

Losandro Antonio Tedeschi
(Organizador)

LEITURAS DE GÊNERO E INTERCULTURALIDADE



Losandro Antonio Tedeschi
(Organizador)

LEITURAS DE GÊNERO E INTERCULTURALIDADE



2013

Universidade Federal da Grande Dourados

COED:

Editora UFGD

Coordenador editorial : Edvaldo Cesar Moretti

Técnico de apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho

Redatora: Raquel Correia de Oliveira

Programadora visual: Marise Massen Frainer

e-mail: editora@ufgd.edu.br

Conselho Editorial - 2011/2012

Edvaldo Cesar Moretti | Presidente

Wedson Desidério Fernandes | Vice-Reitor

Célia Regina Delácio Fernandes

Luiza Mello Vasconcelos

Marcelo Fossa da Paz

Paulo Roberto Cimó Queiroz

Rozanna Marques Muzzi

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação das imagens contidas neste livro e pelas opiniões nele expressas, as quais não são, necessariamente, as mesmas da UNESCO e não comprometem a organização.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

L533

Leituras de gênero e interculturalidade. / Losandro Antonio Tedeschi (organizador). –
Dourados, MS : UFGD, 2013.
544f. il.

ISBN: 978-85-8147-044-3

1. Tedeschi, Losandro Antonio. 2. Interculturalidade. 3. Interdisciplinaridade. I. Título.

CDD – 306.4

Sumário

La interculturalidad ¿Un viaje revelador? La experiencia norte americana de Simone de Beauvoir <i>Marlene Bouzín</i>	11
Imagens que recontam histórias: análises e fotografias de um encontro com a rainha da reforma agrária brasileira <i>Alzira Salete Menegat & Endes Fernando Leite</i>	31
Violência, fronteiras e representações sociais: breves reflexões a partir da região de Dourados <i>André Luiz Faisting</i>	45
O Movimento Feminista e o combate à violência de gênero <i>Maria Beatriz Nader</i>	63
La voz del silencio o la educación de la mujer en el <i>Económico</i> de Jenofonte <i>José Luis de Miguel Jover</i>	83
Educação e relações raciais: o (re)conhecimento das relações étnico-raciais para o combate ao racismo e à discriminação <i>Márcio Mucedula Aguiar</i>	103
La mujer mito africana en los relatos de Maupassant <i>M^ª Luisa Torre Montes</i>	113
El nombre prestado: identidades fragmentadas na escrita de Susana Gertopán <i>Alexandra Santos Pinheiro</i>	123
Telenovela “Sinhá Moça”: uma reflexão de gênero <i>Ana Paula Alves da Silva</i>	141
Olhando para o outro lado da fronteira: gênero e interculturalidade pelas lentes do cinema iraniano de autoria feminina - As irmãs Samira e Hanna Makhmalbaf <i>Ana Paula Vosne Martins</i>	149

O protagonismo das mulheres no Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) no estado do Rio Grande do Norte : um estudo de caso <i>Cimone Rozendo & Wagner de Souza Leite Molina</i>	175
Representación de la mujer en la <i>Relation du Voyage d' Espagne</i> de Mme d'Aulnoy: Una aproximación imagológica <i>Carlota Vicens Pujol</i>	191
Relações de gênero e o livro didático de história: reflexões sobre a produção do saber histórico escolar <i>Eliane de Freitas Martins & João Paulo de Paula Silveira</i>	209
Mme de Graffigny y Simone de Beauvoir: notas sobre el espacio simple de la escritura <i>Encarnación Medina Arjona</i>	223
Gênero, Estado e políticas públicas na América Latina: o labirinto da emancipação <i>Guillermo Alfredo Johnson & Marcos Antonio da Silva</i>	233
Impacto de género del currículum de Educación para la Ciudadanía en el contexto español <i>Isabel Carrillo Flores</i>	249
Subversão e gênero na experiência espacial travesti <i>Joseli Maria Silva</i>	285
Gênero e interculturalidade: aproximações <i>Losandro Antonio Tedeschi</i>	317
Personagens femininas mulatas no universo ficcional de Lima Barreto <i>Luciana Borges</i>	331
Una mirada crítica a la condición femenina: el ejemplo de Malika Mokeddem con <i>Je dois tout à ton oubli</i> <i>M. Carme Figuerola</i>	351
Gênero, cultura y salud <i>Manuel Linares Abad & M^a Luisa Grande Gascón</i>	369
Mulheres no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) <i>Marisa de Fátima Lomba de Farias</i>	389

Sob o manto azul de Nossa Senhora do Rosário: mulheres e relações de gênero na Congada de Catalão (GO) <i>Marise Vicente de Paula</i>	407
La maternidad y la partera: Sórano de Éfeso, maestro de parteras <i>M^a. de la Sierra Moral Lozano</i>	431
O inferno do céu de Suely <i>Paulo Custódio de Oliveira</i>	447
De um paraíso e seu contrário: um olhar sobre Rosana e sua “Rozona” em um canto de São Paulo <i>Juliana Vaz Pimentel & Jones Dari Goettert</i>	461
Las mujeres en el discurso histórico de América Latina <i>Sara Beatriz Guardia</i>	477
Educação e Filosofia: um diálogo transdisciplinar <i>Sirley Lizott Tedeschi</i>	491
La mujer madura en los proverbios árabes <i>Rosa María Ruiz Moreno</i>	503
Para uma interculturalidade efetiva: um diálogo a partir dos estudos descoloniais <i>Antonio Dari Ramos & Cássio Knapp</i>	523



Apresentação

Vivemos em um mundo pluralista. Esse aspecto plural manifesta-se nas diferenças existentes entre grupos sociais e se revela nos traços da etnia, das identidades sexuais, nas formas de comportamento sexual e nas tradições que se perdem e se renovam a cada geração. Todas as culturas são dinâmicas e vão recreando-se e modificando-se de acordo com seus marcos de regeneração e/ou reprodução. Deste modo todas as culturas possuem processos internos que lhes permitem se manterem como diferentes e singulares, ao mesmo tempo em que estabelecem relações e vínculos com outras culturas através de negociações que lhes permitem seguir vivendo no meio de outras ou da assimilação e acomodação de elementos destas culturas para sua vida própria. Esta dupla dimensão de relações internas e externas se dá em relação ao contexto e ao espaço em que se desenvolve cada cultura.

Essas diferenças caracterizam formas de viver desses grupos sociais, marcando seus corpos e suas concepções de mundo, porém, na sociedade são utilizadas como um princípio de desigualdade. Diferença não é desigualdade, mas é empregada como tal para alcance de objetivos de dominação e de manutenção de poder. Gera-se assim concepções preconceituosas que orientam comportamentos discriminatórios, resultando no distanciamento entre as pessoas, mais ainda, geram situações de violências e de ódio.

É desse material diverso, que apresenta diferentes leituras e perspectivas teóricas, que buscamos levantar reflexões que contemplem pluralidades de olhares sobre o Estudos de Gênero e Interculturalidade.

Este livro é uma publicação resultante do envolvimento de vários pesquisadores do Brasil, Peru e Espanha que trabalham com a temática Estudos de Gênero e Interculturalidade. Por se tratar de uma pluralidade de abordagens referentes a esses temas, esse livro emerge de um esforço colaborativo de profissionais experientes na área, que têm colaborado conosco em vários momentos de discussões sobre a temática. Esse livro conta com a colaboração e apoio do Ministério de Desenvolvimento Agrário – MDA e o PRONERA, através do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Gênero e Interculturalidade e enseja a oportunidade para a divulgação de diversas

experiências teóricas e de pesquisa, as quais abordam diferentes trânsitos e mediações. Procuramos, portanto, organizá-lo reunindo essa pluralidade de abordagens, juntamente com a Cátedra UNESCO “Diversidade Cultural, Gênero e Fronteira”.

Losandro Antonio Tedeschi
Organizador

La interculturalidad ¿Un viaje revelador? La experiencia norte americana de Simone de Beauvoir

Marlène Bouzin¹

1. Introducción

El hombre se define por su cultura, sin embargo, el mirar más allá, el descubrir otras realidades puede permitir al hombre descubrirse y definirse.

La interculturalidad permite al hombre encontrarse con sí mismo. Es en el contacto con otra cultura, diferente y propia a cada pueblo pero que también representa y caracteriza la especie humana donde el hombre puede tomar consciencia de la realidad que le rodea. A través de las siguientes páginas, nos acercaremos a la figura de Simone de Beauvoir y analizaremos el papel que desempeñó los viajes en su en su vida y cómo esté definió parte de su en su obra autobiográfica.

La interculturalidad puede vivirse de diferentes maneras y una de ellas es el viaje. A través del viaje, se experimenta siempre un choque que nos permite crecer. Cuando viajar se convierte en una necesidad cada vez mayor por descubrir el mundo en el que vivimos, podemos decir que viajar es una manera de buscarse a través de las culturas y de expresar en uno mismo las facetas de la interculturalidad. El enfrentamiento entre culturas puede entonces convertirse en elementos claves que configuran a la persona, que le ayudan a encontrarse y a posicionarse frente a la realidad de la especie humana.

Es el caso de la autora Simone de Beauvoir que desde siempre ha tenido la necesidad de escribir y que sin embargo ha tenido que « viajar » interior y exteriormente para definirse y afirmarse como la autora de la obra que la revelaría al mundo entero. Su viaje por Estados

¹ Doutoranda em literatura francesa na Universidade de Jaén /Espanha.

Unidos que tiene lugar durante la redacción de su obra *El Segundo Sexo*² acaba siendo materia de escritura. En 1948, Simone de Beauvoir publica *L'Amérique au jour le jour* e inaugura lo que más tarde llamarán la escritura de la experiencia. Su escritura es el fruto de un viaje a través de las culturas y de un descubrimiento: ella misma.

A continuación, vamos a examinar como ese viaje físico a través de una cultura diferente ha influenciado a Simone de Beauvoir y ha colaborado a la elaboración de la obra que nos ha transmitido de forma tan señalada que « no se nace mujer, se llega a serlo »³. Para ello, primero abordaremos el lugar que ocupa el viaje en la vida de la autora para luego centrarnos en las razones que motivaron la escritura de *L'Amérique au jour le jour* y el lugar que ocupa esa experiencia estadounidense en su obra maestra *El Segundo Sexo* y en sus relatos autobiográficos.

2. Los viajes en la vida de Simone de Beauvoir

Cuando nos adentramos en la vida de Simone de Beauvoir, hay un elemento que destaca desde su infancia: su pasión por lo desconocido. Efectivamente, desde que era una niña, los viajes han representado una forma de evadirse de lo cotidiano y de descubrir el mundo. Cuando leemos su obra autobiográfica *Mémoires d'une jeune fille rangée*, encontramos una verdadera pasión por los viajes. En aquel entonces, Simone de Beauvoir deseaba viajar para poder estar en contacto con la naturaleza. La autora recuerda en numerosas ocasiones sus viajes a la finca familiar situada en Limosín, y describe uno de sus primeros recuerdos como un viaje realizado con su tía Lili a Haute-Marne para visitar a la familia. Al leer esa parte de su relato autobiográfico, podemos ver como Simone asocia las palabras como « recuerdos placenteros » a esos desplazamientos: « Un de mes plus lointains et de mes plus plaisants souvenir, c'est un séjour que je fis avec elle à Châteauvillain, en Haute-Marne [...] » (BEAUVOIR, 1958, p. 16).

Para la niña que era en aquellos tiempos, los viajes impuesto por sus padres por motivos familiares fueron rápidamente asociados a las bonitas imágenes que Simone descubría en los libros, creando definitivamente un nexo importante entre el mundo por descubrir y la literatura. Desde entonces, la lectura se convirtió en la vía de acceso al mundo desconocido y una manera anticipada de explorar la realidad.

2 Título original: *Le Deuxième Sexe*, Simone de BEAUVOIR, Paris, Gallimard, 1949.

3 « *On ne naît pas femme, on le devient* » es el lema que caracteriza la obra y el pensamiento de Simone de Beauvoir. A menudo, a la mujer la han «convertido en» sin dejarle la opción de «ser» cf. *Le Deuxième Sexe*, Simone de Beauvoir, ed.cit.

Con el paso del tiempo, el objetivo de los desplazamientos dejó de ser por obligaciones y Simone de Beauvoir empezó a viajar por placer. Esta transición se efectúa a la vez que la autora se hace adulta. En 1929, por primera vez, las vacaciones dejan de ser en Limosín. Anteriormente, Simone temía el no poder regresar a su lugar de infancia que tanta serenidad y tanta libertad le aportó. Sin embargo, a los veintiún años, la autora se siente capaz de afrontar ese exilio y de empezar a descubrir esa realidad que tantas veces había imaginado a través de sus lecturas. En su obra *La force de l'âge*, Simone describió muy bien esa evolución:

C'était donc arrivé: je passais mes vacances loin de Meyrignac! Comme j'avais redouté autrefois cet exil! Mais ce n'en était pas un; au contraire, je me trouvais solidement ancrée, enfin, au cœur de ma vraie vie. (BEAUVOIR, 1960, p. 56).

La autora dice estar preparada para la verdadera vida: ya no va a descubrir el mundo a través de los libros sino a través de sus sentidos. A partir de entonces, Simone de Beauvoir va a aprovechar cada momento libre para ver el mundo. Todo son paseos y miradas para captar al máximo ese mundo desconocido. Los desplazamientos son cada vez más importantes, Simone descubre Francia a bordo de un coche y acompañada de un amigo, Pagniez. Cuando la autora nos habla de aquel tour por Francia que calificó como el «primer viaje de verdad», hace referencia a las emociones que le invadieron: «j'entrai en transe» (1960, p. 68), «je fus émue» (1960, p. 69), «Aigues-Mortes m'émut» (1960, p. 70) dejando claro la relación que existía entre descubrir un lugar, viajar y apoderarse de él.

Conforme va pasado el tiempo, el horizonte de Simone de Beauvoir se amplía y empieza a salir fuera de Francia. En 1931 cruza la frontera franco-española junto a su eterno compañero, Jean-Paul Sartre. En esta primera incursión en España Simone de Beauvoir visita Madrid y Barcelona. Su afán por apoderarse del lugar es tal que va hasta «atiborrarse» de bebidas de chocolate y de turrón y no duda en adentrarse en los barrios de Barcelona para captar la *esencia* de la ciudad. En unos años, Simone de Beauvoir realizará viajes a numerosos países europeos: en 1932 vuelve a España pero esta vez en Andalucía, al año siguiente empieza a descubrir Italia y sus ciudades, más tarde es el turno de Grecia y de sus islas. A los viajes de placer, le sustituye algunos de carácter más político como en el caso de su visita a Portugal en 1945. Aunque desde su viaje a España y tras su paso por Italia, Grecia e incluso Alemania, Simone de Beauvoir es testigo de escenas de gran importancia política, hay que esperar la segunda guerra mundial para que ésta tome consciencia de la realidad vivida por algunos pueblos. El sufrimiento y los estragos de la guerra le llevan a adoptar cierta solidaridad con los habitantes de los lugares vi-

sitados. Basta con nombrar los artículos que la autora redactó y publicó bajo el pseudónimo de Daniel Secretan para ver que el resultado de los viajes ya no es meramente placentero. Gracias a la escritura, Simone de Beauvoir encuentra la manera de desmitificar el carácter pintoresco de los viajes y mostrar a los ojos del mundo otras realidades sociales.

Tras su paso por Portugal, Simone de Beauvoir se trasladará a Estados Unidos y no parará de viajar a través el mundo hasta el final de su vida. Entre sus destinos más destacados encontramos países pertenecientes tanto al continente africano como asiático sin olvidar Europa y América. Ya sea desde Moscú, París, Nueva-York, La Habana, Río, hemos podido ver Simone de Beauvoir haciendo lo que más le gustaba: viajar.

Así pues, podemos ver como el interés de Simone de Beauvoir por viajar ha ido aumentando año tras año. La autora persigue su carrera a través el mundo hasta que ella misma se da cuenta de que ha envejecido; en las últimas páginas de su relato autobiográfico *Les Forces des Choses*, la autora comparte sus apreciaciones con respecto al los viajes, explicando que para ella, la superficie de la tierra ya está *acabada*, al igual que las esencias vegetales, las especies animales o los monumentos:

[...] j'ai vieilli. Cela signifie beaucoup de choses. Et d'abord que le monde autour de moi a changé : il s'est rapetissé et amenuisé. Je n'oublie plus que la surface de la terre est finie, fini le nombre des ses habitants, des essences végétales, des espèces animales, et aussi celui des tableaux, des livres, des monuments qui s'y sont déposés. (BEAUVOIR, 1963b, p. 501-502)

La autora siente que el tiempo ha pasado, para ella el mundo ya se ha quedado más pequeño, ella ya ha repasado cada rincón de su superficie. Pero antes de llegar a este momento, Simone de Beauvoir se vio en la obligación de conocer el mundo, de aprovechar cada momento para saborear la realidad de otra cultura, buscando la esencia de un pueblo hasta en una bebida. Su objetivo: surcar el mundo. Y cuando Simone afirma que la faz de la tierra está *acabada*, lo sabe porque ella misma ha ido a buscar los límites de esa superficie:

[...] j'avais entrepris de tout connaître du monde et le temps m'étais mesuré, je ne voulais pas gaspiller un instant. [...] l'univers ne décourageait pas mon appétit et j'étais décidée à en dresser un inventaire complet. (BEAUVOIR, 1960, p. 103)

Al leer estas líneas, vemos como Simone de Beauvoir se propuso conocer no sólo el mundo entero sino también lo que ese mundo esconde. Su afán va acompañado por el factor

tiempo: Simone no quiere desperdiciar ni un solo segundo, lo que quiere es realizar « un inventario completo ». Esa necesidad de alcanzarlo todo será percibida por los demás como una característica de la autora. En la película de Josée Dayan sobre la vida de Simone de Beauvoir, Claude Lanzmann destaca el *apetito* de Simone por la vida, su pasión por los viajes y la voluntad de ver todos los detalles. Utiliza incluso el término « rastillar » para calificar el modo en el que Simone se dispone a descubrir los lugares del mundo: « [...]tu avais tout le temps envie de faire des choses, de voyager, de tout voir en détail, ce qu'on appelait le ratisage. » (DEGUY *et al.*, 2008, p. 119).

Cuando estudiamos la manera de Simone de Beauvoir de vivir la experiencia del descubrimiento, nos damos cuenta de que sus viajes se desarrollan desde dos perspectivas: la primera es el desplazamiento geográfico y la segunda, es un viaje interno, una progresión en que tiene lugar en ella misma. Su obsesión por descubrirlo todo y por captar cada esencia transmite su necesidad de construirse a través de sus experiencias. Podemos verlo reflejado cuando la autora describe sus viajes y hace referencia a la comida o a la bebida. A la anécdota de chocolate caliente de Barcelona, podemos añadir el placer de Simone de Beauvoir cuando se encuentra en Madrid y que gracia a un amigo, Fernand, consigue comer en un restaurante donde no había riesgo de encontrar ningún turista: « Le soir nous dînions dans des restaurants bon marché, qui nous plaisaient parce qu'aucun touriste n'y mettait les pieds [...] » (BEAUVOIR, 1960, p. 100). La autora quiere a toda costa librarse de la condición de turista.

Esa búsqueda de la « faz oculta » de los lugares, ese refugio en las comidas para saborear el sitio, la fusión con los habitantes y sus costumbre, todas esas cosas responde a una especie de ritual que efectúa Simone de Beauvoir cada vez que descubre un nuevo lugar. Ese rito corresponde a otra necesidad subyacente a la primera que es descubrir el mundo: se trata de una búsqueda personal. En realidad, los viajes permiten a la autora extraerse de sí misma. El viaje le produce una especie de descomposición que le permite fusionar con los elementos que le rodean y detener el tiempo. El futuro y el pasado pierden su importancia dejando lugar sólo al instante presente, todo se suma al momento vivido. Encontramos entonces a una Simone de Beauvoir sola frente al mundo capaz de extraerse de sí misma para saborear mejor la plenitud de las cosas. Estas experiencias están recogidas en su relato autobiográfico *La Force de l'âge*:

Parfois, elle [la réalité] m'arrachait à moi-même. « À quoi bon voyager ? on se ne quitte jamais », m'a dit quelqu'un. Je me quittais ; je ne devenais pas une autre, mais je disparaissais. Peut-être est-ce le privilège des gens — très actifs ou très ambitieux — sans cesse en proie à des projets, que ces trêves où sou-

dain le temps s'arrête, où l'existence se confond avec la plénitude immobile des choses : quel repos ! quelle récompense ! À Avila, le matin, j'ai repoussé les volets de ma chambre ; j'ai vu, contre le bleu du ciel, des tours superbement dressées ; passé, avenir, tout s'est évanoui ; il n'y avait plus qu'une glorieuse présence : la mienne, celle de ces remparts, c'était la même et elle défait le temps. Bien souvent, au cours de ces premiers voyages, de semblables bonheurs m'ont pétrifiée. (*Ibid*, p. 103-104)

No podemos hablar de los viajes de Simone de Beauvoir sin evocar la influencia de la segunda guerra mundial. Ese conflicto mundial, y a posteriori, la Liberación desempeñaron un papel crucial en la vida de Simone de Beauvoir. Con las atrocidades de la guerra, la autora se va a sentir cada vez más ligada a la suerte del hombre y eso se notará en los motivos de sus desplazamientos. El primer viaje de Simone tras la guerra será a Portugal. Aunque el motivo fue la realización de una serie de conferencias, ese viaje se soldó, como ya hemos visto, en una denuncia a través de la escritura de la realidad vivida por los pueblos oprimidos. Efectivamente, entre conferencias y conferencias, la autora aprovecha el tiempo para realizar lo que más le gusta: descubrir nuevos lugares. Sin embargo, aquella vez, los nuevos lugares iban acompañados de nuevas realidades menos agradables y que también formaban parte del país visitado. Aquel viaje a Portugal, no sólo fue destacado por ser el primer viaje post-guerra, sino también porque representa el inicio de una serie de largo viajes: los viajes testigos. Simone de Beauvoir deja por fin de ser una turista, ella trae y lleva, viaja para aprender una realidad distinta que más tarde comparte a su vez.

Así pues, cuando repasamos la vida de Simone de Beauvoir y de sus viajes vemos aparecer una serie de transformaciones, de exploraciones externas e internas, de descubrimientos... Simone de Beauvoir que recibió el apodo de bulímica turística y a la cual se le atribuye más de 160 viajes desde 1929, nos dejó el ejemplo de una vida impregnada de la voluntad de conocerlo y de atraparlo todo. Hizo del viaje su misión, su lema y su pasión. Y como podemos leer en *Simone de Beauvoir: Écrire la Liberté*, concedió a los viajes un valor infinito, la de su consciencia y consiguió descubrirse a la vez que descubría un nuevo lugar: « Voyager demeurer une passion à laquelle Beauvoir ne renoncera jamais. Elle y attache une valeur infinie : sa conscience, révélatrice-révélee, en découvrant les lieux, se découvre elle-même ; il y a là pour elle une sorte de mission. » (DEGUY *et al*, 2008, p. 57)

3. Escribir sobre Estados Unidos: un viaje a través de la experiencia

El 25 de enero de 1947, Simone de Beauvoir despegó de París con destino al aeropuerto de La Guardia en Nueva York. Durante cuatro meses va a recorrer las universidades de todo el país para impartir una serie de conferencias sobre el tema de los problemas éticos del escritor de la post-guerra. Simone se siente afortunada por esta oportunidad y vive con gran impaciencia los momentos previos a su viaje de ultramar. Lo que le interesa es « ver muy bien » todo lo que encierra ese país sinónimo de modernidad. Durante su viaje, aprovecha cada instante de libertad para perderse por las ciudades, sus calles y su gente. Simone está deseando descubrir « en carne y hueso » todos esos paisajes que llevan presentes desde hace mucho tiempo en su mente. Efectivamente, cuando Simone de Beauvoir se dispone a descubrir Estados Unidos, en realidad ya tiene una idea muy precisa de lo que le espera. En su libro *Simone de Beauvoir*, Claude Francis y Fernande Gontier nos muestra que el mito americano⁴ lleva tiempo en la imaginación de nuestra autora: a través de sus lecturas, de las películas y de la música ha ido descubriendo las melodías del blues, los rascacielos de Manhattan, las playas californianas, la libertad americana, los gánsteres de Chicago, los paisajes interminables, las fiestas celebradas por millonarios:

Le mythe américain faisait rêver Beauvoir depuis son adolescence. Elle avait vu tous les films de Hollywood, dévoré les romans de Faulkner, de Hemingway, elle avait cédé à la mélancolie des blues et ses yeux s'étaient embués quand au Jockey le saxophone sanglotait des airs américains. L'Amérique, c'était les gratte-ciel de Manhattan, le désert de l'Arizona, les plages de Californie, des paysages immenses ouverts sur l'infini ; c'était la liberté, l'aventure, la violence, les gangsters qui se « descendaient » à la mitrailleuse à Chicago, les millionnaires qui donnaient des fêtes où les invités ivres tombaient en habits et en robes du soir dans la piscine géante. (FRANCIS *et al.*, 1985, p. 255)

Antes de poder imaginar que tendría la posibilidad de viajar hasta Estados Unidos, en la mente de Simone de Beauvoir ya existía una cierta atracción por ese país. Junto a Sartre, Beauvoir se propuso descubrir Estados Unidos y decidió hacerlo a través de la literatura ya

4 Cuando Simone de Beauvoir escribe *America* / americano, en realidad hace referencia a Estados Unidos / estadounidense y no al continente americano, ni siquiera a America del norte. Este uso del término *America* por él de *Estados Unidos* puede deberse a que el francés carece de equivalente para estadounidense, nombrando los habitantes de Estados Unidos con el término *américain*.

que para ella era la herramienta perfecta para explorar un lugar desconocido: « C'est à travers sa littérature qu'on apprend le mieux un pays étranger, [...] » (BEAUVOIR, 1960, p. 58). Apasionada por la lectura, recorrió Estados Unidos leyendo numerosos autores como por ejemplo Morand, Hemingway, Sinclair Lewis, Sean O'Casey, Faulkner, o Caldwell. En *L'Amérique au jour le jour* podemos notar el conocimiento de esa literatura ya que la autora hace referencia a ello en sus descripciones: « j'aperçois seulement cette « Main Street » que Sinclair Lewis a décrite.» (BEAUVOIR, 1954, p. 116).

Sin embargo, la imagen de Estados Unidos que Simone de Beauvoir se construye no sólo proviene de los libros: la prensa habla de los gánsteres y de la policía corrupta de Estados Unidos, los extranjeros le cuentan mil y una maravillas sobre Nueva York, y el cine cuenta con películas cowboys o de Hollywood que maravillan a Simone de Beauvoir. El cine estadounidense aporta también las primeras películas sonoras que muestran una multitud de paisajes lejanos. Simone ya no tiene que imaginarse aquellos desiertos de Arizona, el cine la hace viajar más allá de su propia imaginación.

A todos estos elementos desveladores de otra cultura, hay que añadir otro más que permite que Estado Unidos pueda existir « dentro de ella »: la música. Simone siente pasión por lo que ella llama « negro spirituals », « eso cantos nos alcanzaba en el lugar más íntimo de cada uno [...] habitaban en nosotros mismos, nos alimentaban [...] y gracias a ellos, América existía dentro de nosotros mismos » escribía en *La Force de l'âge*:

Comme la plupart des jeunes gens de notre temps, nous étions passionnément émus par les « negro spirituals », par les « chants de travail », par les « blues ». [...] ces chants nous atteignaient chacun en ce point le plus intime de nous-mêmes qui nous est commun à tous ; ils nous habitaient, ils nous nourrissaient au même titre que certains mots et certaines cadences de notre propre langue, et par eux, l'Amérique existait au-dedans de nous (BEAUVOIR, 1960, p. 161)

Después de la segunda guerra mundial, Estados Unidos se acerca cada vez más a la realidad de Simone de Beauvoir. Efectivamente, uno a uno, conocidos y amigos de nuestra autora van a cruzar el charco para ir a conocer de primera mano aquel país que a pesar de ser capitalista, es más que nunca sinónimo de libertad, modernismo y futuro. Sartre fue el primero en marcharse a Estados Unidos y Simone sigue desde París sus pasos a través de los artículos que publica en *Le Figaro*. En *La Force de l'âge*, vemos como Bost y Camus visitan Estado Unidos mientras que amigos como Nathalie Sorokine, Stépha o Fernand deciden mudarse definitivamente al nuevo continente. Tras el regreso de sus amigos, Simone puede notar un cierto desen-

canto: Estados Unidos, ese lugar que hace posible el logro individual, que elogia la abundancia, que defiende el igualitarismo democrático no parecen tan ideal. Sartre escribe sobre su falso optimismo y critica la *american way of life*.

Así pues, más intrigada que nunca sobre ese país, Simone explota de felicidad cuando Philippe Soupault le pregunta si está interesada en realizar una serie de conferencia a través de Estados Unidos: « Bien sûr que je veux, et j'ai insisté, et je crève d'envie d'y aller » (BEAUVOIR, 1960, p. 123). En enero de 1924, Simone está a punto de descubrir por ella misma Estados Unidos. Quiere ver ese país, tenerlo y saborearlo en todas sus dimensiones y cuando su avión por fin despega⁵, es el inicio de un nuevo viaje, diferente de los anteriores, de un viaje en el cual se perderá para reencontrarse y convertirse en la que escribió *Le Deuxième Sexe*. Sin embargo, cuando Simone de Beauvoir inicia su viaje, en ningún momento se plantea escribir sobre ello.

El proyecto de un libro sobre su experiencia americana nace cuando Simone de Beauvoir ya ha regresado a París y está atareada con un ensayo sobre la condición de las mujeres empezado antes de su viaje a Estados Unidos. La idea de escribir sobre la mujer le surgió a raíz de una conversación con Jean-Paul Sartre. Simone, tras escribir un ensayo intitolado *Pour une morale de l'ambiguïté* siente la necesidad de escribir sobre ella misma. Compartiendo su idea con su eterno compañero, éste le preguntó qué significaba para ella ser mujer y Simone tuvo entonces la revelación de que el mundo en el cual se encontraba era un mundo masculino. Muy animada con ese proyecto de escritura, Simone empezó a trabajar de inmediato. A principios de 1947, Simone de Beauvoir se marcha a Estados Unidos y a su regreso retoma su trabajo sobre las mujeres. Sin embargo, le es imposible seguir adelante con el proyecto, ella misma dice tener otra cosa en la cabeza, y en una correspondencia con fecha de junio 1947, Simone escribe que quiere ocuparse de su viaje: «à présent, je veux m'occuper de mon voyage» (BEAUVOIR, 1997, p. 37). Seis meses más tarde, nuestra autora pone fin a su relato sobre su propia experiencia americana, amalgamando dos estancias: una que duro cuatro meses a través de todo el país y otra más corta, de dos semanas en Chicago. El 18 de enero de 1948, Simone de Beauvoir posee por fin Estado Unidos: su libro *L'Amérique au jour le jour* está en prensa⁶.

5 El avión que llevó Simone de Beauvoir hasta Estados Unidos salió de Orly con un día de retraso, aumentando así la espera de tan ansiado viaje.

6 La revista *Les Temps Modernes* publica en enero de 1948 un primer fragmento de *L'Amérique au jour le jour*. Ese mismo año, la editorial Morihien publica *L'Amérique au jour le jour* que será reeditado por Gallimard en 1954. Ambas publicaciones están dedicadas a Ellen y Richard Wright.

A continuación, vamos a abordar las razones que llevaron Simone de Beauvoir a interrumpir la escritura de una de sus mayores obras para ponerle palabras a su viaje a través de Estados Unidos, dejando entrever la importancia y la aportación de una cultura diferente en la vida de una intelectual.

Repasando las memorias de Simone de Beauvoir, encontramos un primer elemento que justifica su necesidad de escribir un libro sobre un viaje. En *La Force de l'âge*, Simone afirma que la literatura aparece cuando se produce un desajuste y añade una explicación, citando su viaje a Portugal tras la segunda guerra mundial. Durante su estancia en Portugal, Simone dice haber descubierto las mistificaciones del turismo y haber sentido la necesidad de explicarse sobre ello mediante la escritura. El resultado será los artículos publicados en *Combat* y firmado con el pseudónimo de Daniel Secretan.

Cuando nos centramos en Estados Unidos, podemos notar en los escritos de Simone de Beauvoir lo perpleja que se siente al no ver una correspondencia entre lo imaginado y lo descubierto. Se dice tan sorprendida de haber experimentado una semejante diferencia entre la idea que se había forjado del país y la realidad que encontró que decidió tomar la pluma: « Il y avait une énorme différence entre l'idée que je me faisais de l'Amérique et sa vérité: ce décalage m'a incitée à raconter mes découvertes. » (BEAUVOIR, 1960, p. 416).

La existencia de ese « desajuste » en la experiencia vivida por Simone de Beauvoir aparece así pues como la primera razón de existir de *L'Amérique au jour le jour*, la escritura le permite « dar a ver » al resto del mundo una realidad que ha dejado de ser « normal»: « La littérature apparaît lorsque quelque chose dans la vie se dérègle ; pour écrire [...] la première condition c'est que la réalité cesse d'aller de soi ; alors seulement on est capable de la voir et de la donner à voir. » (*ibid.*, p. 416).

Sin embargo, la falta de conciliación entre la realidad y lo proyectado no es el único elemento que justifica la redacción de *L'Amérique au jour le jour*. En su relato *La Force des Choses*, Simone de Beauvoir escribe sobre su encuentro con un escritor, Nelson Algren y el principio de una historia apasionada. La aportación de este dato nos hace mirar *L'Amérique au jour le jour* con otros ojos. Al desvelar la relación que existe entre ella y Nelson Algren, Simone de Beauvoir nos deja de forma clara y evidente el profundo nexo que le ata a ese hombre y a su país, Estados Unidos: « Il [ce pays] me devient plus proche encore quand à la fin de mon séjour je me liai avec Nelson Algren. » (BEAUVOIR, 1963a, p. 176). No obstante, el lector del relato sobre Estados Unidos desconoce esa implicación emocional ya que Simone de Beauvoir omitió

toda referencia a ello, reduciendo el hombre responsable de uno de sus amores más intensos a las simples iniciales N.A.

El lector pudo conocer los detalles de aquel amor transatlántico con la publicación póstuma en 1997 de la correspondencia que mantuvieron Simone de Beauvoir y Nelson Algren. *Lettres à Nelson Algren* desveló una Simone de Beauvoir apasionada y enamorada que llevó hasta su tumba el anillo que le regaló Nelson Algren. Al conocer más en profundidad la naturaleza de su relación con el escritor de Chicago, podemos definir con más exactitud lo que motivó la escritura de *L'Amérique au jour le jour*.

En *La Force de l'âge*, Simone de Beauvoir explica su necesidad de escribir debido a la existencia de un desajuste, en *La Force des Choses*, descubrimos la existencia de Nelson Algren y la tristeza que le produce la separación física y geográfica, y en *Lettres à Nelson Algren*, se nos desvela toda la historia de amor. En el momento de su regreso a París, el estado emocional de nuestra autora empeora, se avecina meses muy difíciles y llenos de angustia, el recuerdo de su experiencia y aventura americana es muy fuerte, lo que lleva a Simone de Beauvoir a escribir « Je ne progressais plus, je stagnais. Je n'avais pas pu me résoudre à me détacher de l'Amérique, je tentai de prolonger mon voyage par un livre » (*ibid.*, p. 180). Simone quiere conservar sus recuerdos, quiere prolongar su viaje y la escritura es lo que le va a permitir realizar un segundo viaje a través de Estados Unidos, el viaje de los recuerdos.

En una carta dirigida a su amante, Simone comparte su necesidad de *salvar* con palabras su viaje a Estados Unidos: « [...] à présent, je veux m'occuper de mon voyage, je ne voudrais pas qu'il se perde, je dois en sauver quelque chose, au moins par des mots si rien d'autre n'est possible » (BEAUVOIR, 1997, p. 22). Descubrimos la doble utilidad de la escritura, por un lado, escribir es poder volver a viajar a través de los recuerdos y por otra parte, es gracia a la escritura que los recuerdos adoptan la inmortalidad. Escritura y viaje se unen en la vida de Simone de Beauvoir.

Una vez empezado la redacción de su relato americano, Simone de Beauvoir escribe a Nelson comunicándole el placer que le invade al escribir sobre Estados Unidos. Ese placer es debido a que la escritura le permite acercarse al continente visitado. La escritura también tiene el poder de acercamiento y de apropiación, ya no son los Estados Unidos sino *sus* Estados Unidos. A través de las palabras Simone consigue conquistar lugares físicos y emocionales, reduciendo la distancia que le separa de su hogar, el apartamento de Wabansia Avenue ocupado por Nelson Algren.

Cuando indagamos en los motivos que convirtieron un viaje en escritura, descubrimos que para Simone de Beauvoir escribir no sólo es el fruto de un desajuste, un modo de viajar y de inmortalizar los recuerdos, de apropiarse de un lugar y de acortar las distancias, sino también una fuente de placer. Efectivamente, conforme nuestra autora va escribiendo *L'Amérique au jour le jour*, siente que la angustia que se había apoderado de ella desaparece y vuelve a sentir el mundo que le rodea. Escribir le emociona: « ce livre sur l'Amérique m'empoigne » (*ibid.*, p. 40) y apacigua sus días: « Durant ces jours paisibles, j'ai beaucoup avancé mon livre sur l'Amérique [...] c'est très agréable » (*ibid.*, p. 97).

Nos encontramos frente a nuevo tipo de escritura: la que libera, la que permite desatar lo vivido y traducirlo en palabras. Simone hace referencia a ese poder de la escritura en *La Force des Choses* cuando habla de la transformación interior que le produce escribir: « Le côté physique de l'écriture est agréable. Et puis même à l'intérieur, il me semble que je me sens me dénouer » (BEAUVOIR, 1963a, p. 123). *L'Amérique au jour le jour* será una vía de liberación: Simone de Beauvoir tiene que liberarse de lo que ha visto, ha descubierto, ha vivido y ha amado. Escribir es dejar en algún lugar seguro todos esos recuerdos, esas emociones, esa transformación de ella misma en Estados Unidos, porque para Simone, viajar es transformarse, descubrir otra cultura es definirse y escribir *L'Amérique au jour le jour* es hablar de ella misma intentando entender la realidad que le rodea.

Finalmente, frente a todos estos elementos que motivan el relato sobre América, podemos resaltar una última razón que no sólo explica la existencia de *L'Amérique au jour le jour* sino que también dar sentido a toda la vida y la obra de Simone de Beauvoir: el saber y el expresar, « savoir et exprimer ». En las primeras páginas⁷ de *Tout compte fait*, la autora examina la utilidad de las palabras y concluye que debe usarlas para transmitir a la gente el mundo tal y como ella lo ve, hacer una obra es « dar a ver al mundo »: « faire une œuvre, c'est en tout cas donner à voir le monde » (BEAUVOIR, 1972, p. 72). En esta carta de diciembre de 1947, Simone de Beauvoir escribe que su deseo es que su libro sobre Estados Unidos permita transmitir a los franceses lo que ella ha vivido: « Vous qui en savez long, vous jugeriez pauvres ces pages, mais j'espère qu'elles transmettront aux Français un peu de ce que vous m'avez fait toucher et comprendre. » (BEAUVOIR, 1997, p. 198).

7 Simone de BEAUVOIR, *Tout compte fait*, Paris, Gallimard, 1972, coll. Folio, p. 22

En las primeras líneas de *L'Amérique au jour le jour*, Simone nos dice que viajar es intentar anexas a su propio universo un objeto nuevo: « Voyager, c'est tenter d'annexer à mon univers un objet neuf » (BEAUVOIR, 1954, p. 12). Y se puede añadir que conseguir anexas un universo es escribirlo. A raíz de su viaje por Estados Unidos, de su fusión con los paisajes y los habitantes, del contraste cultural, la escritura se ha convertido para Simone de Beauvoir en la causa y la consecuencia. El desajuste es doble: exteriormente, se trata de un mundo mal descrito que hay que expresar y, interiormente, hay que desvelar la experiencia de lo vivido.

4. *L'Amérique au jour le jour* ¿Simple relato o inicio de una obra mayor?

