tipos de violência sobre as quais não podem falar, por medo ou por vergonha, nem mesmo sobre a violência no espaço doméstico, sobre a violência de não se ter o acesso aos serviços básicos, é que se percebe o quanto é imposta a “naturalização” desse estado de coisas. Portanto, calar diante da violência vai além do medo, passa pelo sentimento de que nada vai mudar a realidade, passa pela omissão do poder público às demandas da população.

É importante salientar que, à medida que essas mulheres rememoram, interpretam e reelaboram os fatos, percebe-se que precisam tratar as perdas e os traumas como percalços que fazem parte da vida das pessoas. Esse comportamento é comum às mulheres que viveram violências extremas e, segundo (Pollak, 1989), está relacionado à necessidade de suplantar a lembrança da dor e o trauma das violências e das violações dos seus direitos, especialmente o direito ao cuidado, respeito e a uma vida sem violência.

A maioria das mulheres entrevistadas viveu múltiplas e variadas formas de violência, contudo, conforme revelam os relatos abaixo, nenhuma se assemelha à história de Margarida. Na medida em que ela contava episódios de sua vida, eu lhe observava atentamente o rosto e o tom de voz, com a intenção de apreender-lhe emoções e sentimentos ligados às perdas. Entre risos, tristeza e choro, ela fala da violência que sofreu por parte do marido, que resultou em perda quase total da visão, da negligência dos funcionários do hospital onde nasceram seus filhos trigêmos, o que teve como consequência a morte de dois deles, e ainda

dos funcionários de outro hospital onde faleceu sua outra filha. Dentre os sentimentos que ela expressava, fica patente o de impotência diante de um destino que não pode ser mudado.

Estudar? Agora eu não posso, fiquei cega da vista! Da vista esquerda não enxergo nada e a direita está fraca também. É que na época que eu morava no Penteado, eu bebia! Não é? E apanhei muito do meu marido, eu vivia com os olhos roxos, então quer dizer que quando comecei a passar mal da vista, fui na Santa Casa, porque já não estava enxergando mais, o médico disse que a pupila de cima já grudou... e a veia da vista já secou, então nem com operação não tem jeito e, essa aqui também está ficando fraca. [Ela procura demonstrar com gestos, tapando um olho e depois o outro.] Não, com essa aqui eu enxergo, agora, quem está desse lado eu não enxergo, essa fica tudo escuro... escuro. [...] Os três gêmeos... o Luizinho que nasceu primeiro. Trigêmeos. De uma vez só! O que nasceu primeiro... ele veio para casa porque ele tirou a força dos outros dois que nasceram depois e os outros dois ficaram na estufa. Na Maternidade São Paulo. Na Maternidade São Paulo eles ficaram na estufa, aí quando... e o que nasceu o primeiro veio pra casa comigo, passado uma semana... veio o aviso que eles tinham morrido [ela faz uma pausa] os dois que ficaram, o médico e a enfermeira que trabalharam à noite... esqueceram a estufa desregulada, carbonizaram eles todinhos, então morreram com a quentura da estufa... eles mesmos fizeram o enterro. [...] nem sei onde enterraram eles. [...] eles falaram que eu não precisava me preocupar. Eu não sou inteligente, na verdade eu sou burra. Não, eu para falar verdade, sou burra, não sou inteligente, eu nunca fiz assim que faço... Aí eles mesmos fizeram tudo, falaram que eu não precisava ir, que eu não precisava ficar, e ficou assim. Aí... tive a Ritinha, ela teve, ela tomou a vacina contra paralisia, e teve paralisia, e ficou defeituosa, não é? Ela ficou com essa parte da perna dela, “cotó”, quando ela sentava, precisava se apoiar para poder levantar, ela também morreu com pneumonia no Hospital Emílio Ribas. Ela ficou no isolamento. Ela morreu com dois anos e meio. [...] aí tive a Alessandra..., aí ela ficou doente, ela estava com quatro meses..., teve uma febre, estava com febre e vômito, aí levei ela no Pronto Socorro aqui da João Paulo, transferiram ela para o Hospital da Casa Verde, é o Hosp S. C., lá tem o hospital do lado, o outro hospital, e ela ficou internada lá um mês e a visita lá era de 5ª feira. [...] fui visitá-la, ela estava de alta, era 5ª feira. Tinham raspado a cabecinha dela e ela estava alegrinha assim; chorou para vim comigo, eu a peguei e falei: vou ver se no Serviço Social eu arrumo roupa lá.... Aí a enfermeira falou assim:

“Ah! Deixe-a hoje aqui, vai ser meu plantão, amanhã você vem buscá-la e já traz a roupinha dela direitinho...”; eu sempre fui... [fala com a voz embargada], eu sempre fui um coração mole... eu nunca fui de falar não... ela falou: “Ah! Deixa, eu cuido bem dela”; falei, está bom... então amanhã cedo eu venho buscá-la, ela falou “está bem... pode deixar, é o meu plantão, e eu passo hoje com ela; é que eu a adoro, é um amor de menina”; aí eu deixei, quando eu fui lá de manhã... não a achei, perguntei na portaria, fui falar lá no balcão, “ah ela pegou uma febre muito alta, está no isolamento”; fui no isolamento, não achei ela, aí eu já me desesperei... pergunta para lá, pergunta para cá... aí chegou um enfermeiro... ele falou o que estava acontecendo: “a senhora foi ver no necrotério? Ela está no necrotério? Ela morreu ontem, é morreu às 5 horas da manhã.” Ela estava de alta, estava boazinha, boazinha, boazinha... [uma pausa] aí... ele falou: “a senhora vai lá, que ela está no necrotério”; quando eu cheguei no necrotério menina... tinham trazido o corpo para lá, num canto tinha uma mesa quadrada e ela estava jogada em cima da mesa enrolada num pano; um pano branco, você acredita! que colocaram a minha filha num pano todo manchado? [pausa]... E essa minha irmã que morreu estava comigo; e quando nós a desenrolamos, saía bicho do nariz, dos olhos, tudo. Minha irmã na hora me tirou de lá, ela me tirou de lá, os chamou e mostrou ela, a situação que estava, porque saía bicho assim pelo nariz, bicho de vareja, acredita? Assim no canto olho, assim no ouvido sabe. E ela gorda, bonita... bonita. E eles não ligaram pra casa, não avisaram, nem mandaram avisar nada... que a menina tinha morrido! Nem foram avisar! Eu fui lá com a roupa já pra buscá-la. O médico falou que ela teve uma febre às 5 horas da manhã [novamente com a voz embargada]. Não fez! Eles falaram que era necessário realizar a autópsia. Não fizeram a autópsia, mas eu acho que no meu papel, eu acho que eu tenho o atestado de óbito dela, tenho o atestado de óbito da Ritinha, eu acho que tenho aqui um papel, e não fizeram autópsia não. Então que nem eu não sei... não sei mexer com essas coisas. (Margarida, 48 anos)

Esse é um relato exemplar do atendimento dispensado à população nos hospitais públicos. Entretanto, apesar de Margarida perceber a deficiência dos serviços e realizar uma interpretação crítica da realidade do distrito da Vila Brasilândia, ela ainda não consegue avançar para o plano da denúncia das diversas arbitrariedades das quais foi vítima. Conformar-se com a idéia de que essas mortes não se configuram como violência, mas como parte do cotidiano de uma comunidade pobre,

são recursos, às vezes articulados pela memória, como estratégia da comunidade, grupo ou indivíduo para continuar vivendo. A ambivalência que esses sentimentos revelam, segundo Pollak (1989), expressa um desejo de acomodar um passado que essas mulheres não podem mudar. Na impossibilidade de realizar a mudança, as mulheres entrevistadas continuam a vida, resignificando os traumas e reinventando as relações com uma criatividade guerreira incomum.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo, entre outras questões, revelou que as mulheres negras vivem num sistema de medo, contexto em que não conseguem identificar o maior deles: de policiais arbitrários, da ausência ou lentidão da justiça, das organizações criminosas, do marido violento, da possibilidade de os filhos enveredarem pelo caminho da criminalidade, da morte prematura dos entes queridos, de não ter esperança ou de simplesmente esperar. O medo e a esperança, faces de uma mesma moeda, são vivenciados por mulheres negras, pobres e chefes de família.

É necessário aprofundar estudos sobre a dinâmica das relações sociais, étnicas e de gênero, focalizando as mulheres negras, com vistas a decodificar o significado da violência e do racismo, assim como o impacto destes na vida dessas mulheres. É necessário captar as contradições inerentes a uma sociedade que é racista e violenta, mas que nega suas práticas, procurando camuflar tais manifestações, ou seja, é necessário desfazer as ambigüidades para desmascarar a violência e o racismo.

Além disso, refletir sobre os estereótipos que vigoram contra a população negra, sobre os resquícios deixados pela escravidão, as formas de racismo existentes na sociedade, é algo necessário para entender porque algumas mulheres se posicionam de forma subserviente, suportam caladas longos anos de violência, seja violência doméstica ou urbana, vivida ou presenciada.

De qualquer modo, trazer à tona esses fatos não só possibilita a essas mulheres entendê-los e organizar as idéias, mas, sobretudo, possibilita um novo olhar a respeito desses fatos e de si mesmas. O processo de emersão, por sua vez, da memória subterrânea, aquela que não contém mais vergonha ou culpa, pode favorecer essas mulheres no sentido de

conferir-lhes o papel de sujeito que interage em seu meio, da mesma forma que é afetado por este, podendo provocar mudanças e reconstruir a própria história.

Pelo fato de a memória de grupos minoritários e dominados, como o segmento feminino negro, ter sido confinada no subterrâneo, acreditou-se que estivesse emudecida, mas, a partir do momento em que se começa a questionar a pobreza e a violência por afetarem de maneira desproporcional mulheres e negros, torna-se sustentável ou plausível a idéia de que as desigualdades não são questões meramente econômicas, mas tendenciosas e com um forte caráter étnico e de gênero, na medida em que atingem prioritariamente esses segmentos.

Ao problematizar essas evidências, surge uma abertura que, de acordo com Pollak (1989), gera um movimento intelectual e social que estabelece um processo de reabilitação dos grupos excluídos, como a população negra que começa a questionar a história oficial.

Queremos então fazer uma pausa nesta pesquisa, que se revelou um instrumento para mapear o caminho, a fim de que se amplie não apenas o debate, mas também a denúncia da violência presente no cotidiano de mulheres negras.



Maria Isabel de Assis

Natural de São Paulo-SP. Graduada em Serviço em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Mestra em Ciências Sociais – Antropologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. A sua dissertação de mestrado, *Mulheres negras: violência e resistência no Distrito de Vila Brasilândia*, teve como orientadora a Professora Doutora Teresinha Bernardo, Livre-Docente, Coordenadora do Departamento de Pós-Graduação em Antropologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e do Núcleo de Estudos Memória, Imaginário e Identidade do mesmo Departamento. Atualmente leciona

na Faculdade de Serviço Social da Universidade Guarulhos – UNG, Guarulhos, Estado de São Paulo, e chefia a Divisão Administrativa da Coordenadoria da Mulher e da Igualdade Racial da Prefeitura de Guarulhos. Ex-bolsista IFP, turma 2001. E-mail: mabelassis@terra.com.br.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, M. I. *Mulheres negras: violência e resistência no Distrito da Vila Brasilândia*. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado) – Ciências Sociais, PUC-SP.
- CALDEIRA, T. P. do R. *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Edusp, 2000.
- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA – CENPEC. *O Desejo da Brasilândia*. 2. ed. São Paulo, 2000.
- CHAUÍ, M. *Ética, política e violência: ensaios sobre a violência*. Vitória: EDUFES, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Sobre o medo: os sentidos das paixões*. Funarte, Companhia das Letras. São Paulo, 2002.
- DOSSIÊ VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER. São Paulo: Rede Feminista de Saúde e Direitos Reprodutivos, 2001.
- GUARULHOS. (Município). Prefeitura. Coordenadoria da Mulher e da Igualdade Racial. *Debate sobre saúde das mulheres negras*. Guarulhos, 2006.
- MARSIGLIA, M. R. G. (coord.) *Consolidação da política de atendimento às vítimas da violência urbana, baseada na demanda real e na ação articulada entre os diversos setores do Governo do Estado de São Paulo (segurança, justiça e cidadania, saúde e assistência social)*. São Paulo: PUC/FSS, FA-PESP, Secretaria Estadual de Justiça e Defesa da Cidadania/CRAVI, 2002. (Programa de Políticas Públicas da Fapesp: 1998-2003)
- POLLAK, M. *Memória, esquecimento, silêncio*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1989.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Saúde. Coordenadoria do Negro do Município de São Paulo. *Seminário sobre saúde da população negra*. São Paulo, 2006.
- SOIHET, R. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 362-400.
- TORRES, A. da G. *Urbanismo, estudo do Cebrap sobre o crescimento populacional em áreas de periféricas da grande São Paulo*. São Paulo: CEM, Cebrap, 2004.



# Feminismo negro e suas práticas: algumas implicações na construção do simbólico<sup>1</sup>

*Ana Angélica Sebastião*

## RESUMO

Este trabalho analisa as estratégias discursivas utilizadas por organizações de mulheres negras para ressignificar o imaginário coletivo sobre a mulher afrodescendente com base na memória histórica. Pesquisei três organizações de mulheres negras: Criola, Geledés Instituto da Mulher Negra, Casa de Cultura da Mulher Negra, além dos respectivos conteúdos discursivos veiculados em suas práticas comunicativas. Adotando os conceitos de hegemonia, feminismo negro e representação, as análises apontam para as disputas decorrentes do processo hegemônico brasileiro, que se configura em uma hegemonia racial. A pesquisa constata que essas disputas pretendem romper com os fatores desfavoráveis à hegemonia da mulher negra na sociedade, verificáveis nos discursos, e examina as estratégias das organizações para construir novas marcas de verdade sobre a mulher afrodescendente. Demonstra também como o uso dos mitos africanos é uma das táticas possíveis para potencializar essas lutas.

### **PALAVRAS-CHAVE**

MULHERES NEGRAS — COMUNICAÇÃO — MEMÓRIA — ORGANIZAÇÕES SOCIAIS

---

<sup>1</sup> Este artigo apresenta alguns dos aspectos abordados em minha dissertação de mestrado (Sebastião, 2007).

## INTRODUÇÃO

Esta é uma investigação que analisa uma das maneiras pelas quais as organizações de mulheres negras combatem os estereótipos sobre esse segmento da população construídos ao longo da história e, simultaneamente, como produzem novos sentidos, isto é, procuram interferir na memória coletiva sobre a mulher afrodescendente. A análise teve como foco a memória coletiva apreendida como um campo simbólico usado na construção de um outro imaginário sobre a mulher negra na função de sujeito político.

A memória coletiva é neste caso entendida como um recurso utilizado na produção de uma nova representação sobre a mulher afrodescendente. Ao difundirem histórias pessoais de lideranças femininas negras conhecidas ou não – seja do presente, seja de um passado longínquo –, as organizações de mulheres negras atuam em um processo de lutas simbólicas que envolvem a memória, a identidade e as representações.

O interesse por este tema nasceu do desejo de analisar a dimensão simbólica do trabalho desenvolvido pelas organizações de mulheres negras brasileiras. Após alguns anos de acompanhamento do movimento negro (e do movimento de mulheres negras), pude observar que as histórias de vida de mulheres afrodescendentes são contadas oralmente ou veiculadas por via impressa e *on-line*. Tais relatos podem se apresentar de maneira mais esporádica nas produções impressas ou com um caráter mais consistente nas práticas discursivas veiculadas na Internet.

Na condição de observadora implicada no contexto, minhas ponderações se concentram em conteúdos veiculados nas produções impressas e *on-line* e que são representativas no processo de construção simbólica do imaginário coletivo. De que maneira as instituições femininas negras estão construindo seus discursos em consonância com as novas linhas interpretativas dos estudos de gênero? Se, considerando Michael G. Hanchard (2001, p. 62, grifo meu), compreendermos que, no Brasil, e em especial no Rio de Janeiro e em São Paulo, as ideologias raciais “*não são* mero reflexo das relações desiguais entre assalariados e patrões, mas um parafuso das engrenagens de um processo hegemônico que distribui privilégios econômicos, políticos e culturais de acordo com a raça”, e, ainda, que o resultado dessa complexidade culmina com uma hegemonia racial branca, neste caso, como entender a produção discursiva destas

instituições no contexto das lutas por uma hegemonia da mulher negra na sociedade? Também, considerando que as organizações feministas negras presentes neste estudo dialogam tanto com organizações feministas brancas quanto com o movimento negro, de que maneira o feminismo negro – que tem sido construído também por essas instituições no campo político – contribui para a ressignificação da mulher negra em uma conjuntura de privilégios como esta?

A razão pela qual optei em focalizar organizações femininas negras é porque a mobilização de mulheres negras é um fenômeno recente e ainda pouco pesquisado. Desde a década de 1970 até os dias atuais – e em um período relativamente continuado –, mulheres negras organizadas têm-se esforçado para desempenhar o papel de sujeitos da própria história e, assim, consolidar um protagonismo político em vários campos da vida social, por exemplo, ao ocupar cargos de liderança em instituições públicas. O agrupamento de mulheres negras em coletivos situa-se no contexto das transformações ocorridas, sobretudo no início da década de 1980. Segundo Manuel Castells (1999, p. 223), nesse período houve aumento considerável no número de organizações de base popular em várias regiões do mundo e, não por acaso, a maioria delas dirigidas por mulheres nas áreas metropolitanas dos países em desenvolvimento.

Esse contexto, combinado com um cotidiano historicamente estruturado com base na exclusão de gênero e raça,<sup>2</sup> parece ter motivado mulheres negras em várias partes do país a integrarem-se naquilo que Alejandra Massolo (apud Castells, 1999, p. 223-4) classifica como produção social de uma nova identidade coletiva. Ou seja, “partindo de suas bases territoriais diárias transformadas em bases para sua ação coletiva”, grupos de mulheres negras, inicialmente influenciados pela pedagogia feminista,<sup>3</sup> olham para si mesmos com o objetivo de construir

---

<sup>2</sup> O conceito de raça adotado é o proposto pelo sociólogo Kabelenge Munanga (2003), segundo o qual o conceito de raça hoje em uso não está vinculado ao campo da biologia, mas sobrevive por permanecer impregnado de ideologias e inserido no contexto das relações de poder e de dominação.

<sup>3</sup> Segundo Raquel Pereira de Souza et al. (2007), “a pedagogia feminista introduz novas questões no tocante às formas de reprodução e produção de desigualdades sociais através da questão de gênero, ampliando o processo de reprodução cultural para além da dinâmica de classe, já bastante reconhecida pelas teorias críticas, que em relação às teorias feministas ignoram outras dimensões da desigualdade (como a de gênero)”.

o temário sobre a mulher afrodescendente contemporânea. Nas lutas por reconhecimento, incorporaram parte das reivindicações feministas nas disputas com os discursos sexistas que circulam na sociedade e inseriram uma leitura específica para a mulher afrodescendente. Nesse sentido, interessou-me pesquisar a produção discursiva dessas organizações (e do movimento que representam), bem como os contextos em que os discursos são produzidos e as respectivas disputas, refletidas nos textos impressos e *on-line*, considerando-se os processos de luta pela hegemonia da mulher negra na sociedade. Optamos por investigar as produções discursivas e narrativas de três instituições: o Geledés Instituto da Mulher Negra em São Paulo (SP), fundado em 1988; a Casa de Cultura da Mulher Negra (em Santos-SP), fundada em 1990; e o Grupo Criola, no Rio de Janeiro (RJ), fundado em 1992.

Essa escolha deveu-se ao fato de essas organizações desenvolverem práticas comunicativas contínuas, tais como boletins, informativos *on-line* ou impressos, *sites*, *blogs*, revistas e outras publicações impressas. Essas práticas são exemplos potenciais na produção de um novo sentido e, a meu ver, essas organizações constituem as mais importantes expressões do movimento de mulheres afrodescendentes no Brasil.

Além de produzirem práticas comunicativas como atividade contínua, essas três instituições têm ampla capacidade de reverberação e influência nas agendas feministas, nos órgãos de governos, nas instituições nacionais e internacionais, e ainda influenciam outras organizações de mulheres negras no país. Portanto, suas produções discursivas refletem o ambiente de lutas no qual o movimento de mulheres negras encontra-se inserido. Com o objetivo de apreender a complexidade desse movimento contemporâneo, também analisei o documento *Olhares da mulher negra sobre a marcha Zumbi + 10*, elaborado por mulheres negras de diversos estados e de diferentes organizações durante o Encontro Nacional Olhares da Mulher Negra Sobre a Marcha Zumbi + 10, em Guarulhos, São Paulo, realizado em maio de 2005. Este texto pretendeu ser uma convergência dos documentos produzidos nos últimos anos pelo movimento de mulheres negras, movimento negro, movimento feminista e governo sobre a temática da mulher e do negro no âmbito nacional e internacional. O encontro aconteceu meses antes da Marcha Zumbi + 10, que reuniu cerca de 800 pessoas em Brasília.

## ALGUMAS ABORDAGENS TEÓRICAS

Para realizar o estudo, foram consultados boletins, informativos *on-line* ou não, *sites*, *blogs*, revistas e outras publicações impressas, boletins impressos e *on-line*, revistas e artigos gentilmente cedidos pelas organizações de mulheres negras pesquisadas. Pelo menos uma dirigente de cada organização foi entrevistada com base em questionário construído previamente.<sup>4</sup> Também analisei documentos e produções acadêmicas sobre comunicação, memória, feminismo e estudos culturais. A pesquisa esforçou-se em apreender a maneira pela qual as produções discursivas expressas por narrações – que recontam a participação da mulher negra na história – propõem a resignificação do imaginário coletivo sobre a mulher afrodescendente. Adotei três pressupostos principais:

- 1) a produção discursiva da memória resignificada, registrada no âmbito das tecnologias da comunicação, tem funcionado como agente constitutivo de identidade e de transformação do imaginário coletivo;
- 2) a produção discursiva é também efeito e, simultaneamente, instrumento em uma conjuntura de disputa por poder e por reconhecimento;
- 3) toda memória é coletiva (Halbwachs, 1990) e pode ser resignificada.

Centrei-me na produção discursiva da memória que, em termos do processo de rememoração, abrange dois movimentos simultâneos: a lembrança do passado e a produção de um novo sentido. Consideramos a rememoração, portanto, como parte do processo constitutivo do imaginário coletivo. Para Walter Benjamin (1996), a rememoração pode ser definida por um tempo passado que não é nem homogêneo, nem vazio. Mas sim um tempo que pode ser experimentado por meio de um *continuum* da história, cujo lugar reside em um tempo “saturado de agoras”. Pela rememoração, o passado

---

<sup>4</sup> Apenas a entrevista com Jurema Werneck, uma das fundadoras do Criola, não seguiu esse procedimento, dado que transcorreu no contexto de uma conversa informal. Além dessa fala, foram utilizados trechos de uma palestra que ela proferiu em Salvador, em 2006.

é vivido no presente, de forma a agir sobre o momento vivido, como já nos apontou Luis Fernandes de Oliveira (2006).

Nesta pesquisa, entendo que a memória é construída socialmente, ou seja, é originária das correntes contínuas de pensamento experimentadas pelos grupos sociais. Definida por Michael Pollak como resultado de um processo de seleção, enquadramento, organização e projeção pessoal e/ou coletiva, a memória pode desempenhar a tarefa de realizar a socialização política ou histórica dos grupos humanos que vivem em sociedade. Nesses contextos, é possível que acione um mecanismo de projeção ou identificação social (Pollak, 1992, p. 201). Por isso, a memória é constitutiva de novas identidades e pode se tornar objeto relevante para a análise do processo de ressignificação.

Utilizei-me ainda do conceito de identidade tal como é entendido por pensadores contemporâneos como Zigmunt Bauman (2005). Segundo esse autor, a identidade está imersa em uma condição cada vez mais flutuante, o que lhe possibilita ser também um instrumento definidor da estratificação na hierarquia global emergente. As identidades hoje circulam no mundo globalizado onde os grupos travam lutas com o objetivo de criar imagens que lhes permitam exercer plenamente a cidadania.

Já o conceito de hegemonia fornece, ao mesmo tempo, a matriz e o modelo para as práticas sociais e discursivas. Ou seja, o conceito de hegemonia nos auxilia na

[...] forma de analisar a prática social à qual pertence o discurso em termos de relações de poder [...] e *na* forma de analisar a própria prática discursiva como um modo de luta hegemônica que reproduz, reestrutura e desafia as ordens dos discursos existentes. (Fairclough, 2001, p. 126)

Assim, os discursos produzidos pelas organizações de mulheres negras são resultado de uma prática política. Com base nas reflexões desenvolvidas por Gramsci sobre hegemonia e ainda na releitura de Hanchard sobre a complexidade do processo hegemônico, busquei entender as relações de força que operam no interior dos discursos. De acordo com Gramsci, a hegemonia é o estabelecimento de um grupo social na condição de grupo dominante por meio de uma habilidade desenvolvida no cerne das disputas sociais. Aplicando outra vez a reflexão de Hanchard e, nesse caso, acrescentando que no Brasil há “circunstâncias socialmente

forjadas que possibilitam as condições de hegemonia racial” (Hanchard, 2001, p. 77),<sup>5</sup> pode-se afirmar que as organizações de mulheres negras lutam não somente para combater os privilégios constituídos na complexidade histórica brasileira, mas também para impedir a manutenção das formas que perpetuam a raça como um fator determinante na estruturação da desigualdade social no Brasil. É neste cenário de lutas contínuas e descontínuas que se inserem os movimentos sociais. Para observar esses aspectos, considere as noções de memória, identidade, feminismo negro e poder ferramentas estratégicas para a consolidação de um novo imaginário sobre o grupo.

Os estudos sobre o gênero têm várias interpretações nas correntes do feminismo. O feminismo da diferença, por exemplo, rejeita a linha interpretativa do feminismo da igualdade na medida em que este último considera que as únicas diferenças de fato existentes entre homens e mulheres são as de caráter biológico-sexual, tratando-se as demais de diferenças culturais. Para o feminismo da diferença, gênero remete a traços culturais femininos ou masculinos, construídos socialmente sobre a base biológica. Ou seja, os gêneros feminino e masculino são percebidos por uma polaridade construída culturalmente na sociedade entre homens e mulheres. No entanto, o feminismo da diferença mantém a homogeneização interna entre os gêneros. As interpretações pós-estruturalistas, por sua vez, concebem as diferenças de gênero sob a perspectiva histórica e sob a perspectiva da construção social da percepção da diferença sexual, além de negar qualquer base biológica pré-cultural. Essa corrente entende a necessidade de romper com a homogeneização interna dos gêneros femininos e masculinos, o que significa introduzir na interpretação dessas relações outros recortes tais como raça, classe e geração (Farah, 2004).

---

<sup>5</sup> Ainda, conforme Hanchard, p. 75-86, as circunstâncias são socialmente forjadas nas seguintes premissas: 1) a discriminação racial não existe no Brasil, ou pelo menos não no nível em que ocorre nos Estados Unidos; 2) a reprodução e disseminação contínuas de estereótipos subestimam os negros e valorizam os brancos e resultam em auto-imagens inferiores e negativas e numa aversão à ação coletiva entre os afro-brasileiros; e 3) sanções coercitivas ou preventivas à espera de quem questione os padrões assimétricos da interação entre brancos e negros.

## RESSIGNIFICAÇÃO DA MEMÓRIA, IDENTIDADE E MITO: COMBATENDO ESTEREÓTIPOS

Neste contexto de lutas travadas no âmbito do discurso e na medida em que se reconhece a diversidade interna do gênero feminino, é possível identificar as estratégias contra-hegemônicas para combater formas racializadas de representação da mulher afrodescendente no imaginário social.<sup>6</sup> Nesse sentido, as organizações de mulheres negras têm investido na difusão de narrativas sobre histórias de vida de figuras femininas negras silenciadas e/ou esquecidas pelos relatos oficiais. Até aqui, a história oficial difunde uma identidade brasileira dominada pela ideologia do embranquecimento. Assim, rememorar histórias de vida de mulheres negras no processo de ressignificação contribui para reconstruir a imagem do grupo, estabelecendo novas marcas de verdade sobre a mulher afrodescendente.

Do ponto de vista da linguagem, por exemplo, Stuart Hall (1997) reconhece que somos capazes de distinguir o significado das coisas porque podemos marcar a diferença entre os contrastes. A linguagem é um campo estratégico nas disputas por novas representações, sobretudo se a considerarmos como estratégica no combate a formas racializadas de representação sobre o outro. Hoje, cada vez mais pessoas estão sendo encorajadas a praticar o que Bakhtin (apud Hall, 1997) classifica por transcodificação, ou seja, o processo pelo qual o indivíduo (ou grupos) apropria-se de um significado já existente e o reconfigura em novos sentidos. No caso da população negra – em destaque, as mulheres afrodescendentes – fazer uso da linguagem como campo estratégico significa lutar contra estereótipos construídos ao longo da história em torno do grupo.

Ao procurar reconfigurar a imagem da mulher negra por intermédio da rememoração de histórias de mulheres afrodescendentes, as organizações femininas negras irão confrontar-se com a construção do mito. Utilizando como critério de análise os elementos da estrutura da narrativa mítica, aplicados pelo escritor Clyde W. Ford (1999) sobre os

---

<sup>6</sup> Sobre formas racializadas de representação, leia “Representation: cultural representations and signifying practices” (Stuart Hall, 1997).

mitos em torno do “herói com rosto africano”, observei a construção de um novo mito como uma das estratégias das organizações de mulheres negras para estabelecer novas marcas de verdade sobre o grupo.

Criola, por exemplo, faz uso do boletim *Toques*, do informativo *Tambor de Criola* e também da página disponível na Internet para difundir, entre outros conteúdos, a produção discursiva da memória ressignificada sobre a mulher negra. Entre as muitas narrativas sobre mulheres negras, a organização reconta a trajetória de Chica da Silva, famosa no imaginário coletivo em razão do filme dirigido por Cacá Diegues, em 1976, e depois transformado em novela em 1990. Pela narrativa “oficial” – que reforça um dos estereótipos da mulher negra –, Chica da Silva é uma mulher de personalidade forte e que utiliza sua sensualidade para o exercício do poder político. Na ressignificação de Criola, a história de Chica da Silva se apresenta da seguinte maneira:

Mulher de forte personalidade e influência, viveu no Arraial do Tijuco em Diamantina, Minas Gerais, no século dezoito. Retratada na história apenas por sua sensualidade exuberante, Chica da Silva deve ser reconhecida como uma mulher com profunda consciência da realidade em que vivia em meio à escravidão. Uma mulher que soube tirar partido deste conhecimento, criando formas de resistência à crueldade do sistema em que vivia. Foi provavelmente por sua ação que os escravos do Arraial do Tijuco passaram a ter participação nos lucros da extração do ouro no local, o que possibilitou que comprassem suas cartas de alforria. Com seu poder e criatividade, mudou a arquitetura das igrejas, construiu um teatro, [...] enfrentou e contrariou muitos poderes. Casou duas vezes, teve 14 filhos. E viveu como rainha. (Mulher negra yabá, 1996, p. 1)

O sujeito narrador recria uma marca de verdade sobre a história contada de Chica da Silva em conformidade com o projeto político construído em torno do feminismo negro que enfatiza o protagonismo. Ou seja, tem o propósito de colocar em relevo os atributos que transformam Chica da Silva em uma mulher negra com elevado grau de consciência política. Fica evidente a intertextualidade com os discursos das feministas negras e do movimento negro, na medida em que se adotou a estratégia de recriar a narrativa em torno de uma personagem histórica.

O termo *mulher*, que aparece de forma homogeneizante na história de Chica da Silva, pode ser considerado um aspecto aparentemente

contraditório da prática discursiva do feminismo negro. Ou ainda efeito das negociações discursivas estabelecidas com o movimento feminista no contexto das lutas pela hegemonia da mulher negra na sociedade. Em uma outra linha interpretativa, o uso do termo mulher de forma genérica seria um indicador do efeito das disputas entre as categorias femininas no campo da construção da subjetividade. A referência a uma “vida de rainha” é o prêmio recebido pela heroína, que, por meio da consciência política, soube vencer todas as barreiras da sua época, o que evidencia o uso de elementos de uma estrutura narrativa mítica na sua função de ressignificação da imagem da mulher negra. A estratégia de Criola se repete na reprodução do relato sobre Aqaltune:

Era uma princesa africana, filha do importante Rei do Congo. Numa guerra entre reinos africanos, foi derrotada, juntamente com seu exército de 10 mil guerreiros e transformada em escrava. Foi levada para um navio negreiro e vendida ao Brasil, vindo para o Porto de Recife. [...] Comprada como escrava reprodutora foi levada para região de Porto Calvo, no sul de Pernambuco. Lá conheceu as histórias de resistência dos negros [...], a trajetória de Palmares, um dos principais quilombos negros durante o período escravocrata. Aqaltune, nos últimos meses de gravidez, organizou uma fuga junto com outros escravos para o quilombo, onde teve sua ascendência reconhecida, recebendo, então, o governo de um dos territórios quilombolas [...]. Aqaltune era da família de Ganga Zumba, e uma de suas filhas teria gerado Zumbi. Em uma das guerras comandadas pelos paulistas para a destruição de Palmares, a aldeia de Aqaltune, que já estava idosa [sic], foi queimada. Não se sabe ao certo a data de sua morte. (Criola, 2006)

O sujeito narrador usa elementos da estrutura de narração mítica para legitimar a idéia de um passado glorioso do continente africano antes do período colonial e, dessa forma, gerar novas categorias de valorização dos africanos vindos para o Brasil. Esse trecho mostra de maneira nítida o mito da guerreira africana, trazida de seu lugar de origem para uma terra estranha, em que vai reelaborar suas estratégias para fundar uma nova cultura. Aqaltune, segundo o trecho citado, foi uma princesa africana que comandou um exército de guerreiros e, quando escravizada e transportada para o Brasil, une-se aos quilombos, unidades de resistência à escravidão que se espalharam por todo o país. A tática da rememoração age de forma direta na produção de

um novo sentido sobre o papel desempenhado pelas mulheres negras no período colonial.

A Casa de Cultura da Mulher Negra é a única organização de mulheres negras a publicar uma revista semestral com venda para assinantes. A instituição faz uso da estratégia da rememoração nas práticas comunicativas que hoje, além da revista, incluem um boletim eletrônico e uma página na Internet. Nesta última, destaco o relato sobre Mãe Aninha (ou Eugênia Ana dos Santos):

Nasceu em 1869, filha de africanos da nação Gruncis. No candomblé era filha de Xangô e foi iniciada na casa de Bambochê, na nação Ketu. Mãe Aninha foi a figura mais ilustre nos candomblés daquele tempo. Reintroduziu, na Bahia, a tradição dos Obás (12 ministros de Xangô), e seu prestígio estendeu-se para além dos limites de Salvador, levando-a a viajar por outros estados, impondo sabedoria e autoridade. Também era reconhecida pelas irmandades religiosas que congregavam negros. Possuía uma quitanda na Ladeira do Pelourinho, que vendia artigos brasileiros e africanos utilizados nos terreiros de Candomblé. Participou do II Congresso Afro-Brasileiro realizado em 1936 [...]. Durante o Estado Novo escondeu em sua casa o escritor Edson Carneiro, perseguido pela polícia política de Getúlio Vargas. Antes de morrer, Aninha designou Senhora (Ialorixá Iya Nassô) para substituí-la. Mãe Aninha morreu em 1938, e seu corpo foi sepultado na Quinta dos Lázarus, Irmandade de São Benedito com todas as honrarias da religião católica e do culto africano. (<[www.casadeculturadamulhernegra.org.br](http://www.casadeculturadamulhernegra.org.br)>; acesso: 18 nov. 2006)

O sujeito narrador faz uso de alguns elementos da estrutura narrativa mítica. Filha de africanos que atende ao “chamado à aventura”, – segundo a leitura de Clyde W. Ford para o herói com rosto africano, nesse caso a heroína que é convocada a deixar o mundo comum (ou o território familiar), levada para terras desconhecidas (o chamado à aventura ocorre quando Mãe Aninha é convidada a disseminar sua sabedoria em outros estados), onde irá enfrentar inimigos, refazer suas alianças e confrontar-se com forças estupendas (provação suprema). Nossa heroína ingressa no candomblé para cumprir uma missão divina. A rememoração age diretamente na imagem da mulher negra como ser político, ocupante do lugar de grande prestígio na hierarquia religiosa africana (mãe-de-santo) e usando signos lingüísticos que a associam às categorias de sabedoria e autoridade. Há, portanto, o propósito de estabelecer o elo entre o protagonismo da mulher negra e o compromisso político com

as tradições africanas como o candomblé. Também me parece que a narrativa apresenta uma outra qualidade de heroína – a “heroína” do sagrado – que se dedica a zelar pela sabedoria africana. A referência às irmandades religiosas, importante forma de organização e resistência na história do negro no Brasil, em diálogo com uma representante do candomblé, sublinha as outras vozes no texto.

Atualmente o Geledés tem como prática comunicativa a Internet, o boletim eletrônico (é eventual e no formato corporativo), um *blog* e a publicação de artigos acadêmicos em jornais, revistas especializadas e mídias impressas ou eletrônicas produzidas pelos movimentos sociais em geral. Embora a revista *Caderno Geledés* não seja usada como prática comunicativa desde 1995, consideramos que esta contribuiu para a difusão dos discursos da organização no período.

Ao longo desses 19 anos, o Geledés não utilizou muito a rememoração de mulheres negras do passado, ou do presente histórico, como ferramenta para constituir uma nova representação da mulher negra nas práticas comunicativas impressas e *on-line*. A organização parece usar os discursos legitimados pelo conhecimento científico como tática de ressignificação da produção discursiva da memória da mulher negra, seja por meio da legitimação de um passado mítico, seja pela estratégia de utilizar mulheres negras como porta-vozes desses discursos (como os artigos acadêmicos ou políticos assinados por Sueli Carneiro). A organização também está em disputa sobre quem institui novas marcas de verdade sobre a mulher negra. Por exemplo, o tratamento dado ao candomblé. Na quarta edição, os *Cadernos Geledés* reproduziram um artigo, assinado por Sueli Carneiro e Cristiane Abdon Cury, com a seguinte advertência:

Este artigo diz respeito a uma pesquisa realizada com filhas de santo em Candomblé em São Paulo, no período de 1980 a 1982, com o apoio da Fundação Carlos Chagas [...]. Sendo um texto com mais de dez anos, ele não se beneficia das pesquisas mais recentes desenvolvidas sobre a questão das relações de gênero no Candomblé. Acreditamos porém que com sua publicação possamos estimular ainda mais outros pesquisadores, em especial mulheres negras, a aprofundarem estudos sobre a visão mítica da mulher expressa nos cultos afro-brasileiros, o que se constitui em importante elemento no resgate da identidade feminina negra. As autoras. (1993, p. 16)

O sujeito narrador demarca um lugar (o campo científico) para a abordagem do candomblé. Também distingue a mulher negra na qua-

lidade de “autora” e, portanto, sujeito ativo no desempenho de uma função protagonista. Evidencia dessa forma o desejo de compartilhar uma sabedoria (dimensão normativa da comunicação) e o desejo de eficácia comunicativa (dimensão funcional da comunicação) por meio do uso da técnica para atender à declarada necessidade social por novos discursos (acrescentamos, nesse caso, o uso do conhecimento científico no atendimento a essa necessidade social). Adiante, as autoras expressam a razão pela qual recorrem à legitimação do mito:

A mitologia africana apontando [...] as estratégias mais diversas da in-subordinação – simbólicas ou reais – lhes abre a possibilidade de criar mecanismos de defesa para sobreviver e conservar seus traços culturais de origem, destacando deles [...] os aspectos que responderão às necessidades que a nova realidade lhes impunha. [...] Assim, a organização social do candomblé procurará reviver a estrutura social hierárquica de reinos africanos [...] que a escravidão destruiu, porém na diáspora esta forma de organização visará reorganizar a família negra, perpetuar a memória cultural e garantir a sobrevivência do grupo e, ainda, a transmutação nos deuses africanos será a fonte de sustentação dessas mulheres para o confronto com uma sociedade hostil [...] (Carneiro, Cury, 1993, p. 26)

É um indício, portanto, que o Geledés reelabora os discursos sobre o passado do negro, propondo a autenticidade de um passado mítico capaz de criar novas marcas de verdade para e sobre o grupo. Nessa forma de rememorar, embora legitimada pela pesquisa científica, o Geledés opta por enfrentar o risco da mistificação a fim de que as mulheres afrodescendentes criem “mecanismos de defesa” e de sobrevivência, utilizando-se de referenciais da cultura africana. A intertextualidade se apresenta de forma mais evidente com o candomblé.

A outra maneira que o Geledés tem praticado a ressignificação da memória da mulher negra, de maneira mais freqüente, é a tática de destacar as mulheres negras ativistas como protagonistas dos enfrentamentos discursivos com base no conhecimento científico. É essa função que me parece exercer, por exemplo, Sueli Carneiro,<sup>7</sup> quando assina artigos num jornal de grande circulação em Brasília:

---

<sup>7</sup> Jurema Werneck, da Criola, e Alzira Rufino, da Casa de Cultura da Mulher Negra, também desempenham essa função com a publicação de artigos, porém em outras proporções, uma vez que Sueli Carneiro assina uma coluna política num jornal de grande circulação.

A ciência vem revelando a falácia do conceito de raça do ponto de vista biológico. Essa constatação científica tem sido utilizada para minar as reivindicações de políticas específicas para grupos discriminados com base na “raça” ou na cor da pele. As novas pesquisas destroem as bases do racismo do século XIX, que consagrou a superioridade racial dos brancos em relação a outros grupos humanos, justificando opressões e privilégios, mas elas ainda não têm impacto sobre as diversas manifestações de racismo em ascensão no mundo inteiro, e na persistente reprodução de desigualdades que ele gera, o que reafirma o caráter político do conceito de raça, a sua permanência e atualidade a despeito de sua insustentabilidade do ponto de vista biológico. (Carneiro, 2006)

No trecho, podemos identificar que a ênfase principal da autora é o combate aos discursos que recorrem ao fim do conceito de raça biológica para justificar a inexistência do racismo. Embora não haja nenhuma referência direta à representação da mulher negra, o fato relevante é uma mulher negra ativista ter acesso semanal às páginas de um veículo para difundir discursos socialmente reconhecíveis em razão do uso do conhecimento científico. Nesse sentido, há uma intertextualidade dupla com o feminismo negro ao destacar uma mulher negra como protagonista e a ênfase no combate ao racismo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As três organizações – considerando-se as fases específicas de cada uma ao longo da sua existência, cerca de 20 anos – parecem investir na construção de um passado mítico, seja por meio da referência a uma ancestralidade mitificada, seja por intermédio dos arquétipos femininos que compõem o sistema simbólico da religiosidade africana. Porém, cada organização tem uma forma própria para efetuar a ressignificação da memória.

Criola parece estar empenhada em instaurar o mito da guerreira africana, tanto em relatos sobre mulheres negras do passado quanto do tempo histórico presente. Já a Casa de Cultura da Mulher Negra por vezes adota a estratégia de instaurar o mito para ressignificar a memória – sobretudo nos relatos sobre o passado. Em relação ao tempo histórico presente, contudo, a Casa de Cultura da Mulher Negra enfatiza o combate aos estereótipos negativos sem recorrer ao mito. O

Geledés recorre a argumentos legitimados pelo conhecimento científico como tática de interferência discursiva na construção de um novo imaginário sobre a mulher afrodescendente, o que também é a maneira de interferir no processo de ressignificação.

A prática social do feminismo negro – principal conceito usado para interferir no processo de ressignificação da memória sobre a mulher negra – não está isenta dos efeitos das lutas por hegemonia. Do ponto de vista discursivo, o uso da categoria “mulher negra” encontra base de argumentação no conceito de raça “construída socialmente”. Contudo, talvez impulsionadas pela visão feminista, as práticas discursivas das organizações de mulheres negras (e do movimento em que se incluem) por vezes usam a categoria “mulher” num sentido genérico, o que, do nosso ponto de vista, dificulta a ênfase nas diversidades do gênero feminino, como, por exemplo, em uma experiência diferenciada pelo racismo. Na minha avaliação, talvez seja importante demarcar uma posição mais enfática ao usar a categoria mulher, a fim de evitar que, no campo discursivo, a identidade feminista nivele a experiência feminina e inviabilize a própria diversidade no gênero feminino. O uso eventual da categoria mulher não afeta, evidentemente, o empenho das organizações de mulheres negras (e o movimento no qual se inserem) em delimitar as especificidades das mulheres negras, tanto do ponto de vista das relações raciais quanto das de gênero.

As análises do conteúdo das práticas comunicativas sobre a rememoração nos mostram as estratégias discursivas utilizadas pelas organizações no contexto das lutas pela hegemonia da mulher afrodescendente, na medida em que essas instituições contestam, em suas várias formas, a manutenção dos privilégios econômicos, políticos e culturais com base nas circunstâncias que perpetuam uma hegemonia racial. Provavelmente impelidas pelo desejo de trazer à luz esse novo sujeito histórico, usam de estruturas de narrativas que reforçam o lugar da mulher negra na sua função de protagonista. Criola e Casa de Cultura da Mulher Negra compartilham o uso de elementos da estrutura da narrativa mítica em relatos não ficcionais para enfatizar esse protagonismo.

As três organizações usam as práticas comunicativas como ferramenta estratégica na disputa por novos discursos sobre a mulher afrodescendente para influenciar o imaginário social. Em conjunto, demarcam o seu lugar de produtoras e de autoridade na fabricação desses discursos.

Parece-me ainda que estão empenhadas em legitimar a mulher negra como novo sujeito histórico na sua função política. Também arriscam uma nova forma de operar com o real, ao tentar recriar a história da mulher negra no Brasil. Isso explicaria a estratégia de invenção de um passado mítico ou o vínculo ao mito da guerreira africana para fundar novos símbolos sobre a mulher negra. Do ponto de vista teórico, entretanto, é uma estratégia de difícil abordagem, tendo em vista os ilimitados riscos do processo de mistificação. Uma pergunta merece ainda nossa atenção: como grupos historicamente excluídos podem agir de forma diferenciada diante de uma realidade em que crenças, valores e ideologias se interpenetram de formas inesperadas e variáveis? Esse enfrentamento teórico merece investigações futuras.



Ana Angélica Sebastião

Natural de Rio de Janeiro-RJ. Graduada em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo pela UniverCidade. Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura. A sua dissertação de mestrado, *Memória, imaginário e poder: práticas comunicativas e de resignificação de organizações de mulheres negras*, foi orientada pela Professora Doutora Liv Sovik, da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Como jornalista, assina como Angélica Basthi, e é responsável pela comunicação da ONG Justiça Global, que atua em 12 estados brasileiros e cujo objetivo é proteger e promover os direitos humanos no país. Realiza oficinas de comunicação em Direitos Humanos e desenvolve projetos na área de comunicação para movimentos sociais. Ex-bolsista IFP, turma 2003. E-mail: [angelicabasthi@uol.com.br](mailto:angelicabasthi@uol.com.br).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. [Trad.: Carlos Alberto Medeiros]
- BENJAMIN, w. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- CARNEIRO, s. *Miscigenação. Correio Braziliense*, 2006. Disponível em: <<http://blog.geledes.org.br>>. Acesso em: 14 abr. 2007.
- CARNEIRO, s.; CURY, c. a. O Poder feminino no culto aos Orixás. *Cadernos Geledés*, n. 4, p.16, 1993.
- CASA DE CULTURA DA MULHER NEGRA. Disponível em: <[www.casadeculturadamulhernegra.org.br](http://www.casadeculturadamulhernegra.org.br)>. Acesso em: 2006/2007.
- CASTELLS, m. *O Poder da identidade: a era da informação: economia, sociedade e cultura*, 2. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CRIOLA. Disponível em: <[www.criola.org.br](http://www.criola.org.br)>. Acesso em: 2006 e 2007.
- FAIRCLOUGH, n. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UnB, 2001.
- FORD, c. w. *O Herói com rosto africano: mitos da África*. São Paulo: Summus, 1999.
- FARAH, m. f. dos s. Gênero e políticas públicas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n.1, jan./abr. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104026X2004000100004&lng=em&nrm=isso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2004000100004&lng=em&nrm=isso&tlng=pt). Acesso em: 7 fev. 2007
- HALBWACHS, m. *A Memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- HALL, s. (org.). *The spectacle of the other*. London: Sage, 1997. Representation: cultural representations and signifying practices, p. 223-85.
- HANCHARD, m. *Orfeu e o poder: movimento negro no Rio e São Paulo*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- MULHER negra yabá. *Boletim Toques*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4 (encarte esp.), p.1, jul. 1996.
- MUNANGA, k. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. [Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, Rio de Janeiro, 2003].
- OLIVEIRA, l. f. Zumbi dos Palmares e o movimento negro: um conceito de Walter Benjamin utilizado pelo movimento negro. *Candelária: Revista Instituto de Humanidades*, Rio de Janeiro, ano II, p. 111-8, jul./dez. 2006.
- POLLAK, m. *Memória e identidade social. Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- SEBASTIÃO, a. a. *Memória, imaginário e poder: práticas comunicativas e de ressignificação de organizações de mulheres negras*. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- SOUZA, r. p. de et al. Resenha. Disponível em <http://revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewFile/83/81>>. Acesso em: maio 2007.



# A tradição africana e a contemporaneidade da performance arte: um modelo para adolescentes baianas<sup>1</sup>

*Clécia Maria Aquino de Queiroz*

## RESUMO

Este artigo descreve um modelo de formação em Performance Arte baseado na mitologia do orixá Oxum, divindade da tradição religiosa denominada Ifá, do oeste da África, e presente no Brasil nos candomblés das nações nagô, ketu e ijexá. O seu objetivo é desenvolver um senso de autovalor e auto-respeito em adolescentes negras baianas, para habilitá-las a agirem significativamente na sociedade.

### **PALAVRAS-CHAVE**

PERFORMANCE ARTE — IDENTIDADE — OXUM — AUTO-ESTIMA

---

<sup>1</sup> Este artigo apresenta alguns dos aspectos abordados em minha dissertação de mestrado (Queiroz, 2006).

## INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

É fácil entender porque o negro brasileiro não se gosta: quem é que gosta de se identificar, de bom grado, com uma pessoa inferior, feia, burra, fedorenta, derrotada, que nos dizem ser toda pessoa negra? Se fosse bom, até brancos iriam gostar de ser chamados de negros. (Nilma Bentes, 1993, p. 89)

O racismo e a discriminação que os afrodescendentes ainda sofrem no Brasil, a memória coletiva da experiência extremamente negativa da escravidão, assim como os mecanismos desenvolvidos pelo colonizador para criar um estereótipo negativo de “ser negro”, têm causado um impacto pernicioso no desenvolvimento da identidade dos afrodescendentes.

Apesar de a Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – FIBGE (2000) – ter declarado, no último censo, que no Brasil 44,7% da população é preta e parda, pouco se fala de valores, crenças, tradições, lutas e anseios de liberdade dos povos africanos que aqui desembarcaram na condição de escravos e, também, não há sequer referências às suas contribuições para a arte, a ciência e a cultura brasileira. Mesmo depois da assinatura da Lei n. 10.639/03, que tornou obrigatória a inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar de estabelecimentos de ensino (fundamental e médio) oficiais e particulares, o estudante ainda fica restrito à história da subserviência e dos maus-tratos a que esses povos foram submetidos.<sup>2</sup> Os brasileiros, por sua vez, comumente ainda vêem a África como um continente homogêneo, atrasado, associado à preguiça.