Acabamos de ver cómo un viaje se ha convertido finalmente en un libro: tras su estancia en Estados Unidos, Simone de Beauvoir ha publicado un relato de viaje, *L'Amérique au jour le jour*. Obra a veces pasada por alto, a veces catalogada como simple testimonio de un viaje, nos preguntamos si en realidad *L'Amérique au jour le jour* es tan insignificante como parece o si al contrario, este relato sobre América pudiese desempeñar una función clave en los escritos posteriores de Simone de Beauvoir.

Hay una serie de elementos que nos hace pensar que *L'Amérique au jour le jour* representa una etapa en la vida y en la escritura de Simone de Beauvoir. Cuando consideramos el conjunto de su obra, podemos intuir que *L'Amérique au jour le jour* ha desempeñado un papel muy diferente al de ser la etapa final de un viaje. El relato sobre Estados Unidos podría ser el inicio de un propósito mayor: escribir sobre sí mismo.

Desde su más temprana edad, Simone de Beauvoir ha perseguido un proyecto: que su vida pueda convertirse en la materia de sus libros. Si intentamos clasificar las obras de Simone de Beauvoir por género literario, encontramos bajo el título « obras autobiográficas » los relatos siguientes: *Mémoires d'une jeune fille rangée* (de 1908 hasta 1929) publicado en 1958, *La Force de l'âge* (de 1929 hasta 1944) publicado en 1960, *La Force des Choses* (tomo I y II) (de 1944 hasta 1962) publicado en 1963 y *Tout compte fait* (de 1962 hasta 1972) publicado en 1972. Estos cuatro relatos autobiográficos han sido catalogados como Memorias en la que la autora da a conocer su vida. A esta lista hay que añadir *Une mort très douce*, relato publicado en 1964 que narra las circunstancias de la muerte de la madre de Simone, y *La Cérémonie des adieux* publicado en 1981 donde Simone de Beauvoir retoma los últimos años de vida de su compañero Jean-Paul Sartre.

Sin embargo, si nos basamos en las palabras pronunciada por nuestra autora acerca de su experiencia como escritora⁸, palabras que nos asegura que escribir una autobiografía es realmente volver a crear eventos que han quedado atrás a través de los recuerdos: « écrire une autobiographie, c'est vraiment re-créer des   v  nements qu'on a derrière soi sous forme de souvenirs » (FRANCIS *et al.*, 1979, p. 451) podemos decir que la lista de relatos que forman la categoría « obras autobiográficas » está incompleta. Nos parece necesario incluir el relato *L'Amérique au jour le jour* no sólo como un testimonio autobiográfico sino también como el primero de una larga lista.

Efectivamente, en *L'Amérique au jour le jour* Simone de Beauvoir va a realizar por primera vez un viaje en su memoria utilizando su propia persona a través del « yo » / « je ». A lo largo del relato sobre Estados Unidos encontramos un « yo » que descubre, que siente, que ama, un « yo » a la búsqueda del nuevo mundo y del otro. Se trata de un « yo » que abre paso a las Memorias del autor. La presencia en *L'Amérique au jour le jour* de ese « yo » seguido de un presente del indicativo capta en seguida al lector que se encuentra, junto a Simone de Beauvoir, a punto de descubrir Estados Unidos. Al leer el relato, progresamos desde el interior, a través de los ojos y de las emociones de Simone, descubrimos Estados Unidos paso a paso, *au jour le jour*.

Así pues, podemos confirmar que *L'Amérique au jour le jour* es una descripción de la aventura, de la vida, de los descubrimientos de Simone de Beauvoir a lo largo de cuatro meses de viajes. En su pacto con el lector en las primeras páginas de su relato, la autora advierte que aunque se trate de una reconstrucción exacta, no ha querido eliminarse del relato. Simone desea estar presente en su testimonio ya que para ella « sujeto » y « objeto » son indisolubles. En una de sus cartas a Nelson Algren podemos ver su deseo de transmitir su experiencia vivida a través de ella misma:

Je parlerai de l'Amérique, et de moi ; j'aime   voquer la totalit   de l'expérience « moi-en-Amérique » ; que signifie « arriver » et « partir » ? « traverser » un pays ? que signifie l'entreprise de « regarder » les choses, d'en saisir quelque chose, etc. ? (BEAUVOIR, 1997, p.37)

Cuando leemos el relato sobre Estados Unidos podemos encontrar dos tipos de contenido; por una parte la autora nos desvela la existencia de un desajuste entre la imagen que nos

8 « Mon expérience d'écrivain »: se trata del título de una conferencia que Simone de Beauvoir impart   en Japón el 11 de noviembre 1966.

hacemos de Estados Unidos y la realidad, y por otra parte, la autora nos ofrece un viaje a través de su « yo » y de sus recuerdos. De esta manera, asistimos a un doble viaje. La dimensión de viaje interno a través del tiempo y del espacio presente en *L'Amérique au jour le jour* es lo que nos hace considerar la obra como un relato precursor de las futuras Memoria de Simone de Beauvoir. Es en ese sentido que avanzamos que el viaje a Estados Unidos fue el principio de una nueva etapa en la vida de la autora.

Es interesante anotar que lo que consideramos como el primer relato autobiográfico de Simone de Beauvoir sea precisamente un relato de viaje. Podemos ver en ese hecho una simple coincidencia o al contrario reafirmar que *L'Amérique au jour le jour* es realmente una obra anunciadora. Aunque los viajes efectuados por Simone de Beauvoir han sido muy abundantes, el número de relatos autobiográficos basados exclusivamente en viajes se reduce a uno: *L'Amérique au jour le jour*.

Sin embargo, esta obra no es la única que hace referencia a un lugar del mundo. Podemos citar *La Longue Marche*, fruto de un viaje de Simone a China en 1955. Pero a diferencia de *L'Amérique au jour le jour*, *La Longue Marche* no es un relato de viaje sino un ensayo en toda regla. Refiriéndose a esta obra, Simone escribe que su viaje a China no fue ni una aventura ni una experiencia sino un estudio sin caprichos: « ni un vagabondage, ni une aventure, ni une expérience, mais une étude, menée sur place sans caprice » (BEAUVOIR, 1963b, p. 78).

Cuando Simone de Beauvoir escribe a Nelson Algren, le comenta su trabajo sobre *La Longue Marche* y lo califica de « no muy bueno » añadiendo que no ha invertido mucho de su ser en ese ensayo. También le menciona la idea de un futuro proyecto: escribir sobre ella misma ya que necesita posicionarse en relación al mundo:

Mon livre sur la Chine est achevé, pas trop bon. De toute façon je n'y ai pas investi grand-chose de moi-même. Je vais entreprendre quelque chose tout à fait différent, des mémoires d'enfance et de jeunesse, en ne me limitant pas à un simple récit, en essayant d'approfondir : qui étais-je ? comment suis-je devenue qui je suis, en rapport avec le monde où le vivais et où je vis ? (BEAUVOIR, 1997, p. 852)

La reflexión que hace la autora sobre la valoración de su ensayo sobre China nos muestra claramente la relación entre satisfacción e implicación de uno mismo en la escritura. Podemos notar el contraste con *L'Amérique au jour le jour* que tenía la capacidad de producirle placer y despejar las angustias. Esto se debe a que su relato sobre Estado Unidos es el resultado de los recuerdos mezclados con los sentimientos. Por otra parte, ese futuro proyecto que menciona

Simone de Beauvoir y que le hace plantearse quién es ella no es otro que *Mémoires d'une jeune fille rangée*. Sin embargo, la temática del ser no aparece con *Mémoires d'une jeune fille rangée*. Hay una parte en *L'Amérique au jour le jour* sobre la situación de los Negros que ilustra muy bien las inquietudes de Simone de Beauvoir acerca del « ser »:

Mais beaucoup de racistes [...] s'entêtent à déclarer que même si on n'en a pas établi les raisons physiologiques, le fait est que les noirs sont inférieurs aux blancs. Il suffit de traverser l'Amérique pour en être convaincu. Mais que signifie le verbe *être* : définit-il une nature immuable comme celle de l'oxygène ? ou décrit-il le moment d'une situation qui est *devenue*, comme toute situation humaine ? C'est là la question. (BEAUVOIR, 1954, p. 331)

Simone se plantea el significado del verbo « ser » ¿Qué significa ser negro? ¿o ser blanco? ¿Se trata de una naturaleza inmutable como el oxígeno? ¿o se trata más bien de una situación, un producto? Tales son las reflexiones que se hace nuestra autora: *ser o el ser*.

Este fragmento desvela otra especificidad de *L'Amérique au jour le jour*: es la obra que menciona por primera vez la aplicación errónea del verbo ser en las justificaciones de las diferencias. La experiencia vivida en Estados Unidos es tan intensa que Simone de Beauvoir ha tenido que interrumpir su trabajo sobre la condición de la mujer para poder plasmar sus ideas acerca de su viaje. De alguna manera, podemos decir que *L'Amérique au jour le jour* está escrito en el interior del *Deuxième Sexe*. En el ensayo sobre la condición de la mujer, encontramos de forma casi idéntica el planteamiento sobre el ser que acabará por definir dicho ensayo: « no se nace mujer, se llega a serlo ».

Esta reflexión sobre *el ser y el llegar a serlo* nace en *L'Amérique au jour le jour*, triunfa en el *Deuxième Sexe* y es desplegado a través de las Memorias de Simone de Beauvoir. Es por ese motivo, por encontrarse en el inicio, que estimamos que el viaje a Estados Unidos y su posterior escritura representan un pilar en la vida, y por tanto en la obra, de Simone de Beauvoir.

Por otra parte, cuando nos adentramos en el *Deuxième Sexe*, nos damos cuenta de que Simone compara a menudo la situación de la mujer con la del hombre negro en Estados Unidos. De hecho, podemos leer en ambas obras el mismo episodio sobre el Negro encerrador de

zapatos, situación inicialmente evocada en *L'Amérique au jour*⁹ le jour y luego desarrollada en el *Deuxième Sexe*:

Mais il y a de profondes analogies entre la situation des femmes et celle des Noirs : les unes et les autres s'émancipent aujourd'hui d'un même paternalisme et la caste naguère maîtresse veut les maintenir à « leur place », c'est-à-dire à la place qu'elle a choisie pour eux ; dans les deux cas elle se répand en éloges plus ou moins sincères sur les vertus du « bon Noir » à l'âme inconsciente, enfantine, rieuse, du Noir résigné, et de la femme « vraiment femme », c'est-à-dire frivole, puérile, irresponsable, la femme soumise à l'homme. Dans les deux cas elle tire argument de l'état de fait qu'elle a créé. On connaît la boutade de Bernard Shaw : « L'Américain blanc, dit-il, en substance, relègue le Noir au rang de cirer de souliers : et il en conclut qu'il n'est bon qu'à cirer des souliers. » On retrouve ce cercle vicieux en toutes circonstances analogues : quand un individu ou un groupe d'individus est maintenu en situation d'infériorité, le fait est qu'il est inférieur ; mais c'est sur la portée du mot être qu'il faudrait s'entendre ; la mauvaise foi consiste à lui donner une valeur substantielle alors qu'il a le sens dynamique hégélien : être c'est être devenu, c'est avoir été fait tel qu'on se manifeste ; oui, les femmes dans l'ensemble sont aujourd'hui inférieures aux hommes, c'est-à-dire que leur situation leur ouvre de moindres possibilités [...] (BEAUVOIR, 2008, p. 36)

Este extracto de *La Femme Indépendante* nos muestra las analogías que existen entre la situación de los Negros en Estados Unidos y la de la mujer: ambos son inferiores porque permanecen bajo el poder del *ser* que convierte en lugar de estar en el *ser* que define.

La presencia de la misma « réplica » en ambas obras nos enseña hasta que punto existe una conexión entre *L'Amérique au jour le jour* y la obra que dará la fama a Simone de Beauvoir en el mundo entero, el *Deuxième Sexe*. La importancia de su estancia en Estados Unidos y sus consecuencias en el resto de las obras de Simone de Beauvoir ha sido subrayado por Danièle Sallenave: « C'est autour du voyage en Amérique qu'elle [Simone de Beauvoir] prend le chemin de l'affirmer [la condition des femmes], philosophiquement, à la face du monde » (SALLENAVE, 2008, p. 310). Según Sallenave, es alrededor del viaje a Estados Unidos que Simone toma la decisión de afirmar filosóficamente la condición de las mujeres al resto del mundo. Podemos notar el cambio que ocurre en Simone de Beauvoir remontándonos a mayo de 1947 cuando ésta intenta seguir con su ensayo sobre las mujeres y no lo consigue. Simone ha cambiado y

9 Cf. *L'Amérique au jour le jour*, p. 333.334

necesita poner palabras a su experiencia para poder restablecer el orden en su mente. Una vez acabado *L'Amérique au jour le jour*, Simone puede retomar sin problemas su trabajo sobre la condición de las mujeres.

Después de estas líneas podemos concluir que *L'Amérique au jour le jour* es una obra clave en los escritos de Simone de Beauvoir. Para empezar, se trata del primer relato donde el « yo » del narrador corresponde abiertamente con Simone de Beauvoir lo que nos permite afirmar que el relato sobre Estados Unidos es una obra precursora de las Memorias. Por otra parte, en *L'Amérique au jour le jour* encontramos la mayoría de los ingredientes que más tarde se convertirán en los pilares fundamentales en la vida de nuestra autora: viajar, descubrir, la naturaleza, la reflexión sobre las injusticias y el compromiso, el enriquecimiento de experiencias e incluso el amor. *L'Amérique au jour le jour* destaca también por ser el único relato de viaje en el cual la autora se convierte ella misma en la materia de su libro. Y por último, el libro sobre la experiencia americana toma mucha importancia al ser la obra que revela por primera vez las injusticias asociadas al ser y que produce segregaciones en la humanidad. El relato sobre America se convierte en necesario para la escritura del *Deuxième Sexe* porque es en Estados Unidos donde Simone de Beauvoir acaba de « liberarse ».

Finalmente, la búsqueda de uno mismo pasa a través de los demás. El descubrir, confrontar realidades nos define. Simone de Beauvoir se construyó a lo largo de su vida porque su vida era una constante exploración de nuevos lugares, de nuevas maneras de ver el mundo. Su viaje por Estados Unidos la marcó y hemos visto las influencias que tuvieron esos meses en el extranjero en la obra de Simone de Beauvoir.

Referencias

BEAUVOIR, S. *Mémoire d'une jeune fille rangée*. Paris: Gallimard, 1958.

BEAUVOIR, S. *L'Amérique au jour le jour*. Paris: Gallimard, 1954.

BEAUVOIR, S. *La Force de l'âge*. Paris: Gallimard, 1960.

BEAUVOIR, S. *La Force des Choses I*. Paris: Gallimard, 1963a.

BEAUVOIR, S. *La Force des Choses II*. Paris: Gallimard, 1963b.

BEAUVOIR, S. *Tout compte fait*. Paris: Gallimard, 1972

BEAUVOIR, S. *Lettres à Nelson Algren*. Paris: Gallimard, 1997.

BEAUVOIR, S. *La Femme indépendante*, extraits du *Deuxième Sexe*, édition établie et présentée par Reid M. Paris: Gallimard, 2008.

DEGUY, J. et LE BON de BEAUVOIR, S. *Simone de Beauvoir, Écrire la liberté*. Paris: Découvertes Gallimard, 2008.

FRANCIS, C. et GONTIER F. *Les écrits de Simone de Beauvoir, La vie- L'écriture*, avec en appendice des textes inédits ou retrouvés. Paris: Gallimard, 1979.

FRANCIS, C. et GONTIER, F. *Simone de Beauvoir*. Paris: Librairie Académique Perrin, 1985.

SALLENAVE, D. *Castor de Guerre*. Paris: Gallimard, 2008



Imagens que recontam histórias: análises e fotografias de um encontro com a rainha da reforma agrária brasileira

Alzira Salete Menegat¹⁰

Eudes Fernando Leite¹¹

Introdução

Em 2006, a equipe de pesquisadores do Laboratório de Estudos de Fronteira (LEF)¹², realizava levantamento de dados para pesquisas em vários assentamentos rurais da região sul do estado de Mato Grosso do Sul, para o desenvolvimento de diversos projetos, entre eles um intitulado “Assentamentos rurais no sul de Mato Grosso do Sul: estudos econômicos e sociais das mudanças no meio rural”¹³, oportunidade que nos levou ao Assentamento São Sebastião, no município de Ivinhema.

10 Doutora em Sociologia pela UNESP, Campus de Araraquara. Professora nos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais, e da Pós-Graduação (Mestrado-Doutorado) em História, da UFGD.

11 Doutor em História. Professor da Universidade Federal da Grande Dourados, não Curso de Graduação de História e no Programa de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) em História, da UFGD.

12 A equipe do LEF, formada por pesquisadores de áreas distintas, vem desenvolvendo ações de intervenções no Ensino, na Pesquisa e na Extensão, num diálogo com os movimentos sociais, com estudos sobre as questões de fronteira, com ênfase na temática das comunidades rurais e dos movimentos sociais e políticos nela presentes. São estudos e ações construídas num diálogo entre a UFGD e as comunidades, e que reflete respeito na forma produtiva e social, nas relações de gênero, na religiosidade e em outros elementos presentes nos assentamentos. Citamos como exemplo de ação de ensino na UFGD, o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA, que iniciou em 2008 e encerra em 2012, atendendo a 56 acadêmicos/as- assentados/as, organizado com respeito aos povos do campo, fomentando situações para que as demandas destes caminhem para além do acesso à terra, ao trabalho, à moradia, estendendo-se à educação. Os/as acadêmicos/as do PRONERA são procedentes de 33 assentamentos de reforma agrária, localizados em várias regiões de Mato Grosso do Sul, abrangendo 18 municípios e com predomínio de mulheres, confirmando a participação delas em diferentes instâncias do viver nos assentamentos, especialmente nos processos educativos. Vale destacar que o LEF congrega dois grupos de pesquisa intitulados “Sociedades e Culturas nas Fronteiras de Mato Grosso do Sul” e “Gênero, Identidade e Memória”, com docentes envolvidos com pesquisas sobre a reordenação do espaço advinda de políticas de reforma agrária, e com projetos fomentados pela FUNDECT, CNPq e UFGD.

13 Projeto de pesquisa desenvolvido pela equipe do LEF, entre os anos de 2006 a 2009, fomentado pelo CNPq e pela FUNDECT.

Nossa tarefa no São Sebastião, e em outros assentamentos, constituía-se na execução de projetos de pesquisas que se cruzavam e tinham como preocupações desvendar problemáticas relacionadas à Reforma Agrária em geral, e aos assentamentos localizados na região sul de Mato Grosso do Sul, em particular. Depois de algum tempo conhecendo a área e ouvindo pessoas assentadas no São Sebastião, chegamos a uma das residências para conversar e tentar realizar uma entrevista. Logo ao entrarmos na moradia, percebemos algumas particularidades na decoração, o que proporcionava ao ambiente certo ar exótico, quando comparado às outras residências que havíamos visitado naquele local. Ali morava dona Januária Maria da Conceição; fumante e muito falante, dona Januária não se fez de rogada quando a informamos de nossa intenção.

De acordo com uma expressão popular, antes mesmo de apresentarmos nosso roteiro de entrevista e de ligarmos o gravador, aquela mulher *desandou a falar*. Interrompemos, na intenção de encaminhar a entrevista na direção de nossos interesses. Por um lapso de tempo, ela dispensou alguma atenção aos nossos argumentos, para, logo em seguida, reiniciar a sua narrativa. Sim, ficara plenamente estabelecido que cabia a ela conduzir aquela entrevista, e a nós, pesquisadores, fazer parte da plateia! Dona Januária deixara evidente que tal qual conduzira a sua existência, não abdicaria do direito de dizer ou narrar a sua história de vida. Sem delongas, a assentada contou sua história, pontuando momentos importantes desde a saída do Ceará e seu envolvimento com o movimento pela Reforma Agrária.

O ponto mais impactante de nossa entrevista deve-se à forma como dona Januária enfatizou seu papel no fenômeno Reforma Agrária: segundo ela, sua escolha como rainha desse movimento foi decisivo para dar relevância ao problema. Ainda nesse contexto, o reconhecimento de sua condição de Rainha da Reforma Agrária pelo Presidente João Goulart, em abril de 1964, conferiu reconhecimento ao seu lugar no processo.

Dona Januária fora escolhida, em 1963, Rainha da Primeira Conferência da Mulher Trabalhadora. No ano seguinte, ao ser recebida pelo Presidente Goulart, juntamente com outros sindicalistas, Januária levou como pleito ao Presidente, a realização da Reforma Agrária no Brasil. Era um ato político, e acontecia a poucos dias do Golpe Civil-Militar de 1964; ali o Presidente a nomearia Rainha da Reforma Agrária por cem anos! Um ato simbólico, mas que se agregaria à personalidade de Januária, potencializando suas expectativas, ao mesmo tempo em que daria ênfase às ações do Governo Goulart, em favor das Reformas que pretendia levar a frente. Na biografia de Dona Januária, esse evento está descrito da seguinte forma:

Chegaram ao gabinete e o Presidente e a sua esposa Dona Maria Tereza os aguardavam. Alguns governadores, senadores e deputados federais também estavam ali. Todos apertavam a sua mão como se esta fosse um chefe de Estado. Cada ato dos presentes a deixava mais temerosa ainda. Era o momento mais singular de sua vida, pois o sindicalista Plácido Castelo tinha feito ela decorar a frase que jamais sairia de sua mente. Um silêncio toma conta do lugar. Ela dá dois passos em direção ao Presidente e declara:

“- Excelentíssimo Senhor Presidente João Goulart, o que me traz à vossa presença é pedir para toda a nação a Reforma Agrária.”

Ele disse com vivacidade:

“-Eu aceito!”

Houve um alarido e uma grande salva de palmas. De imediato foi-lhe passado uma caneta banhada a ouro que o Plácido Castelo tinha providenciado e entregue a Januária para o devido momento. Ali foram assinadas três vias do pedido e a sua nomeação como Rainha da Reforma Agrária por cem anos, ou seja, até o dia 25 de março de 2064. (CARVALHO, 2012, p. 36).

Como se pode perceber, tratava-se de *mise en scène*, mas aquele momento marcaria toda a vida de dona Januária e, por conta desse título, ela passou a ser admirada por alguns e criticada por outros. Mas, talvez o aspecto mais significativo dessa situação tenha a ver com sua própria vida, pois o título se transformaria num traço importante de sua identidade. Dona Januária passaria a se perceber parte significativa num momento histórico, apropriando-se, ainda, do título recebido em benefício de sua própria história de vida. Compreender o simbolismo presente no ato de nomeação é o primeiro passo para se aproximar do sentido que a personagem atribuiria a sua própria história, seja no contexto pessoal, seja no social.

Para muitos, a figura da Rainha da Reforma Agrária é uma tentativa de apropriação de uma herança construída a partir da inserção de outros diversos personagens na trajetória das disputas pelo acesso à terra, por meio da Reforma Agrária. Essa percepção parece se fazer presente na memória de dona Januária, mas certamente não configura como uma percepção de maior importância, quando comparada à reivindicação de seu protagonismo, o que ocorreria mais tarde. É possível perceber nessa situação, certa disputa pela memória:

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimentos e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: parti-

dos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irredutíveis. (POLLAK, 1989, p. 9).

Em vários momentos de nossa entrevista, ouvimos referências à condição de Rainha, numa espécie de vai e vem de sua memória, fazendo com que uma situação vivida no passado, se tornasse um fato bastante presente em sua vida, bem como acreditando que esse feito tenha se estendido para outras pessoas, beneficiando-as; afinal, ela, algumas décadas antes da criação do Primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária, publicado em meados da década de 1980, já fazia a defesa dessa causa, tendo sido, inclusive, coroada como sua representante, e pelo período de um século, até 2064.

O tempo presente e todo o seu contexto de mudanças e permanências, especialmente daquelas relacionadas ao aprofundamento da Reforma Agrária, passaram a operar como apoio à insistência de Januária em ser vista pelo outro como alguém de grande relevância para um fenômeno presente na pauta brasileira desde a redemocratização.

Revelar-se e ser reconhecida como personagem destacável num contexto igualmente relevante para o grupo do qual faz parte é um mecanismo de construção da própria identidade, que articula o lugar de pertencimento às ações e demandas individuais numa busca intermitente pela permanência de si. A entrevista e todo o contexto no qual esse ato se instituiu, implicou, a partir do lugar social e da perspectiva da entrevistada, num ato de performance, prática essa conjugada à autorrepresentação, à narrativa, aos interesses envolvidos e aos indivíduos receptores-apropriadores do texto enunciado pela personagem central, Dona Januária. Assim, a performance enquanto evento que ocorre paralelamente, senão independente, à cultura letrada é responsável por construir uma realidade ou, ao menos, projetar uma representação sobre certo acontecimento. Nessa perspectiva:

A performance exige uma relação face-a-face. As relações de aprendizado ou reconhecimento dadas pelas performances não podem ser de outra forma que não pessoal. [...] Um livro não responde nada além do que já foi preparado para responder. Um texto não tem entonações, expressões faciais, suspiros instintivos quando falando de temas caros ao propositor em questão. O texto não sente nem expressa seus próprios sentimentos através da imensa gama de sinais corporais que uma pessoa faz e entende instintivamente (muitas vezes condicionadas através de uma construção social também). (D'AJELLO, 2010, p. 189).

Quando de nossa visita, logo no início da conversa, Dona Januária foi mostrando documentos, especialmente fotografias, que comprovavam sua coroação, efetuada pela autoridade máxima do país - o então Presidente da República - título que ainda ostenta como um feito, e que na parede de sua sala o encontramos afixado, representado nas fotografias lá estampadas. Registramos as imagens no dia em que estivemos em sua residência, quando as percebemos organizadas numa ordem de quadros, compostos por diversas figuras, numa ordenação que parece construída para servir de comprovação do que Januária nos relatava. Numa das paredes de sua sala, a disposição aleatória dos quadros forma um mosaico de imagens, construindo um sentido visual, no interior do qual emergem fragmentos da história de vida da entrevistada:

Fotografia 1 - Fotografias e recortes de jornais



Fonte: Equipe do LEF (2006).

Na Fotografia 1 observa-se um quadro contendo a organização de fotografias e documentos, que retratam a mistura de diferentes tempos e sujeitos. Nele, estão fotografias de momentos de confraternizações familiares, de sociabilidades decorrentes de relações de amizades e com a vizinhança, guardando situações que partilhou em tempos próximos e também mais antigos e que marcaram sua vida. O que chama a atenção no quadro, especialmente em seu

centro, é a ênfase que dona Januária imprime na ordenação dos documentos que se referem à sua coroação como Rainha da Reforma Agrária.

Os recortes de jornais que na época divulgaram a notícia, bem como o diploma de rainha, ocupam boa parte do quadro. É importante destacar, como apresentado nos recortes de jornais, que as notícias de sua coroação foram publicadas por jornais diversos. Entre eles um de circulação nacional, o *Estado de São Paulo*, presente no quadro, estampou sua imagem e relatou o fato, o que imprimiu relevância ao acontecimento, tornando-o de magnitude social e política em âmbito nacional.

As imagens escolhidas e sua disposição possuem a tarefa de preservar ou integrar a memória da Rainha da Reforma Agrária tanto quanto atestam a importância da personagem em questão. As fotografias e recortes de jornais entabulam um discurso em favor da memória, atestando a veracidade das informações acerca da presença e do lugar de destaque reivindicado por Januária. Essas imagens registraram um ou mais instantes inter-relacionados na trajetória pessoal e política da personagem, vinculando-a, ainda, ao contexto histórico do Brasil dos anos 1960.

Para entender a narrativa de Januária, consideramos importante o trabalho com imagens, entendendo-as como fontes para a reconstrução das lembranças vividas, sejam elas individuais ou coletivas. Humberto (2000) aponta a necessidade de considerar a fotografia como registro que permite aprisionar o tempo, possuidor de múltiplas leituras, especialmente o de dar notícias das pessoas em suas trajetórias, transmitindo ideias, significados e emoções. Esse significado foi percebido durante a realização da entrevista, quando Januária fornecia fotografias de tempos remotos, mas que, em sua memória, ainda se faziam bem presentes. Assim, a fotografia para ela figurava como indicado por Humberto (2000), testemunho de um acontecimento, de um momento e de um período.

Vale lembrar que quando da coroação de Januária, a sociedade brasileira vivia um contexto social de instabilidade política e de conflitos sociais, especialmente aqueles relacionados à tão secular e conflituosa “questão de terras”, que, na década de 1960, se intensificava devido à modernização da agricultura, num período caracterizado pela intensificação tecnológica do campo brasileiro, que introduziu máquinas e insumos, fazendo com que grandes propriedades passassem a ocupar um menor número de trabalhadores, e, portanto, foram excluídos parceiros, arrendatários, agregados, diaristas.

Em Mato Grosso, atual Mato Grosso do Sul, conforme os dados fornecidos pelo IBGE, fez-se o acompanhar desse processo, com a ampliação das lavouras de milho, soja, cana, além

do incremento na atividade pecuária (MENEGAT, 2009). Por isso, entendemos a ênfase dada pelo então Presidente na coroação de uma Rainha da Reforma Agrária, nos anos 1960, num ato que imprimiu sentidos diversos, pois pareceu indicar uma tentativa de acalmar ânimos das pessoas em situação de exclusão, que, naquele período, se intensificava em virtude da combinação de dois principais fatores: em decorrência do modelo agrário, que historicamente, no Brasil, manteve intactas as grandes propriedades, e pela introdução tecnológica que colocou para fora do campo parceiros, arrendatários e outras categorias.

Para Januária, aquele ato pareceu como marco, presente em sua memória, e que cotidianamente a alimenta, uma vez que as imagens daquele momento encontram-se estampadas na parede de sua sala, lugar de passagem diária cotidianamente olhado e, portanto, mantido vivo. As imagens fotográficas e de reportagens jornalísticas preservadas e “divulgadas” por ela se alimentam e alimentam a representação que a protagonista cultivou ao longo do tempo, realizando um interessante movimento de construção e divulgação de uma conquista que ora se passa por pessoal, ora faz parte de um evento coletivo.

No entanto, esse rememorar está também entrelaçado ao tempo de vigência de seu reinado, definido em 100 anos - 1964 a 2064 -, o que significa dizer que Januária ainda está no posto de Rainha da Reforma Agrária. Cabe, então, analisar o sentido político contido na atitude do então Presidente para com a extensão do mandato de Januária, e isso só é possível se considerado o jogo de forças e as relações de poder presentes na conjuntura da época, especialmente aquelas encaminhadas pelas oligarquias agrárias que se colocavam contrárias a qualquer possibilidade de redimensionar a estrutura agrária brasileira.

Pode-se supor que na atitude do então Presidente, os 100 anos seriam mais do que necessários, para que ao longo deles fosse possível postular novas representações políticas, comprometidas com transformações sociais, e que se dispusessem a efetivar mudanças no campo, o que poderia ser alcançado por meio da institucionalização do Plano Nacional de Reforma Agrária. Daí uma representante secular, que certamente não viverá para passar sua faixa e nem mesmo para assistir à efetiva reordenação agrária¹⁴, situada nas perspectivas que pareciam ace-

14 O primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) foi instituído em outubro de 1985. No entanto, não atendeu a todas as necessidades apresentadas pelos movimentos sociais rurais, que encaminharam a construção de uma nova proposta. Em novembro de 2003, durante a Conferência da Terra, acontecida em Brasília, foi publicado o II Plano Nacional de Reforma Agrária. Nos dias atuais, os movimentos sociais rurais avaliam a necessidade de mudanças no II Plano. Cita-se o exemplo debatido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que defende maior participação da sociedade na elaboração e implementação das propostas, portanto, uma Reforma Agrária Popular.

nar, naquele ato e período, do qual hoje poucas pessoas sabem ou dele se recordam que um dia a Reforma Agrária teve uma rainha, nomeada pelo Governo Federal.

Logo após a coroação de Januária, ocorreu o Golpe de Estado de 1964, e a subsequente assunção dos presidentes-militares ao comando político brasileiro, poder em que se mantiveram por 20 anos, período no qual intensificaram a política de “acalmar os ânimos” das pessoas excluídas do campo brasileiro, sem instituir a esperada Reforma Agrária. As ações implantadas naquele período foram tentativas de adiar a reordenação de terras; entre elas citamos, como exemplo, o estímulo ao impulso desenvolvimentista, por via da colonização em direção às áreas ainda não ocupadas da região Centro-Oeste, como o antigo Mato Grosso e a Amazônia Legal¹⁵.

Outra ação efetivada pelos governos militares foi a publicação do Estatuto da Terra, Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964 (BRASIL, 1964), na qual o Governo Federal apontava para possibilidade de divisão de terras para a Reforma Agrária. No entanto, essa intenção não se concretizou e propagou o sistema de colonização, num avanço das fronteiras para a Amazônia Legal, que, como apresenta Martins (1997), foi uma medida que visava antes de tudo, favorecer grandes proprietários de terras e empresários que haviam apoiado fortemente os militares durante o golpe de Estado. A Reforma Agrária só foi possível em meados da década de 1980, com a abertura política e pela configuração de novas forças instituídas em movimentos sociais, e de grupos da sociedade civil organizados, que encaminharam a demanda por terra.

Nesse sentido, compreendemos a preocupação de Januária, no arquivo da memória da década de 1960, no destaque às imagens e documentos de um período que sinalizava para mudanças. Por isso, as reflexões de Vovelle (1987) interessaram ao nosso estudo, por trabalhar a imagem como um instrumento que personaliza os indivíduos, guarda uma memória individual, mas ao mesmo tempo coletiva, na representação da história de sujeitos em suas relações sociais. A história de Januária nos leva a corroborar do pensamento de que fotografias são recursos de pesquisa, sendo guardiãs da memória, que retém uma fração do tempo, como

15 Foram criados pelo Estado, em nome do desenvolvimento de novas áreas, benefícios aos grandes grupos colonizadores, assim como os diversos programas de impulso ao desenvolvimento de Mato Grosso durante a década de 1970, entre os quais o Programa de Desenvolvimento do Pantanal Mato-Grossense (PRODEPAN) e o Programa de Desenvolvimento do Centro-Oeste (POLO-CENTRO), que motivaram o aprimoramento e o incremento das imensas lavouras de cereais e dos extensos latifúndios destinados à criação de gado de corte. Essa forma de ocupação, seja pela atividade intensiva da agricultura, seja pela atividade extensiva da pecuária, preencheu os chamados “espaços vazios” (pelo capital), parte deles até então ocupado pelas tribos indígenas existentes no antigo Mato Grosso. (MENEGAT, 2009).

mostram Le Goff (1992) e Pollak (1989), e mesmo como “uma forma de representação da realidade”, utilizada para compreensão da história (CHARTIER, 1990). Nessa configuração, a fotografia não é apenas um objeto; representa, antes, o registro do resultado das práticas sociais existentes entre as pessoas e suas ações em determinados períodos. Por meio delas podemos recontar histórias.

Januária nos mostrou um entrelaçar de diferentes momentos históricos, possíveis de serem também observados na outra parede de sua sala de visita, em mais um mosaico no qual se vê a mistura de fotos de familiares, com aquelas de sua coroação, combinadas com imagens do tempo em que ainda era jovem. Estas estão próximas a figuras de representantes políticos da época da coroação, reunidas aos políticos brasileiros contemporâneos, entre eles o ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como vemos a seguir:

Fotografia 2 – Fotografias de familiares e de representantes políticos brasileiros



Fonte: Equipe do LEF (2006).

A organização das imagens estabelecida por Januária, na parede da sala de sua residência, lugar de maior circulação dos que chegam de fora, parece servir para apontar e relatar aos que lá adentram, um feito importante de sua vida, e também de uma causa, a Reforma Agrária, encaminhada por uma figura feminina. Serve, ainda, como dissemos, de comprovação do que

ela rememora, dando maior ênfase para aquele momento e, especialmente, atribuindo importância social sobre sua pessoa. Por isso, na narrativa de Januária, e na análise das imagens que nos apresentou, tivemos a preocupação em considerar o olhar ambíguo sobre as fotografias, seguindo as recomendações de Koury (2006), compreendendo as imagens numa dimensão presente, mas que é também sinal de ausência, portanto, numa necessidade em se considerar o contexto político-social daquele momento.

Em função do exposto, partilhamos das recomendações apresentadas por Ciavatta (2002): ao realizar investigações apoiadas nas imagens, que se faça a busca da totalidade da imagem, investigando o contexto de sua produção e, assim, tornando possível passar da aparência superficial da imagem ao seu sentido social.

Ainda sobre a narrativa construída por Januária, por meio de fotografias e recortes de jornais, é destacável anotar que a nós pesquisadores/as também se apresenta uma decisão em registrar o painel de imagens localizado no interior da moradia da Rainha da Reforma Agrária. A narrativa forjada pela assentada estabeleceu uma forma de ligação entre a mensagem produzida e as demandas e curiosidades de quem se dispunha adentrar um pouco mais no cosmos da narradora. Importa, assim, entender e considerar que o discurso imagético existe no contexto da cultura, lugar em que o sentido/significado só alcança sucesso sobre os traços comuns compartilhados pelas partes envolvidas. Neste caso em particular, apresenta-se o grau de intencionalidade de Januária encontrando a expectativa dos pesquisadores/as, sugerindo que se considerem os interesses e negociações envolvidos no diálogo em que produzimos as imagens que constam nesse texto.

Não há, conseqüentemente, um conjunto de ações que tenham levado os/as pesquisadores/as a se deslindarem do objeto de pesquisa, especialmente em relação às imagens. Kossoy (1999, p. 42-43) já asseverava o seguinte:

A produção da obra fotográfica diz respeito ao conjunto dos mecanismos internos do *processo de construção*, concebido conforme uma certa intenção, construído e materializado cultural, estética/ideológica e tecnicamente, de acordo com a visão particular de mundo do fotógrafo. [...] Vimos que o fotógrafo constrói o signo, a representação. Nessa construção uma nova realidade é criada. Longe de lançarmos dúvida quanto à existência/ocorrência do assunto representado, ou mesmo de sua respectiva aparência, devemos considerar que, do objeto à sua representação, existe sempre uma transposição de dimensões e de realidades. O assunto uma vez representado na imagem é *um novo real*: interpretado e *idealizado*, em outras palavras, ideologizado. É óbvio que estamos

diante de uma nova realidade, a da imagem fotográfica, que há muito chamei de *segunda realidade*.

Januária, por sua vez, parece desejar manter vivo aquele momento ao imprimir ênfase às imagens de sua coroação, um marco em sua vida, cercada por representantes centrais da política brasileira, o que indica fazer um balanço entre o que viveu, o que representa, e o que hoje vive, como mulher assentada.

Ontem foi uma expoente nacional da questão agrária. Hoje, esquecida socialmente dessa condição, tornada gestora de um lote em assentamento rural. Em sua atuação nos dias de hoje evidencia autonomia feminina, assim como o foi sua coroação, mas com diferenças de publicação, pois no contexto atual sua visibilidade restringe-se à dimensão do lote e do assentamento. Por isso, o constante vai e vem em tempos remotos e tempos presentes.

Ontem, um tempo de juventude e de esperança nas mudanças sociais, seja na criação de espaços econômicos por meio da Reforma Agrária, seja na condição de emancipação de sujeitos, especialmente das mulheres que viviam e ainda vivem situações de invisibilidades e opressão. Hoje, um tempo em que a Reforma Agrária é uma realidade brasileira da qual ela participou na construção, e, portanto, tempo de avaliações de quais foram realmente as mudanças que o processo de divisão de terras projetou; nem todas concretizadas, como acenava o modelo defendido na década de 1960.

Nesse sentido ocorre a valorização que Januária imprime a tempos remotos, que pareciam sinalizar para a Reforma Agrária Brasileira - em parte realizada-, pois, a partir de 1985, foi implantado o Plano Nacional de Reforma Agrária, e de lá para nossos dias, mostrou oscilações em sua efetivação, com momentos mais intensos de interesse político para com a causa de desapropriação de terras para instalação de famílias, e outros momentos de quase esquecimento desse processo¹⁶.

No entanto, a valorização do ato de Januária pode estar ligada ao cotidiano nem sempre harmonioso dos assentamentos, porque as pessoas assentadas vivem dilemas relacionados ao tipo de solo, aos meios para a produção, ao gerenciamento dos lotes e à criação de estratégias de produção e de vida, que, por vezes, negam o sonho da terra, de que nela tudo será possível: plantar, colher e de seus frutos viver. Nesse sentido, a ênfase a um período que sinalizava para

16 A respeito das diferenças na desapropriação de terras para instalação de assentamentos rurais em diferentes períodos das décadas de 1980 e 1990, em Mato Grosso do Sul, ver Menegat (2009).

outras possibilidades, as quais não se confirmaram plenamente e parecem negar o sentido do passado e dos sonhos alimentados.