A mídia de massa, principalmente voltada para a moda e estética, projeta mulheres e homens brancos como ideais de beleza. Vivendo com padrões e regras de uma sociedade dominada por brancos, sem que se vejam refletidos positivamente na mídia, ou que se sintam valorizados, os afro-brasileiros internalizam a inferioridade e absorvem estereótipos negativos contra os negros (Guerreiro, 2000). Esse processo é especialmente destrutivo para os adolescentes, uma vez que a aparência e a

---

<sup>2</sup> Esse tema também é abordado por Ângela Schaun. Segundo a autora, “o sistema de educação do projeto nacional exclui historicamente a afrodescendência enquanto modelo do humano e do universal, reservando-lhe um lugar: o território invisível da exclusão da multidão” (Schaun, 2002, p. 16).

auto-estima são fatores importantes para a formação da sua identidade (Ashford, Lecroy, Lortie, 2001).

Entretanto, estudos como o de Marcelo Dantas (1994) mostram que no estado da Bahia, no período que vai de 1970 a 1990, ocorreram mudanças significativas no que diz respeito à afirmação da identidade negra e à integração dos afrodescendentes no cenário cultural baiano. Em Salvador, a música popular percussiva, utilizada com fins carnavalescos, incentivou a criação de organizações de caráter sociocultural, tais como o Ilê Aiyê, o Araketu, o Olodum e, mais recentemente, o Pracatum, verdadeiras entidades musicais, educativas, que contribuíram de forma positiva e definitiva para o conhecimento e o reconhecimento da ancestralidade africana, reelaborada no Brasil, especialmente na Bahia.

Esse ponto de vista é também defendido por Goli Guerreiro (2000, p. 49), quando afirma que “a constituição de uma identidade afro-baiana na qual as tradições africanas estão sendo reinventadas modifica fortemente o cotidiano das camadas negro-mestiças que freqüentam esses espaços musicais”. Em estudo sobre a produção musical da Bahia, essa autora mostra como a música dos blocos afros de Salvador possibilitou aos afrodescendentes maior conhecimento da cultura africana, consciência das suas competências e possibilidade de desempenharem diferentes papéis na sociedade.

A identidade afro-baiana tem sido também afirmada e reforçada pelo candomblé, religião que tem em suas raízes as tradições de alguns povos africanos, especialmente as dos iorubás. Sua mitologia mostra comportamentos que refletem *performances* sagradas realizadas pelos orixás e que são repetidas no presente por seus seguidores.

Com base nessas considerações, elaborei um modelo de oficina de longa duração em Performance Arte, em que a mitologia do orixá Oxum – divindade da tradição religiosa denominada Ifá, do oeste da África, presente no Brasil nos candomblés das nações nagô, ketu e ijexá – é utilizada como elemento teórico/prático. O seu objetivo é preparar jovens mulheres para o mercado de trabalho em arte, incentivá-las a formar uma identidade afrodescendente e a desenvolver a capacidade de agir significativamente na sociedade em que vivem.

Esse modelo foi inspirado, portanto, na experiência bem-sucedida de valorização da ancestralidade africana nas *performances* musicais dos blocos afros, bem como no candomblé, como veículos de preservação

da cultura e das raízes africanas na Bahia. Minha experiência de 24 anos de vida artística profissional – que incluem a dança contemporânea e afro, a mímica corporal dramática, o teatro e a música – foi também decisiva para a sua idealização.

A opção por elaborar um modelo voltado apenas para o sexo feminino deveu-se a minha experiência como professora e diretora teatral do Orfanato Nossa Senhora da Imaculada Conceição e no Colégio Estadual Márcia Meccia, ambos em Salvador. No orfanato, as alunas internas declaravam-se discriminadas pelos garotos do colégio onde estudavam<sup>3</sup> por causa da cor, tipo de cabelos, sexo e classe social. Segundo relato das estudantes do Márcia Meccia, a violência contra as mulheres do bairro é uma prática cotidiana, atingindo inclusive algumas delas de forma muito dolorosa. Esses relatos me levaram a pensar em um programa extensivo em Performance Arte para incentivar jovens mulheres a lutar por uma cultura de respeito às diferenças, de afetividade e de solidariedade.

Além da mitologia do orixá Oxum como ponto de partida, foram utilizadas algumas linguagens artísticas, como a dança, o teatro, a música e a literatura. Inclui ainda estudos em cultura visual com o objetivo de discutir criticamente, dentro de um contexto histórico, político e cultural, a mídia de massa que influencia jovens mulheres. Também incorpora ritos de passagem de iniciação à maioridade,<sup>4</sup> inspirados em experiências de tradições negras africanas, buscando auxiliar as adolescentes a fazerem a transição para o mundo dos adultos, a compreenderem seus direitos e a assumirem suas responsabilidades para com a sociedade.

Existem três razões para a escolha do arquétipo de Oxum como um modelo de mito e de modo de vida. A primeira razão é a multidimensionalidade dos poderes de Oxum, que podem se manifestar nos âmbitos político, econômico, instintivo, natural, maternal e curativo.

---

<sup>3</sup> As internas do Orfanato Nossa Senhora da Imaculada Conceição, onde atuei entre 2001 e 2003, estudam no Colégio Santa Clara – instituição privada –, ambos pertencentes ao Convento do Desterro, em Salvador.

<sup>4</sup> De acordo com Ampim (2003), os ritos de passagem simbolizam uma mudança no status social do indivíduo. Eles ensinam que essas mudanças não são específicas ou individuais, mas experiências coletivas, esperadas pela sociedade. São caracterizadas por transições, passagens, períodos críticos ou crises na vida do indivíduo. Entre as transições que são ritualizadas, estão o nascimento, a passagem da juventude para a vida adulta ou maioridade – que na maioria das vezes acontece aos 13 ou 14 anos –, o casamento e a morte (Ampim, 2003).

A segunda, seus atributos, como sensualidade, beleza, vaidade, dinamismo e afetividade, que sugerem poder, afirmação e força. A terceira, porque Oxum é um dos mais adorados orixás na Bahia, sendo possível encontrar sua presença na arte, no carnaval, na literatura e na música popular baiana. Dessa forma, trabalhei com a hipótese de que esses elementos arquetípicos, materializados em Performance Arte, poderiam vir a ajudar na formação da identidade e do “empoderamento” de jovens mulheres negras.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Marvin Carlson (2002) e Rosalee Goldberg (1988) situam historicamente Performance Arte e a interpretam como uma disciplina artística, localizada na interface de outras linguagens artísticas, que tem apresentado resultados sociopolíticos importantes nos últimos anos. Segundo Charles Garoian (1999), a Performance Arte é uma arte política, na qual *performers* usam memória e história cultural para criticar concepções dominantes, construir identidade e agir politicamente na sociedade. Esse autor elaborou uma pedagogia de Performance Arte que usa seis estratégias para desenvolver essas capacidades. Essas estratégias inspiraram o modelo proposto neste trabalho.

Os estudos sobre mitologia de Mircea Eliade (1975) serviram como suporte para a utilização da mitologia dos orixás. Eliade explica que os mitos falam de eventos originais e por que são constituídos desta ou daquela maneira particular. Os estudos de Frantz Fanon (1967), por sua vez, foram fundamentais para estabelecer a relação entre tradições mitológicas africanas e a formação de uma identidade positiva afrodescendente. Segundo esse autor, as pessoas destituídas de poder podem desenvolver a capacidade de agir politicamente se o senso do “eu” for redescoberto por uma identificação positiva com o seu passado histórico.

O modelo, como programa de formação, baseia-se em ritos de passagem de iniciação de jovens moças ao mundo dos adultos, oriundos de tradições do oeste da África. Análises, como as de Manu Ampim (2003) e Sílvia Boone (1986), fornecem dados sobre esses ritos e mostram a sua importância na vida das adolescentes no que concerne ao aprendizado de normas e regras da comunidade em que vivem, aos

cuidados com a beleza corporal e espiritual e ao fortalecimento de sua identidade étnica.

Por sua vez, os estudos sobre cultura visual de Marita Sturken e Lisa Cartwright (2001) foram também importantes para o desenvolvimento do modelo, ao mostrarem que o mundo contemporâneo está repleto de imagens visuais, e como essas imagens são importantes para se entender como os seres humanos representam, atuam e se comunicam. Atentar para o fascínio dessas imagens foi crucial, na medida em que os jovens, especialmente as mulheres, são influenciados pela mídia durante o período crítico de sua formação.

As teorias de Bernardo e Tórtora (2004) também orientaram a busca de uma conexão entre a tradição afro-brasileira e a contemporaneidade, analisando a sociedade brasileira pelo ponto de vista da mitologia do candomblé. Os conceitos de beleza são culturais e, atualmente, para os brasileiros, beleza é sinônimo de magreza, força muscular e vitalidade. Bernardo e Tórtora também observam que a sociedade brasileira valoriza o trabalho, o desenvolvimento rápido e as informações novas e precisas, aspectos que podem ser identificados com Oxum, cujos traços arquetípicos estão relacionados ao vigor, à dinâmica e à força de renovação das águas doces, além de esse orixá feminino ser personificado em uma mulher bonita, charmosa, elegante e vaidosa.

Considerando esses argumentos, constata-se que a aplicação da mitologia de Oxum em Performance Arte torna-se uma importante ferramenta que possibilita trazer o passado mitológico e histórico afro-brasileiro para reinterpretar positivamente a identidade negra.

## METODOLOGIA

Para a elaboração do modelo, foram adotados os seguintes procedimentos:

Realização de *workshops*. Para tanto foi escolhido o Colégio Estadual Márcia Meccia, localizado num bairro da periferia de Salvador, o Mata Escura, onde predomina a pobreza e a precariedade dos serviços básicos como educação, saúde, transporte e saneamento. Com vistas a desenvolver a cultura local, o Colégio tem-se destacado pelo trabalho de cooperação com um dos mais importantes e tradicionais terreiros

de candomblé de Salvador, sediado no bairro, o Bate Folha.<sup>5</sup> Essa ação tem causado um impacto social positivo na comunidade, tendo sido reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – como uma das iniciativas mais importantes e inovadoras. O colégio será também o primeiro local em que será implantado o modelo elaborado.

A metodologia empregada nos *workshops* foi calcada no tripé conceitual arte-ensino-sociedade, elaborado por Isabel Marques (2003), com base no conceito de dialogicidade, proposto por Paulo Freire (1983). Para esse autor, o ato de ensinar deve ser um lugar de encontro em que não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há pessoas que, em comunhão, buscam saber mais. Inspirando-se neste tripé, utilizando diálogo e prática, as participantes dos *workshops* são instigadas a repensar o papel da mulher na sociedade brasileira contemporânea, a compreender seus direitos e responsabilidades, tendo como referência o arquétipo do orixá Oxum.

Baseando-me, ainda, nas sugestões metodológicas de Marques, utilizei a estratégia da problematização. As alunas foram convidadas a investigar a relação da lei da gravidade com a atitude corporal e o deslocamento. Isso as levou à conclusão de que todo movimento, como, por exemplo, se levantar ou estar de pé, implica lutar contra a força da gravidade. Aprenderam também, como afirma Denise Stoklos (1991), que o esforço desenvolvido nesse tipo de vivência determina uma atitude afetiva, assim como a forma de uma pessoa interagir (deslocar/movimentar ou parar) com a gravidade também expressa intenções. Um ombro caído, por exemplo, pode implicar uma desistência de lutar contra uma força que puxa pra baixo; levantar a cabeça, por sua vez, pode significar uma opção de ir contra essa força. Nas vivências, as alunas foram instigadas a adotar uma postura física e uma presença cênica de autoconfiança.

Exercícios práticos, individuais e em grupo, em torno dos conceitos de beleza, sensualidade e identidade foram propostos e desenvolvidos com base na resposta das alunas e investigados com vistas a buscar uma conexão do indivíduo consigo próprio e com a sociedade. Os resulta-

---

<sup>5</sup> O Bate Folha protege e preserva a religião tradicional de Angola.

dos da pesquisa com as alunas nos *workshops* inspiraram a estrutura do modelo que desenvolvi.

## O MODELO

A estrutura do modelo, como mencionado, gira em torno de um programa de rito de passagem de iniciação de jovens à vida adulta, em que regras e compromissos para o seu bom andamento são estabelecidos. Performance Arte é a linguagem utilizada como meio de expressão e a mitologia do orixá Oxum é a referência teórica. O modelo tem dois princípios: capacitar as jovens para que entendam melhor o papel da cultura contemporânea em suas vidas e que saibam como utilizar a força criativa no sentido de atuar na sociedade; ministrar-lhes ensinamentos sobre os fundamentos históricos, sociais e estéticos da expressão criativa, o que inclui o desenvolvimento de habilidades artísticas e a criação de *performances*. Usando uma abordagem interdisciplinar, o modelo adota procedimentos etnográficos, políticos, sociais e tecnológicos de Performance Arte. Conseqüentemente, contribui para encorajar as participantes a reconhecerem e a desafiar concepções preconceituosas sobre si mesmas e sobre suas identidades feminina e negra.

Os exercícios propostos incluem treinamento em habilidades auto-direcionais para tomar decisões, estabelecer metas, planejar, resolver problemas e fazer auto-avaliação. A mitologia de Oxum serve de material básico para esses exercícios, estruturados para elevar positivamente a auto-estima e capacitar as jovens a agirem politicamente por meio do enfrentamento dos desafios, do desenvolvimento da liberdade para a criação, da criatividade, da responsabilidade, da autodisciplina, do trabalho colaborativo e do envolvimento em causas em que acreditam profundamente.

### A estrutura geral de um programa de rito de passagem

**Os rituais** – Na maioria dos ritos femininos de iniciação de povos do oeste africano, por exemplo, os waikirikis, na Nigéria, ou em sociedades de língua mende, de Serra Leoa e Libéria, no dia em que as moças são

isoladas para o aprendizado de sua vida adulta é realizada uma cerimônia. Similarmente, na oficina de Performance Arte, uma cerimônia simbólica pública deve sinalizar o começo de uma nova fase com diferentes desafios nas vidas das participantes.

Participação dos pais – Assim como a tradição de respeito aos mais velhos é fundamental para algumas sociedades africanas, a importância dos pais, da comunidade e dos mais velhos deve ser enfatizada na aplicação do modelo. Palestras e oficinas de curta duração devem ser oferecidas especialmente para os pais, para incentivar sua participação ativa no processo de formação das filhas.

Compromissos e acordos – Durante o período de iniciação de muitas sociedades da África ocidental, as moças aprendem os valores e as leis de suas comunidades. Seguindo esse mesmo princípio, alguns compromissos e acordos são sugeridos na aplicação do modelo, para que as participantes se conscientizem das regras que regem o grupo e das responsabilidades para com este e para com a comunidade em que vivem.

## Os conceitos gerais que informam os exercícios

**Oxum como mito** – Na tradição Ifá e no candomblé, o orixá feminino Oxum é a força das águas dos rios e a encarnação da fertilidade e do amor, representando o impulso que mantém o equilíbrio e a harmonia do meio ambiente. Utilizar sua mitologia nesse modelo significa compreender esse arquétipo e aprender com ele a capacidade de vencer as dificuldades com serenidade, amor, diplomacia e sabedoria. Oxum aqui é usada como exemplo de mulher poderosa. Seus atributos de beleza, dinamismo, confiança, auto-estima, assim como seus poderes políticos, econômicos e de transformação, são a fonte para um exercício de construção de autoconfiança e de amor-próprio. A mitologia de Oxum também é aqui combinada com exercícios de “contar histórias”, para capacitar as jovens a criarem histórias e *performances* que representem suas experiências culturais. As criações trazem para as adolescentes a possibilidade de crescer com a convicção de que podem encarar a vida com confiança, paixão e otimismo.

**O espelho de Oxum: o símbolo da beleza, amor-próprio e confiança** – A preocupação com o “eu” – a auto-imagem e o “eu” social – tem sido expressa por meio de trabalhos de Performance Arte, utilizando-se

do mitológico simbolismo do espelho de Oxum como referência para exercícios de técnicas corporais e de improvisação para elevar a auto-estima, a confiança e o amor-próprio.

**Oxum beleza** – Seguindo o exemplo dos ritos de iniciação dos povos mende, de Serra Leoa e Libéria – que possuem poderosas e organizadas sociedades femininas secretas chamadas Sande –, nos quais a beleza é enfatizada, o modelo inclui exercícios com espelho denominados “as faces feias do espelho de Oxum”. Com esses exercícios, as participantes aprendem como reconhecer noções estereotipadas de beleza e a se sentirem livres para ver a si mesmas como indivíduos singulares.

## O programa de Performance Arte

No modelo elaborado, o processo de aprendizagem em Performance Arte é dividido em seis diferentes módulos, que algumas vezes operam simultaneamente, e não em ordem seqüencial.

### *Módulo I: Desenvolvimento das habilidades corporais/musicais*

*Performers* têm afirmado a necessidade de treinar seus corpos para os espetáculos, com o objetivo de vencer limites, controlar e dirigir os corpos com confiança (Goldberg, 1988). Com base em uma atividade derivada de heranças culturais africanas, o modelo propõe a utilização de danças afro-brasileiras e da capoeira para desenvolver as habilidades corporais das participantes. Duas outras linguagens foram também incorporadas para a construção de uma energia extracotidiana e para a ampliação do movimento corpóreo: a mímica corporal dramática e a utilização de máscaras (neutra e expressiva).

### *Módulo II: Desenvolvimento de habilidades de escrita e estudos de cultura visual*

Como a maioria dos *performers* normalmente cria os próprios textos, as jovens também são estimuladas a criá-los, focalizando suas experiências. Elas devem estabelecer um paralelo dessas histórias com a mitologia de Oxum. Nesse estágio também serão estudadas as imagens da mulher negra apresentadas por manifestações da cultura popular, uma vez que o objetivo do modelo aqui proposto é capacitar as adolescentes a desafiarem e a resistirem aos supostos modelos de beleza e aos estereótipos

de negros da mídia de massa. Discutindo imagens de mulheres negras na mídia, elas aprenderão que essas representações normalmente estão carregadas da ideologia que exclui o negro e, freqüentemente, reforçam estereótipos negativos a seu respeito. O primeiro deles é o da empregada doméstica, extremamente humilde e pobre, sem uma vida privada, sempre dependendo da vida dos patrões. O segundo estereótipo é o da mulher sedutora, que freqüentemente dança quase nua, servindo como objeto sexual. Elas também aprenderão que a mulher negra inteligente, moderna, produtiva, exercendo profissões de médica, cientista, advogada e professora universitária, raramente está presente na mídia. Aprenderão ainda que mães e namoradas em comerciais de revistas, televisão e novelas são geralmente brancas.

### *Módulo III: Trabalho colaborativo*

O senso de pertencer a uma comunidade é reforçado por meio de ritos de várias sociedades africanas. O mesmo espírito deve ser enfatizado na oficina, em que idéias, pessoas, crenças e princípios individuais devem ser levados em consideração no relacionamento do grupo como um todo.

### *Módulo IV: Criação de instalações*

Muitos performers, freqüentemente, criam os próprios cenários e instalações, incluindo, portanto, suas experiências pessoais no trabalho de Performance Arte como um todo. De acordo com essa perspectiva, este estágio explora a criação de instalações para *performances*, tendo a mitologia de Oxum como base para a concepção visual.

### *Módulo V: Criação de performances artísticas*

No quinto estágio, as jovens aprenderão como organizar e produzir seu trabalho de *performance* “final” para ser apresentado ao público. Elas serão solicitadas a focalizá-lo nas descobertas que fizeram durante toda a oficina e, assim, partilhar sua visão única de vida com os espectadores.

### *Módulo VI: Apresentação das performances*

A apresentação de trabalhos de Performance Arte marca o final de um processo de crescimento em que as jovens aprenderam sobre si mesmas, suas identidades, suas heranças culturais africanas, e sobre leis e expectativas da comunidade em que vivem. Aprenderam tam-

bém como utilizar memória e história cultural para criticar concepções socioculturais por meio da Performance Arte.

Além de todos esses estímulos, as participantes serão instigadas a criar oportunidades que incluam o público em seus espetáculos, estimulando-o a abandonar a passividade e a se transformar em espectador participativo. Depois da apresentação final das *performances*, uma cerimônia pública deve ser realizada não apenas para celebrar o fim de um processo educacional, mas também para comemorar uma nova fase na vida das participantes, quando elas deverão estar preparadas para ver a si mesmas de modo diferente, para acreditar em suas capacidades e valores próprios e para agir significativamente no contexto social em que vivem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas últimas considerações, retomo as palavras de Nilma Bentes (1993), sobre o fato de que no Brasil os negros são considerados inferiores, ignorantes, malcheirosos e violentos, o que explicaria a rejeição em se identificarem como negros. Essa visão tem sido reforçada pela mídia de massa que, com frequência, retrata o negro negativamente e de forma estereotipada, enquanto projeta as características do branco como modelo de beleza. Isso se tem revelado extremamente prejudicial para a formação de uma identidade afrodescendente, sobretudo para as mulheres.

Ao se discutir com as adolescentes as representações da mulher negra na mídia durante a oficina, as características de Oxum devem ser ressaltadas como exemplo de mulher política de sucesso, independente, rica, dinâmica, bonita e autoconfiante. Imagens de mulheres negras africanas, norte-americanas, brasileiras e de outros países da diáspora africana também podem ser mostradas às jovens adolescentes como possíveis exemplos de beleza negra e de vidas profissionais bem-sucedidas. Assim, elas poderão aprender a reconhecer e a criticar os conteúdos da mídia de massa. Mais ainda, aprender a empregar seu conhecimento crítico na criação de *performances* artísticas que ofereçam resistência às representações destrutivas.-

Considera-se que um indivíduo entende o mundo por meio de uma série de discursos preexistentes e que práticas tradicionais podem permitir a inserção desse indivíduo na história mundial. Neste trabalho

foram discutidos dois aspectos de tradições dos povos do oeste africano – mitologia e ritos de passagem –, combinados com uma linguagem artística contemporânea interdisciplinar, a Performance Arte. Essas três experiências foram contextualizadas na sociedade baiana contemporânea com o objetivo de elaborar um modelo exploratório de oficina que pudesse capacitar adolescentes baianas a criticarem os modelos culturais dominantes, a identificarem-se como afro-brasileiras e a agirem politicamente em suas comunidades.

Para os iorubás que chegaram ao Brasil na condição de escravos, lembrar aqueles que existiram antes deles era uma obrigação sagrada. Criando o candomblé, eles tomaram para si a responsabilidade de passar adiante a sabedoria dos seus antepassados, inclusive para guiar as crianças no caminho da maturidade e do entendimento de si mesmas. Seguindo os passos dos meus ancestrais africanos, assumo a responsabilidade de disseminar a sua herança cultural. Acredito que, seguindo o exemplo de um modelo positivo de comportamento, o indivíduo pode iniciar sua jornada na direção do autoconhecimento.

O orixá Oxum foi escolhido como um padrão ancestral de comportamento, para “empoderar” adolescentes baianas negras, por causa de suas várias características que sugerem poder, afirmação e força. O meio escolhido para disseminar a sabedoria tradicional de Oxum foi a Performance Arte, uma linguagem artística contemporânea que, com sucesso, tem afirmado e dado voz a grupos oprimidos. Acredito que essa experiência pode ajudar as jovens garotas de Mata Escura – e isso pode ser estendido a outras adolescentes para completarem positivamente sua jornada de vida, contribuindo de modo significativo com sua comunidade. Dessa maneira, quem sabe, elas possam se transformar em referências ancestrais na memória coletiva das futuras gerações.



Clécia Maria Aquino de Queiroz

Natural de Ilhéus-BA. Graduada em Dança pela Universidade Federal da Bahia – UFBA e Mestre em Artes pela Howard University – Washington D.C. – Programa de Pós Graduação do Departamento de Artes. A sua dissertação de mestrado, *Exploring agency in young Bahian women through Yoruba mythology and the Orixá Oxum: towards a contemporary performance art model*, foi orientada pela Doutora Beti Ellerson, do Departamento de Artes da Howard University – Washington D.C. – Estados Unidos. É Professora substituta da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, onde leciona os módulos Processos Criativos III e IV e as disciplinas Expressão Corporal I e II. É também coordenadora do Curso Preparatório da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia, voltado para crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos, num total de 480 alunos. Desenvolve pesquisa e trabalho voluntário como professora de Performance Arte no Colégio Estadual Márcia Meccia no bairro da Mata Escura – Salvador. Atua como cantora profissional e *performer* em teatros e locais públicos. Ex-bolsista IFP, turma 2003. E-mail: cleciaqueiroz@hotmail.com.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMPIM, M. The Five major African initiation rites. *Africanas*, set. 2003. Disponível em: <<http://www.manuampim.com/AfricanInitiationRites.htm> *Africana Studies*>. Acesso em: 13 fev. 2005.
- ASHFORD, J. B.; LECROY, C. W.; LORTIE, K. L. *Human behavior in the social environment: a multidimensional perspective*. 2. ed. Belmont (CA): Wadsworth Thompson Learning, 2001.
- BENTES, N. *Negritando*. Belém: Grafites, 1993.
- BERNARDO, T.; TÓRTORA, S. *Ciências sociais na atualidade: percursos e desafios*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOONE, S. A. *Radiance from the waters: ideals of feminine beauty in Mende Art*. London: Yale University, 1986.
- CARLSON, M. What is performance? In: HUXLEY, M.; WITTS, N. (orgs.) *The Twentieth-century performance reader*. London: Routledge, 2002. p.146-53.
- DANTAS, M. *Olodum: de bloco afro a holding cultural*. Salvador: Edições Olodum e Editora da Fundação Casa de Jorge Amado, 1994.