Ao mesmo tempo, a história de Januária remete à riqueza do processo de pesquisa com história oral, uma vez que lidamos com pessoas a relatarem suas histórias e que ao ouvi-las temos o fazer e o refazer da história. No entanto, o relato de Januária evidenciou a necessidade de estabelecer relações entre diferentes relatos, procurando, assim, o que há de comum entre eles, como forma de assegurar maior aproximação com a realidade. Sua coroação, como dissemos, aconteceu num momento de intensos conflitos de terras e de instabilidade política brasileira e, por isso, esse feito assumiu diferentes representações: para ela, pareceu ter representado um compromisso do Estado com a questão, já que ao coroá-la rainha da causa agrária, o governo personificava nela seu compromisso com a conflituosa “questão de terra”. Para o Estado, conforme apontamos, pareceu funcionar como uma “válvula de escape”, porque ao nomear uma representante, publicizou intenções de encaminhar mudanças, o que na verdade, representou mais como um ato corriqueiro e que abriu possibilidade de adiar processos decisórios, como historicamente tem sido a reordenação do campo brasileiro.

No entanto, pelo fato de após esse feito terem ocorrido mudanças políticas, com a entrada dos militares no comando político brasileiro, os quais mantiveram o modelo posto por duas décadas, não podemos afirmar as proporções que o coroamento de uma representação feminina, em tempos de poderes masculinos e de predomínio de grandes propriedades, significava para as duas causas: de terras e da condição social feminina.

O que percebemos é que Januária se apropriou plenamente de sua coroação de rainha e nutre essa condição até os dias atuais, fazendo uso dela até mesmo para projeção social, seja para expressar uma emancipação feminina em tempos de restrições, como na década de 1960, quando o espaço social era mais masculino, bem como nos dias de hoje, uma mulher no comando de lote em assentamento de Reforma Agrária.

A história de vida de Januária Maria da Conceição é expressiva, por toda a sua complexidade, inclusive a das lutas sociais no Brasil. É um fenômeno que articula exclusão social, condição de gênero, luta política e, da mesma forma, emergência política do indivíduo no interior da história. Essa personagem construiu sua identidade no interior do movimento que lhe destinava o papel de mãe e responsável pela vida doméstica, espaço uterino do núcleo familiar. Mas este espaço limitado não lhe foi suficiente, e ao ser expandido, permitiu a construção de outras relações que fariam de dona Januária uma mulher pouco comum nos lugares em que se inseria. Nesse movimento, que trouxe a ela a militância política em favor do grupo, também

lhe forneceu matéria para não submeter sua personalidade ao reducionismo do grupo, espaço em que as individualidades, os desejos, as angústias de existências devem ser contidas em benefício de uma utopia política.

Dona Januária não se curvou a nenhum dos dois espaços constrangedores: o dominante e àquele que buscava dominar. O exercício de sua história ocorreu na fronteira, o que ela expressa com evidência em seu comportamento. Sua história se apresenta como um desafio para a compreensão nas pesquisas em Ciências Humanas, até porque ela própria tomou providências para que sua biografia fosse produzida¹⁷. Ao mesmo tempo, no curso da pesquisa foi possível perceber que seria relevante pensar mais e melhor a respeito da presença dos sujeitos no interior de temas complexos e cuja essência encaminha as reflexões para o objeto “social”, ocultando as estratégias de ação empreendidas pelos sujeitos.

Referências

BRASIL. Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 31 nov. 1964. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm>. Acesso em: 02 mar. 2013.

CARVALHO, Aldair Lucas de. *A Rainha de Jango: a história de Januária Maria da Conceição, rainha da Reforma Agrária no Governo de João Goulart*. Dourados: Nicanor Coelho Editora, 2011.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CIAVATTA, Maria. *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

D’AJELLO, Luis Fernando Telles. Da linguagem, da memória, da verdade: uma análise de conceitos envolvidos na construção social da realidade. In: TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato; ZALLA, Jocelito; D’AJELLO, Luis Fernando Telles (Org.). *Sobre as poéticas do dizer; pesquisas e reflexões em oralidade*. São Paulo: Letra e Voz, 2010. p. 182-193.

HUMBERTO, Luis. *Fotografia, a poética do banal*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. Cotia: Ateliê, 1999.

17 Recentemente, em 2011, o escritor Aldair Lucas de Carvalho publicou um livro de caráter biográfico sobre Dona Januária.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. O Imaginário Urbano sobre Fotografia e Morte em Belo Horizonte, MG, nos Anos Finais do Século XX. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 22, n. 35, p. 100-122, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/vh/v22n35/a06v22n35.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2013.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 2 ed. Campinas: UNICAMP, 1992.

MARTINS, José de Souza. *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: Hucitec, 1997.

MENEGAT, Alzira Salete. *No coração do Pantanal: assentados na lama e na areia*. Dourados: UFGD & UEMS, 2009.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. *Rev. Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n.3, 1989.

VOVELLE, Michel. *Imagens e Imaginário na História: Fantasmas e Certezas nas Mentalidades desde a Idade Média até o Século XX*. São Paulo: Ática, 1987. (Série Temas, v. 42)

Violência, fronteiras e representações sociais: breves reflexões a partir da região de Dourados

André Luiz Faisting¹⁸

1. Introdução

De acordo com o mais recente balanço acerca dos estudos sobre violência no Brasil, realizado por Barreira e Adorno (2010), desde fins da década de 1970 o crime e a violência vêm chamando a atenção dos cientistas sociais, em particular dos sociólogos, criando um amplo campo de estudo desses fenômenos no país. Nesse estudo, os autores recuperam as contribuições de balanços anteriores - Adorno (1993), Zaluar (1999) e Kant de Lima, Misse e Miranda (2000) – que avaliaram as tendências teóricas, conceituais, metodológicas e temáticas que caracterizaram esse campo desde os anos 1970 até o ano de 2000 - e acrescentam novas contribuições do período mais recente. Pensando nos desafios atuais, os autores advertem:

Embora a sociedade brasileira venha conhecendo, há pelo menos duas décadas, profundas transformações que incidem sobre sua inserção nos mercados globalizados, sobre suas políticas de controle da inflação e de estabilização monetária, sobre a expansão dos gastos públicos, sobre a estabilidade das instituições e práticas democráticas, além de – tímidos é certo – ganhos na redução das desigualdades sociais, o controle democrático da violência permanece como um dos mais graves desafios às políticas governamentais. (BARREIRA; ADORNO, 2010, p. 335).

Nesse contexto, os autores lembram também que a emergência da criminalidade organizada no Brasil não pode ser descolada das condições e tendências existentes na sociedade contemporânea, em especial a partir dos anos 1970, na esfera das mudanças neoliberais que

18 Universidade Federal da Grande Dourados. Email: andrefaisting@ufgd.edu.br. Doutor em Ciências Sociais pela UFSCar.

inauguram a chamada era da globalização. Embora estejam se referindo à criminalidade violenta nos grandes centros urbanos, é possível refletir sobre a violência nas fronteiras do Brasil também a partir desse contexto mais amplo. Os próprios autores, ao apontarem para a necessidade de novas investigações, indicam a importância de ampliação do conhecimento para outras regiões do país e argumentam que “no estágio atual, é impossível uma visão do território nacional como um todo, o que nos permitiria melhor entender fenômenos contemporâneos como o fluxo de migrantes, mercadorias e capitais nas fronteiras.” (BARREIRA; ADORNO, 2010, p. 343).

É dentro dessa lacuna de pesquisas sociológicas sobre a violência nas fronteiras do Brasil que estamos desenvolvendo, em diálogo com o Projeto “Violência e Fronteiras” do Núcleo de Estudos da Violência da USP¹⁹, uma pesquisa sobre as representações da violência na fronteira da região sul de Mato Grosso do Sul, mais especificamente a partir da Comarca de Dourados. O presente texto pretende oferecer uma breve caracterização da fronteira na qual se situa essa comarca, bem como algumas reflexões teóricas e metodológicas que fundamentam nosso projeto, sobretudo no que se refere à teoria das representações sociais. Ou seja, importa ressaltar, para os propósitos dessa breve reflexão, que a violência no contexto das fronteiras não pode ser analisada apenas em termos de sua objetividade e de seus indicadores quantitativos, por mais importantes que essas dimensões sejam. A violência é, também, o que se representa como violência. Nas palavras de Porto (2010, p. 76),

Interrogando o componente objetividade, violência seria o que os números e as estatísticas assinalam como tal, fazendo ressaltar o caráter ‘inegável’ da realidade do fenômeno. Por outro lado, pensada de um ponto de vista subjetivo, a definição da violência precisaria considerar, igualmente, o que diferentes indivíduos e sociedades reputam (representam) como violência. Representação que poderia, em última instância, interferir na própria realidade da violência.

19 O referido projeto integra o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia - INCT - sobre Violência, Democracia e Segurança Cidadã – CNPq/Fapesp que tem como objetivo mais amplo “identificar e analisar os principais obstáculos à consolidação do Estado de Direito no Brasil, ao pleno funcionamento da Democracia e à garantia dos direitos de cidadania” (SALLA; ALVAREZ, 2011, p. 1). O objetivo do Projeto “Violência e Fronteiras” é analisar tais questões no âmbito das fronteiras do Estado-nação brasileiro. Por meio do acompanhamento das taxas de homicídio nos municípios de fronteira no Brasil, o projeto tem acompanhado a evolução de aspectos da violência em tais contextos. Outra linha de investigação se dirige para diversas situações políticas marcadas pela presença da corrupção nas instituições e de atividades criminosas praticadas por agentes públicos, tanto em estados de fronteira como em determinados municípios dessa área.

Nesse sentido, cabe destacar como parte de nossas reflexões, o referencial teórico e metodológico da “teoria das representações sociais” no estudo da violência para, em seguida, apresentar alguns dados da faixa de fronteira onde está situada a comarca de Dourados em termos dos problemas característicos da região, da organização das forças de controle e prevenção, bem como das políticas públicas propostas e desenvolvidas nessa área.

2. Representações sociais e violência

Para Porto (2010, p. 67), “os vários enfoques a partir dos quais o fenômeno da violência tem sido abordado, aquele centrado na análise das representações sociais não tem merecido estatuto privilegiado na sociologia.” Assim, embora o conhecimento via representações sociais pode ser entendido como sendo de segundo grau, na medida em que se chega a ele não por meio dos dados brutos da realidade, mas por questionamentos sobre esses dados, no sentido do que se pensa sobre eles, no caso da violência, o conhecimento via representações torna-se tão importante quanto, na medida em que nos permite conhecer, por meio das diferentes percepções, crenças, valores e sentidos que fundamentam, orientam, e, muitas vezes, tentam mesmo legitimar os atos de violência. Daí a importância em adotar a noção de representações sempre no plural, ou seja, partimos do pressuposto que os blocos de sentidos, crenças e valores, que constituem a matéria-prima das representações sociais, não devem ser compreendidos enquanto blocos homogêneos de percepção e (re)produção de uma dada realidade, mas como estando muitas vezes em conflito e em oposição a outros blocos de sentidos, crenças e valores sobre o mesmo fenômeno.

Para muitos estudiosos das representações sociais, essa noção de representações no plural é atribuída à Moscovici (1989) que, partindo do clássico conceito de representações coletivas de Durkheim (1970), revisitou e sistematizou a noção a partir da Psicologia Social. Entre outras contribuições, Moscovici traz para essa noção a possibilidade de considerar a subjetividade dos indivíduos, além da pluralidade das representações numa mesma sociedade. Enquanto Durkheim (1970) concebe as representações como formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de integrar a sociedade como um todo, Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas. Em outras palavras, “o realce dado à homogeneidade torna-se então um componente problemático da teoria, se a análise pretende contemplar fragmentação, a multiplicidade e a pluralidade valorativa das sociedades contemporâneas.” (PORTO, 2010, p. 70).

Mas para não fugir do âmbito da Sociologia, especialmente no que se refere à contribuição dos clássicos para a noção de representações, se a teoria de Durkheim (1970) apresenta limites à análise dos fenômenos sociais da contemporaneidade, Weber, ao contrário, continua oferecendo uma das bases fundamentais para essa abordagem.

É no interior da construção teórica de Weber, mais do que em Durkheim, que abordagens analíticas centradas em representações sociais poderiam ser mais confortavelmente inseridas, já que a perspectiva analítica weberiana permite captar os sentidos que os atores (protagonistas ou vítimas de uma dada ação) atribuem a suas representações, sem desconsiderar o sistema (ambiente, contexto, situação, estruturas) nos quais esses atores agem e interagem. Privilegiaria a subjetividade das representações sabendo, no entanto, que elas só se constroem em relação a um dado contexto ou ambiente objetivamente dado. Ou seja, a subjetividade das representações, tanto quanto a objetividade das práticas, são assumidas como componentes fundamentais das relações sociais. (PORTO, 2010, p. 74-75).

Nestes termos, pensar em fenômenos como a violência na contemporaneidade significa, também, pensar o problema da fragmentação e da diversidade. Assim, a diversidade proposta por Moscovici reflete a falta de homogeneidade dentro das sociedades modernas, em que as diferenças apontam para uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações. É essa a concepção que conduz o autor a substituir a noção de representações coletivas pela de representações sociais, ou seja, entende as representações sociais como o

conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI, 1981 apud SÁ, 1996, p. 31).

Assim, não há como avançar no conhecimento de uma determinada realidade social, no caso, a violência, sem que busquemos compreender como essa realidade é percebida e reproduzida pelos diferentes segmentos que a vivenciam. Para Jodelet, outra teórica reconhecida do campo da teoria das representações sociais,

Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideais, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: parti-

lhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis porque as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana [...]. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais. (2001, p. 17 apud PORTO, 2010, p. 66).

Em seu livro **Sociologia da Violência**: do conceito às representações sociais, Maria Stella Grossi Porto, no capítulo onde procura apresentar a teoria das representações sociais como uma estratégia para abordagem da realidade social, argumenta:

Reinsere a outrora recorrente questão das crenças e dos valores nos dispositivos disponíveis à explicação sociológica, por meio da Teoria das Representações Sociais, significa, igualmente, reinsere a discussão acerca do papel e do lugar da subjetividade na teoria, em sua relação com o também recorrente requisito da objetividade, como condição para a produção do conhecimento válido e relevante para a compreensão sociológica [...]. Crenças e valores são a matéria prima do fazer sociológico, seguindo a trilha weberiana de que a objetividade do conhecimento nas ciências sociais vincula-se ao fato do empiricamente dado estar em permanente relação com ‘ideias’ de valor, recolocando, assim, valores e crenças no interior da explicação sociológica [...]. A Teoria das Representações Sociais pode constituir-se em um caminho fértil de análise, na medida em que, por seu intemédio, crenças e valores são apreendidos em sua condição de princípios orientadores de conduta, tratamento que se aproxima daquele da sociologia compreensiva [...] da mesma forma como justificam e orientam práticas dos atores sociais, assim também, a depender de como são apropriadas pelas instâncias institucionais, as representações sociais podem justificar e orientar políticas públicas. (PORTO, 2010, p. 63-64).

A partir desses trechos selecionados da referida obra, podemos destacar a pertinência da explicação sociológica da violência via representações sociais, tanto por parte dos agentes da violência, na medida em que as representações “justificam e orientam as práticas dos atores sociais”, como por parte daqueles que têm a responsabilidade de propor e aplicar políticas públicas de segurança. Contudo, como também ressalta a autora, no caso das políticas públicas, estas dependem da forma com que as representações são apropriadas pelas instâncias institucionais, ou seja, no caso da violência não há uma única representação do fenômeno, mas essa depende de uma série de fatores que envolvem diferentes interesses, crenças e valores.

Da mesma forma, acreditamos que não há uma única representação da violência por parte dos próprios agentes da violência, bem como daqueles que se configuram como vítimas e/ou defensores, que também podem justificar ou denunciar as práticas de violência por meio de diferentes crenças e valores. Nesse mesmo sentido, a explicação e (re)produção dos fatos da violência, tanto pelo senso comum quanto pelos meios de comunicação, movimentam-se dentro dessa rede complexa de significações que caracteriza a violência como fenômeno empírico. Para compreender as bases de tais representações, também é ilustrativo o estudo de Caldeira (2000) sobre a segregação espacial na cidade de São Paulo, no qual a autora revela que é nas conversas diárias sobre o fenômeno da violência que normalmente se desenvolve a chamada “fala do crime”.

A fala do crime – ou seja, todos os tipos de conversas, comentários, narrativas, piadas, debates e brincadeiras que tem o crime e o medo como tema - é contagiante [...]. A fala do crime é também fragmentada e repetitiva. Elas surgem nas mais variadas interações, pontuando-as, repetindo a mesma história ou variações da mesma história, comumente usando apenas alguns recursos narrativos [...]. Assim, a fala do crime alimenta um círculo em que o medo é trabalhado e reproduzido, e no qual a violência é a um só tempo combatida e ampliada [...]. A fala e o medo organizam as estratégias cotidianas de proteção e reação que tolhem os movimentos das pessoas e restringem seu universo de interações. Além disso, a fala do crime também ajuda a violência a proliferar ao legitimar reações privadas ou ilegais – como contratar guardas particulares ou apoiar esquadrões da morte ou justiceiros -, num contexto em que as instituições da ordem parecem falhar. (CALDEIRA, 2000, p. 27).

Assim, por meio desta forma de discurso é possível a apreensão de categorias que, concomitantemente, geram formas de conhecimento e “desreconhecimento” que, por sua vez, justificam termos depreciativos utilizados contra determinados grupos e legitimam, com isso, a violência. A fala do crime é composta por categorias rígidas, utilizadas para classificar simbolicamente o mundo.

A fala do crime constrói sua reordenação simbólica do mundo elaborando preconceitos e naturalizando a percepção de certos grupos como perigosos. Ela, de modo simplista, divide o mundo entre o bem e o mal e criminaliza certas categorias sociais. Essa criminalização simbólica é um processo social dominante e tão difundido que até as próprias vítimas dos estereótipos (os pobres, por exemplo) acabam por reproduzi-lo, ainda que ambigualmente. (CALDEIRA, 2000, p. 10).

Em pesquisa anterior, na qual estudamos as representações da violência no âmbito dos Juizados Especiais Criminais, percebemos, em várias das audiências de conciliação acompanhadas, a forma como as representações fundamentadas em crenças e valores comuns da vida cotidiana se manifestavam nas falas dos operadores do Direito. Por exemplo, num dos casos acompanhados, o juiz se dirige ao acusado de “atentado violento ao pudor” dizendo o seguinte: “gente igual ao senhor vem muitas vezes aqui, é vendedor de picolé, é catador de papelão que gosta de mexer com as mulheres na rua.” Assim, “representações como essas estão fundamentadas em estereótipos que, por sua vez, (re)alimentam as representação da violência associadas a determinados grupos sociais.” (FAISTING;OLIVEIRA, 2011, p. 6)²⁰.

Dentro deste contexto marcado pela quase homologia entre violência e medo, que caracteriza um estado psicológico de insegurança²¹, assim como por manifestações concretas e brutais de violência e comoção popular, é comum o Estado responder com planos emergenciais de segurança, em geral voltados tanto para o endurecimento da atuação das forças policiais quanto para propostas ao legislativo, no sentido da mudança das leis e o também endurecimento das penas. Nesse sentido, tão importante quanto compreender as diferentes formas de manifestação e representação da violência, é considerar as diferentes formas punitivas e o aspecto social da punição. (FAISTING, 2009).

Uma das maneiras de compreender a natureza social da punição está, como sugere Garland (1990), nas correlações possíveis entre as diferentes formas punitivas existentes e as questões políticas e morais relacionadas a elas. Para o autor, um obstáculo ao melhor entendimento

20 A observação das audiências de conciliação nos permitiu identificar que discursos semelhantes aos descritos por Caldeira também se reproduzem no interior do sistema de justiça. O tratamento oferecido ao acusado, no exemplo descrito, demonstrou que os operadores do Direito movem valores e crenças relativos ao universo simbólico do qual são representantes para exercer suas funções e, com isso, também reforçam estereótipos e preconceitos. Deste modo, as representações sociais da violência e da punição por parte destes profissionais revelam, também, suas próprias visões de mundo sobre a realidade social, não se limitando, portanto, às questões técnicas e jurídicas, mas se valendo, também, nesses espaços menos formais, de suas próprias crenças e valores.

21 “O medo e a sensação de insegurança são bons exemplos do que se pretende argumentar: bem maiores nos ricos condomínios fechados das megalópoles brasileiras do que na maioria das periferias delas e de pequenas cidades, estes sentimentos fazem com que moradores dos primeiros espaços se tranquem e se protejam, utilizando-se, para tanto, de todos os implementos que a moderna tecnologia produziu para a área de segurança. Em relação a essas áreas, é comum circular em representações de pânico que pouco ou nada têm a ver com a realidade concreta da violência nesses espaços super ‘protegidos’. Entretanto, a sensação mesma de insegurança, por si só, ‘cria’ a demanda por aumento de segurança.” (PORTO, 2010, p. 174).

da punição está no fato de que os esforços empreendidos têm sido apenas no sentido de converter um assunto profundamente social em uma tarefa técnica para instituições de controle social. Para tanto, o desafio inicial estaria em construir, de fato, uma sociologia da punição para explicar a função social e o significado cultural deste fenômeno. É possível superar uma visão da punição associada apenas ao sistema penal como um aparato de poder e controle, e reconhecer que leis criminais e instituições penais incorporam valores morais e sensibilidade que são extensamente compartilhadas pelos diferentes atores sociais.

O desafio, portanto, estaria em superar uma visão da punição como um tópico específico de interesse apenas da ciência criminal, e reconhecer que se trata de uma complexa instituição social. Significa reconhecer, assim, que a punição jurídica não é apenas a instituição de controle do crime que ela normalmente parece ser. O problema é que as formas da punição existentes nos levam a aceitar, sem questionamento, a estrutura institucional vigente que, autoritariamente estabelecida, nos informa o que é a criminalidade, como deve ser sancionada, quem está autorizado a punir e em que grau está sua autoridade.

Em entrevista à *Revista ComCiência* em 2008, ao fazer um breve relato de suas reflexões mais recentes sobre a “cultura do controle”, Garland argumenta que uma sociedade precisa refletir não somente a respeito de como os indivíduos devem ser punidos, mas sim sobre questões mais amplas, como a política penal afeta comunidades, opiniões políticas, economia e cultura da sociedade de maneira geral.” No que se refere ao propósito de compreender como crenças e valores constitutivos de diferentes representações da violência – e da punição - podem interferir na proposição de políticas públicas, cabe destacar o seguinte argumento do autor:

Geralmente entendemos punição como uma maneira de responder a um indivíduo criminoso – como um castigo por sua agressão, e esperamos que ela reduza o crime, faça justiça e anuncie que esse tipo de comportamento é errado. O meu argumento é que a punição tem efeitos sociais mais amplos que não estão confinados à punição ou controle de indivíduos. Há usos políticos óbvios da punição, que operam na arena política. Por exemplo, a promessa de punições severas é usada para distinguir um candidato que defende políticas muito duras de combate ao crime de um candidato com políticas mais amenas. Assim, a decisão sobre como punir ou que tipo de lei penal introduzir podem ser maneiras simbólicas de marcar um bloco político inteiro de valores e opiniões. (GARLAND, 2008, s/p).

Em síntese, para concluir essa breve justificativa teórica e metodológica do uso da noção de representações sociais para compreender a violência, recorreremos novamente a Porto (2010, p. 84), que, ao finalizar suas considerações, argumenta:

Reforça-se, assim, o pressuposto segundo o qual a ação social e representação social são fenômenos solidários: as subjetividades presentes nas representações sociais interferem, direta ou indiretamente, nos processos de organização das ações e relações sociais, ou seja, nos espaços nos quais o social se produz e se reproduz como espaço de interação. Afirma-se a relevância de centrar o foco da compreensão nos indivíduos, sem desconhecer que eles não pairam no ar: movem-se e movem suas práticas sociais em contextos específicos. (2010, p. 84).

Estes contextos específicos dos quais fala a autora, em nosso caso pode ser traduzido como a fronteira propriamente dita, que também pode ser analisada em sua dupla dimensão: ela mesma enquanto representação social e como território onde a violência se manifesta e é representada de maneira concreta e em suas múltiplas conexões com os demais fatos da vida social e cotidiana. Cabe destacar, assim, algumas características da fronteira como espaço de práticas e representações da violência, bem como um espaço para proposição e aplicação de políticas públicas que estão, por sua vez, também fundamentadas em normas e valores oriundos de outras representações sociais.

3. Violência, fronteiras e políticas públicas na região de Dourados

Ao apresentarem os primeiros resultados de suas pesquisas, os coordenadores do Projeto “Violência e Fronteiras” do NEV/USP destacam alguns casos que foram manchetes nacionais nos últimos anos. Além dos acontecimentos ocorridos nos estados do Acre, Rondônia e Amapá²², também citam dois municípios que se localizam na mesma faixa de fronteira na qual

22 “O caso do Acre veio a público no final dos anos 1990, quando surgiram, naquele estado denúncias de existência de um poderoso grupo instalado nas instituições públicas e que estava envolvido com tráfico de drogas, corrupção, violência policial e execuções sumárias. Essas denúncias provocaram apurações de uma Comissão Parlamentar de Inquérito, conhecida como CPI do Narcotráfico, em 1999. [...] O segundo caso emblemático foi em Rondônia em 2006 e tornou-se público quando a Polícia Federal desencadeou a Operação Dominó, na qual prendeu 22 pessoas. Foram encarceradas algumas das principais autoridades do poder público local. [...] Em setembro de 2010, outro estado que possui parte de seu território na fronteira, o Amapá, esteve às voltas com a Operação Mãos Limpas da Polícia Federal que prendeu 18 pessoas, dentre elas o próprio governador do estado.” (SALLA; ALVAREZ, 2011, p. 2-3). Mais recentemente, Rondônia voltou às manchetes: “uma investigação conjunta do Ministério Público de Rondônia e da

se situa a Comarca de Dourados. O primeiro caso ocorreu em abril de 2010, em Pedro Juan Caballero, cidade paraguaia gêmea da brasileira Ponta Porã (MS), quando o senador paraguaio Robert Acevedo sofreu um atentado que foi atribuído a traficantes de drogas. O segundo caso, um dos mais emblemáticos em termos de corrupção no meio político local, ocorreu em setembro de 2010 justamente em Dourados. Trata-se da chamada “Operação Uragano” da Polícia Federal, quando foram presas 28 pessoas acusadas de envolvimento em fraudes em licitações, corrupção ativa e formação de quadrilha. (SALLA; ALVAREZ, 2011, p. 4). A “Operação Uragano” desencadeou um colapso político na cidade, pois foram presos o prefeito e o vice-prefeito, a primeira-dama, quatro secretários e nove vereadores, incluindo o presidente da Câmara.

Ao analisar estes e outros eventos, os coordenadores do referido projeto indagam se o contexto da fronteira não seria de algum modo uma dimensão com algum peso na explicação de tais acontecimentos. Além disso, ressaltam que “o que está em jogo também é o próprio imaginário do Estado moderno, a forma de analisar seu papel e limites diante das transformações da contemporaneidade.” (SALLA; ALVAREZ, 2011, p. 4-5).

No que se refere à região de fronteira na qual se situa a comarca de Dourados, é importante destacar a necessidade em considerar como as questões relacionadas à violência articulam-se em torno dos problemas característicos dessa região, por exemplo, a proximidade da fronteira com o Paraguai e a existência de um mercado informal e de diversas formas de “ilegalismos”, como: contrabando, tráfico de drogas e armas, a forte presença indígena e os problemas de “invisibilidade” e conflitos daí advindos, as disputas em torno da posse de terra e a criminalização dos movimentos sociais, a violência de gênero²³ etc.

Nesse contexto, há que se destacar a presença, atuação e articulação das forças de controle social que atuam mais diretamente no combate e na prevenção à violência e à criminalidade. No que se refere ao sistema policial, pela sua peculiaridade de região de fronteira, Dourados não se caracteriza apenas pela existência das forças policiais convencionais, mas se configura, também, tanto pela presença de outras forças bem como pela experiência de

Polícia Federal sobre fraudes em licitações e contratos públicos no Estado apontou que uma deputada estadual cobrou propina via torpedos de celular. [...]. O presidente da Assembleia, apontado como chefe do esquema, foi preso em operação da PF. Outras 14 pessoas foram detidas, entre servidores e empresários. [...] Promotoria e PF estimam que o esquema tenha desviado ao menos R\$ 15 milhões. [...] A escuta flagrou José Miguel Saud Morheb dizendo ter explicado a sua mulher que ‘propina não é desperdício, propina é investimento’. (Folha de São Paulo, 2011).

23 Há vários anos, o Estado de Mato Grosso do Sul figura entre os primeiros estados do país onde há maior número de homicídios contra a mulher. De acordo com o “Mapa da Violência 2012: os novos padrões da violência homicida no Brasil” (WALSELFISZ, 2011), Mato Grosso do Sul ocupa atualmente o 5º lugar nesse *ranking*.

integração das polícias civil e militar: trata-se do Departamento de Operações da Fronteira (DOF), uma experiência de integração das polícias civil e militar que, para muitos, constitui a única experiência concreta de integração dessas polícias no Brasil. O DOF se tornou um departamento apenas em 2009, pois, desde 1987, quando foi criado, era apenas um grupo de operações. Recentemente, suas atividades ampliaram-se também para a faixa de fronteira com a Bolívia.

No que diz respeito às demais forças policiais que atuam na faixa de fronteira, além da Polícia Federal e da Polícia Rodoviária Federal, há, na região, uma unidade da Força Nacional. Instalada em 2009 no Assentamento Itamaraty, o maior da América Latina e que está sobre jurisdição de Ponta Porã, a Força Nacional tem a “missão de vigiar a região de fronteira, combater o tráfico de armas e drogas e diminuir a violência”.

Com investimento de R\$ 160 milhões, a unidade da Força Nacional no Assentamento Itamarati ocupa uma área de 34,5 hectares cedida pelo Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). De acordo com informações da assessoria do Ministério da Justiça, já expirou o tempo de permanência previsto para a Força em Ponta Porã e, diante disso, teria que haver nova solicitação do governo do Estado para que o grupamento continue atuando na região. (DOURADOS AGORA, 27/07/2011).

Após essa data, o Ministério da Justiça prorrogou o prazo de permanência da unidade na região.

Além dessas diferentes forças policiais, o que demonstra a existência de um amplo e complexo aparato policial atuante na região de fronteira, há que se destacar, também, algumas das políticas públicas propostas nessa área, no sentido de apontar para as “novas formas de gestão das fronteiras”, como sugerem Salla e Alvarez (2011, p. 14):

Novas formas de gestão política dos espaços fronteiriços têm sido propostas pelo governo federal (em articulação com os governos dos estados) que combinam os elementos de afirmação da soberania e de defesa do território com preocupações específicas relativas à segurança pública – como o tráfico de drogas e de armas, o abigeato, o contrabando etc. A faixa de fronteira, nas duas últimas décadas, tem se tornado, também para o governo federal, uma área de intervenções que se volta para o incentivo ao desenvolvimento local, ao fortalecimento de organizações da sociedade civil etc. dentro de uma perspectiva de integração tanto nacional como internacional.

Nestes termos, os autores apontam para algumas iniciativas do governo federal que vêm sendo desenvolvidas: criação, em junho de 2011, do “Plano Estratégico de Fronteiras”, que conta com a presença das Forças Armadas²⁴; implantação, em 2009, pelo Ministério da Integração Nacional, do Programa de Promoção do Desenvolvimento da faixa de fronteira, a primeira iniciativa de alocação de recursos para o desenvolvimento desse território; adoção, pelo Ministério da Saúde, em 2005, do Sistema Integrado de Saúde das Fronteiras – SIS Fronteiras, com desdobramentos para a formação de quadros profissionais de saúde para atuação nas fronteiras²⁵; criação, em janeiro de 2010, da Universidade Federal de Integração Latino-Americana, UNILA, sediada inicialmente em Foz do Iguaçu, mesmo local onde foi criada, em setembro de 2010, a Comissão Permanente para o Desenvolvimento e a Integração da Faixa de Fronteira, uma espécie de embrião para um futuro PAC das Fronteiras. (SALLA; ALVAREZ, 2011). Acrescenta-se a essas iniciativas, a implantação, na região de Dourados, em agosto de 2011, do “Gabinete de Gestão Integrada da Fronteira” (GGI). Esse órgão foi o terceiro implantado no país e o segundo no Estado de Mato Grosso do Sul²⁶, tem como objetivo inibir o crime organizado e é formado pela União, Estado, Prefeitura e pelos países fronteiriços, que atuam em conjunto para operações na fronteira.

Considerando todo esse complexo de instituições e políticas públicas que caracterizam a Comarca de Dourados, poderia se supor que os índices de violência, nessa região, seriam baixos comparados a outras regiões. Embora não tenhamos de forma sistematizada os indicadores de violência nos últimos anos, os dados relativos aos números médios de homicídios para

24 “Esse Plano segue iniciativa tímida que havia sido lançada pelo governo federal, em 2009, o PEFRON – Policiamento Especializado de Fronteira que tinha como objetivo criar grupos especiais para atuar na prevenção e na repressão sobretudo nas regiões de fronteira. Tal iniciativa deveria promover igualmente a cooperação entre União, estados e municípios e entre as diferentes instituições de segurança pública. Por integrar um amplo programa do governo federal voltado para a segurança pública – o PRONASCI – Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – o PEFRON era também conhecido como PRONASCI Fronteiras.” (SALLA; ALVAREZ, 2011, p. 15).

25 O Curso de Mestrado em “Saúde Pública” da Universidade Federal da Grande Dourados, desenvolvido em parceria com a Fiocruz, é um dos resultados desta ação.

26 Já existem dois gabinetes desse tipo no Brasil, um em Corumbá (MS) e outro, no Paraná, ambos implantados em 2011. De acordo com a proposta de criação dos gabinetes, a iniciativa é um fórum deliberativo e executivo que opera por consenso, sem hierarquia e respeitando a autonomia das instituições que o compõem. O gabinete gestor visa coordenar o Sistema Único de Segurança Pública nos Estados, conforme termo de convênio celebrado entre a União, por intermédio do Ministério da Justiça, por meio da Secretaria Nacional de Segurança Pública, e os Estados Federados, por meio de suas Secretarias Estaduais de Segurança Pública e Defesa Social.

o período de 2000 a 2007, organizados pela pesquisa do NEV/USP, revelam que Dourados se destaca nesse quesito entre os municípios de fronteira.

Além de Foz do Iguaçu (28ª posição com média de 261 homicídios), estão: Porto Velho (RO) na 38ª, com 220,3; Rio Branco (AC) na 76ª posição, com a média de 98,6 homicídios; Cascavel (PR) na 88ª posição, com 86,5 e Dourados (MS), na 98ª posição com a média de 76 homicídios entre 2000 e 2007. Destaque-se o fato de Dourados estar na 140ª posição no *ranking* populacional (176.724,9 habitantes) (...) Na categoria de municípios de 100 a 200 mil habitantes, são 129 os municípios brasileiros, dos quais apenas 6 na faixa de fronteira. O município de Dourados (MS) com cerca de 176 mil habitantes está na 22ª. posição no *ranking* dos municípios com as maiores taxas médias de homicídio entre 2000 e 2007 (SALLA, ALVAREZ, OI, 2011, p. 26 e 33).

Ainda que tais indicadores quantitativos sejam importantes para destacar a Comarca de Dourados como um município de fronteira caracterizado pelos altos índices de violência, os números em si não são suficientes para compreender as especificidades da violência nessa região. Daí a importância não apenas em aprofundar na análise qualitativa da realidade local, mas também buscar qualificar esses indicadores, no sentido de compreender quais as vítimas preferenciais e as motivações dos crimes violentos praticados. Nesse sentido, cabe ressaltar a situação em que vivem os povos indígenas na região de Dourados.

Com efeito, Mato Grosso do Sul tem sido destaque há vários anos como o primeiro no *ranking* com maior número de homicídios contra esses povos. De acordo com dados do relatório “Violência contra os Povos Indígenas no Brasil”, produzido anualmente pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), 60 indígenas foram assassinados em 2010 (dado que se repetiu pelo 3º ano consecutivo), e outros 152 foram ameaçados de morte. Mato Grosso do Sul é o campeão, com 34 casos, o que representa 56% do total de assassinatos de indígenas em todo país. Em 2009, também foram registrados 60 assassinatos de indígenas, e mais uma vez a grande maioria – 33 - ocorreu em Mato Grosso do Sul, sendo todas as vítimas pertencentes à etnia Guarani-Kaiowá. Destaca-se, ainda, que dos 33 casos ocorridos em 2009, 8 foram em Dourados, e dos 34 casos ocorridos em 2010, 10 foram em Dourados, representando, respectivamente, 24,2% e 29,4% de todos os casos ocorridos no Estado nesse período²⁷. Um breve resumo da violência contra os indígenas no Estado indica o seguinte:

27 O caso mais recente, que teve repercussão nacional e internacional, ocorreu em 18 de novembro de 2011, quando

A questão indígena em Mato Grosso do Sul é marcada por situações de violência. São diversos os casos que envolvem ataques e assassinatos de lideranças. O líder guarani Marçal de Souza foi uma das primeiras lideranças indígenas mortas em MS. Em 1983, ele foi brutalmente assassinado na porta de sua casa, aos 63 anos de idade, com cinco tiros. Marçal denunciou na época os desmandos da Funai dentro da reserva indígena, o comércio ilegal de madeira, erva-mate e gado, bem como a venda de índias entre 12 e 15 anos, que eram engravidadas por brancos e, como opção de fuga, escolhiam o suicídio. Outra importante liderança morta foi o guarani-caiua Marcos Veron, em 2003. Um dos filhos dele quase foi queimado vivo. Já a filha, grávida de sete meses, foi espancada. Veron foi agredido com socos, pontapés e coronhadas de espingarda na cabeça e morreu por traumatismo craniano. O crime foi praticado por seguranças de uma fazenda, em Juti. Em setembro deste ano, índios do acampamento Puelito Kue - em Iguatemi, também no sul de Mato Grosso do Sul - foram atacados por homens armados. Vários indígenas ficaram feridos e o acampamento, às margens de uma estrada vicinal, foi totalmente destruído. Em setembro de 2009, os guarani-kaiowá de Curreal do Arame, na BR 463, a 10 km de Dourados, foram agredidos por um grupo de homens que entrou no acampamento, atirando em direção aos barracos. Um índio de 62 anos foi ferido por tiros, outros indígenas agredidos e barracos e objetos foram queimados. Em 31 de outubro de 2009 os professores indígenas Jenivaldo Vera e Rolindo Vera foram mortos durante expulsão de área reivindicada pelos indígenas como de ocupação tradicional indígena da etnia guarani-kaiowá (Tekoha Ypo'í), na Fazenda São Luiz, em Paranhos, sul do estado. Mário Vera, à época com 89 anos, recebeu pauladas nas costas, ombros e pernas. Os dois professores foram mortos e os corpos, ocultados. O corpo de Jenivaldo foi encontrado uma semana depois, em 7 de novembro, dentro no Rio Ypo'í, próximo ao local do conflito. O corpo de Rolindo não foi encontrado até hoje (JORNAL PROGRESSO, 21/11/2011).

Uma das hipóteses que poderia contribuir para melhor compreender a violência praticada contra os indígenas na região é que, além dos conflitos decorrentes da demarcação de terras propriamente dita, a “invisibilidade” social desses povos na região contribui, também, para

o cacique Nísio Gomes foi assassinado depois da invasão do acampamento Tekoha Guaiviry, em Amambai, por cerca de 40 homens encapuzados. Com relatório em fase de conclusão pela FUNAI, a área ocupada pela comunidade indígena está em processo de identificação desde 2008. A região do ataque fica a meia hora da fronteira com o Paraguai. Termo de Ajustamento de Conduta do Ministério Público Federal, referente ao processo de demarcação das terras, está em execução.

uma menor sensibilidade em reconhecer a gravidade do problema, tanto por parte da população local, quanto por parte das autoridades.