- ELIADE, M. *Myth and reality*. New York: Harper Torchbooks, 1975.
- FANON, F. *Black skin, white masks*. New York: Grove Press, 1967.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2000: características da população e dos domicílios*. Rio de Janeiro, 2000.
- GAROIAN, C. R. *Performing pedagogy: towards an art of politics*. Albany (NY): State University of New York, 1999.
- GUERREIRO, G. *A Trama dos tambores*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- GOLDBERG, R. *Performance art: from futurism to the present*. London: Thames & Hudson, 1988.
- MARQUES, I. A. Metodologia para o ensino de dança: luxo ou necessidade? In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (orgs.) *Lições de dança nº 4*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003. p. 135-60.
- PRANDI, R. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- QUEIROZ, C. M. A de. *Exploring agency in young Bahian women through Yoruba mythology and the Orixá Oxum: towards a contemporary performance art model*. Washington, 2006. Howard University.
- SCHAUN, A. *Práticas educacionais: grupos afrodescendentes Salvador – Bahia*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.
- STOKLOS, D. Depoimento em 21/10/87. In: MARFUZ, L.; MEIRELLES, M. (orgs.) *Te pego pela palavra*. Salvador: Teatro Castro Alves, 1991.
- STURKEN, M.; CARTWRIGHT, L. *Practices of looking: an introduction to visual culture*. New York: Oxford University Press, 2001.



# Fracasso de meninos no ensino fundamental: as contribuições da categoria gênero na compreensão desse quadro<sup>1</sup>

*Rosemeire dos Santos Brito*

## RESUMO

Este estudo analisa o fracasso escolar de meninos, que é maior do que o das meninas no ensino fundamental. Dialoga com as primeiras produções sobre esse fenômeno na literatura educacional, que tendem a identificar como uma das principais causas do problema a socialização primária. Meninas teriam menos dificuldades no processo de escolarização por serem preparadas, desde a mais tenra infância, para o exercício da passividade e obediência às normas. Já os garotos seriam educados para serem mais assertivos, motivo pelo qual seriam mais resistentes à disciplina escolar. Os dados coletados permitiram verificar a inexistência desses modelos fixos de masculino e feminino, fundamentados na assertividade e passividade. Na verdade, somente meninos que apresentavam uma masculinidade contrária às normas escolares tendiam a apresentar resultados de insucesso escolar.

### **PALAVRAS-CHAVE**

FRACASSO ESCOLAR — DIFERENÇAS SEXUAIS — MASCULINIDADES — FEMINILIDADES

---

<sup>1</sup> Este artigo apresenta alguns dos aspectos abordados em minha dissertação de mestrado (Brito, 2004).

## INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

Este estudo analisou um fenômeno cada vez mais notável no contexto brasileiro – o permanente insucesso do alunado masculino na educação básica, um quadro que na atualidade pode ser percebido, sobretudo, na incidência de trajetórias escolares mais acidentadas por parte dos garotos quando comparados com suas colegas do sexo oposto.

No Brasil o estudo do fracasso escolar constitui um campo solidamente consolidado na área educacional. Entretanto, a maior parte das investigações que apontou os mecanismos intra-escolares de produção desse fenômeno teve como eixo analítico as discriminações de classe no cotidiano escolar.

A escassez de pesquisas voltadas para a investigação da influência da categoria gênero no rendimento escolar representa uma lacuna que precisa ser preenchida e pensada com seriedade na produção acadêmica nacional. Por tais razões, este estudo tem como principal objetivo indagar sobre os porquês da supremacia masculina nos piores resultados.

A bibliografia mais conhecida no Brasil sobre o tema do fracasso escolar analisado sob esse ângulo possibilitou a formulação da hipótese inicial da pesquisa, que consistia na idéia de que os meninos apresentariam piores resultados devido a sua socialização não voltada para a passividade e obediência (Duque-Arazola, 1997; Moreno, 1999), motivo pelo qual tenderiam a apresentar comportamentos considerados inadequados nas várias atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula (Silva et al., 1999; Palomino, 2003).

Já as garotas seriam mais facilmente adaptáveis à rotina e às normas escolares e, por conseqüência, tenderiam a ser mais bem avaliadas por professores(as), embora muitas vezes fossem consideradas apenas mais esforçadas que os meninos e, não, mais inteligentes (Silva et al., 1999; Palomino, 2003). As escolas nesse caso estariam despreparadas não só para romper com as dinâmicas de gênero vivenciadas no âmbito do convívio familiar, mas também para lidar com aquilo que era considerado o âmago da masculinidade, especialmente no que se refere a manifestações de resistências em adaptar-se a regras previamente estabelecidas (Pollack, 2000).

Com base em tais argumentos, ao iniciar a investigação empírica, esperava encontrar as seguintes situações: a maior parte dos garotos com

baixo rendimento, apresentando comportamentos que seriam considerados perturbadores e, por isso, seriam mais severamente repreendidos; meninas avaliadas de forma mais positiva, por apresentarem condutas mais compatíveis com a passividade e obediência esperadas pela escola.

Entretanto, no desenrolar do estudo, essa hipótese foi sendo revista, na medida em que passei a dialogar com autores ingleses e australianos (Connell, 1995; Connell, 1997; Connell, 1998; Epstein et al., 1998; Mahony, 1998; Cohen, 1998; Reed, 1998; Jackson, 1998; Warrington, Younger, 2000; Gilbert, Gilbert, 1998). Com isso, novos questionamentos surgiram para a análise dos dados empíricos: quais garotos fracassavam? Em relação a que critérios de avaliação? Em que áreas? Quais eram os modelos de masculinidade/feminilidade valorizados pela escola, pela ótica da educadora?

O foco se deslocou para uma ampla diversidade de referenciais masculinos e femininos, construídos na intersecção com outras categorias formadoras das desigualdades educacionais brasileiras: as relações de classe, raça e etnia.

Passei então a pensar nos reflexos dessa multiplicidade no rendimento acadêmico de meninos e meninas. Tornou-se imperativo verificar em que condições as várias formas de exercício da masculinidade e feminilidade eram propícias ao êxito escolar e para isso baseei-me no caminho proposto por Robert W. Connell (1995, 1997), ou seja, observar como as crianças agiam ao se relacionar com o outro sexo, a posição que assumiam nessa relação e os efeitos dessas atitudes no rendimento escolar.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Trabalhei, nesta pesquisa, com o instrumental teórico proposto por Robert W. Connell (1995, 1997), particularmente com o conceito de masculinidade, no interior de uma perspectiva semiótica de interpretação. Para esse autor, o gênero é uma forma de estruturação das práticas sociais que estão necessariamente vinculadas a outras estruturas sociais, como raça, classe e etnia e, assim, originam uma grande variedade de masculinidades e feminilidades. As diversas combinações possíveis dessas relações é que dão sentido à identidade de cada indivíduo, sempre construída com base nas relações de alteridade. Portanto:

A masculinidade, se se pode definir brevemente, é ao mesmo tempo a posição nas relações de gênero, as práticas pelas quais os homens e mulheres se comprometem com essa posição de gênero, e os efeitos dessas práticas na experiência corporal, na personalidade e na cultura. (Connell, 1997, p. 35, tradução minha)

Com base na proposta de Connell, procurei analisar os vários modelos de masculinidade em sua relação com a classe social, entendida de acordo com a definição de Max Weber (Cavalli, 1994). Segundo este, fazem parte de uma classe todos aqueles que possuem a mesma situação em relação ao mercado, ou seja, que estejam na mesma posição socioeconômica. Assumir a relevância do capital econômico como um dos principais elementos definidores da posição de classe dos indivíduos não significou considerá-lo o único. Neste estudo trabalhou-se com a compreensão de que outros fatores também atuam direta ou indiretamente na constituição da posição social das pessoas em uma sociedade de classes. Essa visão encontra-se sustentada pelos conceitos de *habitus* e capital cultural tais como abordados por Pierre Bourdieu (1987).

Em essência, para Bourdieu, pertencer a um determinado segmento social pode significar adotar e/ou compartilhar o mesmo *habitus*, ou seja, internalizar as mesmas maneiras de abordagem, pensamento e ação no mundo social. O *habitus* agiria inconscientemente organizando as experiências sociais e nos encorajando a pensar e a nos comportar de certas formas. Compartilhar o mesmo *habitus* pode significar também a posse do mesmo capital cultural, compreendido como uma gama de fontes culturais, que não estariam disponíveis para toda a sociedade, e que conferem ao indivíduo ou grupo social que detém esse capital uma série de privilégios e garantias de que os demais não desfrutam, tanto no plano da vida social mais ampla quanto no universo microscópico das relações sociais estabelecidas com outras pessoas.

A classe social, portanto, não foi pensada somente com base no poder econômico dos alunos investigados, mas também considerando-se o conjunto de *habitus* e capital cultural que podiam usufruir cotidianamente. A articulação dessa forma de compreensão da classe social aos condicionamentos de gênero possibilitou uma visão mais profunda sobre os elementos componentes das diversas formas de masculinidade e feminilidade no espaço escolar.

## A ESCOLHA DA ESCOLA E A IMPORTÂNCIA DA VISÃO DAS CRIANÇAS

Para estudar essas questões optou-se por realizar o estudo numa classe da 2ª série do ensino fundamental, em uma escola pública da rede estadual, situada na Zona Oeste da cidade de São Paulo.<sup>2</sup> A escolha desse nível de ensino foi pelo interesse em analisar as raízes da formação de uma trajetória escolar de insucesso, algo ainda pouco explorado na literatura que versa sobre o tema. Realizei observações em sala de aula com o intuito de facilitar o contato com as crianças, assim como registrar informações mais detalhadas sobre as relações sociais vivenciadas no interior daquele espaço entre professora/alunos e entre as próprias crianças. A classe foi acompanhada durante o ano de 2002, duas vezes por semana, período em que houve oportunidade de convívio com alunos em aulas variadas e em momentos de avaliação.

Na fase final da pesquisa, foram feitas entrevistas coletivas com todas as crianças da classe, divididas em pequenos grupos e também com quatro alunos selecionados conforme os seguintes critérios: aquele que foi classificado pela educadora como seu “aluno mais difícil” em razão do comportamento em sala de aula, um menino que apresentava excelente rendimento escolar e postura adequada, uma menina vista pela professora como a melhor aluna da classe e outra garota que apresentava comportamento inadequado, semelhante a alguns garotos, embora não tivesse sérios problemas de aprendizagem. Posteriormente também foram entrevistadas as mães dessas quatro crianças e um pai.<sup>3</sup>

Vale ressaltar que nas entrevistas com as crianças foi empregada a técnica utilizada por Montserrat Moreno e Genoveva Sastre (2002), que consiste em apresentar por escrito, ou por meio de imagens (vídeos), situações de conflito, com a finalidade de trabalhar os sentimentos e as emoções no ensino fundamental e médio.

---

<sup>2</sup> Esta escola foi selecionada por se tratar de uma instituição que atende uma clientela bastante variada do ponto de vista econômico e cultural. Além disso, essa escola, desde os primeiros contatos, revelou grande preocupação em adequar sua prática pedagógica à diversidade sociocultural de seus estudantes.

<sup>3</sup> Os demais pais não quiseram participar do estudo.

Meu intuito era bem mais modesto, motivo pelo qual fiz uma adaptação da técnica desenvolvida pelas autoras citadas para facilitar o diálogo com as crianças.<sup>4</sup> Analisando o material obtido nas observações foi possível verificar que muitas das situações observadas em sala de aula e relatadas no diário de campo retratavam conflitos de gênero na relação da professora com alunos e alunas e também nas relações entre pares. Em mais de uma ocasião, a professora foi vista apresentando maior rigor disciplinar com alguns garotos que apresentavam baixo rendimento e problemas de comportamento, mas o mesmo não se verificava com outras crianças, especialmente com as meninas.

Acreditou-se que tais eventos poderiam servir de instrumento facilitador de um diálogo com as crianças sobre sua experiência como alunos. Foram selecionadas algumas dessas situações, tomando o cuidado de atribuir nomes fictícios aos atores envolvidos. A entrevista consistiu na leitura das situações e no fomento da discussão com base nas seguintes indagações: o que você acha da atitude de tal pessoa? O que você acha da atitude da professora? O que você faria se estivesse nessa situação? Você já viu alguma situação parecida com essa em sua classe? E, a partir das respostas obtidas, procurei explorar as concepções de gênero de meninos e meninas no espaço escolar e sua relação com o rendimento escolar.

## RESULTADOS

### A classe e seu diagnóstico: o baixo rendimento entre os meninos

Os dados apontam que, de fato, o insucesso escolar ocorria principalmente entre os estudantes do sexo masculino. Mas essa situação se restringia a uma parcela deles, três garotos (Carlos, Davi e Manoel) que apresentaram resultados considerados insatisfatórios em Matemática e Língua Portuguesa durante todo o ano letivo, embora tenham participado de atividades paralelas de reforço.

As explicações da professora, Fernanda, sobre o desempenho da turma, entretanto, apontavam para uma complexidade muito maior do

---

<sup>4</sup> Essa estratégia foi adotada porque se acreditava na existência de maiores dificuldades na condução de entrevistas com crianças, principalmente em decorrência da hierarquia de idade presente na relação pesquisadora-crianças. Para mais informações, ver Brito (2004).

que a prevista na idéia de uma socialização doméstica, que do ponto de vista do gênero seria incompatível com o papel de aluno no espaço escolar. Na opinião da educadora, o mau aluno precisaria ter outros atributos além do comportamento inadequado em sala de aula. E, com base em tal visão, ela classificava os(as) alunos(as) em “mais difíceis”, “intermediários” e “bons”.

Na verdade, o desenvolvimento do trabalho de campo revelou que a posse de capital cultural estava na base da classificação social das crianças por parte da professora. Quanto maior a gama de elementos que caracterizassem estar o aluno de posse de um capital cultural, maiores eram as possibilidades de vivência e afirmação de uma forma de masculinidade e/ou feminilidade mais propensa ao êxito escolar.

### Os mais difíceis: poderiam ir melhor

Na opinião da professora Fernanda, os três estudantes que apresentaram baixo rendimento em Português e Matemática, durante todo o ano letivo, eram os alunos mais difíceis. Tratava-se de crianças que passavam a maior parte do tempo rindo dos colegas, fazendo piadas sobre a professora, brincando e, em mais de uma ocasião, foram observados em lutas corporais e agressões verbais mútuas, momentos que sempre exigiam uma intervenção mais rigorosa.

O meu aluno que tem mais dificuldade em termos de aprendizagem é o Carlos, até agora está bem aquém do grupo. Ele tem muitas dificuldades, principalmente em Português e Matemática. [...] É um aluno que tem problema de concentração, [...] qualquer vírgula que aconteceu do lado dele é motivo para ele levantar, para falar, enfim, ele não se concentra, é difícil, isso talvez interfira na aprendizagem dele, [...]. Acho que ele poderia..., mesmo com essas dificuldades todas, poderia estar melhor. [...] O Davi, o problema é assim, ele conversa, ele fala muito, eu já falei isso para o pai dele [...], essa história de você estar falando com a turma e ele toda hora interrompe para fazer algum comentário. [...] O Manoel, ele é muito agitado, além de ser desatento, ele também é agitado, tem dias que ele está elétrico. (Fernanda)

Esses alunos estavam sempre precisando dela e dos colegas, uma vez que com frequência perdiam as explicações e, por causa disso, recebiam atenção diferenciada por parte da professora, além de sofrerem um número muito maior de sanções. Em várias ocasiões foi possível notar que

a professora se mostrava sempre mais irritada e menos disponível para atendê-los. Falava com eles rapidamente, fornecia poucos exemplos e muitas vezes o esclarecimento vinha acompanhado de uma áspera repreensão:

Tanto o Carlos quanto o Davi, eu percebo que eles são um pouco dependentes, estão sempre esperando que alguém fale para eles o que eles têm que fazer [...], que alguém diga o que precisa ser corrigido [...]. O Manoel está sempre esperando que você diga para ele o que ele precisa fazer e mesmo que ele tenha entendido o que você disse, ele sempre pergunta para confirmar, e você percebe na pergunta dele que [...] já traz uma insegurança danada, porque ele entendeu certo, ele pergunta aquilo que eu falei, mas já falando, não é? Ele não tem segurança naquilo que ele fala, que ele entende, então ele quer sempre saber se está certo mesmo, e de detalhes, sempre saber os detalhes. Eu acho que grande parte do problema se resolveria se ele tivesse mais autonomia, aprendesse a ser mais autônomo. Então eu procuro enfiar esse ato neles, para aprenderem a ser autônomos. Na terceira série vão precisar disso. [...] O papel do professor é acordar essas crianças que estão no compasso de espera. Esperando as coisas caírem do céu. E outras vezes é incentivar ainda mais essa postura de querer mais, de ir atrás. (Fernanda)

Nesse sentido, o que realmente definia sua classificação como “os mais difíceis da classe” era essa ausência de autonomia, tendo em vista que outros garotos também tinham uma postura indisciplinada e, não obstante essa condição, eram considerados alunos “médios e bons”.

### Os medianos: demoram um pouco, mas chegam lá

Para Fernanda, a maior parte dos(as) alunos(as) de sua classe se concentrava no nível mediano. De modo geral, apresentavam desempenho considerado satisfatório e uma postura menos resistente às normas escolares. Esse agrupamento era composto de 9 meninos e 13 meninas.

Ao compará-los com os outros três, ela ressaltou que eles tinham maior possibilidade de avançar no conhecimento, superando as dificuldades que surgiam sem depender de forma tão constante de seu auxílio:

Acho que os medianos são assim: em alguns assuntos, que são mais difíceis, demoram um pouco mais, precisa explorar mais aquilo para eles.. [...]

Eu acho que esses que eu estou dispensando agora o mês que vem [das atividades de reforço paralelo], eles conseguem, você percebe que têm

condição de seguir adiante, mesmo sem ajuda, dá para perceber isso, que mesmo sem o auxílio eles conseguem avançar no ritmo deles, mas conseguem. (Fernanda)

Ao contrário de seus colegas anteriormente comentados, os(as) pertencentes ao grupo dos “intermediários” conseguiam separar os momentos de brincadeira dos de estudo, combinando-os harmonicamente. Quando a professora estava explicando algo, eles(as) procuravam prestar atenção e quando executavam alguma tarefa ficavam mais atentos:

São alguns que põem fogo no resto, por exemplo: o Lourival é um deles, o Manoel [...]. O Davi, que é outro que também é fogo, né, então, Lourival, Davi, meninos, só porque meninas, a Nivia é mais safadinha, que entra mais no esquema, mas a grande maioria das meninas são “super na boa”, assim. Agora tem esses localizados, enfim, mas tem uns que são “super na boa”, superlegais, o caso do Vicente, do Irineu, sabe, tem muitos meninos que assim, ficam tranqüilos, quando esses põem fogo [...], ficam muito mais tranqüilos. (Fernanda)

Tudo isso levou à compreensão de que Fernanda parecia desejar um(a) aluno(a) crítico(a), participativo(a), autônomo(a), mesmo que eventualmente apresentasse problemas de indisciplina que justificassem admoestações verbais. Em sua avaliação, esses alunos pertencentes ao grupo dos “intermediários” conseguiam avançar no conhecimento sem depender integralmente dela para fazê-lo. Quando precisavam de apoio pedagógico da professora, tais necessidades eram sempre pontuais.

Por esses motivos, pode-se dizer que os esforços de Fernanda estavam concentrados, de um lado, em valorizar mais os alunos que apresentavam menos dependência no processo de aprendizado e que conseguiam separar mais adequadamente os momentos de brincadeiras daqueles em que deviam se dedicar mais intensamente às tarefas escolares cotidianas. De outro lado, Fernanda parecia estar muito concentrada em controlar Carlos, Manoel e Davi para evitar que a indisciplina tomasse conta da classe. Em nenhum momento notou-se, por parte de Fernanda, a apreciação de uma passividade absoluta e obediência irrestrita às normas da escola e às regras disciplinares estabelecidas por ela. Em sua percepção, esse não era o maior desafio profissional enfrentado diariamente, pelo contrário, Fernanda incomodava-se explicitamente com a constante necessidade de auxílio por parte desses três alunos.

## Os bons alunos: aprendem apesar da escola

A professora classificou como pertencentes a este grupo cinco meninas e dois garotos, sendo que uma das estudantes era tida como a melhor da classe. Todos(as) apresentavam excelente rendimento em todas as matérias, motivo pelo qual não passaram pelas oficinas de reforço.

Para Fernanda, a primeira característica que distinguia esses estudantes era a facilidade de aprendizagem: “é essa coisa de que quando você começa a trabalhar com um conceito, mesmo que seja novo para eles, pegam com muita facilidade”.

Essa característica era vista como uma conseqüência direta dos conhecimentos extra-escolares que eles possuíam, assim como do forte incentivo de suas famílias à escolarização:

Muitas vezes a coisa já vem dos conhecimentos prévios deles, então eles só estão vendo uma coisa que eles já conhecem, então tem esse estímulo do meio que ajuda bastante. [...] Tem uma expressão que eu gosto: o bom aluno é aquele que aprende apesar da escola, é autônomo, é autodidata, ele aprende com o mundo, a escola para ele é algo a mais, que vai fazer ele crescer. É o aluno que tem mais facilidade, que está sempre em busca de coisas novas, de crescimento, é o aluno que muitas vezes sabe mais que o professor. (Fernanda)

Portanto, o aluno ideal, independentemente do sexo, era alguém necessariamente autônomo, participativo, com rapidez de raciocínio, facilidade de aprendizagem e que também conseguisse ser atento, concentrado, sem ser obrigado a apresentar em tempo integral uma postura totalmente adequada à rotina escolar e às suas normas.

Mais do que isso, o perfil do bom aluno estava intensamente vinculado à capacidade da família daquela criança de incentivar, acompanhar e até mesmo supervisionar a escolarização. Quem contasse com esse respaldo em casa era também alguém com mais propensão para desempenhar o papel de aluno de modo congruente com a opinião da professora. Ou seja, para Fernanda o bom aluno era aquele que não tinha a escola como a única fonte de aquisição de capital cultural. Em seu ponto de vista, era preciso que o aluno tivesse acesso à informação de qualidade, livros e incentivo constante ao crescimento de seu capital cultural no ambiente doméstico, para além dos conteúdos diretamente abordados no processo de ensino-aprendizado desenvolvido na instituição escolar.

As observações de campo, por sua vez, mostraram que os(as) estudantes que se encaixavam nesse perfil tinham relações mais privilegiadas com a educadora, contavam com sua maior disponibilidade para explicações e eram mais freqüentemente convidados a apresentar para a classe os deveres escolares nas correções coletivas.

Percebe-se nesse caso a valorização de estudantes portadores de um capital cultural mais encontrado nos setores médios intelectualizados da sociedade brasileira. A pesquisa conclui que esses estudantes, por serem portadores de um capital cultural diferenciado, estavam gozando de privilégios a que os demais não tinham acesso. Vejamos agora em que medida essa complicada trama definidora do pertencimento de classe atuava também na formação de múltiplos referenciais de masculinidades e feminilidades no espaço escolar. Em seguida, serão analisadas as possíveis relações entre essas formas de vivência e afirmação da identidade de gênero com os diferentes desempenhos escolares.

### Masculinidades, feminilidades e rendimento escolar: a avaliação da escola

A análise dos depoimentos da educadora revelou a complexidade dos possíveis vínculos existentes entre as masculinidades e a classe social dos estudantes. De acordo com a classe social e seus elementos formadores, a criança podia apresentar na escola uma forma de masculinidade mais ou menos compatível com as normas e a rotina escolar e, conseqüentemente, com resultados escolares também diferenciados.

Em relação aos estudantes avaliados como os “mais difíceis”, tanto o discurso de Fernanda quanto as observações demonstraram que esses alunos apresentavam, na maior parte do tempo, condutas consideradas perturbadoras, fazendo jus ao estereótipo que tende a associar a indisciplina ao alunado masculino.

No entanto, o que se foi tornando cada vez mais evidente é que, ao viverem uma diferenciação hierarquizada, na qual eles não constavam como os mais valorizados – tanto na relação com seus pares como com a professora –, os alunos, cada vez mais, iam assumindo essa postura antiescola como uma fonte alternativa de poder.

Nesse sentido, eles não estariam sendo vítimas de uma escola despreparada para lidar com a sua masculinidade. Mas, ao tratá-los de forma diferenciada, a escola estava empurrando esses alunos cada vez mais para

uma trajetória de insucesso escolar, destino para o qual, no decorrer daquele ano letivo, eles já haviam dado alguns passos decisivos.

Pelos depoimentos da professora e pelas observações em sala de aula, ficou claro que, entre os classificados como pertencentes ao grupo dos intermediários, havia alguns garotos que, embora apresentassem problemas ocasionais de indisciplina, conseguiam afirmar sua masculinidade, sem afrontar de maneira tão constante e intensa a rotina da sala de aula. Situação semelhante foi observada por Carvalho (2001).

O mesmo se verificou para os estudantes do sexo masculino pertencentes ao grupo dos “melhores”. Estes possivelmente encontraram uma forma masculina de obter êxito escolar acadêmico que não era conflitante com a escola e com os demais colegas do mesmo sexo.

Entretanto, vale notar que eles foram definidos por Fernanda como aqueles que aprendiam independentemente do que ela e a escola poderiam oferecer, em suma, como aqueles que apenas complementavam sua formação com a educação escolar. Percebeu-se desse modo a valorização de um padrão de masculinidade que estivesse voltado à obtenção de prestígio social e econômico, por meio da aquisição de conhecimentos.