Em síntese, pode-se dizer que, como ocorre em todo o país, a violência é uma realidade que atinge a sociedade sul-matogrossense como um todo. Há, contudo, na região de Dourados, uma especificidade cujo recorte se explica também a partir da relação diferença/identidade e em suas múltiplas conexões com as diferentes representações da violência.

4. Síntese conclusiva

O presente texto teve como objetivo apresentar uma breve reflexão teórica e metodológica que fundamenta um projeto de pesquisa que estamos iniciando no âmbito da UFGD e que pretende dialogar com outros projetos sobre a violência nas fronteiras do Brasil. A nossa proposta de pesquisa, que será desenvolvida nos próximos anos, tem como objetivo geral compreender as representações sociais da violência na fronteira da região sul de Mato Grosso do Sul, mais precisamente a partir da Comarca de Dourados. Para tanto, serão analisadas as representações manifestadas por diferentes grupos sociais, desde os operadores do Direito e gestores de políticas públicas que atuam diretamente na área de justiça e segurança pública na região, passando pelos representantes das entidades e movimentos sociais que atuam em prol da garantia de direitos para os segmentos mais vulneráveis, até os veículos da imprensa local que circulam na região, responsável pela interpretação e (re)produção dos fatos da violência.

Partindo dos indicadores quantitativos sobre a violência, especialmente os homicídios, buscar-se-á avançar no estudo das representações da violência na faixa de fronteira na qual se situa a Comarca de Dourados. Em outras palavras, o principal problema a ser abordado pela pesquisa é como tais indicadores e representações articulam-se em torno dos problemas característicos da região, como a proximidade da fronteira com o Paraguai e a existência de um mercado informal e de diversas formas de “ilegalismos”, a “invisibilidade” e a violência contra os povos indígenas, as disputas em torno da posse de terra e a criminalização dos movimentos sociais, a violência de gênero, entre outros, buscando compreender não apenas a forma como pensam esses diferentes segmentos, mas também como eles articulam e desenvolvem suas ações em defesa de seus interesses, crenças e valores. Em suma, compreender as representações desses diferentes segmentos, e como elas se manifestam e se articulam com suas práticas, constituem o principal objetivo da pesquisa a ser desenvolvida.

No que se refere à fundamentação teórica e metodológica da pesquisa, recorreremos à teoria das representações sociais para compreender o fenômeno da violência em seus múltiplos aspectos, compartilhando da noção de representações sociais “enquanto blocos de sentido articulados, sintonizados ou em oposição e em competição a outros blocos de sentido”. (Porto, 2006, p. XX). Daí a opção por estudar as representações da violência manifestadas por diferentes segmentos direta ou indiretamente envolvidos com o fenômeno na região de fronteira. Além disso, tal perspectiva nos permitirá pensar as relações entre objetividade e subjetividade da violência a partir de uma realidade concreta.

De posse dos dados ainda preliminares que serão aprofundados com a pesquisa, bem como de outros que poderiam ser suscitados em relação à violência no campo, podemos concluir essa breve reflexão afirmando que para além da violência e da criminalidade urbanas, bem como dos crimes associados ao tráfico de drogas e outras formas de criminalidade, a região de fronteira no sul de Mato Grosso do Sul ainda está marcada por formas tradicionais de violência, o que faz da fronteira no Brasil, nos termos de Martins (2008 apud SALLA; ALVAREZ, 2010), o espaço da “recriação/renovação do arcaico”²⁸. Daí a importância de, além dos índices homicídios que tornam essa realidade objetiva e passível de ser medida, compreendermos, via representações sociais, quais crenças, valores e interesses estruturam tais práticas.

Referências

ADORNO, S. A criminalidade urbana violenta no Brasil: um recorte temático. *BIB – Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, São Paulo, v. 35, p. 3-24, 1993.

BARREIRA, C.; ADORNO, S. A Violência na Sociedade Brasileira. In: MARTINS, Carlos Benedito; MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza (org.). *Horizontes das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Barcarolla, 2010. p. 303-374.

28 Para Salla e Alvarez (2010, p. 4), “o tema das fronteiras aparece tanto como dimensão da própria modernidade ou como seu desafio ou avesso. Assim, por um lado, Frederick Jackson Turner (1961) sustentava que a expansão da fronteira norte-americana na direção oeste representava o espaço constante de criação, de reelaboração das dinâmicas sociais e econômicas, de incremento do individualismo e conseqüentemente de “promoção da democracia” no país. José de Souza Martins (2008), em contrapartida, argumenta que a fronteira não se constitui necessariamente como espaço do novo, da modernização, mas no caso brasileiro seria praticamente seu oposto, espaço da recriação/renovação do arcaico, como o trabalho escravo, o extermínio de indígenas, etc. O avanço da frente de expansão econômica, da racionalidade empresarial, burocrática não suprimiu, no caso brasileiro, as formas sociais e econômicas existentes nas áreas alcançadas, mas foram acomodadas e recompostas nas formas de dominação pessoal, na captura das instituições públicas pelos interesses privados, na adoção da violência como prática de solução de conflitos.”

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Programas Regionais. Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira. Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2005.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Gabinetes de Gestão Integrada em Segurança Pública – coletânea 2003-2009. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2009.

CALDEIRA, T.P.R. *Cidade de Muros*. São Paulo: Edusp, 2000.

DOURADOS AGORA, 27/07/2011

DURKHEIM, E. Representações individuais e representações coletivas. *Sociologia e Filosofia*. SP: Forense, 1970.

FAISTING, A.L. *Representações da Violência e da Punição na Justiça Informal Criminal*. Dourados: Editora da UFGD, 2009.

FAISTING, A.L.; OLIVEIRA, R.S. Juizado Especial Criminal: um estudo de caso a partir das audiências preliminares de conciliação. ENADIR, 2., 2011, São Paulo.

FOLHA DE SÃO PAULO (26/11/2011)

GARLAND, D. *A Cultura do Controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia, 2008. (Coleção Pensamento Criminológico, v. 16)

_____. *Punishment and Modern Society: a Study in Social Theory*. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JORNAL PROGRESSO, 21/11/2011

KANT DE LIMA, R. MISSE, M. MIRANDA. A.P. Violência, criminalidade, segurança pública e justiça criminal no Brasil: uma bibliografia. *BIB – Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, São Paulo, v. 50, p. 45-123, 2000.

MOSCOVICI (1989)

PORTO, M.S.G. Crenças, valores e representações sociais da violência. *Sociologias*, 8(16). Porto Alegre: UFRGS, 2006, p. 250-273.

_____. *Sociologia da Violência: do conceito às Representações Sociais*. Brasília: Editora Francis, 2010.

.SÁ (1996)

SALLA, F.; ALVAREZ, M.C. Estado-Nação, fronteiras, margens: redesenhando os espaços fronteiriços no Brasil contemporâneo. CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 15., 2011, Curitiba.

_____. Violência e Fronteiras no Brasil: tensões e conflitos nas margens do estado-nação. Encontro Anual da ANPOCS, 34., 2010, Caxambu..

SALLA, ALVAREZ, OI, 2011

WALSELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2012: Os Novos Padrões da Violência Homicida no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2011. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_web.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2013.

ZALUAR, A. Violência e Crime. In: MICELI, S. (Org) O que ler na ciência social brasileira (1970-1995). São Paulo: Anpocs, 1999. v. 1, p. 15-107.

O Movimento Feminista e o combate à violência de gênero

Maria Beatriz Nader²⁹

O movimento social de maior repercussão no Brasil contemporâneo é, sem dúvida, o Movimento Feminista. Esse movimento transformou não somente o comportamento feminino, mas também fez mudanças radicais no comportamento dos homens e na política do país.

Até o início do século XIX, as mulheres brasileiras, principalmente as de classes mais abastadas, viviam enclausuradas em antigos preconceitos e imersas numa rígida indigência cultural. Não sabiam ler e escrever e as poucas opções que tinham para estudar eram em escolas particulares e religiosas ou no ensino individualizado, doméstico. Todas se ocupando apenas com as prendas domésticas. Somente em 1827 foi criada a primeira legislação autorizando a abertura de escolas públicas femininas. E foram aquelas primeiras e poucas mulheres que tiveram uma educação diferenciada, que tomaram para si a tarefa de estender as benesses do conhecimento às demais companheiras. Fundaram escolas, publicaram livros, enfrentaram a opinião corrente que dizia que mulher não necessitava saber ler nem escrever.

A educadora, escritora e poetisa Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885) se destacava dentre essas primeiras mulheres no Brasil a romper os limites do espaço privado, publicando textos em jornais da chamada *grande imprensa*, nos quais trata do direito das mulheres à instrução e ao trabalho, exigindo que todas as mulheres fossem consideradas inteligentes e merecedoras de respeito. Apoiando-se no pensamento europeu, e cumprindo o importante papel de elo entre as ideias estrangeiras e a realidade brasileira, assimilou as concepções estrangeiras, adaptando-as às necessidades femininas brasileiras. Esta é a marca diferenciadora desse momento histórico do Movimento Feminista que ficou conhecida como a *Primeira Onda do Feminismo Brasileiro*, ou seja, mais que todas as outras, veio de fora, de além-mar, ou seja, nasceu com forte influência estrangeira. Era como se não tivesse nascido no Brasil.

29 Universidade Federal do Espírito Santo. Doutora em História Econômica pela USP.

Nessa mesma época surgiram os primeiros jornais dirigidos por mulheres. Dentre tantos outros, destacaram-se, em 1852, a criação do *Jornal das Senhoras*, de Joana Paula Manso de Noronha, uma argentina radicada no Rio de Janeiro. Em 1862, a criação da revista *O belo sexo*, de Júlia de Albuquerque Sandy Aguiar, também no Rio de Janeiro. Todos defendiam com muita ênfase o direito de as mulheres terem acesso ao estudo secundário e ao trabalho, e se dedicavam a denunciar a educação mesquinha oferecida às meninas. E essas reivindicações ocorreram até o início do século XX, quando as mulheres lutaram para ser incluídas nos direitos formais de cidadania e para entrar na esfera pública, por meio do sufrágio universal, tornando a *Primeira Onda* conhecida como *movimento sufragista*, uma vez que os direitos políticos eram seus principais focos. Todavia, fica claro que os interesses femininos não eram somente o sufrágio, uma vez que também incluíam demandas amplas como acesso a emprego, educação, legalização do divórcio e reforma na legislação acerca do casamento.

O direito ao voto feminino foi obtido por meio do Código Eleitoral Provisório, de 24 de fevereiro de 1932, mas, a conquista não foi completa, pois o código permitia apenas que mulheres casadas (com autorização do marido), viúvas e solteiras com renda própria pudessem votar. O voto feminino, sem restrições, só passou a ser obrigatório em 1946. Desta forma, as mulheres conquistaram o direito ao voto e, aos poucos, obtiveram acesso à educação e maiores possibilidades de emprego, entre outras conquistas que afetaram as estratégias patriarcais de mantê-las na esfera privada.

No entanto, não se pode dizer que as mulheres conquistaram igualdade social em relação aos homens, pois, durante os quarenta anos subsequentes à conquista do voto feminino, as relações de comportamento entre homens e mulheres sofreram transformações lentas e superficiais. Somente com o início da Segunda Onda do Feminismo, com ênfase nas reivindicações relativas aos direitos civis, sexuais, reprodutivos, econômicos, políticos e sociais, entre outros, que as mulheres retomaram suas lutas por direitos cidadãos.

Era outro contexto histórico e em plena ditadura militar, iniciada no ano de 1964, as manifestações públicas foram impossibilitadas pela agressividade dos “homens da lei”. O movimento feminista brasileiro, nessa época, conquistou um espaço de atuação, notadamente quando as mulheres militantes, que lutavam ao lado de seus companheiros contra a ditadura militar, recusaram sofrer a repressão do poder masculino dentro das organizações de esquerda. Eram mulheres que reagiram ao contrário, quando se viram no interior dos grupos políticos, de sindicatos e partidos de esquerda, convocadas a ocupar um lugar subalterno em relação aos homens. Se podiam participar com os companheiros no enfrentamento à ditadura, por que

deveriam submeter-se aos mandos masculinos? Marcadas por uma experiência política de oposição, na qual muitas foram presas e torturadas, quando seguiram seus companheiros ao exílio tiveram contato com o feminismo americano e europeu e, no retorno ao Brasil, iniciaram um movimento de recusa radical dos padrões sexuais, denunciando a dominação sexista existente.

Por seu turno, nos anos de 1970, os militares implantaram no Brasil o processo de modernização acelerado conhecido como *milagre econômico*, estruturando uma base de infraestrutura cujos investimentos geraram milhões de empregos pelo país com obras consideradas faraônicas, tais como a Rodovia Transamazônica e a Ponte Rio-Niterói. Foi um crescimento, contudo, que gerou um custo altíssimo para toda população brasileira, que teve de arcar com o pagamento dos empréstimos estrangeiros, que produziu dívidas externas elevadas para os padrões econômicos do Brasil da época. Logo, as consequências dessa desastrosa ditadura militar e a implantação de uma economia catastrófica desestabilizaram os vínculos tradicionais estabelecidos entre indivíduos e grupos e a estrutura da família nuclear. As mulheres, cujos maridos e pais não conseguiam mantê-las financeiramente e que foram educadas somente para ser dependentes e obedientes aos maridos, viram-se obrigadas a trabalhar fora de casa, passando a gerir suas próprias vidas e, muitas vezes, a de toda a família. Elas assumiram uma posição na sociedade em função da qual não mais seriam vistas apenas como seres passivos de reprodução, mas também como trabalhadoras capazes de sustentar suas famílias, sem depender dos maridos.

Em todo o Brasil, nessa época, as mulheres conquistaram o mundo do trabalho, e milhares delas, incentivadas pelos movimentos feministas dos anos de 1960, reivindicaram a obtenção de garantias contra as desigualdades econômicas e sociais que lhes impunham as diferenças dos papéis sexuais e as impediam de se afirmar e se expressar como pessoas integrantes da sociedade. O entendimento de que as formas de desigualdade entre os sexos eram resultados de processos injustos e não de falta de disposição natural ou de capacidade de apreciar ou resolver assuntos de interesse individual, levou inúmeros grupos femininos a debruçarem-se sobre os problemas voltados para a saúde, a educação e os direitos da mulher, envolvendo pessoas de todas as camadas sociais, níveis de escolaridade, credo e raça. Faziam parte desses grupos mulheres das classes trabalhadoras que eram oprimidas por questões relativas não só ao sexo, mas também à classe social, e pessoas pertencentes às classes média e alta que tiveram acesso mais fácil ao conhecimento. Em decorrência, foram criadas inúmeras associações femininas, que desenvolveram publicações periódicas denunciando o preconceito e a discriminação

da mulher na família, na educação e no trabalho, além da discriminação sexual, que marcou com profundas diferenças socioeconômicas a relação dos gêneros.

Embora esses diferentes grupos tivessem interesses diversos, uma vez que frequentados por feministas de várias origens, a questão da opressão das mulheres ganhou centralidade na busca da democratização das relações entre mulheres e homens. Numa época de muitas transformações políticas, econômicas e sociais, movimentos de contestação se organizaram e outros emergiram dentro deles. As instituições sofreram alterações morais e éticas em suas práticas, colocando-se frente aos problemas sociais. Um exemplo foi a Igreja Católica que, no contexto da Teoria da Libertação, pregou a aproximação com o mundo dos fiéis, contribuindo com o surgimento das Comunidades Eclesiais de Base, grupos localmente organizados onde se discutiam questões de relações sociais entre homens e mulheres. Assim, em quase todos os cantos do país surgiram associações feministas que uniam mulheres lutando contra a ditadura militar e a ditadura de seus companheiros de esquerda. Eram as feministas das novas gerações que defendiam questões consideradas tabus, tais como a sexualidade feminina e a liberdade das mulheres, conforme afirma Rago (2003).

Logo, as associações se voltaram a proclamar o direito feminino à cidadania, denunciando as múltiplas formas da dominação da ideologia patriarcal que insistiam em permanecer nas relações de gênero, dentro e fora do espaço doméstico. A questão da opressão das mulheres ganhou centralidade e, na metade dos anos de 1980, com o início da redemocratização do país, o movimento feminista focou temas relativos à violência contra a mulher e à saúde da mulher, conquistando visibilidade política e levando à construção de políticas públicas específicas. Urgia, agora, repensar e analisar a vida cotidiana.

Centenas de mulheres, em todo o país, conheceram e gritaram o *slogan O pessoal é político!*, indicando que era preciso repensar os princípios da igualdade e da democracia a partir de um viés emancipatório e de políticas voltadas para as necessidades das mulheres.

Até os anos de 1960, os casos julgados pela justiça, que envolviam vítimas mulheres, fossem estupros, espancamentos ou homicídios, dentro ou fora do ambiente doméstico, demonstravam que, quanto mais o agressor se aproximava do comportamento esperado pela sociedade do modelo masculino de bom pai, trabalhador e honesto, maior era o afastamento do comportamento da vítima do modelo feminino prescrito de ser esposa fiel, mãe delicada e zelosa com os filhos. A lógica que presidia essas decisões jurídicas era favorável ao agressor pelo fato de apoiar-se na oposição dos papéis sociais entre vítimas e agressores ordenados pela sociedade, e a adequação dos envolvidos a eles. A partir da aplicação desse raciocínio

na solução dos conflitos nas relações de gênero, se verificava a extensão da valorização do comportamento dos envolvidos aos modelos de comportamentos socialmente elaborados. Era como se fosse mais valorado o comportamento dos envolvidos do que o próprio crime. (ARDAILLON; DEBERT, 1987; IZUMINO, 1998).

E isso ocorria em todo o país. Um exemplo típico dessa visão machista do delito fundada na hierarquia e na desigualdade de lugares sociais sexuados, foi o assassinato de Ângela Diniz, em 1976, no Rio de Janeiro. A condição de mulher separada, vivendo história de amor com outro homem, e o seu comportamento de mulher de vanguarda, foram tidos como fora dos padrões femininos e serviram de base para os promotores que queriam denegrir a imagem de Ângela Diniz perante a sociedade. A absolvição do criminoso Doca Street, sob alegação de que o crime foi uma reação à defesa de “honra” masculina, desencadeou revolta numa significativa parcela da sociedade, que exerceu pressão para um novo julgamento em 1979, quando o assassino foi condenado. Esse caso tornou-se um marco histórico que deu visibilidade à questão da violência contra a mulher e a mídia documentou fartamente o processo judicial.

Na mesma época, ocorreram os assassinatos de Claudia Lessin Rodrigues, no Rio de Janeiro, em 1977; de Eloísa Balesteros, em Belo Horizonte, em 1980; e de Eliane de Grammont, em São Paulo, em 1981. Esse último crime, que envolvia seu ex-marido, o cantor Lindomar Castilho, motivou a campanha *Quem ama não mata*. A repercussão dessa campanha levou milhares de pessoas às ruas em todo o país, protestando contra a impunidade dos agressores. Eram políticos, professores, artistas, sindicatos, lideranças comunitárias e pessoas que sofreram agressões ou tiveram familiares agredidos.

No estado do Espírito Santo, local onde desenvolvo minhas pesquisas, desde os anos de 1970 a mídia destaca essa violência que se agravou em todos os segmentos da sociedade vitorriense naqueles anos. Os crimes contra mulheres de todas as etnias, classes sociais, profissões e idades, geraram enorme insegurança na cidade. Parece que, de repente, surgiram de todos os lados casos de violência contra a mulher, que repercutiram até fora do Brasil. Em 1973, a menina Araceli Crespo, com nove anos incompletos, teve seu corpo barbaramente seviciado e desfigurado com ácido. Em meados dos anos de 1980, a dentista Ana Angélica Freitas Ferreira, de 22 anos, foi brutalmente assassinada em seu consultório. Em 1992, aos 31 anos de idade, Maria Cândida Teixeira, foi assassinada na porta de sua casa pelo marido Herbert. Uma ação que transgredisse as normas de comportamento social, tal como a mulher terminar um namoro ou casamento, poderia ser motivo de injúria e renderia um homicídio. No início dos anos de 1990, Gabriela Souza, uma jovem que quis terminar o namoro com um empresário, foi jogada

da janela de um edifício no centro da cidade. Maria Antonia, ao dizer ao seu marido que queria a separação, foi estrangulada nas dependências da escola municipal em que ele trabalhava e seu corpo esquartejado e jogado no lixo. A maioria desses casos continua até hoje insolúvel.

As denúncias e reivindicações políticas e sociais passaram a ser o centro de entidades de cunho feministas que se formavam, em todo o Brasil, com o objetivo de combater a violência contra a mulher e orientar as vítimas. Os movimentos feministas que até então se dedicavam somente a denunciar atitudes agressivas contra a mulher, iniciaram um trabalho que objetivava mudanças legislativas e criação de serviços para atendimento às mulheres vítimas da violência de gênero.

Um marco fundamental na história política do Brasil, que ocasionou diversas mudanças significativas nas concepções de democracia e cidadania envolvendo a mulher e principalmente suas reivindicações, foi a formulação da nova Constituição Federal, em 1988. Durante os preparativos da Carta Constitucional, a mobilização do movimento feminista foi expressiva e muitas entidades apresentaram sugestões sobre os direitos da mulher.

Cada sugestão de emenda enviada à Constituinte deveria ter no mínimo 30 mil assinaturas e foram enviadas 122 emendas, somando mais de 12 mil assinaturas. Entre elas, quatro foram enviadas por associações de mulheres e grupos feministas, totalizando 243.068 assinaturas. Tratavam dos direitos da mulher e reivindicavam, basicamente, a aposentadoria das donas de casa, o tratamento diferenciado de homens e mulheres no trabalho, o direito à saúde da mulher, assistência psicológica e médica à mulher vítima de violência sexual, além da igualdade na sociedade conjugal, no direito feminino de posse de propriedade de terra e na defesa de interesses individuais. Também foram enviadas sugestões de emendas para a legalização do aborto. (JARDIM PINTO, 2003).

Neste contexto, como resposta às reivindicações dos movimentos feministas, as políticas públicas sociais sofreram modificações substanciais, principalmente as políticas públicas voltadas *para a família e para as mulheres*. No que tange ao cumprimento do Artigo 5º, I, que rege a Constituição, o qual já em seu início mostra que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações” (BRASIL, 1988), e no Artigo 226 § 8º, que evidencia a obrigação de o Estado assegurar “a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações” (BRASIL, 1988), o fim da violência doméstica e intrafamiliar contra a mulher, de certa forma contemplava uma das principais bandeiras de luta dos movimentos feministas, que buscava o reconhecimento desse problema como um *problema político*. Assim, o pessoal se convertia em político e, de certa forma, era o início de uma

série de implementações de políticas, programas e serviços voltados para mulheres em situação de violência de gênero.

A par dessas considerações, cada vez mais, os governos, a sociedade civil organizada e outras instituições, nacionais e internacionais, passaram a se envolver com atividades que buscam o fim da violência contra a mulher. Políticas públicas foram elaboradas, buscando proteger e apoiar a vítima de agressão conjugal ou pública, por meio da criação de legislação específica, delegacias de apoio e alojamentos que acolhem e protegem a vítima e seus filhos, dentre outros mecanismos de proteção.

A criação dos Conselhos da Mulher na década de 1980 e, mais recentemente, de Organismos Governamentais de Políticas para as Mulheres, demonstrou que as reivindicações femininas, para serem incluídas entre os *atopre* que participam de sua formulação, da implementação e do controle das políticas públicas, vem sendo, em alguma medida, atendidas. No entanto, esta participação se restringe, muitas vezes, a assuntos específicos e a pastas que não têm orçamento próprio ou autonomia política. Ressalvando-se as dificuldades, a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) pelo Governo Federal em 2003 significou avanços na implementação de políticas públicas e na articulação política, especialmente no que tange ao enfrentamento à violência contra as mulheres. Neste sentido destacam-se o *Plano Nacional de Políticas para Mulheres* (2004); a sanção da *Lei Maria da Penha* (Lei 11.340/06); o *Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência contra a Mulher* (2007); e, o *II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres* (2008).

Entre as políticas públicas criadas após os anos de 1980, a Delegacia Especial em Atendimento à Mulher (DEAM), tornou-se, sem dúvida, a instituição mais importante no combate à violência contra a mulher. Em 1985, com o objetivo de ser uma política social direcionada à mulher vítima de violência, seja doméstica, pública, de gênero ou não, e à punibilidade do agressor, a criação da primeira DEAM passou a representar e garantir mecanismos oficiais de defesa da mulher contra a violência.

Contudo, naquela época, por força de uma tradição cultural e uma legislação que não criminalizava a violência física à mulher que não a levasse ao óbito, principalmente quando a agressão ocorresse por questões de gênero e dentro do ambiente doméstico, inúmeros foram os casos não registrados nas DEAMs. Até hoje, muitas mulheres, por medo ou vergonha que sentem de conviver com homens que as maltratam e as humilham, ocultam as investidas agressivas e não os denunciam às autoridades.

Por outro lado, milhares de outras mulheres tiveram a coragem de denunciar seus agressores nas DEAMs de todo o país. Só na DEAM da cidade de Vitória, do período de sua

criação, em outubro de 1985, até o ano de 1990, foram registrados 4.300 casos de agressão, sendo alguns deles descritos como ameaças, calúnia, difamação e injúria, estupro, maus tratos, sedução, agressão moral, agressão física, expulsão do lar, rapto, roubo, constrangimento ilegal e abandono do lar.

Até o ano de 2002 a DEAM/Vitória funcionava fisicamente em uma sala da Superintendência da Polícia Civil do Espírito Santo, não dispoñdo de espaço no mínimo razoável para seu funcionamento administrativo, além de inibir e dificultar o acesso das mulheres vítimas de agressão às dependências da DEAM. Ainda nesse ano, o Governo do Estado adquiriu uma casa próxima àquela Superintendência e ali instalou a DEAM/Vitória. Apesar de adquirir certa independência física, essa nova instalação não mantém espaço para arquivar toda sua documentação e, desde a criação da DEAM no Espírito Santo até o dia 31 de dezembro de 2002, teve de ser deixada aos cuidados do Arquivo Morto da Superintendência de Polícia Civil. Atualmente, os registros de ocorrência anteriores aos anos de 2003 se encontram nesse arquivo, indisponível para pesquisa, sob a alegação de estar em uma *localização de difícil acesso*. Em decorrência desse fato, o recorte temporal escolhido para a pesquisa foi o da instalação da DEAM/Vitória no novo endereço até o ano de 2008, período que marca o início da rápida expansão demográfica da cidade. Apesar de todo o crescimento demográfico e econômico de Vitória, a cidade hoje possui apenas uma Delegacia Especializada em Atendimento à Mulher vítima de violência.

Pioneira no Espírito Santo, a DEAM/Vitória, assim como outras delegacias do país, até hoje registra as denúncias de mulheres que sofrem violência de gênero, doméstica ou não, em um documento emitido pela polícia, o Boletim de Ocorrência, produzido a partir de dados relatados pela vítima ou por outra(o) denunciante sobre um acontecimento público ou privado que exija intervenção policial. Nele, fica registrado o relato das circunstâncias do fato, dados da vítima e do agressor, assim como das testemunhas.

Somente no ano de 2003, mais de 1.400 mulheres procuraram a DEAM/Vitória e registraram denúncias sobre agressões sofridas. São mulheres de todos os segmentos sociais, níveis de escolaridade e idade. Entre as ocorrências registradas após esse ano, encontram-se várias queixas feitas por mulheres contra seus maridos e companheiros, vizinhos e parentes, e também contra colegas de trabalho, sejam homens ou mulheres.

No período de 2003 a 2008, a DEAM/Vitória contabilizou 8.377 denúncias de violência contra a mulher, número que se vê distribuído na Tabela 1.

Tabela 1 - Denúncias registradas na DEAM/Vitória,
nos meses dos anos de 2003 a 2008

Período	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Janeiro	147	124	163	128	109	131
Fevereiro	143	85	74	89	113	98
Março	116	167	123	113	113	91
Abril	112	125	119	104	88	119
Maio	93	153	118	90	112	97
Junho	121	119	117	108	86	112
Julho	105	115	74	120	129	131
Agosto	104	125	156	119	164	147
Setembro	131	131	114	91	122	136
Outubro	125	111	118	93	109	139
Novembro	203	128	105	94	111	144
Dezembro	71	128	104	68	90	147
Total	1.471	1.511	1.385	1.173	1.345	1.492

Fonte: Boletins de Ocorrência da DEAM/Vitória.

As informações obtidas foram extraídas dos Boletins de Ocorrência (BOs), mas deve-se levar em conta que o somatório da numeração registrada nos BOs é de 8.592, ou seja, existe uma diferença de 215 denúncias. Esta discrepância acontece pelo fato de o último registro no ano de 2003 ter o número 1.600; de 2004 ter o número 1.525; de 2005 ter o número 1.400; de 2006 ter o número 1.218; de 2007 ter o número 1.357; e o último do ano de 2008 ter o número 1.492. Essa grande diferença ocorre porque muitos BOs têm seu número repetido, e outros nem chegam a ter número de registro, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 - Número de denúncias e de Boletins de Ocorrência
DEAM/Vitória, nos anos de 2003 a 2008

ANO	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Número de BOs	1.471	1.511	1.385	1.173	1.345	1.492
Último número constante nos registros	1.600	1.525	1.400	1.218	1.357	1.492
Diferença anual	129	14	15	45	12	0

Fonte: Boletins de Ocorrência da DEAM/Vitória.

Deve-se considerar, portanto, a qualidade do preenchimento dos BOs, pois em muitos há espaços onde não constam informações como idade, profissão, nível de escolaridade, estado civil e outros dados importantes, tanto do agressor quanto da vítima. Isso equivaleu à redução da quantidade de alguns desses dados, o que dificulta o cruzamento dos mesmos. Contudo, a dimensão total quantitativa das informações obtidas permitiu que fossem feitos vários cruzamentos de dados com a finalidade de mapear a violência contra a mulher em Vitória, assim como identificar o perfil da vítima e do agressor.

Ainda sobre os registros dos BOs, observa-se que, no ano de 2006, a partir do mês de setembro, houve uma queda acentuada nos números de denúncias registrados na DEAM/Vitória. Esses registros coincidem com a data em que passou a vigorar a Lei nº 11.340, conhecida como *Lei Maria da Penha*. Por força dessa lei, as denúncias que forem feitas sobre qualquer tipo de violência contra a mulher, somente poderão ser retiradas com autorização do juiz, tornando mais rigorosa a punição dos crimes de violência contra a mulher. Assim, muitas mulheres deixaram de denunciar seus agressores naquele final de ano. Observa-se, ainda, que, iniciado o ano seguinte, os números de denúncias se mantiveram proporcionalmente aos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro do ano de 2005.

Tabela 3 - número de denúncias na DEAM/Vitória entre 2003 e 2008

Período	2005	2006 ²⁹	2007
Setembro	114	91 ³⁰	122
Outubro	118	93	109
Novembro	105	94	111
Dezembro	104	68	90

Fonte: Boletins de Ocorrência da DEAM/Vitória.

Para determinar a classificação científica das características do fato, juntaram-se todas as informações contidas nos BOs que pudessem revelar a natureza da ocorrência que levou a mulher a fazer a denúncia. Entre os aproximadamente 80 tipos diferentes de referências encontradas somente no primeiro semestre de 2003, destacam-se a agressão com lesão corporal (249) e a ameaça (197). Esta última, se acrescida de agressão, constrangimento, injúria e perseguição, aumenta para 241.

A tabela 4 mostra o percentual das modalidades de violência contra a mulher que mais foram registradas nos BOs da DEAM/Vitória no período pesquisado.

Tabela 4 - Resumo dos principais tipos de violência contra a mulher, registrados nas DEAM/Vitória, entre 2003 e 2008

Tipo de violência ³¹	Percentual
Abandono de lar ou material	3,27
Agressão física e verbal com danos, injúria, lesão corporal e perturbação da tranquilidade	38,69
Ameaça, perseguição, invasão de domicílio, constrangimento, cárcere privado e pressão psicológica	48,35
Calúnia, difamação e ofensa moral	9,69

Fonte: Boletins de Ocorrência da DEAM/Vitória.

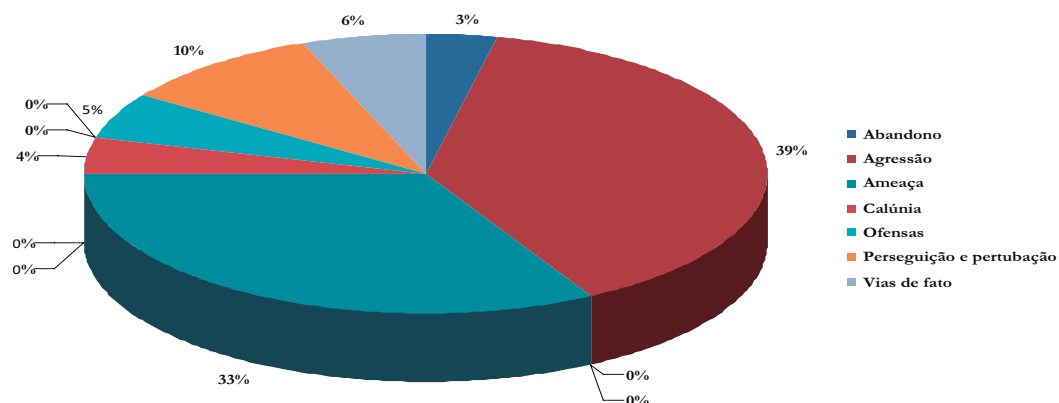
30 Ano da institucionalização da Lei 11.340.

31 Mês da institucionalização da Lei 11.340.

32 Em ordem alfabética.

Falta distinção entre tipos de violência, ou seja, as modalidades de violência que são registradas nos BOs são confundidas e misturadas desordenadamente. Isso dificulta a clareza do entendimento do que realmente ocorreu. Mesmo assim, não é impossível confirmar a agressão física como o tipo de violência que mais aparece nas denúncias, como se pode observar no Gráfico 1.

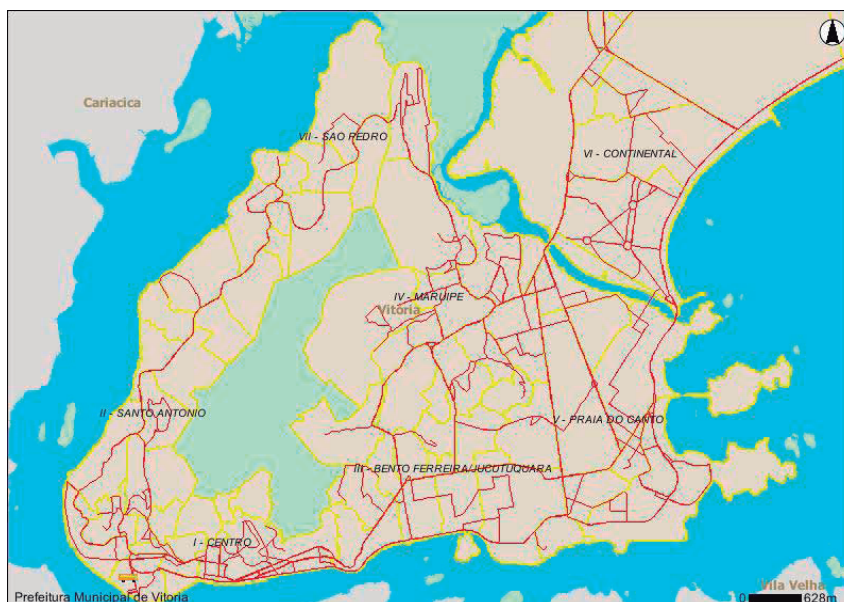
Gráfico 1 - Tipo de violência



Fonte: Boletins de Ocorrência da DEAM/Vitória.

Como Vitória está dividida em regiões, tomou-se como parâmetro, para este mapeamento, as unidades em que mais ocorreu esse tipo de violência, ou seja, a agressão física, e observou-se que as mulheres que mais sofreram essa violência foram aquelas que residiam nos bairros que compõem a Região IV da cidade: Andorinhas, Penha, Bonfim, Itararé, Joana D’Darc, Maruípe, Santa Cecília, Santa Marta, Santos Dumont, São Benedito, São Cristóvão e Tabuazeiro.

Mapa 1 – Mapa de Vitória



Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória – PMV.

Observando mais de perto essa unidade regional, a Tabela 5 demonstra percentual de mulheres que sofreram agressão física nos bairros que a compõe.

Tabela 5 – Percentual de mulheres que mais sofreram agressão física por bairro da Região IV, registrado nas DEAM/Vitória, entre 2003 e 2008

Região IV – Grande Maruípe	Percentual
Andorinhas	54
Bairro da Penha	14,2
Bonfim	8,0
Itararé	14,1

Região IV – Grande Maruípe	Percentual
Joana D’Arc	12,1
Maruípe	8,8
Santa Cecília	1,3
Santa Marta	10,1
Santos Dumont	2,0
São Cristóvão	6,0
Tabuazeiro	12,1

Fonte: Boletins de Ocorrência da DEAM/Vitória.

Seguindo de perto, estão os registros de mulheres agredidas que residiam nos bairros das Regiões V e VI, cujas populações possuem o maior poder aquisitivo da cidade. Do número de mulheres que residiam nesses bairros, no primeiro semestre de 2003, dos Boletins de Ocorrência que trazem os dados de escolaridade completos, observou-se que 33,27% delas tinham curso superior completo; 0,27% tinha curso superior incompleto; e somente uma era analfabeta. De seus agressores, 1,9% tinha curso superior completo; 1% tinha curso superior incompleto; e nenhum era analfabeto.

Os bairros Jardim Camburi e Jardim da Penha são os locais da Região VI onde havia o maior número de violência contra a mulher, e as mulheres que ali foram agredidas tinham entre 22 e 25 anos de idade. Também residiam nesses bairros mulheres casadas que sofreram violência contra o seu patrimônio e denunciaram seus ex-maridos. Além dessas, outras mulheres também sofreram esse tipo de violência, moradoras dos bairros: Bela Vista, Maruípe, São Pedro III, Jardim da Penha, Resistência e Santo Antônio. Todas foram classificadas como sendo de cor parda. Além disso, a maioria dos agressores que moravam em São Pedro III e Santo Antônio estava desempregada.

Tabela 6 - As dez profissões das vítimas e agressores que mais aparecem nos registros de BOs da DEAM/Vitória, entre 2003 e 2008

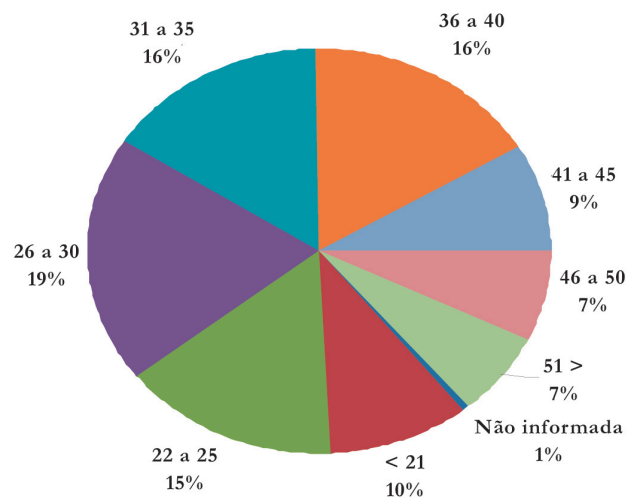
PROFISSÕES	
Vítima	Agressor
Do lar	Desempregado
Doméstica	Do lar
Auxiliar de Serviços Gerais	Pedreiro
Estudante	Comerciante
Comerciária	Vendedor
Vendedora	Aposentado
Professora	Pintor
Funcionária Pública	Ajudante de pedreiro
Manicure	Motorista
Aposentada	Proprietário

Fonte: Boletins de Ocorrência da DEAM/Vitória.

Em relação à profissão das vítimas, observou-se que nos Bairros Jardim Camburi e São Pedro, o maior número delas se classificou como sendo ‘do lar’, ou seja, em um dos bairros de maior poder aquisitivo e em um daqueles onde se situa a população mais pobre da cidade, as mulheres ainda eram dependentes, economicamente, de seus maridos, companheiros e agressores, além de comporem os grupos de mulheres com maior e menor nível de escolaridade, ou seja, em Jardim Camburi a maioria das mulheres que sofreram violência tinha curso superior e, no Bairro de São Pedro, era analfabeta.