Nesse sentido, o modelo de masculinidade valorizado pela escola correspondia ao que Connell (1995, 1997) chamou “masculinidade da razão”. Trata-se de uma forma de afirmação da identidade de gênero que se caracteriza pelo valor dado à escolaridade, como fator que possibilita a construção de uma carreira profissional de sucesso. Conforme o autor, esse referencial está muito mais presente entre aqueles que detêm poder econômico, social e cultural, ou seja, estudantes pertencentes aos setores médios da população e, em alguns casos, aos setores médios intelectualizados.

A investigação empírica mostrou que alguns meninos podiam, de fato, corresponder a essa aspiração da instituição escolar. Contudo, a maioria não. A professora em nenhum momento demonstrou conhecer a vinculação entre a posição que essas crianças assumiam na configuração das relações de gênero e a classe social a que pertenciam. Isso reforça a necessidade de investir cada vez mais em pesquisas que se dediquem ao estudo dessa temática com um olhar mais amplo.

E, com relação às garotas, o que foi possível verificar? Quanto a esse aspecto, a pesquisa não possibilitou apresentar conclusões definitivas;

ao contrário, deixa muitas perguntas em aberto. O que é possível afirmar é que aquelas que se comportavam de maneira mais próxima da passividade e eram obedientes tendiam a ser menos valorizadas pela professora quando necessitavam de sua ajuda para aprender.

Já as garotas que apresentavam comportamentos algumas vezes semelhantes ao de Carlos, Davi e Manoel, mas que conseguiam avançar no conhecimento por iniciativa própria, gozavam de uma avaliação mais positiva – em relação às outras garotas e também a esses três meninos – por parte da educadora, mesmo quando ocasionalmente apresentavam resultados insatisfatórios.

Se para Fernanda a autonomia era a característica mais valorizada, isso implicava diretamente a apreciação de um pertencimento de classe caracterizado sobretudo pelo investimento familiar e individual do aluno na aquisição de capital cultural dentro e fora do espaço da escola. Os portadores desse privilégio eram aqueles que podiam experimentar concretamente a afirmação de uma forma de masculinidade e/ou feminilidade mais longe da indesejada passividade e mais compatível com o exercício da valorizada independência no processo de aprendizado. Vejamos agora em que medida os depoimentos infantis explicitam uma clara compreensão da importância do preenchimento desses requisitos citados pela educadora. Afinal, na visão dos(as) alunos(as) e das famílias, quais são os elementos considerados importantes para a consolidação de uma trajetória escolar pautada pelo sucesso?

### Visão das crianças e suas famílias: continuidades e rupturas com o olhar da escola

Nas entrevistas realizadas com todos os grupos de crianças – ao contrário do que fora constatado nos depoimentos da professora – foi possível observar uma forte vinculação entre rendimento escolar e o comportamento do(a) aluno(a). Todos foram unânimes em afirmar que a falta de concentração, devido a posturas indisciplinadas, resultava em baixo rendimento. Como se observa, no entender desses entrevistados, o aluno deveria obrigatoriamente permanecer quieto, atento, concentrado nas lições e sempre obediente à professora. Esse ponto de vista era tão fortemente compartilhado por todos a ponto de aceitarem que poderiam não receber ajuda quando precisassem, caso não assumissem o comportamento esperado.

Eduardo e Sandra<sup>5</sup> reconheceram sem dificuldade que tinham facilidade de aprendizagem, razão pela qual, em determinadas circunstâncias, eram mais valorizados pela professora. Ambos também admitiram que conseguiam combinar durante as aulas concentração e autonomia nos métodos de estudo, estabelecendo uma relação causal entre as duas habilidades.

As entrevistas com as famílias de ambos os alunos mostraram que eles adquiriram, no universo doméstico, uma metodologia de estudos que procuravam seguir à risca. Além de executarem as tarefas da escola com extremo cuidado e disciplina, também se dedicavam à aquisição de conhecimentos extracurriculares, a ponto de a rotina de seus lares girar em torno das suas necessidades escolares. Por tais motivos, ambos pareciam viver em profundidade um padrão de masculinidade e feminilidade coerente com as aspirações intelectuais desejadas por suas famílias. Eles buscavam planejar, aperfeiçoar e objetivar o processo de aprendizagem, de modo a obter cada vez mais conhecimentos, tornando-se mais competitivos no espaço da sala de aula.

Eduardo tendia a apresentar na escola uma versão de masculinidade pautada no conhecimento e na racionalidade, correspondendo ao que Connell (1995) classificou como “masculinidade da razão”, já citada, e que no seu caso decorria da história de vida do pai,<sup>6</sup> que havia obtido diploma de nível superior pelo método que agora procurava desenvolver com os filhos:

Eu não fui um bom aluno [...] dentro desse ambiente [...] [de classe média em que nasceu]. [...], eu tinha extrema folga material [...]. A partir do momento que esse mundo se esvaziou e eu apalpei a realidade áspera e cruel, mas real, verdadeira. Então quando foi necessário que eu ganhasse a vida pelas minhas próprias mãos, aí, sim, eu estudei sábado, domingo [...] eu me tornei um grande estudioso lá na Getúlio Vargas, [...]. Eu fiz um curso na Espanha, onde tive a prudência de estudar antes a matéria, de modo que eu me desempenhei bem no curso por causa disso também, e depois passei um periodozinho na Inglaterra. (Evandro, pai de Eduardo)

---

<sup>5</sup> A dupla de melhores alunos, com base na opinião da professora, e que foi escolhida para posterior estudo de caso e entrevista com suas famílias.

<sup>6</sup> Somente o pai desse garoto aceitou participar da entrevista. Nos demais casos, foi entrevistada apenas a genitora.

No caso de Sandra, embora a trajetória de vida de seus pais não tenha sido exatamente a mesma da dos pais de Eduardo, o compromisso com a escolaridade representava a única possibilidade de ascensão social:

Então, o fundamental é educação, a diferença está não é no número, na conta bancária, mas na sua educação, tem que aproveitar ao máximo [...], tirar o máximo proveito de tudo isso que está à disposição, porque não tem nenhum compromisso de limpar a casa, de lavar louça, eu não estou muito preocupada com esse detalhe, eu gostaria que elas [Sandra e sua irmã] se dedicassem a estudar, e que vissem no estudar o futuro delas, porque o estudar é o que vai definir o que elas vão ser, o que elas vão fazer, como elas vão se apresentar nessa sociedade. (Clarice, mãe de Sandra)

Em contrapartida, Suzana e Carlos – considerados alunos com dificuldades pela professora e que fizeram parte do grupo das quatro crianças cujas famílias também foram entrevistadas – compartilhavam da idéia de que o perfil do bom aluno está articulado a um bom comportamento e vice-versa, razão pela qual consideravam, de certo modo, justa a avaliação que a professora tinha deles: “Bom, eu sou bom às vezes. [...] A professora acha que eu sou uma besta” (Carlos). “Acho que ela pensa que eu sou uma idiota, uma burra” (Suzana).

Por tal motivo, ambos aceitavam não serem atendidos em todas as suas necessidades, ou seja, que poderiam não receber a ajuda da professora quando precisassem esclarecer dúvidas e/ou solicitar novas explicações para superar determinadas dificuldades: “Porque ele não estava prestando atenção na aula, ele estava viajando (referindo-se a outro colega). Por que a professora ia gastar a voz dela? Ele devia ter prestado atenção, se ele tivesse prestado atenção, por que ela ia explicar para ele? [...], Por que ela vai falar à toa?” (Carlos).

Para a professora, cabia a Carlos “querer mais”, isto é, fazer um esforço individual para se superar. Mas as observações em sala de aula<sup>7</sup> mostraram que, para Carlos, “esse querer mais” estava intrinsecamente associado à possibilidade de poder contar com ela para ajudá-lo quando precisasse, independentemente da maneira como ele se comportava na escola. Tudo indicava haver ali um conflito de expectativas, e que parecia resultar do início de uma trajetória escolar malsucedida para esse

---

<sup>7</sup> A descrição minuciosa das situações observadas pode ser consultada em Brito (2004).

estudante: “Porque a professora tem que explicar para todo mundo... até quem faz bagunça... porque a professora... ela ganha dinheiro para quê? Para falar, ora...” (Carlos).

Sem prestígio com a professora, Carlos tendia a buscar fontes alternativas de poder que lhe possibilitassem ser respeitado como menino entre os colegas. Uma dessas fontes era o esporte, área em que costumava se sair melhor: “eu jogo futebol porque eu cato bem no gol”.

A entrevista com a mãe desse estudante mostrou que a família tinha poucas oportunidades de romper com essa dinâmica. Embora até ficasse incomodada com a maneira pela qual ele buscava afirmar sua identidade de gênero na escola, não procurava apresentar à criança outras possibilidades de vivência da masculinidade: “Eu acho assim, eu acho que ele faz algumas coisas [...] para se afirmar mesmo [...], ele faz para se afirmar com os amigos: ‘Oh, eu consegui fazer isso, eu consegui brigar com o fulano de tal’ [...], não sei se é para ser aceito no grupo mais fácil” (Carmen, mãe de Carlos).

Além disso, ele também não podia dispor de uma supervisão sistemática de sua escolarização<sup>8</sup> por parte de seus pais. Eles procuravam apenas verificar se os deveres estavam sendo feitos ou não. Seus problemas e dificuldades na escola eram vistos como algo dele. O filho é que possuía ou não as virtudes necessárias que o levariam a alcançar um bom rendimento escolar:

O professor está certo, é difícil mesmo, mas como ajudar? Que nem o Carlos com as dificuldades que ele tinha, eu fiquei muito aflita, porque eu estava vendo, eu falei assim: “Meu, meio do ano, segunda série e não está andando”, então por minha conta eu fui e coloquei um professor particular para ele [...], até procurei a Berenice [coordenadora pedagógica da escola], falei para a Berenice que eu queria procurar uma psicopedagoga. (Carmen, mãe de Carlos)

Situação muito semelhante pôde ser percebida com Suzana, que também não recebia em casa um acompanhamento tão sistemático como ocorria com Eduardo e Sandra: “Ela não é muito aplicada assim.

---

<sup>8</sup> É importante esclarecer que na visão da escola, com base nos depoimentos e conversações com a professora, acompanhar sistematicamente a educação dos filhos significava complementar em casa a tarefa do educador, ou seja, implicava responsabilizar-se também pelo ensino da educação escolar, fornecendo e cobrando dos filhos a realização de leituras e exercícios para além daqueles solicitados pela professora.

O desempenho dela só depende dela mesma, ela não é muito estudiosa dentro de casa, se deixar..." (Alice, mãe de Suzana).

E contrariando o que se imaginava inicialmente, Suzana era incentivada pela mãe a exercer um modelo de feminilidade muito mais próximo do estereótipo tradicional de feminino, algo que não cumpria à risca no dia-a-dia da sala de aula. Suzana rompia em vários momentos com esses propósitos, adotando um padrão mais assertivo e menos passivo, sem com isso comprometer o rendimento escolar.

Tal constatação reafirma a possibilidade de formas múltiplas, masculinas e femininas, de construção de trajetórias escolares bem ou malsucedidas. Trabalhar com essa complexidade constitui o ponto de partida para a continuidade de estudos sobre essa problemática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira grande constatação desse estudo consistiu na ruptura com a idéia de que a socialização diferenciada entre os sexos daria conta de explicar integralmente a maior incidência de resultados escolares insatisfatórios entre os meninos. Nesta pesquisa ficou evidente que tal característica se associa a outras na construção de masculinidades mais conflitantes com o modelo de comportamento mais esperado pela escola.

Percebe-se que o referencial de masculinidade caracterizado pela valorização da agressividade, por posturas questionadoras em relação à escola e valorização dos esportes, em detrimento do aprendizado, é mais presente entre garotos que têm problemas de rendimento escolar e que são desprovidos do grau de autonomia desejado pela escola. Está claro que a escola não valoriza esse modelo, contudo, também não consegue desconstruí-lo. Ao contrário, essa responsabilidade é devolvida para alunos e famílias, que tendem a acreditar que a passividade e obediência (características supostamente mais encontradas no universo feminino) são os principais elementos responsáveis pelo êxito escolar. Notou-se também que há uma preocupação por parte das famílias com o "excesso de agressividade" presente nas relações entre os garotos no espaço da escola, como na fala da mãe de Carlos, por exemplo, a respeito de suas "brigas". Todavia, assim como a escola, as famílias também não possuem elementos que possibilitem educar seus filhos em modelos diferenciados de afirmação da masculinidade.

A instituição escolar, por sua vez, valoriza mais uma forma de masculinidade que se pauta em parâmetros presentes nos setores médios intelectualizados, ou seja, uma afirmação da identidade de gênero nas relações escolares que se organiza mediante forte valorização da escolarização. Esses garotos disputam poder com os demais, mas com base no conhecimento e no prestígio que possuem junto à educadora. E, como já mencionado, os que apresentavam resultados escolares insatisfatórios tendiam a vivenciar na escola uma masculinidade caracterizada essencialmente pela agressividade e por comportamentos abertamente questionadores da rotina e disciplina escolar.

A escola, ao valorizar esse modelo sem ter clareza dos condicionantes sociais que o produzem, empurra ainda mais os estudantes das classes menos favorecidas para trajetórias escolares de insucesso. Acredita-se ser de vital importância investir intensamente nos programas de formação de professores para torná-los mais capacitados a romper com a reprodução das desigualdades de gênero no espaço escolar.

Vale salientar que este estudo representa um esforço ainda preliminar na tentativa de desvendar a complicada trama de masculinidades e feminilidades no espaço escolar e suas diferentes implicações para o desempenho escolar. A pesquisa revela existir no espaço da sala de aula relações de gênero conflitantes e fortemente influenciadas pelos diversos elementos atuantes na definição do pertencimento de classe. Evidentemente, reconhecer a importância do *habitus* e do capital cultural na formação das múltiplas masculinidades e feminilidades abre um leque muito mais amplo de investigação do tema do fracasso escolar.

Contudo, não há a pretensão de assumir as proposições dessa pesquisa como conclusões definitivas. Pelo contrário, muitas perguntas ainda ficaram em aberto e poderão ser incorporadas a investigações posteriores. Entre elas se destacam:

- Quais são os elementos formadores dos múltiplos referenciais de feminilidade no espaço escolar?
- Quais são os modelos de feminilidade mais compatíveis com o bom rendimento escolar?
- O que significa concretamente esse suposto maior êxito feminino?

- Quais seriam os modelos de masculinidade e feminilidade – em sua relação com o desempenho escolar – caso o pertencimento racial fosse incorporado na análise?
- Qual é a importância das relações entre pares no espaço escolar na formação da identidade discente?

A julgar pelos resultados desta investigação, é possível lançar a hipótese da existência de uma complexa trama de disputa de poder simbólico no dia-a-dia da sala de aula. As crianças competem entre si por melhores resultados na avaliação da educadora, assim como pela maior disponibilidade desta nos momentos em que precisam de seu auxílio. Do mesmo modo, esperam, da relação com seus pares, alguma forma de valorização e aceitação. Se meninos indisciplinados e com baixo rendimento recorrem aos esportes, à indisciplina e à agressividade como uma fonte alternativa de poder que pode ser constantemente explicitada aos colegas de classe, resta-nos tornar esse quadro mais complexo com a incorporação de outras categorias em estudos posteriores.



Rosemeire dos Santos Brito

Natural de São Paulo-SP. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo – USP. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação. A sua dissertação de mestrado, *Significados de gênero do fracasso escolar: quando os modelos polares de sexo não são suficientes*, foi orientada pela Professora Doutora Cláudia Pereira Vianna, do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. É Professora no ensino superior nos cursos de graduação em História, Geografia, Educação Física e Pedagogia da FTS – Faculdade Taboão da Serra. Atua também como auxiliar de pesquisa em projetos na área de gênero e violência doméstica. Ex-bolsista IFP turma 2002. E-mail: roseje4@yahoo.com.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology*, n. 32, p. 1-18, 1987.
- BRITO, R. S. *Significados de gênero do fracasso escolar: quando os modelos polares de sexo não são suficientes*. São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado) – FEUSP.
- CARVALHO, M. P. de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista Estudos Feministas*. Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 554-74, 2001.
- CAVALLI, A. Classe. In: BOBBIO, N. et al. (orgs.). *Dicionário de Política*. 6. ed. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1994. p. 169-75.
- COHEN, M. A habit of healthy idleness: boys underachievement in historical perspective. In: EPSTEIN, D. et al. (orgs.) *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 1998. p. 19-34.
- CONNELL, R. W. Disruptions: improper masculinities and schooling. In: KIMMELL, M.; MESSNER, M. (eds.) *Men's lives*. Boston: Allyn and Bacon, 1998. p. 141-55.
- \_\_\_\_\_. *Masculinities*. Berkeley: University of California Press, 1995.
- \_\_\_\_\_. La Organización social de la masculinidad. In: VALDÉS, T; OLAVARIA, J. (eds.) *Masculinidades: poder y crisis*. Santiago: Isis Internacional, 1997. p. 31-48.
- DUQUE-ARRAZOLA, L. S. O Cotidiano sexuado de meninos e meninas em situação de pobreza. In: MADEIRA, F. R. (org.) *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos, 1997. p. 343-402.
- EPSTEIN, D. et al. Schoolboy frictions: feminism and failing boys. In: EPSTEIN, D. et al. (orgs.) *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 1998. p.1-19.
- GILBERT, R.; GILBERT, P. *Masculinity goes to school*. London: Routledge, 1998.
- JACKSON, D. Breaking out of the binary trap: boys 'underachievement, schooling and gender relations. In: EPSTEIN, D. et al. (orgs.). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 1998. p. 77-96.
- MAHONY, P. Girls will be girls and boys will be first. In: EPSTEIN, D. et al. (org.) *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 1998. p. 37-56,
- MORENO, M. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna, 1999.
- MORENO, M.; SASTRE, G. *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade*. São Paulo, Moderna, 2002.
- PALOMINO, T. J. *Meninos e meninas em escola de periferia urbana*. São Carlos, 2003. Dissertação (Mestrado) – UFSC.
- POLLACK, W. *Meninos de verdade: conflitos e desafios na educação de filhos homens*. São Paulo: Alegro, 2000.
- REED, L. R. Zero tolerance: gender performance and school failure. In: EPSTEIN, D. et al. (orgs.). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 1998. p. 56-77.
- SILVA, C. et al. Meninas bem-comportadas; boas-alunas; meninos-inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 207-25, jul.1999.
- WARRINGTON, M.; YOUNGER, M. The Other side of the gender gap. *Gender and Education*, London, v. 12, n. 4, p. 493-508, 2000.

# Trajetórias de mulheres negras na educação de crianças pequenas em São Paulo<sup>1</sup>

*Waldete Tristão Farias Oliveira*

## RESUMO

Este trabalho focalizou a história de seis mulheres negras que atuam em creches no Município de São Paulo e que obtiveram ascensão social e econômica, diferindo assim da trajetória comumente destinada ao grupo social e racial ao qual pertencem. Considerando que todas as vidas são interessantes, a história oral foi utilizada como estratégia para compreender o que significou o fato de atuarem nas creches como profissionais. Concluiu-se que, para o conjunto das educadoras pesquisadas, o ingresso na creche representou mobilidade social ascendente em relação à sua família de origem. No entanto, o fato de trabalhar em um ambiente que surgiu em consequência de movimentos sociais e onde há um grande contingente de profissionais negras nem sempre significou a construção de uma percepção mais acurada sobre as questões que envolvem as relações de gênero e de raça.

### **PALAVRAS-CHAVE**

EDUCAÇÃO INFANTIL — CRECHES — MULHERES NEGRAS — MOBILIDADE SOCIAL

---

<sup>1</sup> Este artigo apresenta alguns dos aspectos abordados em minha dissertação de mestrado (Oliveira, 2006).

## INTRODUÇÃO

A gênese desta pesquisa se deu entre os anos de 2001 e 2003, ocasião em que participei como uma das representantes da Coordenadoria de Educação de Pirituba no processo de transição das creches – hoje denominadas Centros de Educação Infantil –, da Rede Direta, Indireta e Conveniada da Secretaria Municipal de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo.<sup>2</sup> Na ocasião, eu realizava um tipo de atividade que envolvia o acompanhamento de todas as creches das regiões de Pirituba, Perus e Lapa (bairros da cidade de São Paulo), o que tornou possível uma maior aproximação e refinamento do olhar para vários aspectos dessa realidade. Entre eles, chamou-me atenção o número significativo de mulheres negras que atuam nessas instituições, exercendo, sobretudo, um tipo de trabalho manual, considerado de menor prestígio social, porque relacionado aos “cuidados” com a criança e, historicamente, associado a salários pouco compensadores. Dessa observação, várias perguntas começaram a povoar minha mente:

- Por que a infância na creche durante tanto tempo, desde 1970 até 2002, foi atendida por profissionais que, em muitos casos, nem mesmo possuíam o ensino fundamental?
- Por que há um número significativo de mulheres negras atuando diretamente com a criança pequena?
- O que representa para tais mulheres o exercício dessa atividade, que hoje integra a carreira do magistério?
- Teria sido a creche, instituição historicamente subordinada, se transformado em um mercado de trabalho possível para as mulheres negras oriundas dos segmentos sociais subordinados?

---

<sup>2</sup> Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB –, em 1996, há a determinação de que o Poder Público Municipal se responsabilize pelas instituições de educação infantil. No município de São Paulo, co-existem quatro tipos de creches, a saber: creches diretas, construídas pelo poder público nas quais atuam funcionários que ingressaram por concurso público ou por contratos emergenciais; creches indiretas, construídas pelo poder público nas quais atuam funcionários contratados por entidades da sociedade civil; creches conveniadas, que possuem ou alugam prédio e mantêm funcionários contratados por entidades da sociedade civil. Esses dois últimos tipos recebem da prefeitura algumas espécies de alimento e um valor *per capita* por criança. Finalmente, as pré-escolas particulares, que são empresas e subsistem das mensalidades pagas pelas famílias.

- Quais fatores contribuíram para essa concentração de mulheres negras nas creches?
- Como se manifestam as identidades sociais, raciais e de gênero?

Todas essas interrogações orientaram o meu estudo sobre a trajetória de mulheres negras que atuam nas creches em São Paulo, mas nem todas poderão ser exploradas neste artigo.

## AS CRECHES NA INTERSECÇÃO DE CLASSE, RAÇA E GÊNERO

A creche, sem dúvida, é uma instituição marcada pela subordinação social, uma vez que se construiu e se consolidou, ao longo de sua existência, como uma instituição pobre para pessoas pobres. Segundo Moisés Kuhlmann Jr. (2000), a creche, cujo significado em francês é manjedoura, foi concebida no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, pois já se previa que o atendimento à pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, e sim repassar recursos para as entidades sociais que se responsabilizariam por elas.

Tudo indica que essa concepção de educação para a população pobre influenciou as políticas públicas do Estado brasileiro contemporâneo, levando-o a estabelecer convênios com entidades filantrópicas, igrejas de diferentes credos e organizações da sociedade civil para prover a educação da criança de zero a seis anos. Reedita-se também no Brasil uma política discriminatória que havia sido adotada no século XIX para a educação da criança pobre.

No Brasil, as creches emergem no contexto do processo de estruturação do capitalismo e conseqüente expansão da indústria e crescente urbanização das grandes cidades no início do século XX, como maneira de atender à necessidade de reprodução da força de trabalho. O momento oferecia oportunidade para que associações e organizações religiosas ou filantrópicas criassem creches com a participação e a colaboração das mulheres de classes mais abastadas, visando a promoção de valores

familiares e o que era compreendido como moralização das famílias, o que evitaria a desorganização institucional da sociedade. A função da creche, naquele contexto, era a de combater a pobreza e a mortalidade infantil, adotando para isso padrões de funcionamento que variavam conforme o que se acreditava ser o determinante da multiplicação dessa pobreza e mortalidade.

Ainda hoje as creches costumam ser reconhecidas pela sociedade como locais preferencialmente destinados às crianças pobres. Não por acaso, a grande maioria delas foi e continua sendo construída nos rincões de pobreza, a meu ver, não só como fruto de manifestações e conquistas dos movimentos sociais, mas também pela clara destinação social implícita nesse tipo de instituição, desde a sua origem.

O fato de essa instituição originalmente não exigir formação específica para os seus profissionais certamente contribuiu para que se constituísse um campo de trabalho para mulheres, em especial as oriundas de segmentos sociais bastante pauperizados. Não por acaso, ofereceu oportunidades às negras, encontradas em grande número nesses segmentos, em consonância com pesquisas realizadas, por exemplo, por Bento (2000), que mostram a baixa escolaridade e o analfabetismo como fatores decisivos para a concentração de um grande contingente de mulheres negras em atividades manuais.

Na década de 1970, para trabalhar nas creches da prefeitura do Município de São Paulo, então sob a jurisdição da Secretaria de Assistência Social, não era exigida qualquer qualificação, bastava ser mãe. Na época, essas profissionais eram denominadas pajens. Na década de 1980, as profissionais que tinham escolaridade em nível de primeiro grau receberam a denominação de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – ADI.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – n. 9.394, de 1996, tornou-se obrigatória a formação em nível superior, embora, na prática, fosse aceita a formação em nível médio, na modalidade Normal. Em 2002, com o objetivo de se adequar à legislação, a prefeitura de São Paulo ofereceu às ADIs que tinham o nível fundamental de escolaridade a formação em nível médio, por meio do Programa ADI-Magistério. Em 2004, o programa ampliou-se com a oferta, para as que já tinham esse nível de escolaridade, de estudos referentes à área pedagógica, o que transformou as auxiliares em Professoras de Desenvolvimento Infantil – PDI. No entanto, ainda hoje,

é possível encontrar algumas auxiliares de desenvolvimento infantil atuando nas creches que, por alguma razão, não atenderam o chamado para a formação oferecida pelo Programa ADI-Magistério.