Mas não foram somente essas mulheres classificadas como sendo ‘do lar’. Nos BOs, no campo em que se registra a profissão da vítima, a maioria das mulheres foi classificada como sendo ‘do lar’ e ‘doméstica’ (18,4%). Mas, o que mais chama atenção é que a maioria delas era solteira e tinha curso superior completo, além de ser muito jovem, como mostra o Gráfico 2

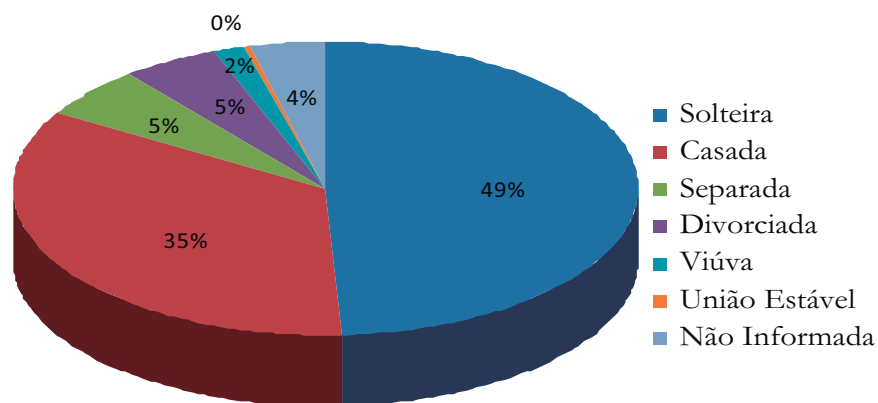
Gráfico 2 - Idade



Fonte: Boletins de Ocorrência da DEAM/Vitória.

Tomando esses dados sob outro ângulo, observou-se que 23,7% das mulheres que sofreram violência, moravam ou namoravam com seus algozes, conforme Gráfico 3.

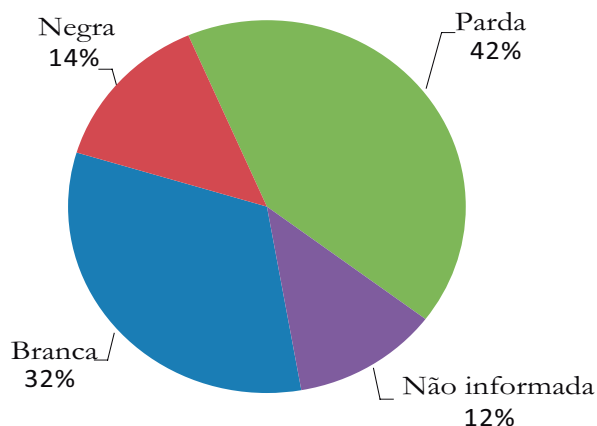
Gráfico 3 - Estado civil



Fonte: Boletins de Ocorrência da DEAM/Vitória.

Para completar essas informações, foram coletados dados que mostram que as mulheres que mais sofreram violência, ou seja, 42,2%, eram pardas; e 37,1%, nasceram em Vitória, conforme Gráfico 4.

Gráfico 4 - Etnia da vítima



Fonte: Boletins de Ocorrência da DEAM/Vitória.

Por seu turno, os agressores homens eram a maioria dos denunciados (79,9%) e entre eles, 18,1% eram casados; 1,9% tinha curso superior; 3,14% estavam desempregados na época da ocorrência; e 42,2% eram de cor parda. Chama atenção o fato de 2,4% dos agressores, no quadro profissão, terem sido classificados como “do lar”. Em se tratando de homens, que foram assim classificados, fica a interrogação se isso denota que eles cuidavam apenas dos afazeres de sua própria casa, ou simplesmente trabalhavam em casa de família, como domésticos.

As mulheres, quando tem profissão de domésticas, desempenham atividades femininas tradicionais, como a prestação de serviços pessoais aos membros de sua própria família ou aos de outra. Doméstica, nos anos de 1970, era considerada, pela sociedade, como membro inferior na escala de produção do país e tinha uma situação social duplamente falsa: primeiro, porque desenvolvia um trabalho que não promovia a emancipação da mulher; segundo, porque se situava à margem da divisão social do trabalho. Contudo, no que se refere ao homem, quando o trabalho doméstico passou a expressar a noção do processo de alienação feminina e de sujeição da mulher ao homem, esse quadro é modificado. As atividades desenvolvidas por homens e mulheres no mercado de trabalho têm a marca do gênero e, como após os anos de

1990, o conceito de trabalho foi alargado, os homens passaram a ocupar os espaços tidos como femininos. Contudo, nesses espaços, principalmente no que se refere às atividades domésticas, há uma relativa expansão da presença masculina.

Assim, entre os resultados apresentados neste trabalho, a confecção de um mapa da violência contra a mulher em Vitória, com gráficos e tabelas que privilegie bairros, características das pessoas envolvidas no processo e um estudo sócio-demográfico da vítima e do agressor, ainda há muito a ser feito, pois dados da DEAM/Vitória até então apresentados nos mostram que as denúncias de agressão contra a mulher aumentaram. Só para se ter uma ideia, no ano de 2007, foram instaurados 651 inquéritos e, em 2008, o número saltou para 1.600. Uma explicação plausível para o aumento do número de denúncias é a mudança de comportamento das mulheres, que, de certa forma, estão perdendo o medo e a vergonha de falar e buscar ajuda e estão tendo mais informações sobre a *Lei Maria da Penha* que veio punir, de forma mais rigorosa, o agressor e implementar mecanismos para coibir e prevenir a violência não só doméstica, mas também fora de casa.

A violência de gênero hoje se constitui em um grave problema na sociedade brasileira e atinge grande número de mulheres de todas as classes sociais, níveis de escolaridade e faixas etárias. Além disso, apresenta um grau particular de complexidade, por envolver, em grande parte dos casos, relações afetivas e de dependência econômica entre a vítima e o agressor. Uma das consequências desse fato é que, por exigir a quebra de fortes barreiras sociais, culturais e psicológicas, a denúncia desses delitos, entre os quais se destacam a violência sexual e a doméstica, torna-se muito difícil para a mulher, o que resulta na sua pouca visibilidade. É reconhecida a forte subnotificação da violência contra a mulher nas delegacias policiais, mesmo nas especialmente capacitadas para esse atendimento.

Mesmo assim, é fato que não se pode negar que a DEAM é a maior política pública direcionada às mulheres no Brasil e que ela significa, até o presente momento, uma das maiores conquistas do Movimento Feminista, pois abriu as portas para inúmeras denúncias de agressão que, até então, mal se revelavam. É claro que o combate à violência contra a mulher ainda exige mudanças no comportamento da sociedade, pois, na realidade, muitos homens e mulheres, familiares ou não de vítimas, ainda pensam em não se envolver na briga de outras pessoas, principalmente quando se trata de relacionamento entre marido e esposa; esse tipo de atitude acaba encobrindo agressões ocorridas à sua volta.

Referências

ARDAILLON, Daniele; DEBERT, Guíta G. *Quando a vítima é mulher*: análises de julgamentos de crimes de estupro, espancamento e homicídio. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Mulher/Ministério da Justiça, 1987.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 mar. 2013.

IZUMINO, Wânia Pasinato. *Justiça e violência contra a mulher*: o papel do sistema judiciário na solução dos conflitos de gênero. São Paulo: USP/ FAPESP, 1998.

JARDIM PINTO, Céli Regina. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2003.

RAGO, Margareth. Os feminismos no Brasil: dos “anos de chumbo” à era global. *Labrys*, Estudos feministas, n. 3, jan./jul., 2003. Disponível em: <<<http://vsites.unb.br/ih/his/gefem/labrys3/web/bras/marga1.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2013.



La voz del silencio o la educación de la mujer en el *Económico* de Jenofonte

José Luis de Miguel Jover³³

1. Introducción

Uno de los aspectos más controvertidos y de mayor relevancia desde el punto de vista social, político, cultural y literario de la *pólis* clásica es el de la educación de los jóvenes, pero siempre que nos referimos a ella utilizamos el género masculino, como si la mujer nunca hubiera estado presente en el ámbito de la educación antigua. Quizás la situación de la Atenas clásica no tuviera un correlato exacto con otras poleis griegas, o la educación de las féminas no fuera sentida como una necesidad socio-política de primer orden. No obstante, a partir del s. IV a.C. y durante el período helenístico, conocemos muchas mujeres educadas, muy instruidas cultural e intelectualmente, e incluso, en el Egipto ptolemaico conocemos importantes maestras de escuela (Rowlandson, 1998, p. 300-303). Para Teresa Morgan (1998, p. 48) la educación literaria es un proceso esencialmente masculino, que conducía a la conquista de un cierto tipo poder y autoridad que era inaccesible a la mujer. La mujer que aprendía a leer y escribir probablemente lo hacía sobre el mismo tipo de materiales y textos que el hombre contemporáneo, pero su experiencia tuvo que ser necesariamente diferente, y en ello debió de dejarse sentir su marginación social. Concluye Morgan, con cierto pesimismo, que la educación no significó ni propició para las mujeres las mismas oportunidades que para los hombres, ya que los textos antiguos que conservamos no indican qué pudo haber de distintivo en ella para la mujer.

Quienes han estudiado los grados de alfabetización de la mujer antigua presentan resultados muy dispares. Todos citan textos que documentan mujeres de notable instrucción letrada (por lo general, mujeres ricas), pero, por supuesto, tales resultados no siempre pueden extrapolarse a las demás clases sociales, y, en general, las expectativas de la instrucción femenina fueron muy escasas. La mujer no tenía aspiraciones profesionales definidas, ni siquiera los

33 Dpto. de Lenguas y Culturas Mediterráneas da Universidad de Jaén. Doutor em Literatura Grega.

suficientes derechos ante la ley como para que el saber leer y escribir marcara una diferencia (Morgan, 1998, p. 48, n.149); la mujer siempre es una menor de edad desde un punto de vista legal y jurídico, e incluso entre las clases ricas una mujer educada habría suscitado el recelo de sus compañeros varones: la inteligencia era una virtud dudosa en la mujer, y el término, aplicado a la mujer, suele tener un plus de ironía; lo único que, según Plutarco (*Sobre la educación de los hijos*, 14b), podía justificar la educación de la mujer es que esto le permitiría ayudar en la instrucción de sus hijos. Una inscripción de mediados del s. III a.C. proveniente de la isla de Teos registra la institución a expensas públicas de maestros de escuela elemental para niños y niñas (Dittenberger, 578), pero quizás sea un caso único, ya que otras inscripciones de otros lugares del Egeo registran sólo a niños. En resumen: sin dejarnos llevar por el excesivo optimismo de algunos historiadores y filólogos, pero tampoco por el pesimismo de otros, la educación de la mujer se ha convertido en un *'desideratum'* de los estudios modernos de género, si bien quizás no lo fue tanto para el mundo antiguo.

En qué medida la nueva brisa de aire fresco que el clima de progreso intelectual que vivió la Atenas clásica, propiciado por el movimiento ilustrado de grandes pensadores como los sofistas, Sócrates, Platón y otros socráticos como Jenofonte y la renovación que preconizaban en el ámbito de la educación de los jóvenes, tuvo también su reflejo en la educación de las mujeres es un asunto aun muy debatido sobre el que se ciernen más sombras que luces. A principios del s. VI a.C., Cleóbulo animó a que los maridos educaran a sus esposas en la sabiduría (Diógenes Laercio, 1.90), aunque quizás se trataba de desarrollar su papel tradicional en la sociedad (Keener, 2007, p. 751). Diógenes el Cínico, otro de los últimos discípulos de Sócrates, se jactaba de que sus enseñanzas las dirigía sin distinción a todos los jóvenes y viejos, ricos y pobres de su público y sostenía que “la educación es *'sophrosyne'* para el joven, consuelo para el viejo, riqueza para el pobre y ornato para el rico” (Diógenes Laercio, 6.68; Rihll, 2003, p. 176). Es muy probable que Diógenes también estuviera pensando en las mujeres cuando afirma que su enseñanza se dirige a todos. Ciertamente, la educación de la mujer no estuvo entre los intereses prioritarios de los sofistas, auténticos educadores profesionales, ni siquiera entre los de Protágoras, sin duda la figura de intelectual más imponente del momento (Seveso, 2007, p. 79), y quizás este fuera uno de los aspectos de la filosofía utilitaria sofística que más llamó la atención de Platón, razón por la cual éste se habría embarcado en un feminismo muy *'sui generis'*, totalmente irreal y sin proyección más allá de su teoría del Estado ideal (*Rep.* 5.452^a/ 456b y 456b-c). Platón, en *Leyes* (7.806^a) se preguntaba si la mujer debía aspirar a algo más que hilar y tejer para llevar una existencia más útil y menos insignificante. Tanto él como

Aristóteles (*Pol.*7.804d) preconizaron un modelo de educación elemental para todos los hijos, incluidas las niñas.

Los testimonios sobre la educación de las niñas durante el período clásico son escasos, de modo que hemos de esperar hasta bien entrada la época helenística para documentar cambios en las actitudes sociales y políticas conducentes a una mejora notable en las condiciones de la educación global de los jóvenes (Crihiore, 2001, p. 74). En general, cuando tratamos de tan espinoso asunto, oscilamos siempre entre el silencio más agobiante o/y la ocultación más palmaria de la realidad. Sócrates fue probablemente el pensador ateniense de mayor proyección en la historia del pensamiento clásico de cuantos conocemos, y lo fue no sólo gracias al testimonio de Platón, quien construye en torno a su figura todo un mito narrativo de colosales proporciones, sino también para otro de sus discípulos, de fama mucho más desigual, el último quizás de los que conocemos, Jenofonte, historiador, pensador, terrateniente, militar de profesión, filoespartano en suma. En los llamados *diálogos socráticos* recrea para sus lectores aspectos curiosos del personaje de Sócrates que retratan la índole más estrictamente ‘cínica’ de su personalidad y pensamiento; pero, sobre todo, llama poderosamente la atención la relevancia que el Sócrates de Jenofonte otorga al papel de la mujer contemporánea y a su educación como factor determinante para el óptimo funcionamiento y administración del ‘*oikos*’, y la actitud muy consonante con la Atenas contemporánea que Iscómaco, el marido, prototipo del ‘*kalós kai agathós*’ contemporáneo, hombre de éxito político y modelo de ciudadano ateniense, mantiene en el diálogo que nos ocupa, el *Económico*, y que Jenofonte ha dedicado a tratar la buena administración de la hacienda, los bienes (muebles e inmuebles), la economía en suma de un hogar ateniense modélico. Compuesto probablemente en torno al 385 a.C., cuando Jenofonte se hallaba retirado del mundanal ruido en su finca de Escilunte, en el Peloponeso occidental, bajo la influencia y mirada atenta de sus anfitriones espartanos, nuestro diálogo es una profunda reflexión sobre cuál es la mejor forma de la administración de la hacienda del aristócrata ateniense, pero, de paso, indirectamente desarrolla, en la lejanía de Atenas, toda una teoría en miniatura sobre la buena administración económica del Estado (Gil, 1967, p. 37; Roscalla, 1990, p. 47).

2. Marginalidad y reclusión: las mujeres ‘sin nombre’ y ‘sin voz’

Si bien es cierto que con el sustantivo ‘*país*’, la lengua griega se refiere tanto al niño como a la niña, cuando hablamos de la educación de los jóvenes en la Grecia Antigua, todos pensamos inmediatamente en la instrucción del varón, y, con un importante prejuicio, dejamos

fuera por lo menos a la mitad de la población, como decía Aristóteles (*Pol.*1269b) e ignoramos el papel que sin duda tuvieron las mujeres como fuerza motora de la historia. Eva Cantarella lo ha dicho con palabras lapidarias: “La città greca rappresenta la realizzazione perfetta di un progetto político e sociale que esclude la donna” (1981, p. 51). La educación de las niñas griegas es un asunto del que sabemos bastante poco y sobre el que las fuentes antiguas guardan un incómodo silencio, como si todas ellas respetaran tácitamente la regla no escrita (pero cumplida por todos) del anonimato femenino. No hay nada más que revisar el libro ya clásico de H.I. Marrou para comprobar las pocas líneas que el ilustre estudioso francés, no sin cierto optimismo, dedica a tratar la cuestión, y cuando lo hace se ciñe de un modo tangencial al abordar la educación de los jóvenes y da cuenta de pasada a algunos de los escasos datos y testimonios que las fuentes antiguas nos proporcionan, como, p.ej., cuando trata de la “supuestamente” igualitaria sociedad espartana de la época arcaica:

“La educación de las muchachas era el objeto de un esfuerzo paralelo: recibían una formación estrictamente reglada en la que la música, la danza y el canto desempeñaban ciertamente un papel más eficaz que la gimnástica y el deporte. La gracia arcaica cede paso a una concepción utilitaria y cruda:la mujer espartana tiene la obligación de ser ante todo una madre fecunda de hijos vigorosos. Su educación está subordinada a esta preocupación eugénica: se busca para ello ‘hurtarle toda delicadeza y toda ternura afeminada’ endureciendo su cuerpo, prohibiéndole exhibirse desnuda en las fiestas y las ceremonias: la finalidad es hacer de las doncellas espartiatas robustas vírgenes sin complicaciones sentimentales que se adaptasen mejor a los intereses de la raza...”.

Marrou ha recogido la opinión del propio Jenofonte en *La República de los lacedemonios*, el cual valora sobremanera el nivel de rigor y de exigencia que tenía la educación de las muchachas espartanas en no menor grado que la de los muchachos, pero reconoce que la situación espartana no es compartida por el resto de ciudades griegas: “así los demás griegos consideran conveniente que también las doncellas lleven una vida apacible, trabajando la lana” (I. 3-4). Es interesante observar cómo el otro tratado atribuido a Jenofonte del mismo tenor, *La República de los atenienses*³⁴, no dedica ni una sola palabra a la educación, pero se infiere que ésta estaba

34 Panfleto de tipo político que se atribuyó al propio Jenofonte ya en la antigüedad, pero hoy sabemos que no fue escrito por él. El anónimo autor, un viejo oligarca que vivió probablemente a finales del s. V a.C. y vivió plenamente los acontecimientos que dieron al traste con la democracia, reflexiona sobre las bondades del régimen oligárquico frente al democrático y recoge el sentir de las facciones más tradicionales que no siempre aceptaron de buen grado las reglas del juego democrático (Flores, 1982).

limitada a los varones y siempre a los de las clases más elevadas. Al menos en Atenas, la educación era un asunto privado, y la preocupación primordial de la ciudad fue siempre la de educar buenos ciudadanos que se interesaran por los asuntos públicos con el objetivo de aspirar al bien general; no parece que podamos hablar de ‘ciudadanas’ lo mismo que de ‘ciudadanos’, pues lo que ellas pensaban al respecto es imposible de saber. Siempre son hombres los que hablan por boca de las mujeres e incluso en la ficción más ponderada, como es el caso del cap. VII del *Económico*, la mujer suele ser portavoz de la opinión masculina, ya que están condenadas al silencio. Tucídides (II.45.2) ponía en boca de Pericles, en su famoso discurso en honor de los caídos durante el primer año de la guerra del Peloponeso, unas palabras que la tradición hará famosas:

“Y si debo tener un recuerdo de la virtud de las mujeres que ahora quedarán viudas, lo expresaré todo con una breve indicación. Para vosotras será una gran fama el no ser inferiores a vuestra natural condición, y que entre los hombres se hable lo menos posible de vosotras, sea en tono de elogio o de crítica”.

Demócrito (B 274) y Sófocles (*Áyax*, 293) confirman la opinión que al respecto existía en la Atenas clásica: “*para la mujer el silencio es ornato*”. La mujer ateniense quizás nunca tuvo la fortuna de otras mujeres helenas que sí tuvieron acceso a un tipo de educación especializada, o al menos a unos mínimos conocimientos en el arte de las musas, de la filosofía, la oratoria, las matemáticas, u otras artes liberales, las cuales les habrían permitido desarrollar sus ocultas cualidades intelectuales; en efecto, no conocemos ninguna poetisa ateniense (Gil, 1967, p. 58) y, si la hubo, su canto desde luego no traspasó las puertas de sus privadísimas habitaciones femeniles (*γυναικωνίτις*). Las pinturas vasculares y la tradición iconográfica clásica nos documentan que quizás algunas mujeres tuvieron acceso al aprendizaje de la música, el canto y la danza; no es infrecuente hallar vasos griegos que representan a jóvenes muchachas tañendo la cítara, o portando un rollo de papiro con un texto poético en el instante en que se inicia la lectura o el canto. En plena época arcaica, Safo brilló con luz propia en un mundo patriarcal y aristocrático que se aferraba muy fuertemente a sus tradiciones locales, pero era un mundo en proceso de desintegración, en el que la poesía de esta gran mujer supuso una nueva brisa y una esperanza de recuperación. Ella supo como nadie producir una modalidad de poesía que buscaba reivindicar el universo íntimo de la mujer. Pero, claro, no olvidemos que Lesbos es una isla; y precisamente sólo en el aislamiento podía tener sentido un experimento como el que Safo llevó a cabo: a partir de aquí, la expresión de los sentimientos íntimos del ser humano hacen su entrada en la historia de la literatura griega. Por desgracia, las voces personales de la

mujer griega antigua que se expresan a través de la poesía son como pequeñas islas en una cartografía diseñada por hombres, y a veces dibujada con trazos deformes y ridículos. Quizás del s. IV a.C. son las poetisas Corina de Tanagra y Erina de Teos; de esta última, conservamos los restos de un papiro (*PSI IX 1090*) con unos trescientos versos de un poema que la tradición le atribuía, *La Rueca*, muy cercano al mundo expresivo de la poesía sáfica. Uno de los más recientes editores de este papiro, M.L. West, sostiene la opinión que, tras la adscripción tradicional a Erina, realmente se escondería un poeta que quiso así ocultar su identidad, apoyándose en la presunción -muy aventurada y prejuiciosa, en mi modesta opinión- de que a la corta edad en que se supone que Erina compuso este poema, los 19 años, era imposible que una jovencita griega tuviera el nivel de instrucción y conocimientos artísticos y técnicos necesarios para componer un poema de tal perfección formal. West da por hecho que una joven griega, que vive encerrada entre las cuatro paredes de su casa, siempre dedicada y entregada a las labores del telar, con un escaso o nulo contacto con hombres (ni siquiera con los de su familia), que no sabe del mundo más que lo que ve por el hueco de la ventana de su habitación, no pudo haber sido la autora de *La Rueca*. Hay que decir, además, que quizás las condiciones sociales de la mujer en la isla de Teos no sean exactamente las mismas que en Atenas y no hay que descartar la posibilidad de que la asamblea del pueblo de Teos tuviese una mayor preocupación por la educación de todos sus conciudadanos que en otros lugares de Grecia, si hemos de creer el testimonio de la inscripción de Teos del s. II a.C., ya mencionada, donde se certifica que la educación de las niñas también era objeto de regulación. Muchos ya han discrepado de West, y a ellos me sumo ahora, ya que en el *Económico* de Jenofonte quizás hallemos la respuesta, como veremos a continuación.

La mujer griega antigua no tuvo voz propia; todo lo contrario, fue la protagonista muda de una cruda (y a veces cruel) realidad histórica que la relegó al silencio, la amordazó y ahogó sus quejas. Pero, de vez en cuando, como ha ocurrido recientemente con un nuevo poema de Safo, emerge de las profundidades del proceloso mar de la literatura griega algún testimonio inesperado de alguna no tan esperada voz femenina. Así, Erina se expresa en los más delicados términos cuando rememora con nostalgia aquellos juegos infantiles en casa de sus padres con su amiga Baucis, que ha fallecido al dar a luz, y no esconde el terrible choque que suponía para una mujer, todavía niña, el ser transferida de la casa paterna a la del marido cuando es entregada en matrimonio. De la inocencia e ignorancia del mundo en casa de los padres a la crueldad de este nuevo mundo: ¡*Terra Ignota* por descubrir para todas ellas! Y lo peor de todo no es la vida de ocultación a la que son sometidas, sino la penosa servidumbre a la que las sometía el

sexo y la procreación de hijos legítimos. Ningún texto antiguo nos habla de qué pensaban las mujeres del amor conyugal, ni cómo vivían la relación erótica entre las cuatro paredes del tálamo. Un fragmento del *Tereo*, tragedia perdida de Sófocles, atisba las mismas quejas de la joven Erina y la ansiedad que la reclusión producía en las esposas aún niñas, mujeres a la fuerza. El léxico relativo a las edades de la mujer no se caracteriza por su precisión y nos deja con una impresión de incertidumbre: de *pais* a *koré*, de *koré* a *parthénos*, de *parthénos* a *nymphé* (Brulé, 1996, p. 4). Veamos estos dos textos:

“¡Ay de mí!” gité a grandes voces. Entonces haciendo aún de tortuga, a brinco saliste corriendo por el corral del patio. Este fue mi lamento, infeliz Baucis, entre profundos sollozos. En mi corazón las huellas [de tu abrazo] permanecen aun calientes. De lo que antaño nos servía de juego, sólo hay rescoldos. De niñas, siempre a vueltas con muñecas en el cuarto jugando, despreocupadas, a novias. Y al alba la madre que repartía lana entre las criadas que la trabajaban venía ella a pedirte ayuda con la salazón. Y entonces, de niñas, ¡qué miedo nos daba el Coco, sus orejotas en la cabeza! A cuatro patascaminaba y de una a otra cambiaba su apariencia. Mas cuando llegaste al lecho de un varón, te olvidaste de todo cuanto oíste en tu infancia y entonces, en casa de mi madre, querida Baucis, Afrodita puso olvido en tu mente. Y así, en mi lamento, por ti lloro, pero he de renunciar a lo demás. Pues no pueden mis profanos pies salir de casa, ni puedo verte muerta con mis ojos, ni llorarte con el cabello suelto, sino que la púrpura Vergüenza me araña las mejillas³⁵. [La Rueca, 14-35]

Mas ahora nada soy. Además, asívi muchas veces la condición de las mujeres, que nada somos. De niñas vivimos en casa del padre, creo yo, la más dulce existencia, pues con placer siempre cría a los niños la inconsciencia. Mas, cuando a la juventud llegamos sensatas, somos llevadas fuera y vendidas, lejos de los dioses patrios y de los padres, unas junto a hombres forasteros, otras junto a extranjeros, unas a casas justas, otras a unas inicuas. Y por encima de eso, cuando una noche nos casan, es preciso elogiar y creer que todo está bien. [Sófocles, *Tereo* fr. 583]

Es cierto que la literatura, sobre todo la tragedia y la comedia, le prestó una voz que no era la suya (MacClure, 1999, p. 19-24), pues, aunque nuestro deseo hubiera sido oírlas expresarse sin intermediarios, lo cierto es que sus palabras son las de sus padres, hermanos, tíos, maridos e hijos. Pocos son los autores griegos que se habían tomado en serio la tarea de preguntarse qué pensaban, sentían u opinaban ellas sobre los más diversos asuntos que atañían

35 Traducción de Elena Macua (2002:47-48).

a sus propias vidas, o la realidad social, o simplemente las cuestiones más ínfimas de la vida cotidiana. Sófocles y Eurípides quizás son una excepción a este respecto, ya que ambos hicieron notables esfuerzos para que las palabras de la mujer en sus tragedias no sonaran a huecas, auténticas heroínas que luchan por sus hogares, familias y ciudades con singular denuedo. Para Eurípides al menos, nadie mejor que quien da la vida para luchar, en escena, por la ciudad; por eso, en la tragedia, hay tantas madres, nodrizas y mujeres que se duele y lamentan por la pérdida de vida, hogares, familias y ciudades. Sólo las mujeres son capaces de los mayores sacrificios: Alceste, Andrómaca, Hécuba, Ifigenia, Electra, Antígona han dado nombre propio a las acciones que protagonizan; ellas sufren, resisten y mueren como consecuencia de los actos de los varones de sus familias. En la escena, la mujer tiene un indudable papel político, ya que la ficción le otorga lo que la realidad histórica le niega. Sófocles, entre otras muchas aportaciones a la historia del teatro, fue quien mejor supo ver las importantes posibilidades expresivas que suponía dar la palabra a quienes habitualmente carecen de ella. Sus enormes protagonistas femeninos y colosales coros operísticos demuestran el interés por estos “Otros” que también tienen algo que decir.

Si el ámbito privado es el lugar de acción para la mujer, tanto mejor se comprende que, si hubo alguna posibilidad de acceso a la educación (y no sólo la elemental), ésta tuviese lugar naturalmente también en el mundo privado del *oikos*. Las niñas griegas no iban a la escuela, ni tenían un *paidagogós* que las acompañase a la casa del maestro, ni iban al gimnasio ni a la palestra a desarrollar sus cuerpos, de modo que si querían tener acceso a la educación ésta tenía que ser proporcionada en casa (Seveso, 2010, p. 19-37) y, en el mejor de los casos, debía ser impartida por el padre, el marido o las demás mujeres que vivían bajo el mismo techo. Por otro lado, la extracción social a la que pertenecían ayudaba considerablemente a la consecución de una mínima instrucción: las mujeres de la aristocracia siempre tuvieron mejores oportunidades, no sin despertar en ocasiones los celos y las reticencias de la más tradicionalista sociedad ateniense, como vemos en las comedias de Aristófanes y documentan los discursos de Iseo y Demóstenes (Gould, 1980, p. 46-48). Que una mujer libre, de familia acomodada, esposa de un ciudadano relevante, madre o hija o hermana de algún ilustre personaje político además demostrase en su conversación y en su conducta un buen nivel de instrucción y conocimientos sobre los más diversos temas, sin duda habría despertado la incomodidad de sus conciudadanos y incluso podríamos decir que sería impensable, ya que este nivel intelectual sólo lo tuvieron algunas ilustres heteras y concubinas extranjeras. Porque la mujer ateniense no tiene trato directo con otros hombres, salvo en su hogar y delante del marido; un padre nunca habría dejado ver a sus

hijas a otros hombres ni siquiera en su propia casa, y por supuesto nunca antes de casarlas. Hay límites invisibles que todos los atenienses debían respetar en los espacios públicos cuando, p.ej. un hombre se cruza con una mujer por la calle, máxime si va sola; hay fronteras infranqueables dictadas por el decoro, la decencia, o como queremos llamarlo, que antaño como hogaño también estuvieron operativas, pues la buena sociedad ateniense de las rectas costumbres y una rigurosa moralidad de doble rasero prohibía que un hombre le hablase a una respetable mujer libre, de buena posición social, si se la encontraba fortuitamente, pero no decía nada de sobrepasarse con una esclava, una *hetaira*, una *pallaké* o *porné* si se la encontraba por la calle a altas horas de la noche, o en las proximidades de un burdel. Recuérdese lo dicho por un orador ateniense de la época, Hipérides: “Una mujer que salga fuera de su casa debe ser de una cierta edad, de suerte que los viandantes que la vean puedan preguntarse, no de quién es esposa, sino de quién es madre” (fr. 205 Jensen). ¡Mujer casada, joven, de buen ver y además paseando por los espacios públicos de la ciudad, imposible! Sólo mujeres de “cierta” edad, ancianas, viudas y acompañadas de esclavos! La comedia griega antigua y media está abarrotada de ancianos lascivos que se ufanan de tener una excelente mujer legítima en casa, pero son asiduos frequentadores de prostíbulos, lupanares y casas de lenocinio de la peor especie (Albini, 2002, p. 29-47; Salles, 2004, p. 85-108). Demóstenes en su discurso *Contra Neera* lo expresa en términos inequívocos:

“Tenemos a las cortesanas (*bétairas*) para el placer; a las concubinas (*pallakas*), para los cuidados de todos los días; a las esposas, para tener una descendencia legítima y una guardiana fiel del hogar” (59.4)

Tal dúplice rasero o bara de medir no benefició en absoluto a las mujeres de Atenas (Brulé, 2001, p. 228)³⁶, y no siempre, en los testimonios literarios e iconográficos contemporáneos, están claras las fronteras entre las mujeres respetables y las no respetables; acusar de adulterio a la esposa de un enemigo político, o de un adversario de una facción contraria, o dudar de la moralidad de la madre, la hermana, la hija o la esposa de alguien era considerado

36 Una *pallaké*, ‘concubina’, parece haber sido cualquier mujer que vive con un hombre durante un largo período de tiempo, pero no está casada con él según el rito matrimonial tradicional en Atenas. El término *pallaké* podía abarcar a mujeres de muy diverso estatus. Algunos ciudadanos atenienses concertaron para sus hijas que vivieran con un ciudadano en concubinato, y negociaron los términos en virtud de los cuales la unión había de ser llevada a cabo (Iseo 3.39) (Roy, 1997:17).

un duro insulto, pero tratándose de mujeres no es precisa una base sólida ni una mínima veracidad, basta la intención de denostar al contrario. Por tal razón, no es de extrañar que algunas mujeres levantasen las voces de protesta, pero, claro, en la ficción literaria, como vemos en algunas tragedias de Eurípides y, sobre todo, en las comedias de Aristófanes. En la Comedia Antigua las mujeres de Atenas sienten envidia y admiración por sus colegas espartanas, beocias y corintias, a las que creen más afortunadas por vivir en ciudades donde respiran mayor libertad y autonomía, y de este modo tienen en las protagonistas de Aristófanes a unas magníficas valedoras. Que este gran poeta cómico, en *Lisístrata*, se inventase una divertida ficción, en clave de risa y utopía, precisamente en la que las mujeres protagonizan una auténtica toma de la Bastilla a la griega no deja de ser sintomático de que al menos alguien fantaseó una vez con que las cosas podrían ser diferentes a como nos las presenta la realidad social contemporánea: porque la comedia, que representa el mundo al revés, quizás saca a la luz lo que en verdad se hallaba oculto. Esta famosa comedia fue secundada por otras dos, *Asambleístas* y *Tesmoforiantes*, con las cuales culmina una trilogía dedicada a abordar los males de Atenas desde el punto de vista de la mujer.

Pericles proclamaba con cierta jactancia e innegable orgullo patriótico, en el discurso tucidídeo mencionado más arriba, que “*Atenas era la escuela de Grecia*”, pero se refería a todo lo tocante al régimen de gobierno, la democracia, y al sistema constitucional (*politeía*) en el que todos los ciudadanos tienen igualdad de derechos ante la ley (*isegoría*) o libertad de palabra para dirigirse públicamente a la Asamblea (*Boulé*) cuando se dirimían asuntos de interés general para toda la ciudad (*parrhesía*). Claro que las mujeres no gozaban de ninguno de estos derechos, y siempre fueron vistas, desde el punto de vista de la ley, como menores de edad, al par que niños, esclavos, extranjeros, metecos, etc. Es más cuando, obligadas por las circunstancias, tenían que actuar judicialmente, siempre lo hacían a través de un intermediario, un *kyrios*, un tutor, que podía ser el marido, o si era viuda, el padre, el hermano, el cuñado o incluso su propio hijo. La mujer aún no tiene voz propia; habrá de esperar un siglo y medio, pero no en Atenas sino en el Egipto grecorromano (Ruiz, 1981, p. 57-67), para encontrar tímidamente un cambio de rumbo que las tenga en cuenta. Los discursos judiciales de Iseo son un excelente testimonio que da fe de este complot de silencio que pesó sobre el universo femenino. En ellos, es cierto, se menciona a muchas mujeres, aunque sin decir su nombre, el cual es sustituido por una perífrasis o, en el mejor de los casos, son identificadas por la mención de sus familiares varones, padre, marido, hermano o hijo. P.ej., en Iseo 10.4 se dice: “Aristarco era del demo de Sipaleto. Desposó a la hija de Jeneneto de Acarnas, de la cual nacieron Cirónidas, Demócares, mi madre

y otra hermana de éstos”; en otro pasaje (Iseo, 10.5) apostilla: “Menéxeno, nuestro abuelo, tuvo un hijo, Diceógenes, y cuatro hijas, de las cuales una casó con Poliarato, mi padre; con otra Democles de Frearo, y con otra Cefisofonte de Peania; la cuarta se casó con Teopompo...”. Las mujeres de la casa de Menéxeno son todas anónimas; eso era lo que dictaba ese manual no escrito de las buenas costumbres de esta sociedad de ideología patriarcal y androcéntrica, que incluso, ya en pleno s. IV a.C., en la época de Jenofonte, creó una magistratura sorprendente, los *gynaikonómoi*, encargados de velar por la buena conducta, pública y privada, de las mujeres. En la acusación de Demóstenes contra Onétora, la hermana de ésta última es mencionada veintidós veces, pero nunca con su nombre propio, sino siete veces como “hermana”, trece como “la mujer” y dos como “ésta” y “aquella”. Particularmente llamativo es también un pasaje de Demóstenes (40.6): “mi madre...era la hija de Poliarato de Colarges, hermana de Menéxeno, Batilo y Periarandro; su padre la dio en matrimonio a Cleomedón, hijo de Cleón” (Berrettoni, 1999, p. 9). Que una mujer tuviera nombre y apellido significaba dos cosas: o que era extranjera y se relacionaba con las más preclaras personalidades de la vida política ateniense en calidad de concubina como Aspasia de Mileto, famosa por su notable capacidad oratoria; o que era una mujer de dudosa reputación. La panoplia de denominaciones es larga y significativa: prostituta, dueña de prostíbulo, practicante de la filosofía, curandera, maga, vendedoras del mercado, charlatana de mercado, embaucadora de jóvenes impresionables, pitagórica, bruja que se jactaba de que era capaz de bajar la luna, alcahueta, hechicera experta en pócimas amorosas (Pomeroy, 1987, p. 107-111). La sociedad patriarcal ateniense mantenía con “estas otras” un interés ambiguo y ambivalente: sus maneras de conducirse en público y su porte externo las identificaba a simple vista: vestidas con menor recato, no ocultan su rostro con el velo y se presentan en las celebraciones públicas profusamente maquilladas.

Sólo tras su muerte la mujer recuperaba su nombre, el cual le había sido negado en todos los acontecimientos públicos mientras vivió; y aquí, en la muerte, recupera la voz. Son numerosas las inscripciones sepulcrales que tienen por protagonistas a mujeres que hablan en primera persona. Pero, hemos de esperar hasta bien entrado el período helenístico para encontrar mujeres que, por méritos propios, recuperarán su nombre y recibirán en vida los mismos honores que hubieran podido otorgarse a un hombre. Este es el caso de la poetisa Aristodama de Esmirna, que obtuvo honores públicos de la ciudad de Lamia para ella y su familia (218-17 a.C.):

De los etsolios el estratego es Hagetas, un ciudadano de Calión. Buena Fortuna. Por decisión de la ciudad de los lamios. Puesto que Aristodama, hija de Amintas, un ciudadano de Esmirna en Jonia, poeta épico, mientras estuvo en

nuestra ciudad, dio diversas recitaciones públicas de sus poemas, en los cuales la nación de los etolios y los antepasados del Pueblo fueron conmemorados con honor, y puesto que la representación fue llevada a cabo con gran entusiasmo, será próxeno de la ciudad y benefactora, y obtendrá la ciudadanía y tendrá el derecho de comprar tierras y una casa y los derechos de pastar y la inviolabilidad y la seguridad por tierra y mar en la guerra y en la paz para ella y sus descendientes y sus propiedades durante todo tiempo, junto con todos los demás privilegios que le sean otorgados a otros próxenos y benefactores, y Dionisio, su hermano, y sus descendientes tendrán los derechos de un próxeno, ciudadanía, inviolabilidad. (*SIG* 3. 532) (Fantham, 1994, p. 163).

3. La educación de las niñas: aprender a leer y a escribir

En Atenas los lazos que unen a la mujer y la esfera doméstica son particularmente estrechos, como lo demuestra el hecho de que se casa a edades muy tempranas, claramente más jóvenes que la mujer espartana e inicia muy pronto su función de mujer y madre en el ámbito familiar. La separación entre los espacios de actuación, el público y el privado, no significa, sin embargo, discriminación de un sexo respecto al otro (Gallo, 1984, p. 23). Si tenían la suerte de que el padre o el marido fuera médico, escultor, alfarero, músico, pintor, o cualquier otro profesional liberal, es de creer que las niñas podrían ser aprendices (Pomeroy, 1977, p. 52-53), siempre y cuando no se divulgasen aquellas habilidades potencialmente sospechosas a ojos de la gente. Que una mujer supiera leer y escribir en el s. V a.C. era una excepción (Cole, 1981, p. 225). Pero, ¿dónde tenía lugar ese aprendizaje y a cargo de quién estaba? A tenor de los testimonios literarios y epigráficos disponibles, sabemos que aprender a leer y a escribir fue una actividad frecuente en el currículo escolar de los muchachos atenienses de finales del s. V a.C., pero no podemos decir lo mismo de las niñas. Hay una gran controversia en torno a este asunto: el testimonio más conocido sobre la instrucción de una mujer fuera de la casa es un ejemplo único. Se trata de un vaso que representa a una muchacha que porta una tablilla con escritura entre sus manos; la acompaña otra mujer, quizás una esclava (*ARV* 908.13), quizás una hetera (Pomeroy, 1977, p. 64). El vaso testimonia que una joven muchacha podía aprender a escribir, pero no podemos deducir que existieran escuelas para niñas. Quizás sólo las familias más pudientes habrían considerado útil educar a una hija, pero, en modo alguno, hemos de suponer que ésta habría sido la costumbre generalizada; se trata más bien de excepciones.

Pues bien, ya hemos respondido al dónde: en casa. Pero, ¿a cargo de quién? Como hemos dicho más arriba, las niñas atenienses no asistían a la escuela; cualquier tipo de apren-

dizaje debía tener lugar en casa. No hay pruebas de que la educación de las niñas estuviera a cargo de sus madres (u otras mujeres de la familia), pero hay dos testimonios que indican que algunas madres pudieron ofrecer a sus hijos ese tipo de instrucción. ¿Dos nuevas excepciones? Veámoslas. Susan G. Cole (1981, p. 226) las estudia con prudencia; la primera, es un vaso que representa a una mujer que contempla un rollo de papiro junto a un niño que está frente a ella. Quizás se trate de un muchacho que recita, canta o practica la lectura delante de su madre o de alguna otra mujer de la casa. La segunda, es una cita de Heródoto (4.78) en la que el historiador relata cómo el rey escita Esciles se había enamorado de la cultura y la religión griega porque, gracias al celo de su madre, había aprendido en su infancia la lengua y las letras griegas. Esciles no era griego, pero su madre sí. Ella provenía de Istria, una ciudad griega de la costa occidental del Mar Negro. Istria había sido una fundación colonial del s. VII a.C. de la ciudad de Mileto y a lo largo de la antigüedad había adquirido notable prestigio por ser el bastión más lejano geográficamente de la cultura griega (Cole, 1981, p. 227).

Como vemos, pues, la educación de la mujer es un asunto del mayor relieve para muchos filósofos, historiadores, poetas y literatos del s. IV a.C. Ya hemos visto cómo Platón defendía un mismo tipo de educación para hombres y mujeres, y en *Leyes* habla sin pudor de “las mujeres educadas” (658d). Teofrasto, algunos años después de Jenofonte, entiende que el aprendizaje de la escritura y la lectura era necesario para las mujeres, pero limita el alcance de dicha instrucción únicamente a aquellas competencias que fueran útiles para la correcta administración de la casa. Otros tipos de saberes como son los intelectuales (p.ej. el estudio de la medicina, la filosofía, las matemáticas), o instrumentales o artesanales (p.ej. la pintura), según su opinión, hace a las mujeres “perezosas, charlatanas y entrometidas”. Teofrasto responde, así, muy bien al estereotipo misógino que había sido acuñado sobre la mujer durante el siglo anterior. Un fragmento de un poeta desconocido de la Comedia Nueva no deja lugar a dudas de cuál era la opinión del varón al respecto. Afirma que enseñar a leer y escribir a una mujer es una gran desgracia: “¡Es como si diéramos veneno a una víbora! ([Menandro] fr. 702).

Hemos de dar por sentado, en efecto, que en Atenas hubo mujeres capaces de leer y escribir en el s. IV a.C., si bien su número fue pequeño (Cole, 1981, p. 227). Los testimonios son escasos, pero cuando un autor menciona a una mujer que lee y escribe, su opinión casi siempre arroja sobre este fenómeno una cierta sospecha como algo siniestro y oscuro. Demóstenes dice que la esposa de Polideuctes dejó escrito a su muerte una serie de notas, recomendaciones o quizás unas últimas voluntades, pero no nos aclara si las escribió ella misma (41.9, 21). La esposa de Diódoto, hija de Diogitón, que menciona Lisias (32.14-15), quizás tuvo cierta fami-

liaridad con la lectura y la escritura, pues menciona que tenía un “librito de notas” y que era capaz de identificar los signos, rasgos de escritura y figuras del texto. El Iscómaco de Jenofonte, como veremos a continuación, se vanagloria por el hecho de que cuando se casó con su mujer, la tomó en un estado de analfabetismo notable, si bien, en poco tiempo, ha aprendido a llevar un registro escrito de todos los bienes, enseres, utensilios, dineros y esclavos de la casa, demostrando con ello unos niveles de eficiencia y responsabilidad muy elevados; asimismo, era capaz de llevar una relación escrita exhaustiva de las tareas diarias de la hacienda familiar (domésticas y agrícolas) y de cuál era la mejor distribución de los esclavos en dichas faenas (*Econ.*7.5, 9.10). En la Atenas del s. IV los maridos son los auténticos responsables de la educación de sus jóvenes esposas (Jenofonte, *Cinegético* 13.18), pero siempre para mayor timbre de gloria del varón (Seveso, 2007, p. 128), lo que no contribuía precisamente a difuminar las diferencias entre los sexos, sino más bien a exacerbarlas (Murnaghan, 1988, p. 10-11). Hasta el período helenístico las madres no desempeñarán esta importante misión social y se preocuparán de enviar a sus hijos a la escuela (Cole, 1981, p. 230).

En efecto, un factor determinante en el acceso de la mujer a la educación dependía de la estratificación social y económica a la que pertenecía (Mitchell, 2012, p. 3-5). Mientras que la adquisición de una cierta capacidad para leer y escribir ayudaba al varón en las actividades y tareas cotidianas, como es el caso de la mujer de Iscómaco (Cole, 1981, p. 227), la educación de tipo liberal habría contribuido al reforzamiento de la posición de privilegio de aquellos hombres que pretendían alcanzar responsabilidades de poder (Cribiore, 2001, p. 75). Ahora bien, cuando encontramos casos en que una mujer ha recibido algún tipo de educación que excedía los límites del espacio doméstico y del aprendizaje de las competencias básicas para el buen funcionamiento del *oikos*, es porque la mujer en cuestión ha sacrificado su función como mujer y madre, y se ha dedicado a llevar una vida “viril”, en términos de la mentalidad antropológica griega (Pomeroy, 1977, p. 54-58). Diógenes Laercio (6. 5) refiere con cierto detalle la vida de Hiparquía, que quedó maravillada de la personalidad arrolladora de Crates, ambos naturales de Maronea. No encontraba ella ningún atractivo en sus pretendientes, y en nada tenía a la riqueza, la nobleza y la hermosura. Amenazó a sus padres que se quitaría la vida si no la casaban con Crates. En un banquete organizado por Lisímaco al que asistía un tal Teodoro, llamado el ateo, éste le preguntó: “¿Eres tú la que dejaste/ la tela y la lanzadera?”, a lo que, sin rubor, ella respondió: “Yo soy, Teodoro, ¿te parece por ventura que he mirado poco por mí en dar a las ciencias el tiempo que había de gastar en el telar?”.

4. La mujer en el *Económico* de Jenofonte

Desterrado por simpatizar con el régimen aristocrático del adversario que derrotó a Atenas durante la guerra del Peloponeso, Esparta, Jenofonte obtuvo de éste una pequeña hacienda en la localidad de Escilunte, al sur de Olimpia, entre Arcadia y la costa del Mar Jónico. Años atrás había acompañado a Ciro el Joven en su desafortunada campaña militar contra el hermano de éste, Artajerjes, en su lucha por la corona del vasto imperio persa, y dadas sus notables dotes intelectuales, pronto Jenofonte se vio convertido en corresponsal de guerra y comandante ‘*malgré lui*’ de las tropas griegas que, en calidad de contingente mercenario, luchaban para el Gran Rey. Jenofonte no escatimó mano dura para lograr una retirada honrosa a través de una vastísima geografía inhóspita y llena de peligros. Así, de estratega improvisado pasó a convertirse en un rico hacendado durante veinte años, llegando a tener un excelente conocimiento acerca de los rudimentos de la correcta administración económica de un establecimiento rural.

En el *Económico* puso de manifiesto que era un intelectual de amplio espectro de saberes y dejó claro qué pensaba realmente de la agricultura como actividad “educativa” y económica del hombre noble, y de qué modo el dominio de esta “ciencia” a la larga podía revertir después en la propia ciudad. La obra presenta la forma de un diálogo socrático y bien podríamos afirmar que es un ejemplo casi único entre la literatura científico-técnica de la Antigüedad³⁷. Sócrates, al interpelar a su interlocutor Critóbulo, un rico ciudadano, sobre cuál es la mejor definición de ‘*oikonomía*’, ambos convienen que significa “la ciencia de incrementar los bienes de una casa”, y ésta, el *oikos*, es la “suma de las propiedades” y *ketesis*, la propiedad, “es todo lo útil para la vida” y como tal todo cuanto el propietario sepa realmente aprovechar.

Para dar forma a su tesis, Sócrates relata a Critóbulo una conversación que mantuvo en el ágora de Atenas con otro ciudadano ilustre, un tal Iscómaco, hombre de renombre y prestigio en la ciudad, perteneciente al selecto grupo de los “*kaloi kai agathoi*”, el cual instruye a Sócrates sobre su método para explotar la propia hacienda del modo más conveniente y provechoso. Y comienza por afirmar cómo ha de “instruir” a la esposa de que ella lleva, al menos, el cincuenta por ciento del peso en el éxito o fracaso de esta empresa. Así, en consonancia con

37 Sabemos que Protágoras se interesó por estas cuestiones (Pl., Prot. 318 e); Antístenes también compuso un *Económico* (D.L. VI. 16), y Jenócrates un *Perí nikes oikonomikós* (D.L. V. 22), Filodemo un *Perí Oikonomías*; conservamos en el corpus aristotélico también unos *Oikonomiká* (c. 300 a.C.). El neopitagórico Brisón es autor de otro *Económico* que imita a Jenofonte y Cicerón lo tradujo al latín, si bien Plinio el Viejo, que manejó el original, reprocha a Cicerón algunos fallos en la interpretación de determinados pasajes.

el estereotipo de la mujer contemporánea, la mujer es responsable de los trabajos que se llevan a cabo “dentro de la casa”, complementando las funciones del marido, a quien como hombre le corresponden los trabajos “de fuera de la casa”.

Pues bien, la mujer de Iscómaco es anónima. Pero, ¿qué piensa Jenofonte/ Sócrates de las capacidades naturales de la mujer para el aprendizaje? En el *Banquete* (2.9) Sócrates decía: “la naturaleza femenina resulta que no es peor que la del hombre, pero carece de entendimiento y fuerza”. En este diálogo Jenofonte, siguiendo el modelo del homónimo diálogo platónico, nos relata el fortuito encuentro, tras la celebración de las Panateneas, que tuvo lugar entre Calias, el protagonista del diálogo, y Sócrates y algunos discípulos. De regreso a su casa del Pireo, Calias se encuentra con Sócrates y le invita a un banquete. El anfitrión lo ha preparado todo convenientemente como es costumbre; los invitados han ido primero a los baños y se han perfumado, y después son recibidos en la casa de Calias con un espectáculo de música, danza y saltimbanquis circenses que hacen las delicias de Sócrates. Éste, al contemplar a las bailarinas y sus contorsiones, sus saltos mortales y hermosas figuras de danza, prorrumpe en expresiones de admiración y concluye que, en cuanto a *phýsis*, “naturaleza”, la mujer no es inferior al hombre. Es tradición que el maestro defendía en todos los círculos de discusión a los que era invitado que también la mujer debía tener un papel relevante en la sociedad; de ahí la sorpresa que manifiesta en el *Económico* cuando a su afirmación de que, por el porte de Iscómaco, éste pasa poco tiempo dentro de casa ocupándose de la administración, se le responde que para esa importante tarea ya tiene a su esposa, que está perfectamente capacitada para llevar por sí misma todos los asuntos de la casa (Shero, 1932, p. 17; Oost, 1977-78, p. 226 235). La esposa de Iscómaco ha sido sin embargo retratada a partir del modelo de la mujer persa, oriental, que vemos en *Ciropedia* y *Memorables*; los elogios que le dirige y sus indudables cualidades innatas han sido moldeados según el ejemplo de otras famosas mujeres como Pantea (*Ciropedia*), Mania de Dárdano, Helena de Pérgamo, Epiaxa de Cilicia, todas ellas caracterizadas por su talante “viril” (*andreia*). Estos libros “socráticos” son muchos más favorables hacia la mujer que otras obras de Jenofonte, y el *Económico*, al enfocar con tanta precisión la vida de la jovencísima esposa de Iscómaco, presenta a la mujer griega bajo una luz mucho más positiva que la de cualquier otra obra de nuestro historiador, e incluso de la literatura griega (Oost, 1977-78, p. 235; Zaragoza, 1994, p. 402). Veamos un poco más detenidamente el diálogo entre Sócrates e Iscómaco y las palabras de la esposa tal y como el marido nos las presenta:

“En cuanto a lo que me preguntabas, Sócrates, en modo alguno me paso el día en casa, pues en ella mi mujer, por sí sola, basta y sobra para administrarla.
4. “Ésta es también otra cosa, Iscómaco –proseguí-, sobre la que me gustaría

en grado sumo interrogarte: ¿la educaste tú mismo hasta que llegó a ser como es debido o ya cuando la recibiste de su padre y de su madre sabía administrar lo que le atañe?”. 5. “¿Y qué podría saber, Sócrates –repuso-, cuando la tomé por esposa, si vino a mi casa sin haber cumplido los quince años, y antes vivió rodeada del mayor celo para que viera, oyera y hablara lo menos posible? 6. ¿No te parece que me pude dar por satisfecho si vino a mi casa sabiendo hacer un manto, de entregársele lana, o habiendo visto cómo se reparten entre las esclavas los trabajos de la hilanza? En lo que a sobriedad se refiere, Sócrates, vino espléndidamente educada. Y esto, a mi entender, es la educación primordial en el hombre y en la mujer”. 7. “En todo lo demás, Iscómaco, –pregunté-, ¿la educaste tú mismo hasta que se hizo capaz de desempeñar los deberes que le incumben?” “Sí, ¡por Zeus! –replicó Iscómaco-, pero no la eduqué sin antes haber sacrificado y suplicado a los dioses que nos permitieran a mí enseñar y a ella aprender lo que fuera mejor para ambos”. 8. “¿Tu mujer, entonces –pregunté-, participó contigo en los sacrificios y unió sus preces a las tuyas?” Desde luego –replicó Iscómaco- y me hacía innumerables promesas, poniendo a los dioses por testigos, de que llegaría a ser como es debido, y daba señales de que no echaría en saco roto cuanto se le enseñara”. [.....] 10.cuando ya se había habituado a mí y se mostraba dócil para entablar con ella conversación, la inquirí de la siguiente manera: Dime, mujer, ¿te has percatado ya de la razón por la que te tomé por esposa y por la que te entregaron a mí tus padres?. 11. Pues tú también, creo yo, te das perfecta cuenta de que no hubiéramos tenido la menor dificultad en encontrar otra persona con quien compartir el lecho. Yo, con vistas a mi provecho, y tus padres, con vistas al tuyo, pensamos en quién mejor elegir como partícipe del hogar y de los hijos; y yo vine a escogerte a ti y a tus padres, por lo visto, entre todos los partidos posibles, a mí. 12. Si la divinidad en su día nos concede hijos, entonces deliberaremos sobre el mejor modo de educarlos; pues éste es un bien común a ambos, el encontrar los mejores aliados y el mejor sostén posible en la vejez. Pero ahora es esta hacienda lo que tenemos en común. [.....]14. A esto, Sócrates, me respondió mi mujer: “¿Y en qué te podría ayudar? –dijo-, ¿cuál es mi capacidad (*dýnamis*)? Pues todo depende de ti. Mi obligación es, como me dijo mi madre, ser juiciosa (*sôphronêin*). 15. “Sí, ¡por Zeus!, mujer –contesté-, y también mi padre me dijo eso. Pero es propio de hombre y mujer juiciosos obrar de modo que el patrimonio se encuentre en las mejores condiciones y se acreciente lo más posible por medios honrados y legítimos”. 16. “¿Y qué ves –dijo mi mujer- que pueda hacer yo para ayudarte a incrementar la hacienda?” “Por Zeus –repliqué- prueba a cumplir lo mejor posible los trabajos para los que los dioses te han capacitado por naturaleza y que sancionan por añadidura las leyes”. 17. “Y cuáles son éstos?, inquirió. “A mi juicio –contesté-, no los de menos importancia, a no ser que la abeja reina en la colmena se ocupe de las tareas de menor importancia” (Trad. J. Gil: 1967, p. 326-28).

Quizás debamos tener presente que el ejemplo de la esposa de Iscómaco es un caso especial. En el *Banquete* defiende también que la mujer no es necesariamente inferior al hombre; por tal razón puede confiar en que sea posible enseñar a la esposa todo lo que es necesario para la casa. Es más, en el *Económico*, aunque la mujer haya aprendido lo que tiene que saber y haya demostrado su competencia en todas las materias, el marido debe tener siempre un ojo encima de ella por si deja de poner en prácticas sus enseñanzas o simplemente las olvida (*Memorables* 1.2.21).

Bibliografía

- ALBINI, U. (2002), *Atene Segreta. Delitti, golosità, donne e veleni nella Grecia classica*, Milano: Garzanti.
- BERRETTONI, P. (1999), “Il relativo femminile nell’immaginario culturale greco”, *Materiali e Discussione*, 42, p. 9-32.
- BRULÉ, P. (2001), *Les femmes grecques à l’époque classique*, Paris: Hachette.
- CANTARELLA, E. (1981), *L’ambiguo malanno. Condizione e immagine della donna nell’antichità greca e romana*, Roma: Ateneo.
- COLE, S.G. (1988), “Could greek women read and write?”, H.P. Foley (ed.), *Reflections of women in Antiquity*, New York: Gordon & Breach, p. 219-45.
- CRIBIORE, R. (2001), *Gymnastics of the Mind. Greek Education in Hellenistic and Roman Egypt*, Princeton: University Press.
- JENOFONTE, *Económico* (1967), edición, traducción y notas de Juan Gil, Madrid: Sociedad de Estudios y Publicaciones.
- FANTHAM, E., et alii (1994), *Women in the Classical World. Image and Text*, Oxford: University Press.
- GALLO, L. (1984), “La donna greca e la marginalità”, *Quaderni Urbinati di Cultura Classica* 47, p. 7-51.
- GOULD, J. (1980), “Law, Custom, and Myth: Aspects of the social position of women in Classical Athens”, *Journal of Hellenic Studies* 101, 38-59.
- KEENER, C. (2007), “Women’s Education and Public Speech in Antiquity”, *JETS* 50:4, p. 747-59.
- McCLURE, L. (1999), *Spoken like a Woman. Speech and gender in Athenian Drama*, Princeton: University Press.
- MACUA, E. (2002), “Algunas nuevas interpretaciones de *La Rueda* de Erina”, en M^a. José García Soler, ed., *Times Kharin. Homenaje al Prof. Pedro A. Gainzarain*, Vitoria: Universidad del País Vasco, p. 47-60.

- MARROU, H.-I. (1965), *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité*, Paris: Seuil.
- MITCHELL, L.G. (2012), "The Women of ruling families in archaic and classical Greece", *Classical Quarterly* 62:1, p. 1-21.
- MORGAN, T. (1998), *Literate Education in the Hellenistic and Roman Worlds*, Cambridge: University Press.
- POMEROY, S. B. (1974), "Feminism in Book V of Plato's *Republic*", *Apeiron: A Journal for Ancient Philosophy and Science* 8: 1, p. 33-35.
- _____ (1975), *Goddesses, Whores, Wives and Slaves. Women in Classical Antiquity*, New York:
- _____ (1977), "Technikai kai mousikai: the education of women in the fourth century and in the Hellenistic period", *American Journal of Ancient History* 2, p. 51-68.
- _____ (1984), *Women in Hellenistic Egypt. From Alexander to Cleopatra*, Detroit: State University Press.
- ROSCALLA, F. (1990), "La dispensa di Iscomaco. Senofonte, Platone e l'amministrazione della casa", *Quaderni di Storia* 31, p. 35-55.
- ROWLANDSON, J., ed. (1998), *Women and Society in Greek and Roman Egypt. A Sourcebook*, Cambridge: University Press.
- ROY, J. (1997), "An Alternative sexual morality for Classical Athenians", *Greece and Rome* 44: 11-22.
- RUIZ, E. (1981), *La mujer y el amor en Menandro. Instituciones griegas de derecho privado en el s. IV a.C.*, Barcelona: El Albir.
- SALLES, C. (2004³), *Les bas-fonds de l'Antiquité*, Paris: Payot.
- SEVESO, G. (2007), "Ti ho dato ali per volare". *Maestri, allievi, maestre e allieve nei testi della Grecia antica*, Pisa: ETS.
- _____ (2010), *L'educazione delle bambine nella Grecia Antica*, Milano: Francoangeli.
- RIHLL, T.E. (2003), "Teaching and Learning in Classical Athens", *Greece and Rome* 50:2, p. 168-90.
- WEST, M.L. (1977), "Erinna", *ZPE* 25: 118-19.
- ZARAGOZA GRAS, J. (1994), "La mujer en el *Económico* de Jenofonte", *Actas del IX Simposio de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, vol. I, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, p. 401-06.



Educação e relações raciais: o (re)conhecimento das relações-étnico raciais para o combate ao racismo e à discriminação

Márcio Mucedula Aguiar³⁸

1. Sociologia e educação: dos clássicos aos contemporâneos

A educação para os sociólogos sempre foi um importante campo de reflexão, seja para a compreensão dos processos que levam à manutenção da ordem social, ou daqueles que a concebem com um instrumento fundamental nas transformações da vida social. Para explicitar a relação entre educação e re(conhecimento) étnico-racial e combate ao racismo e discriminação, serão analisadas a contribuição de alguns autores já considerados clássicos, que mostram o papel da educação na preparação e transformação da vida social por meio do processo educativo.

Durkheim, no início do século passado, apontava a educação como principal mecanismo de preparação das gerações mais jovens para os desafios da sociedade em que estavam inseridos. Em sua visão, a educação teria como objetivo, suscitar e desenvolver, nas crianças, estados físicos, intelectuais e morais fundamentais para as necessidades sociais. (FILLOUX, 2010).

Na década de noventa do século passado, uma das principais demandas do Movimento Negro, além da inserção dos negros nas várias esferas da vida social, era a mudança na educação. Em uma educação com viés eurocêntrico, branco e masculino, há dificuldade em reconhecer a contribuição dos povos negros e indígenas na construção da nação brasileira. Se a educação tem por objetivo suscitar novos estados intelectuais e morais, como pensava Durkheim, teria também papel importante na transformação dos valores sociais e na mudança de nossas relações étnico-raciais, caracterizadas pela depreciação e subordinação dos povos negros e indígenas ao ideal dominante de nação brasileira.

38 Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: marcioaguiar@ufgd.edu.br. Doutor em Ciências Sociais pela UFSCAR.

Antônio Gramsci, filósofo e uma das vítimas do fascismo italiano, refletiu sobre o papel da cultura nos processos de dominação. Para Gramsci, a dominação de classe não acontece apenas pelo domínio econômico, mas principalmente pela imposição de uma concepção de mundo abrangente que dá coerência e legitimidade ao status quo vigente. Ou seja, existe uma concepção hegemônica de mundo, produto da dominação de classe que é incorporada pelas classes subalternas e que mantém a ordem a vigente. Tal concepção hegemônica se reflete nas práticas educativas que concebem a cultura como um saber enciclopédico, onde o homem é visto como recipiente passivo que deve incorporar um conjunto de dados e teorias. (MONASTA, 2010).

A concepção de cultura hegemônica das classes dominantes é prejudicial às classes subalternas, cria pessoas desajustadas que se creem superiores às outras e, principalmente, valoriza um saber aparente baseado na capacidade de memorização de datas e acontecimentos. (MONASTA, 2010).

A essa concepção de cultura, Gramsci contrapõe a ideia de que a cultura constitui o desenvolvimento e a organização do próprio eu interior. É a tomada de posse da própria personalidade, a conquista de uma concepção autônoma de mundo, produto da reflexão, que ajuda na compreensão do conhecimento e valor histórico das classes subalternas e, principalmente, no conhecimento de seus direitos e deveres.

Gramsci (MONASTA, 2010) parte do pressuposto de que todos os homens são filósofos em potencial, na medida em que participam de uma concepção de mundo, e principalmente, considerando que todas as atividades, das vistas como as mais nobres às mais depreciadas, exigem pensamento e reflexão.

O processo educativo seria importante para propiciar o desenvolvimento da consciência crítica. Tal consciência se manifestaria na capacidade de escolher, de forma autônoma, entre as várias concepções existentes na sociedade aquelas que favorecem a emancipação e transformação. O processo histórico de formação da nação brasileira relegou aos povos de origem negra e indígena uma posição de subalternidade, definindo lugares sociais, hierarquias e valores que os associam à inferioridade, ao atraso cultural, à passividade.

Uma nova concepção de educação que desenvolva a capacidade de se pensar criticamente o processo histórico. Uma educação que contribua para construção de uma nova visão de mundo que, partindo das críticas das concepções vigentes, contribua para formação de relações étnico-raciais marcadas pelo respeito e reconhecimento da dignidade e singularidade desses povos.

A escola é um espaço social. Essa instituição social é permeada por conflitos entre visões de mundo, posições de classe, pertencimento étnico-racial, diferenças de gerações, gênero, entre outras variáveis. A escola pode contribuir para emancipação ou para reprodução da ordem social vigente. Até que ponto a escola ajuda a reproduzir uma sociedade racista, sexista, discriminatória tem sido uma das principais reflexões da Sociologia sobre a educação.

Nessa perspectiva, destacam-se os trabalhos pioneiros de Pierre Bourdieu sobre a escola enquanto espaço reprodutor das desigualdades sociais. Apesar de não tratar especificamente das relações étnico-raciais, sua análise ajuda na compreensão do papel da escola nos processos de conservação social.

De acordo com Bourdieu (2012), as desigualdades sociais se reproduzem no ambiente escolar. Em seus vários mecanismos de seleção e avaliação, a escola legitima as desigualdades sociais existentes. Os alunos têm origens sociais diversas. Cada um deles participando desigualmente nas várias esferas da vida social. Crianças que têm pais com maior escolaridade, melhores condições de vida, têm maiores probabilidades de se encaixarem nos padrões esperados do ambiente escolar.

As pessoas acreditam que o sucesso escolar do indivíduo depende do esforço pessoal e dos incentivos e colaboração de pais e professores na vida escolar do aluno. Segundo o sociólogo francês, as famílias transmitem, de maneira implícita, um ethos ou sistemas de valores que são profundamente interiorizados e que irão definir as atitudes dessas crianças face ao capital cultural e à instituição escolar. (Bourdieu, 2012).

Esse sistema de valores se relaciona à posição de classe, pertencimento étnico-racial, condição de gênero, entre outras diferenças que são transformadas em desigualdades. A condição de classe associada ao pertencimento étnico-racial no Brasil tem forte relação com as desigualdades sociais no Brasil. Nosso processo de formação foi marcado pela escravização dos negros, extermínio de povos indígenas e, ainda hoje, persiste em nosso imaginário coletivo a associação desses povos à inferioridade.

O capital cultural terá papel importante no sucesso escolar. Considerando nosso processo histórico, há de se esperar que indivíduos brancos, masculinos e de classe média, tiveram um capital cultural que os colocaram em vantagem em relação aos demais grupos sociais. O sistema de ensino não leva em consideração as desigualdades de origem. O ensino é padronizado sem levar em consideração as especificidades de grupos. O viés eurocêntrico se traduz num ensino que enfatiza a história dos povos europeus, considerados mais civilizados, detentores

de tecnologia superior e que sempre estiveram na vanguarda da humanidade. A ausência da história dos povos negros e indígenas é uma forma de opressão.

Para Taylor (1994), uma das estratégias mais eficazes de opressão sobre as minorias é a ausência ou reconhecimento indevido da história desses povos. O esforço para incorporação da história desses povos no sistema de ensino é recente. Persistem, ainda, estereótipos que são reproduzidos em materiais didáticos ou nas atitudes de professores que não estão preparados para trabalhar com a diversidade étnico-racial em sala de aula.

Nosso sistema escolar não reconhece as diferenças de capital cultural e nem as implicações da condição étnico-racial dos alunos no processo de aprendizagem. No caso do Mato Grosso do Sul, uma região de fronteiras, as escolas públicas são frequentadas por povos indígenas, negros, brancos, entre outros. A ausência da história dos povos indígenas e negros é mais um dos ingredientes que podem contribuir para o racismo, preconceito e discriminação que ainda sofrem esses povos. Uma educação antirracista só poderá ser efetiva na medida em que o ensino leve em consideração as diferenças de classe, condição étnico-racial e incorpore, em seus conteúdos e práticas pedagógicas, o reconhecimento e respeito à diversidade.

2. Sociologia das relações raciais e educação

Os educadores, ou aqueles que pretendem se dedicar ao magistério, em muito se beneficiariam dos conhecimentos sociológicos produzidos no Brasil sobre nossas relações raciais. Esse trabalho se limitará à análise de três interpretações consideradas clássicas sobre as relações raciais e que estão na base das discussões de autores contemporâneos, seja nas suas críticas, seja na tentativa de conjugá-las. (TELLES, 2003).

Partindo do princípio de que o conhecimento e transformação social estão interligados, serão descritas, de forma sucinta, quatro interpretações sobre nossas relações raciais que são fundamentais para compreensão do processo histórico. O conhecimento dessas interpretações é importante para romper o senso comum a respeito de nossas relações raciais e repensar práticas pedagógicas que reelaborem, criticamente, os materiais didáticos disponíveis.

As interpretações de Gilberto Freyre são de extrema importância para a compreensão do modo como o brasileiro concebe a formação de seu povo. No conjunto de sua obra, destaca-se *Casa Grande & Senzala*, primeiro estudo que tentava explicar a história de formação do brasileiro por meio da separação entre os efeitos do meio, ou da “raça”, dos efeitos da experiência cultural. (FREYRE, 1989).

Ao discutir a nossa formação social, o autor mostra que a base da sociedade brasileira se constitui num antagonismo entre senhores e escravos. Se a escravidão cria uma estrutura social hierarquizada entre brancos e negros, tal situação é contrabalançada pelos efeitos sociais da miscigenação. A escassez de mulheres brancas, associada à necessidade da criação de famílias, possibilitou a criação de zonas de confraternização entre senhores e escravos. Os mestiços, ou mulatos, teriam maiores chances de mobilidade social e contribuiriam para democratização de nossas relações sociais. (FREYRE, 1989).

A partir dessa visão, se comparado aos Estados Unidos, o Brasil poderia ser considerado um país onde a “raça” não teria papel fundamental na criação das desigualdades sociais. A mobilidade ascendente de indivíduos mestiços formaria uma sociedade híbrida, demonstrando que nosso preconceito, ao invés de estar associado à cor do indivíduo, estava ligado à sua condição social. A discriminação brasileira não seria de cunho étnico-racial, mas relacionada à posição de classe do indivíduo. Os negros seriam discriminados por serem pobres e não devido à “raça”.

A representação do Brasil enquanto “democracia racial” ainda persiste em nosso imaginário coletivo. Observe que um dos principais argumentos contra o sistema de cotas raciais é a dificuldade de se definir quem seriam os negros no Brasil. A intensa miscigenação inviabilizaria uma definição precisa de negro no Brasil. O Movimento Negro, ao longo do século XX, lutou contra essa representação de nação, principalmente na denúncia das manifestações de racismo e discriminação existentes no Brasil. Os estudos sobre desigualdades raciais, produzidos ao longo do século XX, mostraram a nítida associação entre “raça” e pobreza no Brasil.

Na década de 50, os estudos de Florestan Fernandes (1978) irão contribuir para a ideia de que a democracia racial se constitui num mito. O processo de abolição da escravatura não fora acompanhada por nenhum tipo de ação estatal para preparar o ex-agente do trabalho escravo para se integrar na sociedade de classes. A abolição da escravatura ocorreu e o negro foi deixado à própria sorte. Para construir uma nova civilização no Brasil, as elites governamentais iriam incentivar a imigração europeia para a ocupação dos nascentes postos de trabalho. Na visão de Fernandes, o negro não estava preparado para competir no mercado de trabalho com os imigrantes. As condições de anomia social do meio negro, a falta de uma família regularmente constituída associada a uma visão degradada do trabalho, fruto do sistema escravocrata, levaria à exclusão do negro no mercado de trabalho. Tal situação só se modificaria na década de trinta, quando os imigrantes fizeram mobilidade social e suas vagas passaram a ser ocupadas por essa população. Fernandes ainda mostrou que, apesar da abolição legal da

escravidão, ela não ocorria no plano das mentalidades. Os negros ainda estariam associados a posições subalternas vistas como naturais pelas classes dominantes. (FERNANDES, 1978).

Na década de 70, os estudos de Carlos Hasenbalg sobre as desigualdades raciais no Brasil, iriam mostrar o papel da “raça” na constituição de nossas desigualdades sociais. A “raça”, enquanto conjunto de traços fenotípicos socialmente elaborados, seria um mecanismo eficaz no preenchimento das posições na estrutura de classes brasileira. (HASENBALG, 1979).

A “cor” ou “raça”, no Brasil, tem um sentido social. Esse sentido é marcado pela depreciação dos povos negros em detrimento dos povos de origem europeia. O imaginário brasileiro associa a brancura, beleza, civilização e racionalidade aos povos brancos. A ideologia do mito da democracia racial também funcionou como mecanismo desmobilizador da população negra. A tentativa de criação de uma identidade negra era vista como uma forma de racismo às avessas.

As pesquisas de Hasenbalg (1979) mostraram que o racismo e a discriminação contemporâneos não se deviam somente ao legado do escravismo, mas aos mecanismos que mantinham uma hierarquia social que beneficiava e justificava os interesses dos grupos raciais dominantes.

Essas três interpretações são importantes para elucidação das relações raciais do presente. Cabe ressaltar que a escolha desses autores se deveu à necessidade de resumir sinteticamente os trabalhos que mais influenciaram tanto os Movimentos Negros como o ambiente institucional, político e acadêmico que levaram à criação das políticas de ações afirmativas da década 90. Em Aguiar (2009), há uma discussão mais ampliada sobre as várias perspectivas, incluindo os trabalhos de Antônio Sérgio Guimarães, entre outros, que se destacaram no estudo das relações raciais, e que pelos modestos objetivos deste texto, não foram contemplados na discussão.

3. Educação e re(conhecimento) das relações étnico-raciais

A criação da Lei 10.639/03 representou um grande avanço para a construção de uma educação antirracista no Brasil. Fruto das aspirações e luta dos Movimentos Negros ao longo do século XX, essa Lei tem, entre seus objetivos, o conhecimento e valorização das raízes africanas da cultura brasileira. Posteriormente, essa Lei foi alterada pela 11.645/08 que inclui, além da História da África e Cultura Afro-brasileira, a História Indígena.

No parecer que institui a Lei 10639/03, a relatora destacava:

Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004).

O esforço da incorporação da história da resistência desses povos é um dos instrumentos mais importantes no aprendizado da alteridade. Conhecer a história das lutas e resistências de povos negros e indígenas é fundamental no combate aos estereótipos e preconceitos arraigados. Como acredita Gramsci, a educação deve desenvolver a consciência crítica, e essa passa por uma rediscussão crítica tanto dos materiais didáticos como das práticas pedagógicas que não reconhecem as diferenças.

A cidade de Dourados tem grande influência dos povos indígenas, principalmente Guaraní, Kaiowá e Terena. Apesar dessa influência e do número significativo dessa população, não se observa o ensino da história desses povos na escola pública. O ensino da história dos negros também é incipiente. Geralmente, tanto negros, quanto os indígenas aparecem no calendário escolar apenas em datas específicas, como o Dia do Índio ou da abolição da escravatura.

Recentemente, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) criou disciplinas sobre a temática da diversidade étnico-racial, destinadas aos cursos de licenciaturas das faculdades de Ciências Humanas, Educação e de Comunicação, Artes e Letras. *Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-racial, História da África e Cidadania, Diversidade e Direitos Humanos* são algumas das disciplinas instituídas a partir da adesão ao Reuni em 2009. Tais disciplinas terão papel fundamental na construção de saberes e práticas pedagógicas que poderão contribuir para a construção de uma educação antirracista.

O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) também tem se destacado na promoção de seminários e cursos, entre os anos de 2008 a 2012. Instituiu no calendário acadêmico da UFGD, o Seminário Racismo e Antirracismo, realizado no mês de maio. Esse seminário discutiu assuntos relacionados à inclusão de negros e indígenas no ensino superior e ao papel da educação no combate ao racismo e discriminação. Na Semana da Consciência Negra, cabe destaque ao Curso de Literatura Africana de Países Africanos falantes de Língua Portuguesa e as homenagens e debates sobre a obra de Abdias do Nascimento, um dos grandes intelectuais e militantes do Movimento Negro brasileiro, morto no ano passado.

Na página da UFGD, o ícone NEAB disponibiliza um conjunto de textos e livros para a comunidade douradense a respeito de diversidade étnico-racial, desigualdades raciais, educação e antirracismo. Coleções como “História da África”, recentemente reeditada pela Universidade Federal de São Carlos, em parceria com a UNESCO; e “Percepções da Diferença”, elaborada por professores vinculados à Universidade de São Paulo, são acessadas pelos links da página.

Tal esforço poderá contribuir para o re(conhecimento) da diversidade étnico-racial brasileira e, especificamente, do Mato Grosso do Sul. Há ainda há muito a fazer, na medida em que negros e indígenas ingressam nos cursos de graduação da UFGD e ajudam a construir e reconhecer novos saberes que são fundamentais para consolidação da democracia no Brasil.

4. Considerações finais

A educação é fundamental na transformação da vida social. As pesquisas sociológicas têm apontado o papel da escola tanto na conservação da sua estrutura, quanto na possibilidade de sua transformação.

A criação de novos valores e preparação das novas gerações para o reconhecimento e respeito à diversidade tem sido um dos grandes desafios para educadores que atuam nos vários níveis de ensino.

Conhecer novas concepções de mundo, valores e modos de vida é parte da construção de uma educação crítica. O viés eurocêntrico de nossa história se manifesta numa educação que não reconhece a história dos povos negros e indígenas.

O ambiente escolar reflete os valores, conflitos e desigualdades sociais. Repensar a escola enquanto instituição crítica implica em se conscientizar das origens históricas de nossas desigualdades. Os conhecimentos produzidos pela Sociologia, História e Filosofia são essenciais na formação de professores críticos que tenham consciência da função social que exercem.

Um dos grandes desafios que se apresenta hoje na Universidade, é a formação de professores preparados para a construção de uma escola pública de qualidade. A produção de novos materiais didáticos, a discussão crítica dos já existentes e a criação de novas estratégias pedagógicas passam pela necessidade de se repensar a escola não apenas como espaço de reprodução, mas de construção de novos saberes.

A UFGD está inserida numa região privilegiada pela diversidade étnico-racial. A universidade não tem se furtado a esses desafios e seus esforços começam a se frutificar. É preciso

fazer mais, incorporando e incentivando pesquisas e projetos que contribuam para o conhecimento da diversidade regional e aprimorando novos mecanismos para o ingresso e permanência de negros e indígenas em seus cursos.

Referências

AGUIAR, Márcio Mucedula . “Raça” e Desigualdade: as diversas interpretações sobre o papel da raça na construção da desigualdade social no Brasil. *Tempo da Ciência* (15) 29 : 115-133, 1º semestre 2008.

_____. *A especificidade da Ação Afirmativa no Brasil: o caso do Centro Nacional de Cidadania Negra em Uberaba* – MG. Dourados, MS: Editora UFGD, 2009.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In.: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs.) *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DURKHEIM, Emile. Textos Seleccionados. In.: FILLOUX, Jean-Claude. *Emile Durkheim*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

FERNADES, Florestan. *A integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Ática, 1978.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1989.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Grall, 1979.