Embora alguns pesquisadores apontem a existência de profissionais do sexo masculino em seus quadros, são muitos os dados que confirmam que a profissão de educadora de creche possui uma destinação de gênero muito clara: desde o princípio, mulheres são recrutadas para realizar o papel de “substitutadas das mães”,<sup>3</sup> em local destinado ao atendimento de crianças, enquanto as mães trabalham fora, garantindo o cuidado e a assistência à infância. Segundo Saporoli (1997), trata-se de uma ocupação que nasce no feminino e que está estreitamente ligada às práticas conhecidas como “de cuidado”, que se diferenciariam do ensino.

Quando se pensa na categoria gênero, está-se diante de um elemento constitutivo das relações sociais, por que esta é baseada nas diferenças percebidas entre os sexos, sendo uma forma primeira de significar relações de poder (Scott, 2005). Por sua vez, quando se pensa na estruturação das relações sociais, uma nova amplitude lhe tem sido atribuída, se considerarmos que o gênero não se reduz à dicotomia masculino e feminino, mas a uma multiplicidade de possibilidades, na medida em que se articula com toda uma rede de elementos, entre eles, classe, poder e raça. De todo modo, é importante justificar que ainda não foi possível desconstruir, no âmbito do senso comum, tal ordem binária – masculino e feminino –, tampouco desnaturalizar comportamentos e papéis sociais instituídos, pelo fato de serem estes mediados por práticas culturais e históricas muito sedimentadas. Portanto, trata-se de uma categoria que vem acrescentar e complementar, entre outras, a categoria “classe social”, contribuindo com um novo potencial de análise para as relações sociais repletas de desigualdades, hierarquias e preconceitos.

Com relação às concepções de raça e cor presentes neste estudo, segui a tradição de sociólogos brasileiros contemporâneos, que concebem raça como uma construção social, portanto, despida de qualquer conotação biológica (Guimarães, 2003), sem desconsiderar a advertência feita por Schwarcz:

---

<sup>3</sup> Rosalina, uma das educadoras que entrevistei, confirma essa concepção do papel a ser exercido pelas educadoras: “Antes eu era que nem mãe”.

[...] o tema raça é ainda mais complexo na medida em que inexitem no país regras fixas ou modelos de descendência biológica aceitos de forma consensual. Afinal, estabelecer uma “linha de cor” no Brasil é ato temerário, já que essa é capaz de variar de acordo com a condição social do indivíduo, o local e mesmo a situação. Aqui, não só o dinheiro e certas posições de prestígio embranquecem, assim como, para muitos, a “raça”, travestida no conceito “cor”, transforma-se em condição passageira e relativa. (Schwarcz, 1998, p. 182)

No que diz respeito à identidade racial, estou atenta à conotação política do termo e o seu significado para o grupo social negro. Nesse sentido, entendo “mulher negra” como uma representação específica de pessoas que formam um grupo de pertença por possuírem uma ou mais características comuns, como a origem histórica, a cor, a pobreza e a falta de oportunidades sociais e econômicas. São pessoas que podem também ter experimentado – ou ainda experimentam – formas de tratamento peculiares relativos às marcas de seu pertencimento racial que, em certas ocasiões, lhes causam constrangimento.

Dessa forma, pensar a estruturação das relações sociais incluindo outros elementos, entre os quais classe, poder e raça, possibilitou-me ampliar a perspectiva para além da dicotomia “masculino e feminino”.

Sendo assim, procurei compreender a trajetória pessoal e profissional de educadoras de creche. Estabeleci algumas conexões entre o processo de construção de suas identidades e os fatores sociais intervenientes, que dizem respeito às questões de gênero e de raça, marcantes em suas vidas. Enfim, procurei demonstrar o quanto a intersecção das questões relacionadas à raça e ao gênero, não só na bipolaridade masculino e feminino, pode se constituir um campo privilegiado de investigação de episódios significativos relacionados à Educação Infantil.

## EM BUSCA DAS HISTÓRIAS DE MULHERES NEGRAS

Para a realização do estudo, além da pesquisa em documentos oficiais, utilizei um procedimento usual do trabalho etnográfico, ou seja, a pesquisa de campo, da qual resultou o registro sistemático das informações obtidas por meio de observação e de conversas gravadas ou registradas à mão, quando gravar não foi possível.

Como eu estava em busca das histórias de mulheres negras que trabalhavam em creches, optei por realizar a pesquisa nas creches da Coordenadoria de Educação de Pirituba, localizada no Distrito de Jaraguá, pois, de acordo com os dados do Censo Demográfico de 2000, 36,9% da população desse distrito é formada por negros (pretos ou pardos), segundo denominação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Um outro dado que me chamou a atenção foi o fato de que o percentual de mulheres negras chefes de família, naquela região, era de mais de 40%, bem maior nesse distrito em comparação com os distritos vizinhos, como Brasilândia, Perus e Anhangüera, os quais também possuem números significativos na categoria (IBGE, 2000).

No momento da coleta de dados, em 2004, selecionei para o estudo seis mulheres que vivenciaram diferentes momentos da história das creches. Quatro auxiliares de desenvolvimento infantil<sup>4</sup> de creche direta (Zulmira,<sup>5</sup> Rosalina, Cristina, cuja faixa etária está entre 50 e 60 anos, e Jandira, na faixa de 40 a 49) e duas diretoras com idades entre 40 e 49 anos, sendo que uma (Hercília) fora pajem antes de se tornar diretora, e outra (Doralice) alcançara o ápice da carreira docente como diretora de creche porque não precisou interromper os estudos. Todas elas se auto-identificaram como negras e foram assim identificadas por mim, além de aceitarem participar da pesquisa.

A inclusão das diretoras entre as entrevistadas, embora contraditória à opção de escolher profissionais que realizavam as tarefas de cuidados com a criança, me pareceu interessante, pois permitiu o contato com profissionais negras em posições diferenciadas, uma vez que o contingente de pretos e pardos que ocupam cargos de chefia na Região Metropolitana de São Paulo é de 4,4% e 15,7%, respectivamente (A desigualdade racial...., 2002).

---

<sup>4</sup> Vale destacar que a transformação do cargo de ADI para PDI estaria garantida assim que cada uma delas comprovasse a certificação, o que não ocorreu imediatamente à qualificação/conclusão do programa de formação. Trâmites burocráticos estavam em curso, sendo assim, durante a realização da pesquisa, elas ainda estavam no cargo de ADIs, no aguardo da referida transformação para, finalmente, pertencerem ao quadro do magistério paulistano.

<sup>5</sup> Desde já, destaco que, devido ao conteúdo particular e emocional de todos os depoimentos, o anonimato das mulheres foi garantido. Todos os nomes das entrevistadas, e aqueles citados por elas, são fictícios. Cuidados éticos, como contato com toda a hierarquia da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, também foram tomados, com o objetivo de esclarecer os propósitos acadêmicos desta pesquisa.

Com base no princípio de que todas as vidas são interessantes, a história oral foi utilizada como uma estratégia para dar a palavra às educadoras de creche, para que falassem de momentos singulares que só elas conheceram, bem como sobre o lugar social da profissional da creche. Obtive uma coletânea de narrativas, cada uma delas tão rica e tão completa que são únicas, apesar dos inúmeros pontos de contato (Thompson, 2002, p. 303). Também estive atenta àquilo que Bourdieu (2004) chamou de “ilusão biográfica”, expressa na idéia da vida como estrada, que segue uma ordem cronológica, com uma lógica prospectiva e retrospectiva: a vida não é bem assim, e isso foi demonstrado o tempo todo.

## AS HISTÓRIAS...

### Da infância e escolarização

A infância ou juventude é um período que pode ser mais ou menos prolongado, conforme, entre outras determinações, a classe social do indivíduo. No caso das mulheres entrevistadas nem sempre esse tempo foi vivenciado plenamente.

Hercília, aos 12 anos, deixou a escola para atuar como trabalhadora doméstica, e Cristina, desde os 8 anos, já trabalhava como babá para sua professora:

[...] com 12 anos, eu falei pro meu pai que eu não ia estudar mais. Naquela época era comum trabalhar em casa de família e eu lembro que eu não sabia nada. (Hercília, diretora)

Aos 8 anos, eu já comecei a trabalhar para ajudar meus pais, eu trabalhava mesmo, eu ia pra escola e, depois, eu ia pra casa da minha professora; ela era um amor. (Cristina, ADI)

As reminiscências de Rosalina parecem contraditórias a este respeito:

Minha infância foi ótima. Parecia até índio, morava no interior, sempre na sujeira. Eu tinha 5 irmãs e 2 irmãos [...]. Eu tinha uns 7 anos e já tinha responsabilidade de adulto. Não tinha direito à brincadeira. Carregava saco nas costas [...]. Fiquei adulta logo. Era assim: a gente trabalhava três meses na roça, estudava um pouco, ia pra roça. Eu gostava de ver os mocinhos [...] na escola. (Aqui em São Paulo, só estudei, porque ouvi dizer que o Jânio Quadros [prefeito 1985/1989] ia exigir.) Fui numa escola de supletivo, fiz uma provinha e passei. Lá [Cipó-Bahia],

a professora batia nos alunos com a régua. Acho que, no interior, eles pagavam uma professora pra alfabetizar as crianças na própria casa. Meus avôs e avós, meus tios e tias, meus pais, ninguém sabe ler. Quando eu era pequena a gente morava num lugar que só tinha mato. De vez em quando vinha a marinete [um tipo de ônibus] que vinha de Salvador. [...] Tomava banho de oito em oito dias. Eu lembro que a gente brincava perto dum cajueiro e, à noite, lavava os pés e o rosto e ia dormir. (Rosalina, ADI)

Para uma das entrevistadas, a subtração do tempo de ser criança não só ocorreu pela entrada precoce no mercado de trabalho, mas também pela gravidez precoce: “Com 13 anos, fiquei grávida e fui embora com toda família dele. A gente ficou num coreto da praça quando chegou lá [Paraná]. Não tinha pra onde ir” (Zulmira, ADI).

Já o depoimento de Doralice, uma das diretoras entrevistadas, que cursou grande parte dos estudos em uma instituição religiosa, poderia ser interpretado com base no conceito de “moratória social”, elaborado por Martin-Barbero (1999), que se refere à postergação do tempo de ser criança e jovem, legitimado como um período no qual uma parcela da população se prepara para a vida adulta, em razão da apropriação de bens materiais, ou seja, da riqueza da família. Entretanto, não se pode dizer que ela estava nessa situação, porque considerar o tempo de preparação para o noviciado aos 12 anos como usufruto de “moratória social” pode ser um equívoco, pois a vida religiosa para ela foi uma vida de trabalho: “Vivi muito tempo em instituição religiosa, entrei com 12 anos. Lá quanto mais você é boa de serviço mais você é explorado. Se você for preguiçosa, você vai embora. Se fizer a lei do mínimo esforço [...] então, aí tá fora” (Doralice, diretora).

Jandira parece ser a única das entrevistadas que vivenciou um pouco mais o tempo de ser criança, pois começou a trabalhar com 16 anos. Ela conta que passou sua infância brincando com os irmãos em um quintal com muitas árvores. Da escola, lembra que conseguia participar do time de handebol por ter uma estatura baixa e ser muito competente para circular entre os jogadores adversários para fazer gols. Ela percebia que os vizinhos olhavam para sua família com curiosidade. O poder aquisitivo do pai chamava a atenção. Ele era militar e, mesmo alcoólatra, possuía e mantinha uma boa casa e automóvel particular.

As situações descritas pelas entrevistadas apresentam muitas semelhanças com as histórias de diversas crianças negras. O difícil acesso ao

ensino oficial, as interrupções, “as dificuldades de aprendizagem”, dificuldades materiais, abandono dos estudos para trabalhar, falta de vagas nas escolas, são algumas das situações que contribuem para engrossar os dados sobre a baixa escolarização dos negros e negras no Brasil.

As dificuldades e as condições adversas que enfrentaram no início da escolarização se repetem nos outros níveis de ensino. Chama a atenção, nas trajetórias, o fato de que o prosseguimento dos estudos só foi possível devido a circunstâncias ligadas ao trabalho ou de pessoas que se comoveram com a precária situação.

Jandira, Rosalina, Zulmira e Cristina já exerciam atividade em creches com crianças de 0 a 6 anos, há mais de 10 anos, quando cursaram estudos em nível médio custeados pelo Poder Público. Hercília, por sua vez, só pode prosseguir os estudos porque contou com a colaboração da direção da entidade mantenedora da creche em que trabalhava e que a incentivou a concluir o ensino médio, ainda como educadora. Essa entidade também arcou com os custos de seu curso de pedagogia, pois ela tinha certeza de que não conseguiria entrar na universidade pública, por ter freqüentado escolas públicas em toda a sua trajetória escolar.

No caso de Doralice, por ter feito opção religiosa aos 12 anos, o apoio da congregação religiosa foi decisivo para que o seu processo de escolarização não sofresse interrupções e para que obtivesse a formação em magistério. De professora polivalente da educação básica, chegou ao final da carreira docente como diretora em uma instituição de educação infantil privada.

## Do significado do trabalho na creche

A pesquisa mostrou que, para o conjunto das educadoras, o ingresso na creche representou mobilidade social ascendente em relação à família de origem. Ser funcionária pública, ter emprego e renda há mais de duas décadas, conferiu a Jandira, Zulmira, Rosalina e Cristina status e prestígio, enfim, uma melhor situação social do que a dos seus familiares.

Eu tenho hoje muito mais que as minhas irmãs, em termos de salário, mas a vida ainda tá mudando. [...] A diferença salarial tá existindo mesmo. (Jandira, ADI)

[...] Hoje eu tenho muita coisa. Eu não tinha nem o que comer. A minha vida é melhor do que a delas [referindo-se às irmãs]. Uma das minhas

irmãs tem mais de 50 anos e tá em casa de família até hoje. Ela cuida de uma idosa. E se essa mulher morrer? Acabou o emprego, como ela vai viver? Eu não tenho emprego, tenho aposentadoria... (Rosalina, ADI)

[...] O serviço me fez sentir gente, deu condição de uma vida melhor... eu hoje me sinto rica... Quantas vezes eu ia buscar o pão e dividia pras crianças e não sobrava pra mim... Tudo mudou depois que eu entrei na prefeitura... É, mas a mulher tem que ter cabeça... (Zulmira, ADI)

Jandira, apesar de reconhecer que o ingresso na creche conferiu-lhe mobilidade social, foi a única a mencionar que ser educadora de creche não dá o mesmo prestígio que, para ela, têm os professores. Ela percebe, no contato social, que realiza na creche atividade pouco reconhecida, porque considerada, talvez, a mais baixa na hierarquia simbólica da docência. Sua reflexão é apresentada por um diálogo de frases entrecortadas, demonstrando até mesmo constrangimento pela falta de valorização de seu trabalho:

As pessoas não vêm... Você chega e fala assim que trabalha na educação [...] – Ah você trabalha... Ah você dá aula, de quê?... Não, não dou aula, trabalho com crianças de 0 a 4 anos... Como que é isso, você não dá aula?... Ah, mas então você é... tia de creche, não é nem PDI, nem ADI, nem nada. Eu falo: é educação infantil. Essa é a diferença. Tudo o que a gente trabalha com a criança tem que ter progresso com a criança... Tento explicar... Ninguém diz: “ah, que trabalho bonito que você faz”. Não vêm que cada dia a gente agora tem que ler, escrever... (Jandira, ADI)

As experiências de subordinação, por sua vez, repercutem na maneira pela qual encaram essa ascensão social. Hercília, por exemplo, mostra como titubeou diante da possibilidade de se tornar diretora da creche de onde se aproximou pela primeira vez como trabalhadora doméstica, quando procurava um local para deixar sua filha. Em determinado período, houve a necessidade de contratação de uma diretora para a creche na qual ela atuava até então como pajem, mas Hercília não acreditava que o lugar pudesse ser seu e justifica o porquê da sua avaliação, comparando-se com a diretora que ela substituiria:

Eu ser a diretora da creche? Imagina! Eu sou Hercília Aparecida de Souza e a Norma [a diretora que se aposentaria] não, ela é Norma Galante de Andrade [...] descendência espanhola [...] e eu? Eu era ali de Itambé, em Minas Gerais. [...] Tem essa coisa de posição social. Imagina, eu não

tinha nada! Eu achava também que a Celina [na época, coordenadora pedagógica] é que seria a diretora da creche. O pai dela é médico, ela morava na Avenida Rebouças. [...] Eu morava no Provedora, um bairro pobre de Osasco. [...] Quando a Rosário, uma das diretoras da entidade, me disse que eu seria a diretora da creche, eu achava que não teria capacidade. No fundo eu sempre achava que tinha que seguir e não de ser seguida. A Norma era uma pessoa muito forte, e não fazia parte dos meus pensamentos ser diretora. Talvez, no máximo, coordenadora pedagógica. (Hercília, diretora)

Esse depoimento pode ser interpretado segundo a idéia de subordinação, amparada pelo conceito de *habitus* de Bourdieu (2004), para quem existe um “mundo dado” – um conjunto de disposições prévias – no qual há uma explicitação direta e indireta do “lugar” que cada um deve ocupar. Assim, para uma pessoa com a trajetória de Hercília seria inimaginável a ocupação de um cargo de mando, a direção da creche, mesmo com comprovada habilitação para o cargo. A idéia de universo relacional, presente nos escritos de Bourdieu (2004, p.19), nos dá subsídios para entender o constrangimento de alguém que, na situação de Hercília, se percebe desprovida de capital cultural e econômico para exercer um cargo de direção, logo, incapaz para esse exercício profissional.

Com relação aos usuários, a busca de uma vaga numa instituição pública de atendimento à criança pequena ainda não parece ser um direito reconhecido que concerne à cidadania e, sim, como uma relação de favor. Isso pode ser devido à vocação assistencialista que justificou o projeto das primeiras creches, ainda presente até os dias de hoje. Hercília enumera algumas contradições:

[A creche] Antes, era olhada como assistencialista. Antes as crianças iam para creche para as tias cuidarem. Hoje há professoras, profissionais que estão evoluindo as crianças. Veja que até o nome “creche” dá diferença: algo simples... Quem tem dinheiro para pagar escola diz: “Meu filho tá na escolinha, no berçário...” Mas tem muita escolinha que não chega nem nos pés das creches. Nem no ponto alimentar... Nossa comida tem “sustança”, lá eles pagam e a criança tem um lanchinho fraco... (Hercília, diretora)

Essas reflexões revelam a sua percepção sobre a diferença de prestígio social tanto dos usuários dos diferentes equipamentos – berçários, escolinhas ou creches – como dos seus profissionais. De qualquer modo,

é fato que a creche se transformou em um mercado de trabalho possível para as mulheres oriundas dos segmentos sociais subordinados, em especial as negras, que nela adentraram com quase nenhuma escolaridade, vítimas que foram de um sistema educacional excludente e de todas as formas de desigualdades sociais.

Um fato me chamou a atenção nas observações de Rosalina e Zulmira: a questão da convivência de diferentes profissionais na creche nos dias atuais. As antigas ADIs, oriundas da Secretaria de Assistência Social, e cuja formação em geral ocorreu em serviço, e as atuais PDIs, que entram na creches por concurso público e já têm a titulação exigida pela legislação. A seu ver, a transferência das creches para a Secretaria da Educação parece estar atraindo um novo perfil de educadora interessada em “migrar” de outras modalidades de ensino ou vindas de outras regiões “da cidade” e não mais da periferia, como elas:

[...] agora tá tendo mais [mulher] branca... tá entrando gente da cidade, acho que... o padrão do salário mudou, antigamente era mais pra classe “mais coitado”, mais pros pobres... Agora são os filhos de papai que vêm lá da cidade. [...] Então ela [Luisa] grita muito, aí diz que é porque ela lidou com escoteiro e é por isso que ela grita... Escoteiro fica no mato, né? (Rosalina, ADI)

Não tem diferença a gente faz até crítica, com o que vê... Antes, a gente fazia brincadeira com as crianças e hoje? Gente nova, que ainda tá estudando? (hum!!!), então faz muita diferença. Eu não vejo diferença... os grandes você tem que dar atividade... Eu não vejo nada disso... Elas só gritam... Elas não fazem, antigamente a gente cantava, hoje só ouço grito. Eles pensam que é fácil, mas elas não agüentam choro... (Zulmira, ADI)

Ficou a impressão de que as educadoras de creche, oriundas da Secretaria de Assistência Social, começam a se sentir profissionalmente deslocadas, no local em que já estão há anos, em razão da presença de profissionais com efetiva e reconhecida experiência na docência, tanto em escolas de ensino fundamental quanto em escolas de educação infantil.

Esse cenário sugere que um novo campo de tensão – e de investigação – pode estar se instalando no interior das creches, legitimado pela presença de profissionais com diferentes tipos de formação: professoras com curso de Magistério em nível médio e/ou Pedagogia, e profissionais que, há décadas, realizam um tipo de ação profissional

ainda considerada de menor prestígio social, ainda que agora reconhecidas pela certificação.

### Das questões de raça e de gênero

Destaca-se nos depoimentos o fato de essas mulheres se referirem às lembranças da escola relacionadas ao seu pertencimento racial. Elas dizem do passado vivido, o que as pesquisas da atualidade têm demonstrado a respeito da existência de tensas relações raciais nas escolas, tanto entre crianças quanto entre crianças e adultos, no Brasil e no mundo (Fazzi, 2004; Cavalleiro, 2000).

Hercília, no seu depoimento, remete-se à história ensinada na escola sobre os povos africanos: “Da escola me lembro daquelas fotos de negros com o bumbum de fora. Aquilo me chocava. Ainda bem que eu não nasci no tempo dos escravos, senão eu ia pro tronco” (Hercília, diretora).

As histórias de vida permitiram perceber etapas ou influências que teriam sido determinantes na construção de algum tipo de percepção relacionada à identidade negra, indicando o surgimento da identidade como mulher negra.

Na história de Doralice fica clara a construção permanente dessa identidade, um processo permeado por variados discursos familiares e escolares, discursos sociais, discursos da congregação religiosa, e assim por diante:

Desde pequena meu pai falava pra gente: nós somos negros, você é negra. E quando criança, eu ficava reparando as outras e eu via muitas rezas... Eu ia nas coroações de Maria e eu ficava dentro de mim pensando, pensando o seguinte: quando chegava a época do mês de maio, as meninas brancas iam ser anjo e eu ficava me perguntando por que eu não podia ser, e eu perguntava pra minha mãe. Perguntei pra minha mãe: “mãe por que você não deixa eu ir lá, coroar Maria”. E ela dizia: “Isso é só para meninas brancas”. [...] Eu não entendo muito por que a minha mãe fez isso: então a minha mãe fez um jantar e, nesse jantar, tinha 12 crianças vestidas de anjo, até hoje eu não sei por que minha mãe fez isso. Então eu me vesti de anjo na minha casa. [...] Na escola, tinha sorteio e nunca caía pra gente e eu falava que parece que isso era combinado né, mãe? A minha professora tinha estudado com o meu pai e, sendo a cidade tão pequena, todo mundo se conhecia muito bem. A cidade era Belo Oriente. Meu pai dizia que lá na igreja a gente não ia ter espaço pra ser anjo... a gente só ia ser anjo lá no céu. [...] De criança, eu brincava com as minhas

primas e quando me chamavam de negrinha... eu nunca aceitei... [...] Desde muito cedo eu descobri que ser negro não era um bom negócio, não é? E aí eu fui crescendo e fui percebendo do esforço que eu tinha que fazer pra eu estar ali no meio com todo mundo. Ou seja, pra eu me sentir ali junto com todo mundo. [...] Então, na escola, eu me saí bem. Eu decorava muitas poesias, eu decorava e, embora a professora não me chamasse, eu recitava na minha casa e eu ficava contente... [...] Eu acho que meu pai dava uma certa estrutura pra gente aprender a lidar com essa coisa de ser negra... Minha mãe fazia trancinha e os amiguinhos me amolavam... Eu dizia: e daí que o seu cabelo é liso, mas o meu tem trancinhas... [...] Eu perguntava: “por que não tem preto na igreja?” Meu pai me disse: “tem sim, tem Nossa Senhora Aparecida”... e eu conheci, e ela era negra, e isso foi contribuindo, eu penso que isso foi construindo essa coisa de ser mulher e ser negra...

No discurso de Doralice é possível notar tanto as primeiras vivências de discriminação nos espaços sociais quanto a influência da voz do pai, colaborando para a percepção que ela constrói de si. Tais vivências demonstraram que as discriminações sofridas se transformaram no motor básico da construção de sua identidade racial. Em suas lembranças, a descoberta de que “ser negro não é um bom negócio” refere-se à representação de alguém que parece o tempo todo estar fora de lugar: não há lugar para anjos negros na igreja, não há negros vencedores de sorteios escolares, como não há lugar para as marcas de pertencimento racial, por exemplo, para o cabelo trançado. Por outro lado, a atitude da mãe em realizar, no espaço privado, algo que poderia ser experimentado na coletividade religiosa parece uma tentativa de minimizar a experiência de exclusão da filha.

Finalmente, o depoimento de Doralice mostra também que, na escola, alguns lugares têm sido destinados aos negros, o lugar da disciplina, da travessura e dos comportamentos indesejados: “Se tiver um grupo de crianças e um outro grupo de crianças negras e tiver alguma confusão, vai ser sempre a criança negra a culpada. Então, meu pai criou a gente dizendo isso: não entra em confusão... não faz isso, não faz aquilo outro”.