GRAMSCI, Antônio. Textos Seleccionados. In.: MONASTA, Atilio. *Antônio Gramsci*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. PARECER CNE/CP 0003/2004. In: Ministério da Educação. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

TAYLOR, Charles. A Política de Reconhecimento. In.: APPIAH, K.A. *et al. Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

TELLES, Edward. *Racismo à Brasileira*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003



La mujer mito africana en los relatos de Maupassant

M^a Luisa Torre Montes³⁹

Maupassant, fascinado por el Magreb, se desplazó al continente africano en diversas ocasiones. En las primeras líneas de *Au soleil* el novelista afirma que sólo el viaje tiene propiedades curativas contra el hastío existencial y que la huida lejos de los lugares y de las personas conocidas permite olvidar durante algún tiempo la vida tal como es. Después de enumerar los motivos de este cansancio que asediaba al individuo a finales del siglo XIX, nos da la siguiente lección « [...] il faut partir, entrer dans une vie nouvelle et changeante. Le voyage est une espèce de porte par où l'on sort de la réalité connue pour pénétrer dans une réalité inexplorée qui semble un rêve». (Maupassant 1970, p. 18)

Túnez y Argelia fueron los lugares escogidos para este periplo. Maupassant supo incorporar de manera impecable en los cuentos *Allouma*, *Mohammed-Fripouille*, en los relatos de viajes *Au soleil*, *La vie errante* y en las cartas africanas las sensaciones y reflexiones que le provocaron estos viajes. Para hacer soñar a sus lectores eligió una tierra que él consideraba como un paraíso perdido y nos ofreció representaciones del continente africano, imágenes de los autóctonos tomadas in situ, con sus costumbres y actitudes con el fin de que el lector pudiera imaginar sus ideas y sentimientos.

Su opinión sobre las mujeres la desarrolla Maupassant concretamente en *La Lysistrata Moderne*. En esta crónica se suma a la teoría de Shopenhauer sobre la inferioridad intelectual, fustigando cínicamente a las feministas para que reivindiquen el derecho a voto. En efecto él cree que la mujer nunca será intelectualmente igual al hombre «le seul aspect extérieur de la femme révèle qu'elle n'est destinée ni aux grands travaux de l'intelligence, ni aux grands travaux matériels» (Maupassant 1980a, p. 128), «le plus terrible argument contre l'intelligence de la femme est son éternelle incapacité de produire une oeuvre, une oeuvre quelconque, grande et durable» (Maupassant 1980a, p. 129). La mujer sólo existe en función de su cuerpo que sirve

39 Universidad de Jaén (España). E-mail: mtmontes@ujaen.es. Doutora em Literatura Francesa.

para procrear o provocar deseo en el hombre «puisque la femme revendique ses droits, ne lui en reconnaissons qu'un seul: celui de plaire». (Maupassant 1980a, p. 130). La seducción de la mujer oculta en cierto modo el papel de la madre potencial y esta dualidad presente en toda mujer es la que suscita la angustia expresada a menudo por los autores de final del XIX. No obstante, los escritores y filósofos de la época le dan a la mujer una importancia preponderante y la presentan con múltiples identidades. A menudo aparece catalogada en función de su clase social, de su situación de familia o costumbres, si bien esta clasificación oculta una parte de la realidad.

En la obra de Maupassant la mujer no se conoce en profundidad y cristaliza muchas fantasías, por lo que está más ligada a un mito que a una persona como tal. Suscita amor u odio pero nunca indiferencia. La mujer no es querida ni considerada socialmente por lo que es realmente, sino a través de las quimeras y de los prejuicios que suscita entre los hombres.

Los pensamientos de numerosos héroes de Maupassant se nutren de los artificios estudiados sabiamente por la mujer moderna, o por el exotismo de las habitantes de países lejanos, creando así un halo de misterio en torno a lo femenino que se reduce en su obra al estado de presencia-ausencia: en efecto esas imágenes de la mujer hacen imposible una objetivación real, pues son siempre transmitidas por el hombre escritor o narrador, lo que, según Sylvie Deboskre en su obra *le Féminin occulte dans l'oeuvre de Maupassant*, puede conferirle una forma de muerte, o inmovilización por el poder de relato. Pero esta muerte no es total, puesto que el hombre no llega a descubrir su feminidad. Maupassant no consigue dar sentido a la mujer a través de los protagonistas: intenta encerrarla en la estructura rígida de la *nouvelle*, darle un espacio, sin embargo lo femenino desaparece.

Toda la obra maupassantiana plantea el tema de la identidad de la mujer que se percibe de diferentes maneras en función de la subjetividad masculina. El novelista afirma en boca del narrador de *Allouma* que la naturaleza femenina es única e impenetrable a la vez «toutes sont pareilles, rebelles à la logique impénétrables à la raison, déroutant toute analyse», (Maupassant, 1979, p. 1683). Lo femenino sería una especie de fortaleza inaccesible para el hombre.

Este aspecto femenino presentado frecuentemente como misterioso es a menudo objeto de definiciones o tentativas por parte del escritor o narradores masculinos que llenan la creación de Maupassant. Conferir a la mujer el estatuto de mito es una nueva manera de catalogarla que le da el estatus de “impenetrable”.

Sin duda Maupassant se recrea trazando muchos retratos de mujeres cuyos orígenes exóticos favorecen la creación de los mitos. Su crónica *les Africaines* es una especie de concentrado

de temas evocados en los cuentos *Allouma*, *Marroca*, y *Châli*. Es en esencia, lo misterioso de las mujeres de las regiones del Magreb, situadas al margen de la humanidad común, lo que llama la atención del escritor. Las compara a la vez a los animales y a las divinidades.

Las prostitutas, que son objeto de descripciones mucho más triviales en otros relatos del autor, se comparan a «princesses des Mille et une Nuits» parées pour un culte sacré:

Elles sont parées pour une féerie comme les princesses des Mille et une Nuits, et une d'elles [...] est d'une beauté si surprenante, si parfaite, si rare, qu'elle illumine ce lieu bizarre, en fait quelque chose d'imprévu, de symbole et d'inouvable. Elle a deux yeux énormes, au regard fixe, insensible, introuvable, deux yeux longs, noirs, éloignés, que sépare un nez d'idole [...] (Maupassant 1980, p. 48).

Las fronteras de su identidad se confunden: las prostitutas suscitan en primer lugar la ficción en vez de deseo animal. Lo femenino aparece confuso e irreal en la imagen de estos países africanos, por la identificación con lo desconocido al final del XIX.

Cuando Maupassant habla de las jóvenes de Ouled Naïl en *Au soleil*, observa los juegos de manos cuando bailan y la rigidez de los cuerpos « [...] et leurs mains, élevées et tendues à la hauteur de l'oeil, se retournent doucement[...] la face un peu tournée, rigidez, impassible, demeure étonnement immobile [...]» (Maupassant 1970, p. 65-66). La danza aparece a menudo en la ficción de Maupassant como símbolo de depravación. Hemos visto cómo los individuos de finales del XIX, movidos por el hastío existencial, buscan placeres artificiales. La danza simboliza la disolución moral pues está asociada a la semidesnudez y a la provocación de los gestos y actitudes de las bailarinas.

En *Marroca* (1882) Maupassant nos cuenta la explosión de sentimientos que experimenta en Afrique⁴⁰, un leitmotiv de la literatura de viaje:

Ici on aime furieusement. On sent, dès les premiers jours, une sorte d'ardeur frémissante, un soulèvement, une brusque tension des désirs, un énervement courant au bout des doigts, qui surexcitent à les exaspérer nos puissances amoureuses et toutes nos facultés de sensation physique, depuis le simple contact des mains jusqu'à cet innommable besoin qui nous fait commettre tant de sottises. (Maupassant 2009, p. 15-16).

40 Maupassant viajó por primera vez a África en julio de 1881.

Marroca es una *piéd-noir* de origen español, con aspecto un poco de bestia grande, «destinée à l'amour désordonné» despertando en el hombre «l'idée des obscènes divinités antiques». Esta mujer fatal, fiel a la iconografía clásica (el narrador la descubre al espiarla mientras se baña en el mar), es ante todo la representación del deseo erótico propio de un viajero occidental que explora este Oriente, decorado con todos sus «fantasmas».

En otra escena Maupassant sitúa a Marroca bajo el techo conyugal en adulterio con un colono ingenuo y depravado, que es visto a pesar suyo como un ser poco fiable por la metrópoli, y que se deja llevar por la pasión. El aspecto salvaje de la belleza de Marroca atrae al narrador: «[...] ses seins étranges [...] donnaient à son corps quelque chose d'animal, faisaient d'elle une sorte d'être inférieur et magnifique [...], éveillaient en moi l'idée des obscènes divinités antiques [...]» (Maupassant 2009, p. 21).

La sensualidad femenina está divinizada, el héroe sacraliza ese deseo un poco animal que apasiona a ambos. En la imaginación de Maupassant Marroca no pertenece a la raza humana, por lo tanto solo puede ser asimilado a un ser inferior (un animal) o superior (una divinidad). El color negro que predomina en su retrato físico parece simbolizar el enigma vivo «Ses cheveux sont noirs, sa chair est teintée par le soleil des nègres». (Maupassant 2009, p. 20). El término “nègre” nos traslada a habitantes de regiones primitivas de costumbres insólitas.

Marroca nos descubre libremente su cuerpo, contrariamente a su espíritu que permanece herméticamente cerrado para los demás. Su reacción final (ella dice que está preparada para decapitar a su marido de un hachazo si la encuentra en compañía de su amante) sorprende mucho al narrador y es reveladora del estado salvaje y misterioso propio de la personalidad de esta joven.

El retrato de mujer del desierto que describe en *Allouma* presenta analogías claras con el de Marroca. La verdadera diferencia reside en el hecho de que Allouma es una nómada, fugitiva, inconsistente como la imagen de la arena del desierto. Se define precisamente por la ausencia de un origen preciso, de un lugar de anclaje, de sentimientos estables.

Allouma habla muy poco, no se abre casi. Su *sauvagerie* le lleva a rechazar el sometimiento al sultán, permanece como una mujer libre en el sentido de que rechaza tácitamente que la conozcan los demás. Una especie de secreto divino planea en torno al personaje de Allouma, incluso sus relatos no nos cuentan nada de ella. La sensualidad de la joven es bruta, sin refinamientos, al contrario de las mundanas sofisticadas que provocan los ensueños en ciertos relatos de Maupassant, pero su misterio es igual que el de Michèle de Burne artificial y sutil.

Las conversaciones entre hombre y mujer en la obra son superficiales, en ciertos casos la comunicación es incluso inexistente.

A los ojos de los narradores y del autor las mujeres africanas son ante todo exóticas. Su conocimiento si no es imposible, no parece al menos accesible. El conocimiento de lo femenino resulta cada vez más arbitrario y lejano en sus relatos de viajes. Las mujeres, a menudo ofrecidas a los viajeros, parecen preparadas para dejarse atrapar, sin embargo se alejan cada vez más en la inconsistencia. Allouma desaparecía de vez en cuando para recuperar su vida nómada. En este recurso a lo primitivo, Maupassant y los campesinos normandos tienen también algo de primitivos. Nuestro autor siente adoración por este pueblo de nómadas que no se ata a nada, que no necesita nada y que pasa por el mundo sin preocuparse de dejar rastro.

La seducción de esta mujer reside en la imposibilidad de catalogarla verdaderamente. El narrador dice que ella tiene «une figure [...] mystique comme celle d'un Bouddha», esta divinización de la mujer le asimila a lo desconocido. Recuerda a las divinidades paganas de las antiguas civilizaciones. El narrador nunca sabrá cuál es la esencia de la seducción de Allouma o qué piensa. Insiste más bien en la personalidad animal pues el animal participa precisamente de lo que es indefinible: no habla y sus reacciones son a menudo imprevisibles.

Igualmente la pequeña esclava Châli encarna también el misterio divino para el narrador. Toma la pose de las estatuas sagradas y se parece a «statuette de vieil ivoire» o «elle a une petite tête de sphinx» (Maupassant 1980, p. 89 et 90). La esfinge es el emblema del secreto inviolable, del enigma, como la estatua que representa el cierre de su misterio interior.

Allouma atrae al hombre hacia sus labios como una presa «Ses mains, derrière ma tête, m'attirait d'une pression lente, grandissante, irrésistible comme une force mécanique, vers le sourire animal de ses lèvres» (Maupassant 1970, p. 117). La comparación con una fuerza mecánica es un ejemplo que nos conduce al concepto de trampa como objeto. El adjetivo “irresistible” determina la actitud del hombre y expresa el efecto de esta fuerza sobre él. El narrador aclara que no quiere a Allouma, que no puede en razón de la diferencia de las razas: «Or, cette infranchissable et secrète barrière que la nature incompréhensible a verrouillée entre les races, je la sentais soudain [...], dressée entre la fille arabe et moi» (Maupassant 2009, p. 121). Sólo en el contexto del primitivismo de la raza, en donde la mujer animal, con inteligencia y sensibilidad rudimentarias está completamente sometida a sus instintos, es donde Maupassant describe el amor puramente sensual.

El peligro de la mujer es el peligro de una trampa que atrae y retiene. De aquí la imagen del cazador, la mujer, y la presa, el hombre. En primer lugar parece que Maupassant consi-

dera el amor una trampa puesta por la naturaleza o por dios. Crea muy a menudo una pareja fundada en relaciones sadomasoquistas. Insiste en la aparición de una mujer monstruo que constituye un peligro, una trampa para el hombre, convirtiéndose en víctima de su amor. De hecho para retomar las acepciones de Michèle Besnard-Coursodon, la pareja es *femme-piège* y *homme-proie*⁴¹, convirtiéndose en pareja fatal. Entonces la mujer se eleva al rango de divinidad o se rechaza por pérfida o perversa.

A menudo se considera a la mujer como fatal por su belleza y por su poder para conquistar al hombre. Realmente le domina con su apariencia física y su encanto, en el sentido de hechizo. El hombre cae presa de la mujer y se convierte en un ser pasivo, en una marioneta entre las manos de su amante que ya no actúa. La mujer es sádica en el sentido de que ella le hace sufrir. Paralelamente, éste acepta ese rol de víctima, obsesionado por el amor que le da. El hombre nos recuerda al caballero cortés que se debe a la mujer que ama. Sin embargo esta pasión es para el novelista del orden de la locura.

Las manifestaciones exteriores de la coquetería, el adorno y las actitudes constituyen lo esencial de las mujeres.

[...] levant ses deux bras découverts dont tous les bracelets sonores glissèrent ensemble, elle croisa ses mains derrière mon cou en m'attirant avec un air de volonté suppliante et irrésistible.

Toda mujer, incluso la menos fina, posee las virtudes de una coqueta. Cuando una mujer es amada, ejerce con estas armas su tiranía hacia el hombre. En muchas ocasiones los amantes son fascinados por la mirada de una mujer:

Ses deux agrandis par le khôl jetaient sur moi un large regard. [...] allumés par le désir de séduire, par ce besoin de vaincre l'homme qui rend fascinant comme celui des félins le regard impur des femmes, m'appelaient, m'enchaînaient, m'ôtaient toute force de résistance, me soulevaient d'une ardeur impétueuse. Ce fut une lutte courte, sans paroles, violente, entre les prunelles seules, l'éternelle lutte entre les deux brutes humaines, le mâle et la femelle où le mâle est toujours vaincu. (Maupassant 2009, p.117)

En el imaginario del XIX, las mujeres del sur, particularmente las de África y del Próximo Oriente se asimilan a chicas expertas en el arte de amar. Los lugares comunes clasifican a estas mujeres

41 Besnard-Coursodon, M., *Etude thématique et structurale de l'oeuvre de Maupassant. Le piège*, ed. Nizet, Paris 1973

en dos categorías: las mujeres sumisas y buenas como la mujer de Abd-el-Kader el-Hadara en *Allouma* y las chicas sensuales y rebeldes representadas por Marroca y Allouma.

Su físico de loba hace de la oriental una cazadora, avatar de la mujer fatal para la que el hombre es una presa. La descripción de Marroca, particularmente sensual, insiste una vez más en la bestialidad de la joven. Los dientes y los senos puntiagudos nos acercan a una heroína con aspecto de loba:

C'était vraiment une admirable fille, d'un type un peu bestial, mais superbe. Ses yeux semblaient toujours luisants de passion; sa bouche entrouverte, ses dents pointues, son sourire même avaient quelque chose de férocement sensuel; et ses seins étranges, allongés et droits, aigus [...] donnaient à son corps quelque chose d'animal, faisaient d'elle une sorte d'être inférieur et magnifique, de créature destinée à l'amour désordonnée, éveillaient en moi l'idée des obscènes divinités antiques [...] (Maupassant 2009, p. 21)

Marroca et Allouma están llenas de sensualidad pero desprovistas de inteligencia: «son esprit (Marroca) était simple comme deux et deux font quatre». La inteligencia de la mujer se reduce a menudo a nada en los relatos de Maupassant. El cerebro femenino se encuentra asimilado al de un pequeño animal: pájaro, ardilla.

Allouma es peligrosa también, no como las Oulad-Nail, que se prostituyen para acumular el dinero de su dote, ni como las indígenas que lapidan a los soldados que vienen a capturar al esposo en *Mohammed-Fripouille*. Es nefasta porque desencadena los impulsos primitivos de su amante y los rebaja hasta un rango animal.

En los personajes maupassantiens existe dos amores a menudo inconciliables: el amor del corazón y el amor físico o de los sentidos por utilizar la expresión del narrador de Marroca:

Je ne sais si ce que vous appelez l'amour du coeur, l'amour des âmes, si l'idéalisme sentimental, le platonisme en fin, peut exister sous le ciel; j'en doute même. Mais l'autre amour, celui des sens, qui a du bon, et beaucoup de bon, est véritablement terrible sous ce climat (Maupassant 2009, p. 16)

Partiendo de este principio, raros son los amantes en Maupassant que aman apasionadamente, con el cuerpo y el alma. Los sentimientos que la gente experimenta hacia este tipo de mujeres son particulares. Están fundados en el deseo del cuerpo esencialmente: la mujer esta sometida a sus deseos y a sus fantasías. Por otra parte, si analizamos los relatos de *Châli*, *Allouma* y *Marroca*, los hombres definen sus inclinaciones amorosas en términos ambiguos.

Châli se convierte en la amante del narrador, aunque no tiene más que ocho años. Las relaciones son ambiguas puesto que la ama como un padre «bien que la caressant comme un homme» (Maupassant 1979, p. 90). De la misma manera en *Allouma* el héroe se relaciona con la joven árabe de una forma extraña, «la considerant comme d'une autre race, d'une autre espèce, née sur une planète voisine» (Maupassant 2009, p. 125). El hombre no la ama verdaderamente pues según el escritor los árabes están demasiado próximos de la animalidad humana, ellas tienen un corazón demasiado rudimentario, una sensibilidad bastante poco refinada, para despertar en las almas la exaltación sentimental que es la poesía del amor. Allouma es la personificación de esta África primitiva y sensual que evoca al autor.

Así estas mujeres, que despiertan placer como las prostitutas, están próximas de la animalidad y no pueden dar lugar a que nazca un sentimiento de amor ideal. El amor ideal y puramente espiritual, llamado también platónico, parece inconcebible para Maupassant que preconiza a menudo la atracción física en detrimento de los sentimientos. Por esta razón los sentimientos que experimentan los hombres son particulares, al margen del amor verdadero.

La caricia es para el novelista un prelude del placer, sobre todo cuando el tacto está asociado al olor. Se dice que el escritor era particularmente sensible a este último sentido asociado al cuerpo y al erotismo. En la descripción de ciertas mujeres, encontramos referencias al olor de su cuerpo como si se tratara de subrayar su sensualidad y animalidad. El olor que emana de las mujeres aparece a menudo en la obra como un medio para catalogarlas: el deseo de una mujer puede resaltarse por su perfume, así se prueba en numerosos relatos.

En Marroca el narrador subraya el sudor que se desprende de ella de sus brazos levantados por debajo de la cabeza, «cette odeur fauve qui plaît aux mâles» (Maupassant 2009, p. 22) y en *Allouma* notamos la mención de una especie de olor a gacela «qui me firent trouver à ses baisers une rare saveur inconnue, étrangère à mes sens comme un gout de fruit des tropiques» (Maupassant 2009, p. 118), mientras que las mujeres refinadas llevan perfumes más suaves como la verbena o violeta, símbolo de un alma sencilla y sin perversidad.

A modo de síntesis diremos que todas estas protagonistas maupassantianas originarias de África están asociados a divinidades en el imaginario de los narradores, lo que le confiere su carácter impenetrable: una divinidad que pertenece por su esencia al orden de lo invisible y posee poderes inexplicables.

Por otra parte la conclusión de este estudio es pesimista y revela las ideas de imposible comunicación entre los seres ya sean o no de la misma raza. Se hace imposible conocer al Otro por ese misterio que representa el Otro, independientemente de quien se trate.

Bibliografía

BOTTEREL-MICHEL, C., *Le Mal fin de siècle dans l'oeuvre de Maupassant*, Presse Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Asq, 2000.

DEBOSKRE, Sylvie, *Le Féminin occulte dans l'oeuvre de Maupassant*, Presse Universitaire du Septentrion, Lille, 2000.

MAUPASSANT, G., *Au soleil, Sur l'eau, La vie errante*, Albin Michel, Paris, 1970.

MAUPASSANT, G. *Contes et nouvelles II*, Gallimard, 1979.

MAUPASSANT, G., *Les Chroniques I*, collection 10/18, Paris, U.G.E. 1980.

MAUPASSANT, G., *Les Chroniques II*, collection 10/18, Paris, U.G.E. 1980.

MAUPASSANT, G., *Lettres d'Afrique*, La Boîte à documents, Paris, 1990.

MAUPASSANT, G., *Nouvelles d'Afrique*, édition critique de Noëlle Benhamou, Palimpseste, Lyon, 2009



El nombre prestado: identidades fragmentadas na escrita de Susana Gertopán⁴²

Alexandra Santos Pinheiro⁴³

1. Escrita feminina e interculturalidade: a voz de Susana Gertopán

O texto literário nos possibilita perceber questões caras ao ser humano: os conflitos interpessoais, as mazelas sociais, o amor, a morte, a política etc. Como afirmou Roland Barthes (1980, p. 5), concentra em si temas que outras disciplinas tomam como *corpus* de pesquisa:

Se, por não sei que de excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.

A partir da análise do texto ficcional da escritora paraguaia Susana Gertopán, pretendemos abordar os conflitos interculturais vivenciados pelos imigrantes judeus que, no auge da Segunda Guerra Mundial, encontraram, em solo latino americano, o refúgio contra o holocausto. Antes da análise, tecemos algumas considerações acerca da escrita de autoria feminina na América Latina, no intuito de valorizar a atuação da paraguaia Susana Gertopán.

A escrita de autoria feminina, na América Latina⁴⁴, é marcada por uma trajetória de opressão e de negação à voz feminina. E como o que “não está escrito não existe” (NAVAR-

42 O presente capítulo é parte do resultado da pesquisa intitulada *Literatura em tempo de violência e denúncia: a produção literária de Susana Gertopán*, protocolada na Pró-reitora da Universidade Federal da Grande Dourados, com vigência de 2012 a 2015.

43 Professora adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Integrante do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Literários e Culturais.

44 O enfoque desse trabalho é o da escrita feminina na América Latina. No entanto, é preciso lembrar que o conflito entre as relações de gênero para que à mulher fosse assegurado o direito ao registro de seus ideais e de sua própria forma de ver o mundo acompanha a história da humanidade. Na Europa do século XX, por exemplo, Virginia Woolf enfrenta, em 1928, a humilhação de ser proibida de entrar em uma biblioteca sem a presença de um homem: “[...] e fiz-me sinais para que saísse, porque as damas só eram admitidas na biblioteca acompanhadas por um Fellow da faculdade ou providas de uma carta de apresentação”. (WOOLF, 1990).

RO, 1995, p. 13), o silenciamento imposto à mulher fez com que, por um longo período, ela se mantivesse à margem dos importantes momentos históricos vividos em solo latino americano. Na década de 80 do século XX, vozes femininas inscrevem-se na história da Literatura a partir de textos engajados, que discutem política e grandes dramas humanos. Trata-se de textos que denunciam a ditadura de diferentes países latinos, que “rompem a regra do silêncio imposto à mulher e desafiam, portanto, a construção social tradicional do sujeito feminino”. (NAVARRO, 1995, p. 14). Após citar os trabalhos de Isabel Allende, Nérida Piñon, Eva Luna e Gioconda Belli, Navarro lembra que, ao escrever seus romances, as escritoras fixam sua forma de encarar os fatos que marcam a história. São textos críticos, políticos e reveladores, mas marcados pela voz feminina e por tudo aquilo que é caro a essa voz:

Os romances, sem dúvida, confirmam que a relação entre a literatura e o contexto sociopolítico, um traço constante da literatura latino-americana desde as suas origens, está também presente nas obras escritas por mulheres. Contudo, elas não esquecem suas próprias experiências particulares ou coletivas como membros do “segundo sexo”, que são mostradas através de histórias que envolvem questões familiares, o impacto que o contexto político/histórico exerce nos redutos familiares, ou através de visões pessoais sobre a crescente conscientização de personagens femininos sobre as várias formas de opressão em uma sociedade definida por valores masculinos. É através dessa lente que os conflitos sociopolíticos e históricos geralmente vêm à luz. (NAVARRO, 1995, p. 15-16).

No trabalho da historiadora Michelle Perrot, encontramos outros argumentos que contribuem para endossar a afirmação de que o silenciamento da mulher se fez também pelo desprezo ao pouco material escrito por ela. Diários, receitas, cadernos de anotações, cartas, cadernos de poesia etc foram descartados por serem considerados de pouco valor; eram apenas “coisas de mulher”.

[...] as mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais. Seu acesso à escrita foi tardio. Suas produções domésticas são rapidamente consumidas, ou mais facilmente dispersas. São elas mesmas que destroem, apagam esses vestígios porque os julgam sem interesse. Afinal, elas são apenas mulheres, cuja vida não conta muito. Existe até um pudor feminino que se estende à memória. Uma desvalorização das mulheres por si mesmas. Um silêncio consubstancial à noção de honra [...] (PERROT, 2005, p. 17).

Por serem “apenas mulheres”, prossegue a reflexão de Perrot, foram, por muito tempo, relegadas à sombra. Os poucos escritos de autoria feminina que sobreviveram ao longo do tempo, resumem-se, em grande parte, a diários que narram o dia a dia dos bebês, da lida doméstica e as receitas preferidas pela família. O pesquisador, ao procurar compreender essas fontes, necessita da sensibilidade para desvendar o que a historiadora Perrot denomina de vestígio:

No teatro da memória, as mulheres são uma leve sombra. A narrativa histórica tradicional lhes dá pouco espaço, justamente na medida em que privilegia a cena pública – a política, a guerra – onde elas aparecem pouco. A iconografia comemorativa lhes é mais aberta. A estatuária, mania cara à III República, semeou silhuetas femininas pela cidade. Mas alegorias ou símbolos, elas coroam os grandes homens ou se prostram a seus pés, relegando um pouco mais no esquecimento as mulheres reais que os apoiaram ou amaram e as mulheres criadoras cuja efígie lhes fazia sombra. (PERROT, 2005, p. 33).

A voz enunciativa de Perrot parte da realidade europeia; entretanto, como pode ser confirmado pelas pesquisadoras Navarro (1995) e Schmidt (1995), ela se aproxima, e muito, da experiência latina. Nesse contexto, em que para a mulher latina estava reservado o silenciamento, é significativa a escrita de Susana Gertopán. A jovem escritora paraguaia, nascida em 1956, cresceu em um bairro ocupado, principalmente, por judeus que, fugindo da Segunda Grande Mundial, encontraram, na América, a segurança que já não existia na Europa. As vozes de seus pais, avós e tios, e de todos os demais sobreviventes que conviveram com a autora no Paraguai, contaram sobre a angústia de deixar amigos e familiares para trás e o medo do desconhecido. Judeus salvos do holocausto, mas entregues a outro obstáculo, o cultural. Foi preciso aprender uma nova língua e uma nova cultura, sem, contudo, perder/esquecer as suas. Na escrita de Gertopán, as memórias de seus antepassados ganham novo sentido. Enquanto escreve, a escritora oferece a sua interpretação a tudo que ouviu, ao mesmo tempo em que atende a uma necessidade pessoal, a de escrever:

-- No me acuerdo cuándo empecé a escribir. Creo que siempre estuvo presente en mí la necesidad de expresarme de ese modo. Creo que necesitaba, necesito contar lo que sentía, lo que siento, lo que me dolía y duele, lo que soñaba y sueño, lo que pienso y deseo. Denunciar lo que veía y veo, dar riendas sueltas a mis fantasmas, darles vida a ellos y a ciertos personajes que yo inventaba, invento. No concibo vivir sin la escritura, ausente de la creación. Escribí y escribo para sobrevivir. (BRÍTEZ, 2010).

As seis narrativas de Susana Gertopán, ainda não traduzidas para a língua portuguesa, adotam a estrutura de um texto memorialístico: uma personagem, já de idade avançada, rememora a fuga do holocausto e a luta para encontrar uma identidade que a defina. *El nombre prestado* (2000), segunda narrativa de Gertopán, não é diferente. Nela, pai e filho são responsáveis por revisitar o passado. O narrador-protagonista, que, na narrativa, é o filho, traduz a angústia de não conseguir seguir a tradição judaica pregada por seu pai e, ao mesmo tempo, descortina ao leitor a fragilidade de seu pai frente à necessidade de interagir em uma cultura que não é a sua. Assim, a personagem Iósele, José, que depois passa a se chamar Alejandro⁴⁵, enquanto narra suas lembranças, apresenta as demais personagens e os conflitos que movimentam o enredo. Entre eles estão: a incompatibilidade de ideias entre ele e o pai, a angústia do pai em preservar a língua e os costumes judaicos e o sentimento de não pertencimento de ambos.

O indiano Homi Bhabha chama a atenção para essa situação de conflito em que o sujeito sente-se perdido entre duas culturas diferentes; a esse processo ele denomina “entre lugar” (1998, p. 20). Embora trate do sentimento de subalternidade de povos considerados “subdesenvolvidos”, o pensamento de Bhabha possibilita refletir acerca da dificuldade que duas culturas diferentes podem apresentar no momento de interação:

De que modo chegam a ser formuladas estratégias de representação ou aquisição de poder [*empowerment*] no interior das pretensões concorrentes de comunidades em que, apesar de histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagonístico, conflituoso e até incomensurável? (BHABHA, 1998, p. 20).

As histórias ouvidas pela escritora paraguaia são representadas em sua produção literária de forma crítica. Ou seja, assume-se o conflito cultural, porém, o olhar maduro dos narradores de suas narrativas também busca compreender o que ficou e o que se perdeu da articulação entre culturas: a judaica e a paraguaia. Ao representar⁴⁶ as relações interculturais, as obras de

45 A protagonista troca de nome numa tentativa de renegar a tradição judaica.

46 O próprio ato de “representar” é uma prática social e as práticas sociais não podem ser compreendidas sem as mediações simbólicas que constroem o mundo como representação por sujeitos e coletividades: “Desta forma pode-se pensar a história cultural do social tomando por objetivo a compreensão das formas e dos motivos, isto é, partindo das representações do mundo social, na qual os atores que dela fazem parte possam traduzir as suas posições e interesses de forma objetiva, e que de forma paralela, descrevem a sociedade tal como pensam que ela seja, ou como gostariam que fosse”. (CHARTIER, 1990, p.16, grifo nosso).

Gertopán permitem apreender as dificuldades advindas do processo da interculturalidade. A relação com o outro, a intercultural, perpassa um procedimento complexo e, tantas vezes, desafiador.

A intercultural refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. A intercultural vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo é um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constituídas de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social. (FLEURI, 2003, p. 17).

Paraguai é um país que enfrenta considerável crise econômica, resquícios do processo de colonização, das ditaduras que sofreu e de tantos outros fatos históricos, como a guerra que travou com Uruguai, Argentina e Brasil. Contraditoriamente, é nesse país, principalmente, que os antepassados de Gertopán encontraram asilo, trabalho, casa e, enfim, a possibilidade de recomeçar. Embora as personagens demonstrem gratidão à nação paraguaia, o enredo de *El nombre prestado* (GERTOPÁN, 2000) representa a angústia de um pai judeu que não deseja que o filho se desprenda da tradição judaica (sua língua, seu costume, sua religião) em detrimento da cultura latina.

Ao se separar de sua esposa Sofia, uma judia, para se envolver com Laura, uma enfermeira paraguaia, Iósele, o narrador protagonista da narrativa, desencadeia o maior de todos os conflitos que viveu com o seu pai. O relacionamento com uma mulher não judia, além de contrariar o costume judaico, que não permitia o casamento com pessoas de outra religião, também dava ao pai a certeza de que o filho pouco se importava com a sua cultura de origem. A proximidade com Laura implicava na proximidade dos costumes paraguaios. O trabalho de Henrique Rattner, que estuda o processo de mudança na cultura judaica, mostra a crise entre o desejo dos filhos em se relacionarem a partir de envolvimento emocional, independentemente dos valores religiosos, e a preocupação dos pais em manter a tradição.

O nível educacional e profissional mais elevado da segunda e terceira gerações e seus consequentes contatos com as correspondentes camadas na população

geral, levam-nas a abandonarem como irrelevantes ou irracionais os reclamos ou exigências dos pais para casarem dentro do grupo: irrelevantes, diante de sua convicção de que o amor é condição básica e essencial para um casamento feliz, e irracionais, porque a oposição dos pais parece estar em contradição flagrante com as aspirações e lutas seculares dos judeus, para serem reconhecidos e aceitos pelos demais membros da sociedade como indivíduos iguais, participando plenamente do processo de desenvolvimento e integração social, sem sofrerem preconceitos e discriminações, características da Idade Média. (RATTNER, 1977, p. 146).

É dessa crise entre tradição e rupturas que trata a ficção de Susana Gertopán. As vozes de seus familiares apontam para a impossibilidade dos mais velhos de aceitar as mudanças impostas pelas novas gerações. Para ilustrar a quantidade significativa de judeus que encontraram paz em solo paraguaio, é possível citar um fragmento do documento redigido pelo funcionário do Ministério das Relações Exteriores alemão. De acordo com o relato, ao assumir o cargo de cônsul no Paraguai, em abril de 1940, no lugar de Weil, possivelmente judeu, Montt Rivas constata que de outubro de 1939 até o momento de seu afastamento, Weil permitiu a entrada de mil e trezentos judeus ao Paraguai.

O Sr. Montt se expressou, com extraordinária irritação, sobre os incidentes que pôde descobrir ao tomar posse do arquivo do Consulado do Paraguai. Weil deve ter entregue, desde outubro de 1939, isto é, em uma época em que isso não estava permitido, aproximadamente 1.300 vistos de imigração do Paraguai a cidadãos do Reich e do Protetorado (evidentemente todos judeus). Esta concessão de vistos foi feita contrariando as disposições do governo do Paraguai, que ao que parece já há um ano proibiu o ingresso de judeus no Paraguai. [...] Montt nos pôs à disposição, por um certo tempo, as atas do Consulado paraguaio nas quais se reproduzem os nomes e dados de todas as pessoas que receberam os vistos de Weil. [...] estas atas foram examinadas pelo serviço de espionagem das SS (SD) e utilizadas do modo adequado. O SD vai informar-me dos antecedentes [das pessoas que receberam os vistos] obtidos das verificações e também das medidas que se adotem. [...] (LOPES, 2012).

Em suma, Susana Gertopán faz parte dessa história. As lembranças de seus familiares marcaram sua vida e, agora, é ela quem recria essa trajetória. Demonstrando, a partir da ficção, as crises de identidades de seus antepassados e também de sua geração. Recordamos que, para Stuart Hall (2001, p. 8), Identidades Culturais são “aqueles aspectos de nossas identidades que

surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”. Entretanto, é o mesmo autor quem nos lembra de que a identidade de um sujeito não é dada de forma única e completa:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2001, p. 13).

Essa parece ser a conclusão a que chega o narrador-protagonista de *El nombre prestado* (GERTOPÁN, 2000): a aceitação de que ele não é um sujeito único, mas sim de múltiplas identidades. Apenas quando formula essa constatação, a paz é retomada e a personagem pode seguir adiante. No desenrolar da obra, os leitores passam a compreender que Iósele não deixou de ser filho de judeu e nem deixou de ser paraguaio, uma vez que nasceu naquele país. A personagem descobre que pode ser um pouco de cada cultura e que, talvez, possa ser tudo ao mesmo tempo.

2. El nombre prestado: identidades fragmentadas

El nombre prestado (GERTOPÁN, 2000) pode ser analisado sobre diferentes ângulos: exílio, relações de gênero, memória, relação entre ficção e história, complexo processo de construção identitária e interculturalidade. Os dois últimos enfoques foram eleitos para a construção do presente texto. Sem dúvidas, é no diálogo entre pai e filho que consiste a representação da difícil relação entre culturas; um pai que carrega a dor da perda dos familiares mortos no holocausto e que sente a responsabilidade de preservar a tradição judaica. O fragmento, a seguir, ilustra a lástima do judeu que conseguiu se salvar do holocausto, mas não da contraditória culpa por ter sobrevivido:

Tus ideologías son de un ignorante viviendo lejos de su historia. Siempre hablaste y hablas porque crees que leíste suficiente, pero ¿cómo vas a hablar de un kibutz, si no viviste lo suficiente en Israel, y estuviste en uno solamente seis meses? ¿Cómo vas a hablar de terrores, persecuciones, miedos, libertad y atropellos, hambre, si no viviste en un *ghetto* ni en un campo de concentración? ¿Cómo vas a saber qué olor tiene La muerte si nunca viste lo que sucede en un campo de exterminio? ¿Qué saber tú de los partidos políticos de Rusia, ni del comunismo, si no estuviste en la

revolución Trotskista? ¿Cómo vas a hablar de hambre se tu estómago nunca crujió en las noches frías dentro de una barraca? Yo también pertencí a un movimiento social comunista, pero después los alemanes nos arrebataron todo, hasta el deseo de luchar. (GERTOPÁN, 2010, p. 255).

O filho é acusado de não ter consistência em suas escolhas. Enquanto o pai fala a partir do que viveu, o filho, de acordo com a visão do pai, fala a partir de ideologias de quem não passou fome, medo e a dor de perder quase todos seus familiares. No entanto, Iósele experimentou o medo e a morte de perto em decorrência da ditadura paraguaia, fato desconsiderado pelo pai. É ele, por exemplo, quem reconhece o corpo do amigo, estudante aliado a grupos opositores ao governo. A voz paterna o acusa de não ter vivido os horrores do holocausto, mas ele viveu outros horrores e enfrentou o medo da morte também.

Desta forma, a experiência do filho é negada pelo pai, numa reação automática de quem nega o outro lugar, aquele que não reconhece como seu. No momento em que narra, o protagonista é um homem de 50 anos, jornalista, professor universitário e escritor. Vive sozinho, para angústia de seu pai. O conflito entre pai e filho vai tecendo as lembranças do passado, conduzindo aos diferentes exílios enfrentados por aqueles que escaparam do holocausto: geográfico, cultural, religioso e linguístico.

Até o final da narrativa, o leitor é levado a acreditar que *El nombre prestado* (GERTOPÁN, 2000) se referia a Iósele, que, renegando a cultura judia e a própria família, troca seu nome por Alejandro. Todavia, o título também está relacionado ao seu pai, que, para fugir de um campo de concentração, se veste de soldado nazista. Envergonhado, sentindo-se um traidor dos judeus e de sua família, prefere trocar seu nome: Elías Kohenz passa a se chamar Haim Polniaskyn. A frieza do pai para com o filho, a dificuldade de conversar e demonstrar sentimentos e a insistência para que o filho perpetuasse a tradição judaica pode, por fim, ser compreendida pelos leitores: ao acusar Iósele, Elías Kohenz acusa a si mesmo.

Como síntese dessa relação conflituosa, percebe-se o desespero da figura paterna em não **se reconhecer** no filho, de não perceber nele a sua identidade, a sua língua. No filho, acentua-se a sensação do não pertencimento, da procura por uma identidade que o defina. No início da narrativa, após o pedido do pai para passar a festa de *Rosh Hashaná* com ele, Iósele passa a refletir sobre a difícil convivência estabelecida entre eles:

Cada vez que él me visitaba para mí significaba un desgaste físico y emocional enorme y después de su partida quedaba exhausto. Siempre discutíamos sobre lo mismo, mi profesión, mi trabajo o mi estado civil, ya que él nunca

aceptó que yo, siendo un sociólogo, carrera que tampoco entendía de qué se trataba, me ganara la vida dando cátedras de literatura y de filosofía en una universidad, o también que después de haber estudiado periodismo, trabajara como columnista cultural en un diario vespertino poco leído. [...]. Tampoco entendía mi fuga de la religión. (GERTOPÁN, 2000, p. 12).