Em um novo momento desse processo de percepção de si mesma, na condição de religiosa, passou a participar de grupos de discussão sobre a religiosidade do negro e do indígena, entre estes, os agentes da Pastoral do Negro, atuantes, desde 1988:

[...] eu estava deixando de lado aquilo que era a essência do meu ser, usar meus brincos, minhas roupas coloridas e isso deu uma confusão muito grande, paguei caro por isso e, com muita negociação, eu consegui tirar o hábito... O legal na minha história é que dentro desse movimento negro eu fiz uma apropriação que não ficou pra mim só... outras religiosas viviam... a mística sobre a questão do negro... é uma mística que eu posso rezar com outros elementos... não, é uma reza só Deus e eu, mas eu posso estar rezando com o meu corpo. (Doralice, diretora)

Dessa experiência, identifico mais uma fase da construção de sua identidade negra, expressa no encontro com a dimensão cultural, decisiva, segundo Doralice, para apressar a saída da vida religiosa e um resgate de si:

[...] ir para o grupo negro... me ajudou a organizar a liturgia, a partir da influência afro. No meu quarto, sempre tinha algo que lembrasse África, sempre tinha música negra... Eu passei a curtir Milton Nascimento... Ele era considerado por elas [outras religiosas] como [cantor de] música profana... Ele não canta, ele reza. Eu fui juntar tudo para conhecer o meu lado negro, eu comecei a juntar panos, toalhas, colares, até me perguntavam se era guia (quando eu morava no convento)... Uma vez nós fizemos uma liturgia, saiu até na Globo, a gente levou pipoca, manga como oferenda e isso causou espanto e novidade. Nossa preocupação era rezar, mas de um jeito diferente. O europeu gosta do canto gregoriano, mas para o negro, o atabaque é muito importante, se faz presente. E eu tentava mostrar que esses elementos eram pertinentes ao nosso jeito de ser. Se Jesus Cristo encarnou nas culturas, não tinha por que achar que o atabaque não era sagrado... Nos conventos, as capelas são bonitinhas, um olhando na cabeça do outro...e eu acreditava no abraço. Na vida religiosa... todo mundo é uma pedra de gelo que não podia tocar... tudo isso influenciou na minha saída... eu agradeço a Deus por que eu consegui lidar com esses elementos profanos e sagrados, mas se você falar isso... Será que não podia trazer aquilo? [influência afro] nós éramos oito negras, mas só três é que tinham essa consciência. Elas diziam: “você são loucas, mas eu gosto do que vocês fazem”. A gota d’água foi quando veio uma superiora da Itália e disse: “a gente quer te salvar. Você tem uma semana para ir pra Itália”. E eu não queria. Ir pra Itália significava voltar a usar o hábito, e toda aquela vida de submissão. (Doralice, diretora)

Justificando para a Madre Superiora sua decisão de usar ornamentos como parte de um desejo de ser mulher, a decisão de deixar o hábito

e, em seguida, o abandono da vida religiosa representa para Doralice a consciência de carregar diferentes estigmas, chamados por ela de “preconceitos”:

[...] eu uso, porque é uma parte integrante do meu ser mulher, é por isso que eu uso um brinquinho. E ela entendeu, conseguiu entender... Daí pra cá, eu fui percebendo que ainda carrego três preconceitos muito fortes: um de ser negra, o outro de ser mulher e o outro de ser uma ex-religiosa. Porque, no fundo, as pessoas passam a olhar pra você de forma diferente... (Doralice, diretora)

A despeito das experiências ocorridas na escola e o fato de vivenciarem uma situação nascida de um encontro de determinadas circunstâncias, tais como “crianças pequenas” necessitando atendimento institucional para liberar suas mães para o trabalho, “mulheres” oriundas de segmentos pauperizados da sociedade, necessitando entrar no mercado de trabalho e o Poder Público, pressionado pelos movimentos populares para oferecer tais atendimentos, não facultou a essas profissionais uma visão mais acurada a respeito das questões de gênero e raça. Com exceção de Doralice, que apresenta uma história de vida na qual vai se “tornando negra”, ao mesmo tempo em que constrói sua identidade racial e de gênero, no discurso das demais isso não foi evidenciado, sendo um indício de que o fato de uma pessoa viver as desigualdades raciais não implica necessariamente o desenvolvimento de uma percepção sobre a natureza dessas desigualdades.

Por fim, devido a uma história de vida como a de Cristina, cercada de experiências voltadas para os direitos das trabalhadoras das creches, pelo direito das mães em ter creches para os seus filhos e pela qualidade do atendimento oferecido, tinha-se a impressão de que despontaria alguém com percepção da urgência de um ideário político e social que contemplasse a questão racial. Alguém que pudesse perceber as desigualdades na distribuição de direitos e de prestígio social para os negros em sociedades capitalistas. Tudo indicava que seria ela a destacar a presença dos negros nas creches, seja como profissionais, seja como público-alvo e comunidade, reconhecendo-os, como diria Guimarães (2002), como um grupo identitário. Entretanto, isso não ocorreu, pois Cristina também engrossa as fileiras daqueles que, no Brasil, acreditam que as discriminações sofridas pela população negra são de classe social:

Aos 8 anos eu já comecei a trabalhar para ajudar meus pais... eu ia pra casa da minha professora... trabalhava... cuidando do menino. Em 67 eu vim pra São Paulo... trabalhei em uma casa de família 5 anos e depois, por questão de salário, fui trabalhar numa outra casa. Saí de lá pra creche de Campo Limpo, Dra. Natalia Pedroso Roseburg... A diretora consultou várias mães... Na prefeitura não tinha concurso. Era 1977... Minha escolaridade era o 4º ano primário. Eles perguntavam: “você não é mãe, você sabe cuidar de criança?” [...] Em 78, eclodiu uma greve... Todo mundo parou... As reuniões eram na Igreja São José Operário, em Campo Limpo, na Igreja do Caxingüi. A gente tinha união, solidariedade na organização. Uma funcionária ficava com os filhos das outras e elas saíam pras reuniões... A minha participação no sindicato me ajudou muito nessa coisa de escrever. Talvez a vontade de melhorar, acreditar num sonho, acho que é isso que me fazia ser tão combativa. Eu nunca deixei o trabalho para ser dirigente sindical. Deixei a minha casa, os meus filhos... Eu saía do serviço e ia pras reuniões... Eles [família] não entendiam que eu tava lutando por uma transformação na sociedade. Eu sei que tinha que dar a minha contribuição, e daí. Engraçado que no começo eu não abria a boca. Não fiz magistério por que não dava: trabalhava, tava na luta sindical... eu não ia dar conta. [...] Em 1986 me filiei ao PCB por insistência do pessoal do partido... Enquanto isso, fiquei fortalecendo o movimento, ao mesmo tempo eu já estava na direção do sindicato.

Eu nasci... sou parda, contrária à minha vontade. Na minha visão eu sou negra.... uma vez fui convidada para participar de um Centro de Cultura da Comunidade Negra, mas eu acho que a reivindicação tem que ser pra todos, branco, negro. Não gosto dessa coisa de política para negros. [...] Um dia teve um episódio comigo nesse grupo e eu fui cor-de-burro-quando-foge. Aí eu disse pra minha amiga: “tá vendo? Pros brancos não sou branca e pros negros não sou negra! E aí?” [...] Então é por isso que eu acho que tem que ser mais social, pra todos.

## CONCLUSÕES

As histórias de vida das entrevistadas, embora reflitam as desigualdades raciais e sociais presentes na sociedade brasileira, mostram também que a sua trajetória como educadoras de creches possibilitou-lhes escapar

do lugar destinado às mulheres negras na sociedade, ou seja, cargos e empregos menos valorizados entre os já desvalorizados.

Elas diferem, portanto, do perfil da maioria da população negra, abaixo da linha da pobreza, muitas vezes com menos escolaridade e acesso restrito aos serviços essenciais. Apoderaram-se daquilo que foi possível nas circunstâncias em que viveram. São mulheres negras, que mesmo em circunstâncias adversas, tiveram a possibilidade de resistir ao destino de trabalhadoras domésticas em residências e, de algum modo, rejeitaram a subordinação a que seriam submetidas, pois encontraram uma forma de construir a própria história.

Entretanto, mesmo trabalhando por tanto tempo em instituições escolares, a tradicional depreciação da função que exercem, identificada com servidão – as profissionais de creche ainda são consideradas babás ou “tomadoras de conta” de crianças –, afeta o conceito que têm de sua profissão. Desse ponto de vista, é possível compreender o quanto foi significativo para todas passar a pertencer ao quadro do magistério, dado que o cargo de ADI foi transformado em PDI.

Embora tais educadoras reconheçam e afirmem ter acumulado “muito mais” conhecimentos necessários para a realização de sua prática cotidiana, como diz Rosalina, “sabemos muito mais do que as novas, que só têm teoria”, certo constrangimento parece estar presente nas relações cotidianas. Daí o desejo das profissionais mais antigas de demonstrar à sociedade que, hoje, estão envolvidas com outro tipo de prática, distante daquelas atividades somente relacionadas aos cuidados, às quais, historicamente, a profissional da creche sempre esteve vinculada. Nesse sentido, ainda permanecem algumas questões que merecem aprofundamento:

- O que significou para a “auxiliar de educação infantil” tornar-se “professora de desenvolvimento infantil”?
- Tornar-se professora retirou da profissional que trabalha na creche o estigma de ser reconhecida como profissional de cuidados, rompendo com a dicotomia cuidar/educar?

Esta pesquisa ainda me instiga à curiosidade de saber “quem” tem sido escolhido (ou tem escolhido) para ser responsável pelas tarefas de “cuidados”, agora que profissionais com mais de duas décadas de

“aprendizado na prática”, como dizem, convivem com outras recém-egressas da universidade. No momento, adio essa discussão, mas me mantenho ainda bastante provocada para examinar mais de perto uma questão apontada por Kramer e Bazílio:

[...] só uma sociedade que teve escravo poderia imaginar que as tarefas ligadas ao corpo e a atividades básicas para a conservação da vida – alimentação, higiene – seriam feitas por pessoas diferentes daquelas que lidam com a cognição! Só uma sociedade que teve escravos – expressão máxima da desigualdade –, que teve seu espaço social dividido entre a casa-grande e a senzala, poderia separar essas duas instâncias da educação (educar e cuidar) e entender que cuidar se refere apenas à higiene, não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais. (Kramer, Bazílio, 2002, p. 78)



Waldete Tristão Farias Oliveira

Natural de São Paulo-SP. Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Ex-bolsista de Iniciação Científica PIBIC-CNPq. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Sua dissertação de mestrado, *Trajetórias de mulheres negras na educação de crianças pequenas no distrito do Jaraguá, em São Paulo: processos diferenciados de formação e de introdução no mercado de trabalho*, foi orientada pelo Professor Doutor Marcos Cezar de Freitas, do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É coordenadora pedagógica em escola municipal de educação infantil (EMEI) na cidade de São Paulo. Desde 1997 atua em cursos de formação continuada para professores da educação básica e, atualmente, com enfoque nas relações raciais. Ex-bolsista IFP, turma 2003. E-mail: waldetetristao@uol.com.br.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENTO, M. A. S. Raça e gênero no mercado de trabalho. In: ROCHA, M. I. B. (org.) *Trabalho e gênero: permanências e desafios*. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 295-307.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2004.
- DESIGUALDADE RACIAL NO MERCADO DE TRABALHO (A). *Boletim DIEESE*, São Paulo, ed. esp., 2002. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/esp/negro2002.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2005.
- CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Contexto, 2000.
- FAZZI, R. de C. *O Drama racial das crianças brasileiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Perfil das mulheres responsáveis pelos domicílios no Brasil*, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/perfildamulher/defaulttab>>. Acesso em: 8 maio 2005.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- \_\_\_\_\_. Como trabalhar com raça em sociologia. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n.1, p. 93-108, 2003.
- KRAMER, S.; BAZÍLIO, L. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- KUHLMANN, JR. M. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, p. 51-81, 2000.
- MARTÍN-BARBERO, J. Jovenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. In: CUBIDES C. et al. (orgs.) *Vivendo a toda: jóvenes, territorios y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre, 1999. p. 22-35.
- OLIVEIRA, W. T. F. *Trajetórias de mulheres negras na educação de crianças pequenas no distrito do Jaraguá, em São Paulo: processos diferenciados de formação e de introdução no mercado de trabalho*. São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- SAPAROLLI, E. C. L. *Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino*. São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.
- SCHWARCZ, L. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: \_\_\_\_\_. (org.) *História da vida privada no Brasil*, v. 4: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 245-318
- SCOTT, J. *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. Trad.: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen\\_categoria.html](http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html)>. Acesso em: 18 jul. 2005.
- THOMPSON, P. *A Voz do passado: história oral*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.



# Cabelos crespos, gênero e raça: práticas pedagógicas de combate ao racismo na educação infantil<sup>1</sup>

*Lucimar Rosa Dias*

## RESUMO

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa de doutorado que teve como principal objetivo compreender de que maneira educadoras da primeira infância se apropriaram de conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada para o combate ao racismo. Foram analisadas duas experiências: a primeira foi desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, em Campo Grande, e a outra, pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SP). O trabalho se ancora em concepções da teoria crítica da educação, para a qual as práticas pedagógicas estão relacionadas com as práticas sociais, sendo tarefa do educador atuar sobre a realidade social para provocar as rupturas na produção das desigualdades, neste caso a desigualdade racial.

### **PALAVRAS-CHAVE**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES — EDUCAÇÃO INFANTIL — RACISMO — POLÍTICAS PÚBLICAS

---

<sup>1</sup> Este artigo apresenta alguns dos aspectos abordados em minha tese de doutorado (Dias, 2007).

## INTRODUÇÃO

Respeitem meus cabelos, brancos/ Se eu quero pixaim,  
deixa/ Se eu quero enolar, deixa/ Se eu quero colorir, deixa/  
Se eu quero assanhar, deixa/ Deixa, deixa a madeixa balançar  
Música de Chico César, *Respeitem meus cabelos, brancos*

Os dados aqui apresentados são parte de uma pesquisa mais ampla que teve como principal objetivo investigar como professoras e monitoras da Educação Infantil, que freqüentaram cursos de formação continuada, com o objetivo de discutir o combate ao racismo no ambiente escolar, apropriaram-se dos conteúdos apresentados nesses cursos e os utilizam em suas práticas pedagógicas.

Um dos cursos, *Combate ao racismo na escola*, foi promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS –, na cidade de Campo Grande, em 2002, e o outro, *Promoção da igualdade racial*, pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas – SME/Campinas –, em 2003.<sup>2</sup> A fonte principal de dados foram entrevistas realizadas com as educadoras, pois consideramos mais produtivo dialogar com elas sobre suas práticas, trocar informações e estabelecer um certo grau de aproximação do que observar as aulas. Os depoimentos trouxeram não apenas o que elas individualmente fizeram, mas os anseios e as expectativas que depositavam nas próprias práticas.

Também entendemos que todo ato de produção gera uma versão do que aconteceu. Portanto, as questões e as categorias que se puderam depreender dos depoimentos das educadoras retratam tanto as suas inquietações quanto as inquietações da entrevistadora e também apresentam o estado atual do problema e de suas configurações sociais. No decorrer das entrevistas, as questões foram sendo progressivamente redimensionadas com base nas respostas obtidas. Por sua vez, as entrevistadas sugeriam, de forma constante, novas perspectivas para a entrevistadora.

Pierre Bourdieu (2003) afirma que a relação entre os sujeitos, na pesquisa, instaura-se mediante um acordo dos inconscientes. Para esse

---

<sup>2</sup> Os cursos fizeram parte da Política de Promoção da Igualdade Racial desenvolvida por ambas as secretarias. No caso de Mato Grosso do Sul, a iniciativa perdeu bastante o foco com a mudança de governo em 2006. Já em Campinas, apesar de o curso não ter sido repetido, outras ações foram realizadas no sentido de fortalecer a política.

autor, não é possível ignorar que nosso próprio ponto de vista tende a ser um ponto de vista sobre outro ponto de vista. Tal afirmação não introduz qualquer relativismo na interpretação, mas se esforça por assinalar as singularidades dos relatos dos sujeitos da pesquisa.

As educadoras entrevistadas são protagonistas de um novo momento na educação e particularmente na Educação Infantil, pois, além de reconhecerem o racismo no cotidiano escolar, realizam ações para superá-lo. Nada mais justo do que lhes dar voz para dizerem como foi participar de um curso de formação com esse enfoque, quais conteúdos chamaram a atenção e qual a colaboração destes para o seu trabalho no cotidiano. Mais do que discutir se os relatos são descrições fiéis das práticas realizadas, é fundamental reconhecê-los como possibilidades concretas de trabalhos. Tal opção metodológica não nos fez esquecer a necessidade de conhecer e analisar outras fontes. Nas entrevistas, as professoras apresentaram registros de suas práticas, principalmente fotografias, mas também cartazes, material produzido pelas crianças ou por elas mesmas durante as atividades.

O trabalho de pesquisa se ancorou em concepções da teoria crítica da educação, segundo a qual as práticas pedagógicas estão relacionadas com as práticas sociais, sendo tarefa do educador atuar sobre a realidade social para provocar as rupturas necessárias. Nesse caso, a ruptura da produção das desigualdades, sobretudo a racial. Uma das mais importantes conclusões da investigação foi constatar que a maioria das profissionais, após participar desses cursos de formação, torna-se menos tolerante com qualquer tipo de discriminação.

## METODOLOGIA

Inicialmente era nossa intenção investigar o curso realizado pela equipe da SED/MS, e de cuja organização participamos em sua primeira fase.<sup>3</sup> Entretanto, no decorrer da pesquisa, julgamos produtivo focalizar também uma experiência na qual não estivemos envolvidas. Após um

---

<sup>3</sup> Intitulado Ibaa.xé, o curso foi ministrado em 2001 para aproximadamente 40 profissionais da Educação Infantil dos Centros de Educação Infantil. A carga horária era de 60 horas, distribuídas em 5 módulos: 1. Idéias e conceitos (definição); 2. Auto-estima e a questão racial; 3. Educação x racismo (como acontece na escola); 4. Cultura e resistência negra e 5. Políticas afirmativas.

amplo levantamento dos cursos de formação em nível nacional,<sup>4</sup> optou-se pelo curso realizado pela SME/Campinas,<sup>5</sup> dada a facilidade de acesso ao local e às informações e por ser uma iniciativa de âmbito municipal. Buscamos conhecer as trajetórias de instituição desses cursos. Como foram realizados? Por quem e por quê? E se faziam, ou não, parte de uma política mais abrangente de atuação da Secretaria.

Para apreender tais caminhos, fizemos entrevistas semi-estruturadas com gestores responsáveis pelo desenvolvimento dos cursos em cada uma das Secretarias e análise de documentos. Foram coletadas informações sobre os cursos e as políticas mais abrangentes em vários documentos como folhetos, relatórios internos, ofícios, material de divulgação, livretos, cartas recebidas pela gestão, balanços anuais das ações, materiais referentes a trabalhos internos, cartilhas e as Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil. Além disso, entrevistamos cinco educadoras de Educação Infantil em cada cidade.

Os procedimentos, no que diz respeito à elaboração das entrevistas, foram os mesmos em Campo Grande e Campinas. Optou-se pela entrevista semi-estruturada, devido às suas possibilidades de trazer relatos singulares dos sujeitos e de refazer constantemente os roteiros. Esse tipo de instrumento permitiu também coletar informações básicas sobre o curso frequentado pelas educadoras e as práticas desenvolvidas por elas após isso.

Para encontrar professoras dispostas a conceder entrevistas, elaboramos uma carta, explicando os objetivos da pesquisa e os motivos pelos quais gostaríamos de fazer as entrevistas, que foi enviada, com apoio das Secretarias, aos diretores dos Centros de Educação Infantil. A condição para participar da pesquisa era que a educadora tivesse realizado o curso de formação de professores para o combate ao racismo e atuasse na Educação Infantil. Cinco professoras se dispuseram a participar em Campo Grande, o que correspondente a 12,5% das participantes do

---

<sup>4</sup> Esse levantamento está detalhado em Dias (2007, cap. 2).

<sup>5</sup> O curso intitulava-se Educar para a Igualdade Racial, realizado em parceria com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT –, em julho 2003, era estruturado em três módulos, com os seguintes conteúdos: Resgate histórico e conceituação básica da questão racial; Currículo e formação de educadores; A discriminação racial no livro didático. Leis de promoção da igualdade racial: limites e possibilidades; Construção do conceito de raça no Brasil; Linguagens que mediam o tratamento da temática racial e Riqueza cultural da África. Desse curso participaram professores dos vários níveis da educação básica.

programa – ao todo, eram 40. Salvo algumas particularidades, o processo foi o mesmo em Campinas.<sup>6</sup>

Em média, os encontros duravam aproximadamente uma hora e meia. As educadoras entrevistadas tinham experiências com crianças de várias faixas etárias, desde bebês (seis meses) até seis anos. Com essa variação, foi possível abranger o trabalho com crianças de todas as etapas da Educação Infantil.

No decorrer das entrevistas, procuramos estabelecer uma relação sincera e ética com as educadoras, explicitando os objetivos da pesquisa. Solicitamos autorização para a gravação e nos comprometemos em enviar a transcrição para que, se julgassem necessário, fizessem observações e restrições ao material. Cumprimos esse compromisso com todas as entrevistadas e, com o material transcrito, foi enviada uma carta de cessão. A preocupação em obter a revisão e a autorização para a publicação das entrevistas justificou-se pelo fato de que a fala oral seria utilizada para a confecção de um trabalho escrito, mudando, assim, o peso das palavras. Duas educadoras só autorizaram a publicação de suas entrevistas se os seus nomes não fossem divulgados. Tal objeção levou-nos a tomar a decisão de escolher pseudônimos para todas as entrevistadas.

A ocultação dos nomes concedeu-lhes o benefício da privacidade, mas gostaríamos de homenageá-las pelo trabalho que fazem, por isso atribuímos a elas nomes de escritoras senegalesas contemporâneas, em cujos romances, poemas e contos a luta pelo lado justo da vida sobressai. Entendemos que as nossas entrevistadas também empreendem uma luta por justiça, ao se proporem o desafio de incluir em suas práticas pedagógicas o combate ao racismo, por isso a escolha do nome dessas escritoras.

Portanto, terão a palavra: Abibatou, Fama, Ken, Mariama e Fatou, educadoras de Campo Grande. De acordo com as categorias do Insti-

---

<sup>6</sup> Foram entrevistadas cinco professoras em Campo Grande e, em Campinas, duas professoras e três monitoras, por isso, sempre que nos referirmos aos sujeitos da pesquisa, utilizaremos o gênero feminino. As professoras são profissionais que possuem formação em Magistério ou outro curso de licenciatura e as monitoras atuam nas instituições de Educação Infantil, porém nem todas possuem formação específica em educação, por vezes nem mesmo o Ensino Médio. As professoras em geral desempenham tarefas relativas ao processo da educação formal, enquanto as monitoras, as atividades relacionadas aos cuidados higiênicos. Utilizaremos os vocábulos educadoras e profissionais quando estivermos generalizando questões para todas as entrevistadas.

tuto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, as educadoras se autodeclararam parda, preta, branca, parda e parda, respectivamente. Essas declarações não coincidiram com uma classificação realizada por nós, na qual classificaríamos Abibatou como parda, Fama como branca, Ken como branca, Mariama como branca e Fatou como preta, tomando por base os fenótipos. Ao comparar os resultados, constatamos que as professoras tendem a se enegrecer, o que creditamos às influências das discussões realizadas durante o curso de formação.

Nesse grupo três possuíam 5 anos de experiência como educadoras (Fama, Ken e Mariama); uma, 12 anos (Abibatou) e a outra, 13 anos (Fatou). Todas atuavam como professoras e possuíam formação na área educacional. Abibatou tinha Magistério e estava cursando Pedagogia, Fama tinha Pedagogia e cursava especialização em Educação Lúdica, Ken tinha o Magistério e licenciatura em História e também fazia especialização em Educação Lúdica, já Fatou fez Magistério e Pedagogia.

No caso de Campinas, o fenômeno das classificações díspares não se repete. Tanto as declarações das educadoras como a nossa classificação coincidiram. Mame (preta), Aminata (preta), Nafissatou (branca), Aissatou (branca) e Aicha (preta). O que encontramos de coincidente aqui é o processo de afirmação da negritude, de outro modo, evidentemente. As educadoras que se classificaram como pretas fizeram ressalvas veementes ao fato de que as categorias do IBGE que lhes foram apresentadas não incluíam a categoria negra, com a qual realmente se identificavam. Já as professoras brancas apresentaram uma forte consciência do Outro e por isso se afirmavam brancas, explicitando que fazer parte da luta contra o racismo não implica ser negro ou negra, mas implica reconhecer que se faz necessária uma ação contundente dos educadores em relação ao tema. Tais atitudes nós também atribuímos à qualidade do conteúdo trabalhado durante o curso.

Em relação à formação dessas educadoras, o quadro era o seguinte: Mame era monitora e fez Pedagogia (formação em serviço), tinha 12 anos de experiência na Educação Infantil; Aminata atuava como professora, fez Pedagogia (formação em serviço) e tinha 20 anos de experiência na Educação Infantil; Nafissatou era monitora, fazia Pedagogia, não terminou um curso de Artes e tinha 9 anos de atuação; Aissatou é professora, fez Pedagogia e Ciências Sociais e tinha 17 anos de atua-

ção não só como professora, mas também em atividades educacionais administrativas, e, finalmente, Aicha era monitora, fez Pedagogia e trabalha na Educação Infantil há 16 anos.

Muitas e importantes informações foram apreendidas dos depoimentos dessas educadoras e também das gestoras. Neste artigo evidenciaremos os relatos das primeiras sobre práticas pedagógicas que tinham por objetivo trabalhar positivamente os cabelos crespos e, assim, construir um contraponto em relação à desvalorização social desse tipo de cabelo. Entretanto, antes de tratarmos especificamente dessas práticas, parece adequado refletirmos sobre a importância que a cor da pele e os cabelos crespos têm para a construção da identidade nas pessoas.

## PERTENCIMENTO RACIAL: O PAPEL DOS CABELOS E DA COR DA PELE

A constituição de um sujeito e o seu sentimento de pertencimento a um determinado grupo incluem diferentes dimensões que se relacionam com sua trajetória de vida, sua cultura, suas relações sociais, posição de classe e local geográfico. No Brasil, por sua história econômica e cultural, há um processo de identificação de pertencimento entre as pessoas por meio de marcas que elas apresentam, isto é, pelo fenótipo, preponderantemente pela cor da pele, cor dos olhos, tipo de cabelos. Quanto mais escura for a pele de uma pessoa e quanto mais seus cabelos forem crespos, mais vezes ela será identificada pelos outros como pertencente ao grupo negro (incluem-se aqui todas as variáveis classificatórias para esse grupo: morena, morena escura, afrodescendente, afro-brasileira etc.).

Inversamente, quanto mais clara a pele e quanto mais os cabelos forem lisos, mais vezes a pessoa será identificada como pertencente ao grupo branco. Classificações que levam em consideração fatores biológicos externos continuam sendo referências importantes para a atribuição de pertencimento de uma pessoa a um determinado grupo.

A importância é tal que não faltam produções artísticas no nosso cancionário popular que podem ilustrar o fato. Nesse sentido escolhemos algumas que tratam dos cabelos crespos. Se, por um lado, Chico César, em composição musical que citamos como epígrafe neste artigo, pede aos brancos que lhe respeitem os cabelos, demonstrando que estes são

um atributo importante do corpo,<sup>7</sup> por outro lado, a música “Veja os cabelos dela”, composta por Tiririca, em 1996, expressa representações negativas acerca de cabelos crespos e da mulher negra: “Veja, veja os cabelos dela!/ Parece Bombril de arear panela,/ Eu já mandei ela se lavar./ Mas ela teimou e não quis me escutar./ Essa nega fede! Fede de lascar./ Bicha fedorenta, fede mais que um gambá”.<sup>8</sup> Por essa música a gravadora do cantor foi condenada pelo Tribunal do Rio de Janeiro a pagar uma indenização de R\$ 300 mil, um fato impensável em 1932, ano em que a marchinha carnavalesca “O teu cabelo não nega, mulata”, composta por Lamartine Babo e os Irmãos Valença, fez um estrondoso sucesso com o seguinte conteúdo “O teu cabelo não nega, mulata,/ Porque és mulata na cor,/ Mas como a cor não pega,/ mulata./ Mulata eu quero teu amor./ Tens um sabor/ Bem do Brasil./ Tens a alma cor de anil/ Mulata, mulatinha, meu amor/ Fui nomeado teu tenente interventor”.<sup>9</sup>

É claro que o texto da música de Tiririca é mais nocivo para a estima da mulher negra do que a música composta por Lamartine Babo e os Irmãos Valença. Para Tiririca, a mulher negra é um ser repugnante. Já para os demais, apesar da cor e dos cabelos crespos, a mulher negra é digna de ser amada. Ambas as composições referem-se com ênfase aos cabelos das mulheres, o que talvez indique que socialmente esta seja uma das marcas mais visíveis do feminino, o que não quer dizer que as mulheres sejam mais marcadas pela negatividade do que os homens, mas que a questão dos cabelos como parte da identidade racial tem sido mais central para as mulheres do que para os homens.

Pele negra e cabelos crespos não são temas apenas no universo popular – o acadêmico já começa a considerá-los. Antes de 2002, o tema aparece tangencialmente em alguns trabalhos, como o de Muniz Sodré (1999), que em análise sobre a imprensa negra – a qual ele considera subordinada ao mercado –, constatou a “preocupação com o cabelo [como alguma coisa que] é quase obsessiva”. Segundo Livio Sansone

<sup>7</sup> Site oficial do cantor <<http://www2.uol.com.br/chicocesar/musica/discospeitem.htm>>; acesso em: 26 nov. 2006.

<sup>8</sup> Disponível em: <[http://www.vestibular.uerj.br/vest1997/files/1997\\_f2\\_red.pdf](http://www.vestibular.uerj.br/vest1997/files/1997_f2_red.pdf)>; acesso em 26 nov. 2006.

<sup>9</sup> Esta música foi gravada em 1932 ou 1931 por Castro Barbosa, composição de Lamartine Babo e Irmãos Valença (disponível em: <<http://cifrantiga3.blogspot.com/2006/04/o-teu-cabelo-no-nega.html>>; acesso em 6 set. 2007).

(2004), os cabelos são um elemento importante quando tratamos de identidade, o que está de acordo com Ângela Figueiredo (1994, p. 27), para quem “o cabelo crespo ocupa um lugar central na memória e na reconstrução da exclusão de que foram vítimas na infância [crianças negras], seja na escola ou na própria família”.

Jocélio Teles dos Santos (2000) investiga como é elaborada a imagem negra positiva em oposição às representações negativas dominantes. Para isso, examina o surgimento dos salões de beleza, chamados “étnicos”, mostrando a importância dos cabelos para a identidade da pessoa. Nilma Lino Gomes (2006) atém-se exatamente a representações e experiências de pessoas negras com os cabelos crespos, estabelecendo um marco importante sobre esse tema no universo acadêmico.

Essas pesquisas sobre a relação entre identidade negra e cabelos crespos confirmam as denúncias do movimento negro sobre a importante contribuição das imagens veiculadas na mídia em geral para a construção da identidade negra positiva, inclusive entre as crianças.

Nos dois cursos, objetos de nossa análise, a discussão sobre a importância de se valorizarem os cabelos crespos também esteve presente. Os temas relativos a essa questão foram bem recebidos pelas educadoras, convertendo-se posteriormente em práticas pedagógicas que visavam melhorar a imagem dos cabelos crespos para a criança que os possuía e para as outras crianças que conviviam com ela.

Essas práticas incluem a discussão com as crianças sobre os diferentes tipos de cabelos, atividades nas quais as crianças, entre elas, pudessem tocar esses cabelos em situações que simulavam a frequência aos salões de beleza “étnicos”. A seguir, refletiremos sobre os “momentos de pentear” e como as educadoras descreveram as formas de desenvolvê-los, bem como suas contribuições para o tema em questão.

## MOMENTOS DE PENTEAR OS CABELOS

### Um ato pedagógico?

Nas entrevistas, as profissionais indicaram que o cuidado com os cabelos das crianças é parte da rotina da Educação Infantil, mas está em geral sob a responsabilidade das monitoras – profissionais que possuem como atribuição principal o cuidado com a higiene da criança,

revelando a permanência, indesejável, da ambigüidade entre o cuidar e o educar na execução do processo educacional previsto para essa etapa. No entanto, ainda que tenha havido dificuldades operacionais, tanto as professoras como as monitoras que realizaram o curso procuraram implementar em suas práticas com as crianças ações que podem ser consideradas de combate ao racismo e que envolviam atividades com os cabelos.

Para elas, as estratégias, as metodologias utilizadas nos cursos e principalmente o fato de se sentirem prestigiadas, valorizadas e ouvidas, marcaram profundamente o modo pelo qual apreenderam os conteúdos. Tanto as educadoras negras como as brancas disseram que o curso ajudou na “percepção da psicologia do racismo”, “ajudou a ficar mais atenta a detalhes no tratamento com as crianças, com as pessoas, com os indivíduos”, possibilitou “adquirir um discurso para estar defendendo essa idéia, o porquê de não aceitar isso [a discriminação]” e “serviu no sentido de dar novas visões”. Essa sensibilização para captar situações discriminatórias e procurar maneiras de intervir gerou metodologias de trabalho em relação aos “momentos de pentear” – não sem conflitos, como podemos constatar no depoimento:

Tem gente que fala assim: “Ah, mas pentear o cabelo? Pentear o cabelo não vai mudar uma criança”. Não vai mudar uma criança se você, simplesmente, mecanicamente, for penteando o cabelo de todo mundo. Se você tiver um tempo, para sentar a criança, aconchegar, pentear o cabelo, fazer perguntas, ouvir o que a criança tem para dizer, é um momento único, é um momento único. (Monitora Aicha – Campinas-SP – Entrevista concedida em 11/9/2006)

Sem dúvida, o depoimento apresenta o potencial educativo implícito no ato de pentear os cabelos. Nele se pode “aconchegar, fazer perguntas, ouvir”. Após o curso, as profissionais afirmaram ter adquirido um aumento de percepção do potencial pedagógico desse momento. As educadoras percebem que as crianças reagem ao tratamento que lhes é dispensado aos cabelos no ambiente escolar e que esse tratamento requer cuidados diferenciados quando se lida com crianças que têm cabelos crespos.

## A MENINA EM FOCO

Tanto em Campo Grande como em Campinas, as educadoras possuem uma história para contar sobre como a criança negra vivencia de modo conflituoso e doloroso o fato de ter cabelos crespos. Antes do curso, as educadoras relatam que percebiam algumas ocorrências de desconforto, principalmente das meninas negras com cabelos crespos, que às vezes eram alvo de chacotas por parte de outras crianças devido a esse traço.

Foram também relatadas situações em que as próprias educadoras eram as vítimas do racismo e não sabiam como atuar. Nesse caso, é necessário mais pesquisas que possam revelar como as crianças se relacionam com as educadoras negras nessa etapa educacional e que tipo de impacto essa relação pode ter na interação escolar. O depoimento a seguir indica que há muito por investigar:

Na verdade, eu sempre sentia isso [o racismo], mas não sabia como me colocar, mesmo em relação às crianças, mesmo comigo mesma. [...] lembro que eu fui trabalhar numa escola, uma EMEI... escola muito grande, um bairro muito bom [ênfase] e eu era a única professora negra daquela escola. E o que aconteceu? No primeiro dia de aula, os professores liam a lista e formavam a fila com as crianças. Vinte salas. Eu me lembro de que minha turma era a última [...], então, foram indo todas as crianças, todas as crianças e as que ficaram, lógico, que seriam as minhas crianças [risos] e eu olhava... não sei se foi coisa minha, mas eu olhava assim a decepção mesmo dos pais... (Professora Aminanta – Campinas-SP – Entrevista concedida em 12/9/2006)

No entanto, as professoras afirmam que, mesmo tentando intervir, faltava-lhes conhecimento sobre o tema, ausência que consideram ter sido superada com o curso. A educadora Abibatou (Campo Grande) conta que, quando percebeu que uma aluna sua estava vivendo uma situação de desconforto na escola devido ao tipo de cabelo, mesmo não dominando conhecimentos sobre penteados africanos, procurou, em seus “momentos de pentear”, contemplar o que a mídia tem apresentado como estética negra, principalmente em relação ao modelo de cabelos crespos infantis. Na mídia, é possível encontrar crianças negras com cabelos cheios de trancinhas ou com muitos enfeites coloridos. É

nesse tipo de modelo que ela se apóia para trabalhar de modo positivo os diferentes tipos de cabelos, especialmente os crespos.

Após o curso, as educadoras, ao trabalharem com os cabelos crespos de modo pedagógico, tinham como objetivo valorizar padrões culturais africanos, transformando assim “esse visual restaurado e simbolizado em um padrão de resistência cultural” (Moura, 1994, p. 237). Ainda, segundo Moura, a valorização de padrões culturais africanos não diz respeito apenas à dimensão estética, mas também ideológica, e está presente nos institutos de beleza afro-brasileiros.

Entre as imagens de crianças negras produzidas pela mídia, certamente há algumas que colaboram para a construção de uma imagem positiva dessa dimensão estética da qual nos fala Moura e, conseqüentemente, para a construção dos referenciais que poderão ser utilizados pelas educadoras em situações práticas. É nesse referencial divulgado pela mídia e por livros que a professora se amparou para “produzir” cabelos crespos aceitáveis para a própria criança e para as outras e, certamente, a discussão ocorrida no curso sobre a imagem do negro e como ela é reproduzida na sociedade brasileira foi importante para reforçar a idéia de resistência cultural por meio da valorização dos cabelos crespos.

A estratégia da educadora em imprimir uma nova estética para os cabelos crespos da menina que se sentia desvalorizada é bem-sucedida: o lugar da menina negra na sala de aula ganha novos contornos, passando da rejeição a objeto de desejo das demais meninas. Certamente essa criança aprendeu muitas coisas sobre ser negra, pois, além de pentear, a professora lhe dizia: “Veja como você é bonita, K. Olha como você é linda”. Esse redimensionamento do olhar da criança sobre si e do olhar do outro também é relatado pela professora Fatou (Campo Grande) como decorrência das suas práticas. Ela diz: “Sim. Eu percebi, assim, nas brincadeiras, na interação com o outro. Eu percebi que elas falavam assim: ‘Ah, se eu pudesse trocar de cabelo, eu ficava com seu [cabelos crespos] um pouco’. Era muito engraçado”.

Esse resultado só pode ser alcançado na medida em que verificamos que essas práticas ultrapassam o sentido de simplesmente cuidar, caminhando em direção a uma preocupação de educar para as relações étnico-raciais, ou seja, o fato de pentear os cabelos por si não constitui prática de combate ao racismo. Ao pentear os cabelos, é necessário realizar “o ato pedagógico” que desafie a desvalorização social dos cabelos

crespos para que de fato haja contribuição nesse aspecto. É isso que o relato de outra educadora evidencia:

Essa menina negra era bem negrinha mesmo. Cabelo bem pixaim mesmo. Bem negrinha. Ela tinha o cabelo longo, era difícil pentear o cabelo dela. Ela vivia acariciando os meus cabelos. Parecia que ela não gostava do cabelo dela, embora eu desse banho, fizesse cachinhos e elogiasse muito. Mas até então eu não sabia o motivo por que, às vezes, ela agia... quando ela via uma criança com cabelo arrumado, ela desmanchava o cabelo da outra. Ela pegava, passava a mão e desmanchava todo o cabelo. Na época, eu não entendia, às vezes, eu até chamava a atenção dela. Se estivesse de “xuxinha”, ela arrancava. Ela chegava de manhã muito mal arrumada. O cabelo... Acho que mãe não tinha tempo de arrumar. Alguma coisa assim. Eu arrumava na hora do banho. Na hora de ela ir embora, ela estava bonitinha, mas, de manhã, ela chegava com o cabelo todo despenteado. Não é que ela chegava despenteada. É quando passa o pente sem tempo, e o cabelo fica todo alto. Depois, a mãe cortou o cabelo dela. Cortou bem curtinho, mas bem curtinho mesmo. Tipo menino. Mas ela era muito linda e ficou linda mesmo assim com o cabelo curto. Aí, ela chegou à sala. Eu arrumei o cabelo da outra coleguinha. Dei banho, fiz de novo, cachinho na outra. E no dela não dava para fazer cachinho porque estava curtinho. Ela foi e esparramou tudo o cabelo da outra. (Professora Mariama – Campo Grande-MS – Entrevista concedida em 23/9/2005)

A disposição da professora para cuidar dos cabelos da menina não impede que ela continue a desarrumar os cabelos das outras. Apesar de ter os cabelos arrumados pela professora, era necessário destruir o objeto do desejo, os cabelos lisos. Nem as conversas da professora mudavam o comportamento da menina. Somente quando a profissional compreende que as atitudes da menina negra, por uma linguagem não-verbal, relacionam-se com a desvalorização social dos cabelos crespos, sua intervenção surte efeito.

O tipo de trabalho desenvolvido parece bem-intencionado e baseado na estética negra divulgada pela mídia, no entanto percebe-se, no geral, que a tendência de intervenção das professoras, ao pentear os cabelos das meninas negras, tem um caráter um tanto “disciplinador”. Elas o fazem “arrumando” e “ajeitando” os cabelos, a fim de que elas se aceitem e sejam aceitas pelo grupo. Porém, seria adequado problematizar essa ação para que ela não se pautem pela idéia de embranquecimento das crianças, ou seja, o

“arrumar” os cabelos das crianças negras não pode tomar como padrão os modos de arrumar os cabelos lisos. Pentear os cabelos da criança negra deve pautar-se pela valorização de sua identidade. É pentear “sem perder a raiz” (Gomes, 2006). A hora de pentear os cabelos crespos deve ser o momento de cuidado com estes, mas com cautela. Pentear os cabelos crespos não é assemelhá-los aos lisos, é tornar possível que a criança negra possa “brincar” com os múltiplos penteados que os cabelos podem ter. É permitir, estimular e conduzir esses momentos pela idéia presente na música de Chico César: “Se eu quero pixaim, deixa. Se eu quero enrolar, deixa. Se eu quero assanhar, deixa. Deixa, deixa a madeixa balançar”.

## E OS MENINOS COM CABELOS CRESPOS?

Apesar de a maioria das educadoras, ao tratar dos cabelos crespos, enfatizar situações protagonizadas por meninas, isso não quer dizer que os meninos que possuem cabelos crespos passam de modo incólume a esse traço de identidade racial.

Desse modo, perguntamos como as professoras percebiam o menino negro de cabelos crespos? Será que nesse aspecto o sexo masculino tinha alguma vantagem? De acordo com as educadoras, ambos são atingidos pelas discriminações, mas todas afirmaram que as meninas sofrem mais que os meninos quando se trata de cabelos crespos, pois elas estão mais sujeitas à pressão social da estética.

As professoras percebem reações diferentes dos meninos e das meninas quando são vítimas de algum tipo de discriminação. Para a professora Aminata (Campinas-SP), a reação mais comum entre as meninas é chorar ou reclamar. Entre os meninos, há duas atitudes diante da desvalorização dos cabelos crespos: há os que buscam a auto-afirmação com novos penteados e há os que cortam os cabelos bem curtinhos ou, mesmo, completamente. Claro que, nesse processo, há a forte atuação da família. Para as educadoras, a estratégia mais utilizada pelas famílias, para o menino, ainda é a eliminação dos cabelos.

O que se percebe no depoimento das educadoras em relação às meninas e aos meninos que possuem cabelos crespos é que eles vivenciam essa característica de modo diferente: “As meninas, ainda elas... choram muito”. O modo de resistência das meninas está relacionado ao

que socialmente se espera de uma menina, ou seja, que ela tenha um comportamento menos agressivo, por isso choram ou reclamam: “Estão falando do meu cabelo...”. “Os meninos são outra coisa. Quando veio essa moda da trancinha... teve mãe que trançou o cabelo do menino e ele [falava] ‘oh, trancei meu cabelo...’”. Essas manifestações indicam que nas formas de resistência ao desprestígio dos cabelos crespos encontram-se variáveis relacionadas ao gênero. Para Mame (Campinas-SP), “O menino, às vezes, até conseguia se entrosar mais, por causa das brincadeiras... é menino... futebol... que todo mundo vai... Tem aquela coisa também dos negros serem bons nessa área”.

Tais depoimentos revelam que a sociedade por meio de valores sexistas facilita, em alguns casos, a convivência social dos meninos, mesmo quando estes possuem um atributo desvalorizado. Porém, isso não quer dizer que os meninos negros estejam livres das situações constrangedoras por causa desse atributo. A maioria deles perde nesse processo porque a estratégia mais utilizada pela família em relação a eles é cortar os cabelos bem curtos ou mesmo raspá-lo. Tal fato faz com que os meninos negros sejam privados de carinho e atenção nos “momentos de pentear”, porque as educadoras, geralmente, entendem que os cabelos muito curtos ou cabeças raspadas dispensam o toque, isto é, o cuidado. Apesar das formas distintas com que cada um vive a situação de desprestígio dos cabelos crespos, essa é uma dura situação tanto para o menino quanto para a menina.

A menina negra é vista como a “descabelada” ou a de “cabelo de fuá”, e o menino é o “careca”. Estar nessa condição é desconfortável, em qualquer fase de nossas vidas, imaginem aos dois, três, quatro, cinco ou seis anos. Mas as educadoras indicam que isso pode ser superado com o trabalho pedagógico. Mame (Campinas-SP) revela uma situação na qual presencia um pequeno de uns quatro anos “tomar a palavra” e chamar a atenção da educadora para corrigir o descuido para com ele:

O V. tinha o cabelo cortadinho baixinho. A monitora não penteou o cabelo dele. E ele ficou do lado dela só observando. Na hora em que ela terminou de pentear o cabelo de todos, ele falou assim para ela: “Você não vai pentear o meu cabelo”? Ela se surpreendeu, olhou para mim assustada. “Ah, Mame, eu não fiz de propósito”. Eu falei: “Eu sei que você não fez de propósito”. “É que o cabelo dele está tão curtinho, está tão... que para mim já estava penteado”. “Vem V., eu vou pentear o seu cabelo”.

É essa coisa do toque. Você está penteando o cabelo. Você está dando atenção, está tocando a criança. É como eu falei, a atenção, muitas vezes, era focada na beleza branca. O negro não tinha esse momento de carinho, de ser tocado. Eu achei interessante ele cobrar. Porque até então eles não tinham essa iniciativa, de cobrar... Ela começou a ficar mais atenta. (Monitora Mame – Campinas-SP – Entrevista concedida em 13/9/2006)

Nessa experiência, é possível constatar vários movimentos. Fica evidente a dificuldade da monitora em compreender que cabelos curtos também devem receber atenção, pois não se trata de uma questão meramente estética, mas de atenção e carinho, isto é, de afetividade, tão importante nessa faixa etária. Evidencia também o papel da educadora que fez o curso como transmissora de um conhecimento ainda não totalmente absorvido pelo conjunto das profissionais da instituição. Evidencia também a abertura da profissional para rever sua atitude e, sobretudo, o processo de valorização da criança que é capaz de fazer valer seu direito de ser cuidada.

## CONCLUSÕES

Este artigo está longe de esgotar a riqueza das práticas pedagógicas aprendidas nos cursos e acrescentadas à experiência das educadoras, conforme seus relatos. Além dos “momentos de pentear”, há as releituras de contos de fadas, a busca das imagens para cartazes, a imersão em linguagens como *hip-hop*, as exposições de artefatos de diferentes culturas, as dramatizações, a produção de bonecas, a criação de histórias. Enfim, cada uma dessas práticas é reinventada a cada nova turma com as quais trabalham para que possam dar conta da tarefa que se colocaram, de educadoras comprometidas com o combate ao racismo. Dessas transformações participaram outras colegas de trabalho e as próprias crianças, que se perceberam sujeitos de direito pela ação do novo saber técnico e experiencial e potencialmente fértil na promoção de mudanças institucionais realizadas pelas educadoras.

Os momentos das práticas foram processos ricos de aprendizagem e empoderamento intensamente vividos pelas educadoras e também pelas próprias crianças negras e não negras. Na medida em que o trabalho com a educação das relações étnico-raciais foi se desenvolvendo, as crianças começaram a se sentir com direitos, apontam os relatos. Elas queriam

ser penteadas, tocadas, enfim, cuidadas. São esses investimentos que poderão criar novas atmosferas para a educação infantil, produzindo ambientes mais saudáveis. Além da percepção das professoras de que a proximidade corporal é lugar de conflitos raciais, o momento de pentear cabelos revela aquilo que Gomes (2006) chamou de rejeição/aceitação das marcas diacríticas de negritude.

Os depoimentos revelam que as educadoras percebem a discriminação no cotidiano escolar, mas precisam de oportunidades institucionais para discutir e estudar o tema. A segurança que elas sentem para lidar com o tema após o curso ocorreu porque passaram a dominar alguns conceitos e conhecimentos, o que lhes possibilitou formular respostas às manifestações de racismo na escola. Ou seja, atuar sobre a formação dos professores, de acordo com os relatos, é fundamental para encontrar respostas para o problema.

Pelo que pudemos observar nos depoimentos das educadoras, após a participação nessas formações, elas se tornaram menos tolerantes com qualquer tipo de discriminação, constroem metodologias, interferem na proposta curricular de suas instituições, influenciam na formulação dos projetos pedagógicos, produzem material didático-pedagógico e se sentem fortalecidas para desenvolver atividades de caráter anti-racista com as crianças pequenas, anunciando algo novo no fio do horizonte.

Há ainda muito para ser investigado sobre o combate ao racismo na educação infantil. Uma das questões inquietantes que o trabalho gerou em nós, como pesquisadora, é compreender as formas de resistências que as crianças nessa faixa etária apresentam diante das situações de discriminação. Na leitura deste artigo, esperamos que as ausências nele percebidas possam apontar novos caminhos de investigação a serem percorridos por outros profissionais imbuídos do mesmo objetivo.

Ao examinar o alcance da pesquisa, ficou a inquietação de que muita coisa precisa ainda ser investigada e de que há muito a fazer. Ao mesmo tempo, temos certeza de que o esforço para compreender nossas proposições e, sobretudo, o trabalho cotidiano de educadoras comprometidas com um país melhor resultaram e resultarão em algo positivo na construção de uma sociedade menos desigual e mais democrática.



Lucimar Rosa Dias

É natural de Tapira-PR, mas sempre viveu em Campo Grande-MS, onde se graduou em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. É Mestre pela mesma universidade onde defendeu a dissertação *Diversidade étnico-racial e educação infantil. Três escolas, uma questão, muitas respostas*, sob a orientação da Professora Doutora Ana Lúcia E. F. Valente, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Fez o seu doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Sua tese, *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo*, foi orientada pela Professora Doutora Denice Barbara Catani da mesma universidade. Morou na Venezuela onde lecionou português para estrangeiros. É consultora do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT. Ex-Bolsista IFP, turma 2002. E-mail: Lucimar\_dias@uol.com.br.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. *A Miséria do mundo*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- DIAS, L. R. *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo*. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- FIGUEIREDO, Â. *Beleza pura: símbolo e economia ao redor do cabelo crespo*. Salvador, 1994. Monografia, UFBA.
- GOMES, N. L. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MOURA, C. *Dialética radical do Brasil negro*. São Paulo: Anita, 1994.
- SANTOS, J. T. dos. O Negro no espelho: imagens e discursos nos salões de beleza étnicos. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 38, dez. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101546X2000000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101546X2000000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 1º out. 2007.
- SANSONE, L. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Salvador: Edufba; Rio de Janeiro: Pallas, 2004. (Trad.: Vera Ribeiro)
- SODRÉ, M. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.