Neste fragmento, é possível desenhar o perfil do protagonista: professor universitário, formado em Sociologia e que já não se identifica com a cultura judaica. O narrador-protagonista apresenta-se em um tempo presente ao dos leitores. O tempo que passa a rememorar o passado, buscando nele pistas que o permita compreender os conflitos atuais. Na viagem ao passado, reconhece-se no menino Iósele e no sentimento de estranheza em relação ao pai. Na seguinte citação, a lembrança do tempo de infância faz sobressair a dificuldade em se relacionar com o pai, sempre presente em sua vida:

[...] lo veía como a un señor extraño que nos visitaba diariamente a mi madre y a mí. Pocas fueron las veces en que estando solos los dos, él se preocupó de preguntarme sobre mis estudios o sobre mis gustos. Nunca jugó ni estudió conmigo. [...]. Mi madre siempre encontraba la causa para justificar esas ausencias. Era el excesivo trabajo, o de lo contrario afloraba su dificultosa adaptación a Sudamérica. (GERTOPÁN, 2000, p. 20).

Entre Iósele e Elías ficava o vazio de não conseguirem preencher a expectativa um do outro. O pai, ausente durante sua infância, desejava agora se fazer presente, impondo regras como se o homem de cinquenta anos fosse a criança que ele, por tanto tempo, renegou. A voz do pai é enfática: “Iósele, lo que necesitas es una mujer, una esposa. Sofía era una buena mujer, una esposa ejemplar. ¡Cómo te cuidaba! Igual como hacía tu madre”.

Mas Iósele não obedece. Separa-se de Sofía, sua esposa judia, e passa a se relacionar com uma não judia. Apesar de ter crescido em um bairro no qual a maioria era descendente de judeus: “era un barrio muy particular, donde el dueño de la farmacia era judío, el verdulero era judío y la dueña de la confitería también era judía”. (GERTOPÁN, 2000, p. 13), o protagonista desafia a tradição. Ao mesmo tempo, ao longo de suas memórias, permite compreender como os imigrantes judeus procuraram ocupar espaços comuns para fortalecer e preservar os seus costumes. O narrador faz pensar, portanto, na difícil relação entre duas culturas distintas. Nesse sentido, é interessante citar Fleuri, para quem a interculturalidade deveria ser pautada no “respeito às diferenças”:

Entretanto, o eixo conceitual em torno do qual se situam as questões e as reflexões emergentes neste campo, e que caracteriza os mais espinhosos problemas do nosso tempo, é o da possibilidade de “respeitar as diferenças e de integrá-las a uma unidade que não as anule”. Isto vale, de fato, tanto para o discurso das diferenças étnicas e culturais, de gênero e de gerações a ser acolhidas na escola e na sociedade, quanto para a distinção entre os povos a ser considerado nos equilíbrios internacionais e planetários. (FLEURI, 2003, p. 19-20).

Por outro lado, a ficção de Gertopán aponta para uma representação do intercultural que ocorre de forma conflituosa, em que as alteridades procuram se agrupar em pares. O fato de Iósele morar no apartamento de seus pais, em um bairro ocupado majoritariamente por judeus, por exemplo, dá a Elías a esperança de que o filho não tenha se desprendido totalmente da tradição judaica. Ao provocar Iósele, a intenção parece ser sempre a do convencimento: a necessidade gritante de convencer o filho que ele é judeu:

-Mira, Iósele. ¿Sabes quién soy yo?-¡Papá! Por supuesto que lo sé, un sobreviviente de la Segunda Guerra Mundial, un hombre que se salvó de morir en un campo de exterminio. - Además de eso, Iósele, yo soy también un sobreviviente del *yiddishkait*, esa tradición judía que se está perdiendo, y que tú rechazas. Soy un sobreviviente, del trajín del tiempo, ese tiempo que se encarga de matar y de engendrar, de crear y sepultar. Ese es el tiempo del mundo, Iósele. (GERTOPÁN, 2000, p. 44).

Esta citação permite pensar em outro ponto muito importante, o pai se vê como um sobrevivente de seu povo e assume a responsabilidade de ser o guardião desse povo. Uma das formas encontradas de preservar essa tradição seria pela manutenção da língua, tema sempre discutido por eles:

- Papá. No te entendo, deja de hablarme en *yiddish*. ¿Porqué no hablas en castellano? Mi padre continuó en castellano. -¿Por qué tú no hablas *yiddish*? - Porque no lo sé. - Estudia, así, como lees y estudias tantas cosas, tantas tonterías que no te sirven para nada, estudia mejor ese idioma que es el de tu antepasados. [...]. - El *yiddish* ya no existe – dije-, se convirtió en un dialecto que hablan solamente los judíos de la diáspora. -¿Qué? ¿Qué dices? El *yiddish* sigue siendo un idioma, un idioma de tradición, es la lengua que habla el judío. (GERTOPÁN, 2000, p. 52).

E a questão se repete:

-¡Cómo que no lo sabes hablar! Si te criastes en un hogar donde sólo se hablaba en *yiddish*. -Papá, por favor, me olvidé del *yiddish*, así como tú te olvidas que yo soy escritor, que soy periodista, que trabajo con la palabra, que la palabra es mi única herramienta de trabajo, el *yiddish* es una lengua muerta. Ya no existen escritores que la utilicen, ni lectores que la lean. ¿Entiendes? (GERTOPÁN, 2000, p. 72).

O que representa a afirmação de que se trata de uma “língua morta”? No conflito entre pai e filho, o que parece ter se perdido é o sentimento de não pertencimento do segundo. Pesquisadores como Marcuschi (2003) e Bakhtin (2000) salientam a importância de se pensar a língua como prática social, histórica e cognitiva. Nesse sentido, o linguista Hjelmslev (2003, p. 1) observa que,

A linguagem é inseparável do homem, segue-o em todos os seus atos, sendo o instrumento graças ao qual o homem modera seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base mais profunda da sociedade humana.

No caso da obra *El nombre prestado* (GERTOPÁN, 2000), o protagonista sente a necessidade de expressar ao pai que a língua dos judeus e a tradição contida nela não faz mais sentido a ele. No fragmento a seguir, deixa claro que entre filho e pai existe a distância de gerações:

- Sabes, papá, venimos de generaciones distintas, tú naciste en Polonia, en otro ambiente, te criaste en otra cultura, con otros principios, tu entorno era distinto al mío, con otro idioma. Te enfrentaste desde muy pequeño al hambre, a la persecución, a la represión, al antisemitismo. Viviste, una guerra, te salvaste, perdiste a toda tu familia. (GERTOPÁN, 2000, p. 58).

Para o pai é imperdoável que o filho tenha se esquecido de sua língua. Ele viveu a maior parte de sua vida no Paraguai, mesmo assim, utiliza o castelhano apenas para os momentos extremamente necessários. Falar o *yiddish*, nesse sentido, é uma forma de fortalecer a tradição judaica dos imigrantes. A língua é um traço tão significativo que, para o pai, a recusa do filho em falar *yiddish* implica na não aceitação da cultura judaica. A seguinte citação traz o momento mais intenso da narrativa. Pai e filho discutem nome, língua e tradição:

-¡Tu nombre hijo! ¡Cambiate de nombre! ¡Prestaste un nombre! -No lo cambié, ni presté ningún nombre, simplemente elegí uno y no es por otra cosa que para volverlo más práctico, recuerda que soy maestro, y a mis alumnos les dificultaba pronunciar correctamente mi apellido. Y que me llamara José

y después eligiera cambiarlo por Alejandro no tiene nada de extraño.- Era lo único que nos unía, hijo.- ¡Papá! ¿Qué dices?-No hablamos el mismo idioma porque tú lo rechazas, no comes mis comidas porque a ti no te gustan, no padecemos juntos del mismo antisemitismo, no sufrimos de iguales dolores. Tú no perdiste a toda tu familia en los hornos.- Me culpas por algo de tu historia en la que yo nada tuve que ver.- No te culpo, hijo, te hago ver las cosas que tú las niegas.- Pero tenemos la misma tradición. Papá, hay una historia común que nos une.- Pero no tenemos un nombre que nos una.- ¿Papá, tú necesitas que nos una un nombre?- Sí.-¿Por qué?- Porque siento que así como rechazas mi apellido me rechazas a mí. ¡A mí, que soy tu padre!-Quizás sientas ese miedo, porque en realidad no tenemos nada que nos una.-¡Tienes mi sangre! ¡Mi sangre!

-¿Tu sangre? De qué sangre hablas, o no sabes que la sangre no habla, no abraza, no ríe, no juega, no acompaña.- No sabes lo que dices, hablas tonterías.- No son tonterías. Lo que a ti, te pasa papá es que sigues viviendo en el mismo ghetto, nunca has salido de ese lugar.- De qué ghetto me estás hablando?- De un ghetto sin muros no soldados. Escapaste, llegaste a América, vives en un sitio seguro, pero en realidad nunca has salido de allí. Los mismos miedos te siguen paralizando, la misma angustia te deja inválido. Los mismos recuerdos te siguen carcomiendo. Piensas igual y sientes igual que cuando vivías en Lomza. (GERTOPÁN, 2000, p. 124-125).

Nas palavras de Iósele, apreendemos o sentimento do imigrante judeu representado nessa narrativa. Na América, construíram muros para se protegerem da cultura latina. Obrigaram os filhos a preservarem sua língua e sua tradição. O conflito que marca o enredo de *El nombre prestado* (GERTOPÁN, 2000), portanto, é causado pelo filho, que decide ultrapassar o muro, sair do *ghetto*, para conviver com os latinos. O pai, ainda de dentro do *ghetto*, o acusa:

-Te cambiaste de nombre y de apellido, renegastes del mío, de mi apellido. ¡Renegaste de mí! [...], renegaste de tu identidad, te negaste a tener hijos, a tener descendencia, y me preguntas cuántos errores cometiste. ¡Eres un mal hijo! (GERTOPÁN, 2000, p. 130).

Apesar de confrontar o pai e de se recusar a falar o *yiddish*, o protagonista vive, na realidade, uma crise identitária:

Si yo también pertenecía a todo aquello, ¿por qué lo negaba? ¿Por qué me oponía a hablar en *yiddish*, si en realidad lo sabía? ¿Por qué me ignoraba esa tradición si también era la mía? ¿Era por mi padre? ¿Qué escondía yo en mis negaciones? ¿Qué ocultaba él en sus reclamos? ¿Por qué insistía tanto en que

yo siguiera con esa tradición? En ese lugar me resultaba muy difícil aceptar aquella situación. (GERTOPÁN, 2000, p. 111).

Se ele sabia falar a língua dos judeus, porque não a falava? A quem deseja atingir ao negar a tradição judaica? Os conflitos eram diversos: “-El amor, el desamor, el abandono, la soledad, la angustia, mi identidad. Mis peleas con mi padre, Laura”. (GERTOPÁN, 2000, p. 132). Como sobreviver a eles? Ao se relacionar com a cultura latina, Iósele desafia seu pai e parece que essa é sua maior intenção: renegar tudo aquilo que é caro ao pai, a tradição. Adotar a língua castelhana, namorar uma latina, recusar-se a ter filhos são atitudes visando atingir à autoridade paterna.

Quando reconhece na figura do pai, ao final da narrativa, a fragilidade de um homem que também é marcado por conflitos, passa a ter mais independência para decidir. É o amigo de seu pai que lhe chama a atenção para o fato de que o “velho” guarda, em seu silêncio, marcas de uma guerra contra a qual lutou e da qual teve que fugir, deixando para traz o restante de sua família:

-Hay que respetar su silencio. Alguna razón tendrá por lo que se niega a hablar. Quizás sea por temor.-Temor? ¿A qué?- A lo mismo que yo le temo. A los recuerdos. Si se pudiera apartar algunos y rescatar sólo esos que no producen dolor... Pero la memoria resulta cruel, puesto que es el almacenamiento de frustraciones, fracasos y pérdidas, sobre todo a mi edad y a la de tu padre, Alejandro, cuando se caminó demasiado y se está cerca al final, el cuerpo ya no responde. Las amarguras, las frustraciones y los malos recuerdos emergen, y de pronto te enfrentas a un gran jurado donde ocupas el lugar del acusado. Los recuerdos, son el jurado y tu memoria es tu único juez. (GERTOPÁN, 2000, p. 139).

Na fala do amigo de seu pai há, também, uma referência ao processo de rememorar. Para a personagem, se fosse possível reter apenas as boas recordações, viveríamos menos o peso de algumas frustrações passadas. Para seu pai, isso não era possível. Ao final da narrativa, o filho compreende o exagero de seu progenitor em preservar a tradição judaica e o esforço por conviver o mínimo possível com a cultura latina. Como anunciado no início desse texto, no passado, para fugir de um campo de concentração, Elías precisou usar o nome de um nazista, renegando, assim, em nome da sobrevivência, a cultura judaica:

-¿De que te ha perdonado mamá, y de qué tengo que perdonarte yo, papá?- De algo terrible que hice en mi vida.- Qué es eso tan terrible que has hecho? -¡Pres-

tar un nombre!-¿Prestar un nombre?-Así es hijo.- No veo lo terrible en eso.-Tú cambiaste el tuyo Iósele, porque dices que Alejandro es más fácil de recordar para tus Alumnos, o por otros motivos que ahora no me interesan. Yo también cambié mi nombre, hijo, pero yo presté un nombre, presté el nombre de un nazi para salvarme. ¿Sabes lo que eso significa? ¿Sabes que tu apellido no es Polniaskyn, ni el mío, ni el de tus abuelos? (GERTOPÁN, 2000, p. 146).

Depois, Elías percebe que ter sobrevivido ao holocausto iria lhe custar muito caro. Nunca mais teve coragem de utilizar o sobrenome de seus pais, passou a vida se sentindo um traidor e, ao perceber a recusa do filho em preservar a tradição judaica, desesperou-se. Ao final, pai e filho correspondem ao título da narrativa: ambos tiveram seus nomes emprestados de outra cultura, de outra tradição. O nome, nesse sentido, é a metáfora, a síntese de uma tradição. A perspectiva da relação intercultural que se estabelece é a do conflito. Não há a tentativa de conviver de maneira harmoniosa, principalmente para a concepção do pai; qualquer mistura pode comprometer a integridade da tradição judaica. Interessante, nesse sentido, trazer a afirmação de Vieira (2001, p. 118), para quem:

O conceito de formação intercultural ainda está em construção. Um contato superficial com o tema pode sugerir que a intercultura busca harmonizar a convivência entre diferentes culturas, excluindo ou minimizando conflitos, na medida em que uma cultura tolere a outra. Mas não se pretende desenvolver tolerância. Tolerar significa suportar, agüentar, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de uma cultura sobre a outra. O que se pretende é desenvolver relacionamentos cooperativos entre as diferentes culturas, em que sejam mantidas - e respeitadas - as identidades culturais. A intercultura não busca a hegemonia, mas o reconhecimento da diversidade. Os conflitos permanecem inclusive em nome da democracia, mas devem existir em uma condição de igualdade, onde as diferenças não se reflitam em preconceitos e discriminações.

No caso das famílias judaicas representadas nas narrativas de Susana Gertopán, o desejo de preservar a tradição em solo latino é o que mantém os imigrantes de judeus unidos, procurando ocupar os mesmos bairros, criando muros simbólicos entre eles e esse outro, o latino americano. O pai de Iósele, além do desejo de preservar sua cultura, nutria a culpa por ter renegado a condição de judeu e adotado o sobrenome de um nazista. Ter sobrevivido significou para ele a culpa por sua traição. No final, reconciliado com sua história, Iósele se casa com Laura, continua falando o castelhano, mas já não se recusa a falar o *yiddish*, nem se recusa

a assumir sua condição de judeu nascido em terras latinas. Esse encontro consigo mesmo só é possível depois de chorar a morte de seu pai:

Caminé. Caminaba cuando me sentí cansado, muy cansado, agotado. Me senté en el borde de una vereda y lloré, lloré por la muerte de mi padre, lloré por mi padre. Sufría por la ida de aquel viejo que me dejaba solo, por los recuerdos que me legaba, por su confesión, por aquella época de su vida que ignoré. Cómo dolía en ese momento enterrar a mi padre, pero más me dolía enterrar el pasado. No podía creer que unos pocos minutos atrás yo había rezado un *kaddish* por Elías Kohenz o Haim Polniaskyn. Qué importancia tenía el nombre. Terminaba de rezar un *kaddish* por un hombre, por un padre, por mi padre. (GERTOPÁN, 2000, p. 152).

As obras de Susana Gertopán, de maneira geral, suscitam a problemática da relação com a alteridade. Imigrantes judeus vivenciam a necessidade de manter sua tradição e a dificuldade em se relacionar com o diferente. Esses imigrantes, a exemplo do pai de Iósele, também se sentem traidores por terem sobrevivido a uma guerra que aniquilou com o restante de suas famílias e, por isso, a precisão, ainda mais urgente, de proteger sua herança cultural e religiosa das influências externas.

3. Algumas palavras finais

A escrita da escritora paraguaia Susana Gertopán é permeada por metáforas muito significativas. Tais metáforas possibilitam compreender os muros simbólicos que as alteridades culturais constroem para proteger sua tradição. Na obra em questão, acompanhamos, pelo conflito entre pai e filho, a tentativa de preservar a sua tradição da influência da outra cultura. De acordo com Vieira (2001), a interculturalidade não é um processo harmonioso; no entanto, no caso dos imigrantes judeus representados pela ficção de Gertopán, essa dinâmica se torna ainda mais complexa.

Salvos do holocausto, eles se consideram os responsáveis por preservar a sua cultura. Pais, tios, avôs estão mortos, assim, para os que conseguiram fugir para a terra estrangeira, preservar a tradição é preservar a memória daqueles que não sobreviveram. Dentro de uma dinâmica própria dos judeus, como a proibição do casamento com não judeu e as tradições religiosas, como se observou ao longo do texto, os sobreviventes dão um sentido ainda mais enfático a essas regras.

O pai de Iósele teria um motivo a mais para exigir do filho a preservação da tradição judaica. Ele, para fugir da morte, aceitou romper os muros e aceitou o sobrenome de um alemão nazista, grupo responsável por exterminar sua família. Para ele, preservar o muro simbólico entre as duas culturas - latina e judaica -, representava quase que uma luta, uma razão para se manter vivo.

A figura do filho, por sua vez, acaba simbolizando a nova geração. Aquela que mostra ser impossível a preservação do muro. É preciso rompê-lo, é preciso se relacionar com o latino. No final, mesmo se casando com uma não judia, Iósele compreende seu lugar: ele é a síntese de cada cultura. É filho de judeu, preserva a língua dos antepassados e volta a se reconciliar com os ritos religiosos. Mas ele também é latino, nasceu no Paraguai, estudou em escolas paraguaias, desafiou a ditadura política daquele país. O encontro da síntese, todavia, não é harmonioso. Lembramos, novamente, o texto de Vieira (2001) para pensar que, mesmo reconhecendo-se como integrante das duas culturas, o protagonista sente a necessidade de refletir sobre a diferença entre elas e de se fazer aceito por ambas.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. *A Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-326.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Àvila, Eliana Lourenço de Lima e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BRÍTEZ, Blas. Susana Gertopán: La voz de la inmigración judía em paraguay. Correo Semanal: La voz de la inmigración judía. *Ultimahora.com*. 16 out. 2010. Disponível em: <<http://www.ultimahora.com/notas/368739-Correo-Semanal-La-voz-de-la-inmigracion-judia>>. Acesso em: 11 mar. 2013.
- CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1990.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. *Revista Grifos*, Chapecó, n. 15, p. 16 – 47, maio. 2003.
- GERTOPÁN, Susana. *El nombre prestado*. Asunción-Paraguai: Servilibro, 2000.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos: a uma teoria da linguagem*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LOPES, Roberto. O Cônsul Chileno de Hitler. *Revista Leituras da História*, ed. 39, 2011. Disponível em: <<http://leiturasdahistoria.uol.com.br/ESLH/Edicoes/39/artigo213811-1.asp>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita*. atividade de retextualização. 4 ed São Paulo, Cortez, 2003.

NAVARRO, Márcia Hoppe (Org.) *Rompendo o silêncio: gênero e literatura na América Latina*. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

PERROT, M. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru: Edusc, 2005, p. 520.

RATTNER, Henrique. *Tradução e Mudança: a Comunidade Judaica em SP*. São Paulo: Ática, 1977.

SCHMIDT, Rita, Terezinha. Repensando a cultura, a literatura e o espaço da autoria feminina. In: NAVARRO, Márcia Hoppe. *Rompendo o silêncio: Gênero e Literatura na América Latina*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995. p. 182-189.

VIEIRA, R. S. *Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural*. Unijuí, 2001, p. 117-127.

WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. São Paulo: Círculo do livro,



Telenovela “Sinhá Moça”: uma reflexão de gênero

Ana Paula Alves da Silva⁴⁷

1. Introdução

O objetivo desta reflexão é compreender algumas particularidades que são evidenciadas na telenovela da Rede Globo de Televisão, intitulada “Sinhá Moça”. Sua primeira reprise aconteceu no ano de 1986 e teve como protagonista principal a atriz Lucélia Santos que fez o papel da Sinhá Moça. Algum tempo depois, no ano de 2006, houve uma readaptação da telenovela, que foi transmitida no ano de 2010 no período da tarde na Rede Globo de Jornalismo. Tem como palco central a cidade de Araruna no interior de São Paulo, no ano de 1887, pouco tempo que antecede a abolição da escravatura que ocorreu no dia 13 de maio de 1888.

A principal atividade retratada na telenovela é a plantação e comercialização do café, típico da região do interior de São Paulo no século XIX. O Barão de Araruna, conhecido também como Coronel (vivido pelo ator Osmar Prado) é quem domina a região com sua produção. Homem temido por todos(as) da cidade e, conseqüentemente, por seus escravos(as), os trata com mãos de ferro, é rude, desumano, porém esconde uma grande sensibilidade que, por vezes, não consegue demonstrar para com sua filha e esposa. É casado com Cândida (vivida pela atriz Patrícia Pillar), mulher prendada que pouco sai de casa, não aceita a forma como o marido trata os seus escravos(as), porém pouco se posiciona frente a ele.

Fruto de sua relação, há a protagonista da telenovela Sinhá Moça (vivida pela atriz Débora Falabella), que é criada desde a tenra idade na fazenda, de uma forma a respeitar as decisões do patriarca, o seu pai, o temido Barão de Araruna. Sinhá Moça não aceita a forma como são tratados(as) os(as) escravos(as) na fazenda, demonstra sua revolta de várias manei-

47 Bacharel em Ciências Sociais pela Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados no ano de 2010. Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Sociais na mesma Instituição. Estagiária no Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e na Especialização em Gênero e Interculturalidade pelo PRONERA, na Faculdade de Ciências Humanas da UFGD. Endereço eletrônico: anasilva@ufgd.edu.br.

ras, criticando o temido barão, soltando os(as) escravos(as), entre outras formas retratadas na telenovela.

Seu pai, assim que observa suas atitudes contra a escravidão e os maus tratos a que são acometidos os(as) negros(as), remete-a a estudos fora da cidade de Araruna, durante o período de quatro anos. Ao voltar, porém, Sinhá Moça, repleta de ideais abolicionistas, conhece Rodolfo (vivido pelo ator Danton Mello) por quem, no decorrer da trama, irá se apaixonar. Os dois lutam para que não apenas os(as) escravos(as) do Barão de Araruna, mas dos demais fazendeiros da região, sejam libertados(as) e que possam ter vidas dignas.

A trama da telenovela gira em torno desses principais personagens e dos(as) escravos(as), em sua grande maioria negros(as), mulheres, homens, jovens e crianças que sofrem discriminação e preconceito por ser a minoria em um sistema onde os patriarcas dominam seus corpos, suas vontades, seus desejos de viver.

Assim, o objetivo da análise é compreender como são construídas as relações de gênero; como as mulheres são educadas para ser boas mães, companheiras; os homens a ser fortes destemidos e não demonstrar a sua sensibilidade para com seus filhos(as) e companheiras e, conseqüentemente, a comunidade local. Como as mulheres negras são discriminadas, encaradas apenas como boas amas de leite, e objeto de desejo para os grandes fazendeiros, serão analisadas as formas de resistências por parte das mulheres e dos(as) escravos(as) e, por fim, as formas de preconceito, discriminação e racismo para com os(as) negros(as) escravos(as).

A abolição da escravatura foi assinada no dia 13 de maio de 1888 pela Princesa Isabel, decretando que a partir daquele momento, todos(as) escravos(as) estavam livres. Mas o que representou esta Lei? Como estão vivendo os(as) negros(as) e aqueles que construíram uma identidade, ou seja, que se identificam enquanto negros(as)? O preconceito, discriminação, e racismo existem? Sim, eles são fortes e pungentes. Assim, torna-se necessário fazer uma compreensão do que é transmitido para a sociedade, para que se possa transformar a forma de pensar e agir para com as minorias, que devem ser respeitadas, pois vivemos em uma sociedade com múltiplos indivíduos, com várias formas de pensar e agir que, com o passar do tempo e de suas experiências, podem ser readaptadas, transformadas. Essas mudanças devem assim ser respeitadas por toda a sociedade.

2. Contextualização e análise teórica

A trama se estende em uma época marcada por significativos confrontos entre grandes fazendeiros, os patriarcas, e a resistência dos(as) negros(as), escravos(as) que são submetidos, diariamente, a maus tratos. Esta resistência, porém, também vem à tona por meio de indivíduos com ideais abolicionistas ou apenas aqueles que admiram essas atitudes e pensamentos. Entre esses, podemos citar o Padre da cidade, conhecido também como Frei José (vivido pelo ator Elias Gleiser), figura respeitada por todos(as) na cidade. Paulatinamente, ele contribui para que os(as) negros(as) sejam soltos(as), de forma a não deixar que os grandes fazendeiros se apercebam de seus atos abolicionistas, pois teme que os grandes fazendeiros deixem de contribuir com seus donativos para a paróquia da cidade, se descobrirem que o Frei, às escondidas, contribui para a liberdade dos(as) escravos(as).

Sinhá Moça é uma mulher destemida que luta diariamente para ver todos(as) escravos(as) soltos(as) e livres, vive sob um poder patriarcal liderado por seu pai, o Barão de Araruna. Esta é uma época marcada por significativos confrontos de resistência. Apesar de o patriarcado ser um regime que impõe ideias, pensamentos e atitudes para com os que, em sua grande maioria, não fazem uma reflexão de sua condição, ou seja, para aqueles que são submetidos por meio da violência, seja ela física ou psicológica, a aceitar o que lhes é imposto, há a resistência constante contra este sistema, no qual uma minoria domina e a grande maioria é dominada. Entendemos o patriarcado como um sistema de dominação de homens sobre as mulheres, conforme afirma Farias:

O patriarcado constitui-se em um sistema de dominação dos homens sobre as mulheres, com uma organização cultural e histórica baseada na solidariedade masculina, o que lhe concede força, poder e alimenta sua existência, alicerçado no controle das vontades, dos interesses e no medo que perpassa gerações e gerações, por séculos e séculos. Tal forma de relação de gênero é considerada a mais extensa e a mais antiga relação de dominação humana, possuindo enorme capacidade de variação e de adaptação aos diversos modos de vida social, tendo em vista que esse sistema de dominação/controlado aprimora-se diante das transformações nas relações sociais e de gênero, mostrando uma vitalidade que contribui para sua própria legitimidade e naturalização. (FARIAS, 2002, p. 295).

Farias demonstra que o regime do patriarcado a cada dia cria novas raízes, contribuindo para a sua legitimidade e naturalização por parte da sociedade, que acredita ser natural aceitar as decisões que são tomadas, sem refletir sobre elas. Nem sempre a ordem significa liberdade,

mas, por vezes, a subjugação das pessoas, o que ocorre no caso das relações patriarcais ainda vigentes na sociedade, nas quais os homens afirmam sua autoridade social e masculina, subjugando as mulheres, muitas vezes, suas companheiras.

O patriarcado, conforme Farias (2002), possui uma enorme capacidade de variação e de adaptação, ou seja, no século XIX, momento no qual as mulheres, em especial, e os(as) jovens não tinham, em sua maioria, possibilidades de dizer o que pensavam sobre as grandes atrocidades acometidas para como os(as) escravos(as) pelos fazendeiros. Por sua vez, as mulheres resistiam por meio das mais variadas formas, algumas silenciosas, outras, de grande repercussão. A atualidade não é diferente; as relações de poder existem, sim. O patriarcado não está com as mesmas “roupagens” do século XIX, por vezes imposto de forma violenta e desumana, mas ainda podemos dizer que continua essa mesma imposição. Por vezes, ela não é literalmente violenta, mas, como afirma Farias (2002), em função da enorme capacidade de adaptação, o patriarcado se torna algo natural para alguns indivíduos.

Esse poder é líquido, permeando as relações sociais que são estendidas não apenas no âmbito privado, mas no âmbito público.

[O poder] só existe quando colocado em ação e seus efeitos definem a ação do outro. O exercício do poder não é, em si mesmo, violência ou consentimento; pode ser sedutor, facilitador, indutor, de modo a guiar a possibilidade de conduta. (TEDESCHI, 2009, p. 146).

Sinhá Moça, por sua vez, resistia não apenas quando era menor, convivendo com os(as) escravos(as) nas senzalas quando possível, mas também ao defender seus ideais para com sua mãe e para com o Frei, respeitado na cidade por todos(as) e dialogando com os(as) escravos(as). Apesar de viver sob um poder patriarcal e educada para ser uma boa mãe, companheira e operosa em casa, resistia diariamente, pois não aceitava no papel que lhe era imposto, não apenas pelo seu pai, mas por toda a comunidade de Araruna.

Sinhá Moça, porém, desejava se casar, viver um grande amor, mas queria mais, o que, por vezes, não era permitido para as mulheres de sua época, pois os papéis já estavam definidos. Conforme Paulson (2002) os papéis sexuais, ou seja, os determinismos biológicos já estão definidos:

Em muitas sociedades predominam ideologias segundo as quais as condições sociais têm uma origem fora ou acima do controle humano. Fala-se de como o homem e a mulher foram “feitos por Deus”, como se tratasse de um destino imutável. Na sociedade moderna, talvez seja mais comum falar das causas *naturais* das nossas motivações e ações e assim recorrer a um tipo de determinismo biológico para explicar por que o mundo é como é e porque nós somos como somos. Neste modo de pensar, as diferenças e desigualdades vividas pelos diferentes grupos dentro das nossas sociedades são explicadas em termos de “raça” ou “sexo”, como se estes fossem categorias biológicas. (PAULSON, 2002, p. 23).

Os indivíduos são educados(as) a fim de desempenhar papéis impostos pela sociedade. Nesse sentido, citamos não apenas a personagem principal, Sinhá Moça, mas as outras mulheres que ora se apresentam. Ana do véu (vivida pela atriz Ísis Valverde), uma jovem que durante toda sua infância e juventude vive com um véu cobrindo sua face por conta de uma promessa feita por sua família, é educada a fim de que se case com Rodolfo. Ela se apaixona por seu irmão e luta para ficar ao seu lado, nos remetendo, assim, a essa resistência por parte das mulheres e das jovens, e aos estudos de Foucault (1979), quando compreende as configurações do poder relacional, no sentido de que aquele que é dominado também exerce poderes.

Não somente para Sinhá Moça é difícil resistir ao poder patriarcal vigente e dominante para a sua época, como também, como nos foi possível compreender, para a jovem Ana do véu, que já tem seu destino traçado e definido por sua família, ou seja, o futuro, as decisões, desejos e anseios são decididos pela figura do pai e não da mãe, que, por vezes, também está sobre uma forma de dominação. Mas essas mulheres resistem, exercem poderes, o que, para elas, não é um processo fácil, mas um caminho difícil de percorrer, pois todas as mudanças que o indivíduo se propõe a fazer é permeada por dilemas e perspectivas.

Os homens também são educados e criados a fim de exercer papéis específicos na sociedade, o que nos remete à leitura crítica que fizemos em sala de aula sobre a compreensão de Donald Sabo (2002) em *O estudo crítico das masculinidades*. Ele faz uma análise de gênero por meio de um recorte pouco compreendido por estudiosos(as), no qual emerge um campo de pesquisas sociológicas, “os estudos sobre o gênero masculino”. O autor analisa a construção social da masculinidade por meio do esporte, onde é exigido que o jovem homem deva ser superior às meninas e mulheres, ser agressivo, preconceituoso, encarar o seu corpo como objeto etc, gerando consequências destrutivas tanto para a sociedade, que alimenta cada vez mais as mazelas das desigualdades sociais, quanto para a sua vida individual, seu âmbito privado.

No que tange os homens, podemos fazer um recorte para a nossa compreensão da telenovela por meio da análise de Sabo (2002). Conforme dito, o Barão de Araruna, pai de Sinhá Moça, é um homem temido por todos(as) na cidade e por sua família. É rude não apenas com seus escravos(as), mas com sua filha e companheira, Cândida. Certo momento, sua filha é expulsa de casa por ele, por defender ideais abolicionistas. Sinhá Moça se desloca até a senzala por ordem de seu pai, dias depois é libertada por Rodolfo e se desloca à sua casa na cidade, a fim de ficar longe de sua família.

Seu pai, mesmo querendo demonstrar todo o sentimento que sente pela filha, inclusive o de saudades, não o faz. Muito tempo depois, envia sua companheira para que traga de volta sua filha para a fazenda. Ao chegar em casa, o grande Barão de Araruna, antecessor de seu pai, não consegue demonstrar seus sentimentos. Sua filha diz que o ama muito, e ele sai a chorar, às escondidas. Remete-nos, assim, à compreensão feita por Sabo (2002), quando nos diz que as masculinidades são construídas socialmente; os homens, assim como as mulheres, são educados a fim de que desempenhem papéis distintos, para que seja vista a grande diferença entre as mulheres e os homens. Os homens devem ser rudes, provedores do sustento da casa; não devem chorar ou demonstrar seus sentimentos. Se assim o fazem, são considerados diferentes do que os demais. No entanto, são essas diferenças que devemos todos(as) respeitar, pois as mudanças ocorrem e são construídas histórica e socialmente.

As mulheres negras sofriam muitos maus tratos, encaradas como objeto de desejo dos fazendeiros; diferentemente, dos homens negros escravos, encarados como sujeitos de transformação e, sim, como indivíduos para satisfazer os desejos dos brancos, representados pelos fazendeiros. De acordo com Siqueira (2000, p. 9), a mulher negra era encarada sempre de forma negativa, como “a imagem da vergonha retratada num espelho que sempre foi considerada a imagem descaminhada, desautorizada, deslegitimada, destituída de valor e respeito”.

Hoje, porém, houve grandes avanços no que tange aos direitos, mas há um longo caminho a percorrer, pois, em nossa atualidade, a desigualdade é grande. É possível observar nos olhares, nos silêncios, nas formas como os indivíduos agem em coletividade e individualmente, que as formas de preconceito e discriminação estão pungentes. Não apenas em relação aos(às) negros(as), algumas mulheres em posição de destaque são remuneradas, em seus cargos, com valores menores do que a remuneração dos homens que exercem a mesma função no mesmo local.

Os negros também eram encarados como objetos, ao serem comprado pelos barões, que acreditavam ser donos de seus desejos, vontades e anseios por uma vida futura, sem respeitar

sua cultura e identidade. Enfim, a mazela retratada na telenovela brasileira *Sinhá Moça* nos mostra que, no século XIX, pouco tempo antes da abolição da escravatura, os(as) negros(as) sofriam terríveis maus tratos por parte dos barões, que os(as) compravam com o fim de colher e armazenar café; havia, no entanto, resistência, na prática de costumes envolvendo a cultura negra.

As mulheres resistiam de forma silenciosa ou com grandes acontecimentos e manifestações abolicionistas. O jornal da cidade intitulado “A voz de Araruna”, expunha, de forma crítica, os maus tratos cometidos para com os(as) negros(as). Os homens que eram educados para ser rudes, lutavam, interiormente, a fim de transformar suas atitudes preconceituosas.

3 Algumas aproximações

O estudo da telenovela *Sinhá Moça* foi de primordial importância para se entender de que forma, no século XIX, as mulheres e os homens, negros e negras, especificamente, eram encarados(as). Podemos observar que o preconceito imperava não apenas para com os escravos(as), mas com as mulheres que não eram ouvidas, suas vozes estavam silenciadas, seus desejos, sonhos e vontades estavam reprimidos, escondidos.

Houve resistência pelos(as) escravos(as) e pelas mulheres jovens, que, por meio de seus ideais abolicionistas, enfrentavam os fazendeiros com ideais contrários aos seus, monarquistas. As mulheres eram educadas a desempenhar papéis definidos pela sociedade, onde imperava o regime do patriarcado; as mulheres negras eram encaradas, constantemente, como inferiores e os homens educados a serem rudes.

No fim da novela, há o decreto da abolição da escravatura. O que nos perguntamos é: A lei vem sendo cumprida? Os(as) negros(as) são respeitados(as) e tratados(as) de forma igualitária? Podemos observar que não; vivemos em uma sociedade conservadora, que não está proposta a mudanças transformadoras.

As desigualdades sociais existem, sim, tanto de raça, classe social e gênero. Nesse sentido, é urgente que nós, estudiosos(as) e toda a sociedade, nos atemos a essas questões, pois as consequências são destrutivas não apenas para o coletivo, mas para cada indivíduo que é acometido por racismo, preconceito e discriminação. Não podemos fechar os olhos para as atitudes discriminatórias, tanto para com os(as) negros(as), mulheres, homens, idosos(as), jovens, indivíduos menos favorecidos economicamente etc. É preciso denunciar toda e qualquer forma de discriminação, assim, poderemos, com nossas reflexões, contribuir para uma sociedade

justa e igualitária. Esse não é apenas um sonho; pode, sim, se tornar uma realidade, depende apenas de todos(as) nós.

Referências

FARIAS, Marisa de Fátima Lomba de. Assentamento Sul Bonito: as incertezas da travessia na luta pela terra. 2002. 295 f. Tese (Doutorado em Sociologia) -Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2002.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Organização e tradução de Roberto Machado. - Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

PAULSON, Susan. Sexo, gênero através das culturas. In: ADELMA, Miriam; SILVESTRIN, Brönstrup Celsi (Org). Coletânea Gênero Plural. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

SABO, Donald. O estudo crítico das masculinidades. In: ADELMA, Miriam; SILVESTRIN, Brönstrup Celsi (Org). Coletânea Gênero Plural. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Gênero e Racismo. In: Seminário “RACISMO, Xenofobia e Intolerância”, nov. 2000, Salvador. Disponível em: <<http://futraco.wikispaces.com/file/view/generoeracismo.pdf> >. Acesso em: 12 mar. 2013.

TEDESCHI, Antônio Losandro. O uso da categoria gênero na história das mulheres camponesas: uma ferramenta necessária. In: MENEGAT, Alzira Salete; FARIAS, Marisa de Fátima Lomba de; TEDESCHI, Antônio Losandro (Org.) Educação, Relações de Gênero e Movimentos Sociais: um diálogo necessário. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2009.

Olhando para o outro lado da fronteira: gênero e interculturalidade pelas lentes do cinema iraniano de autoria feminina - As irmãs Samira e Hanna Makhmalbaf

Ana Paula Vosne Martins⁴⁸

Há alguns anos o Afeganistão vem ocupando espaço na grande mídia e no imaginário ocidental por meio de imagens recorrentes sobre o terrorismo, a guerra e o fundamentalismo religioso islâmico. Especialmente após os ataques de 11 de setembro de 2001 o olhar ocidental tem sido aguçado a respeito deste longínquo país que a partir de então atraiu a atenção não só do governo e das forças militares dos Estados Unidos e de seus aliados na guerra contra o terrorismo, mas especialmente da mídia, das organizações pelos direitos humanos e das feministas. Nesta intensa fabricação de informações sobre o Afeganistão foi freqüente o uso das imagens das mulheres afegãs como símbolos da opressão e da violência. Após o 11 de Setembro e a “descoberta” de que o Talibã apoiava e dava guarida para a Al Qaeda, a mulher vestida com a *burqa* se tornou uma imagem emblemática da negatividade não só do regime, mas de um todo um conjunto de valores solidamente enraizados no Ocidente sobre o Oriente, associados à barbárie, à ignorância, à violência e ao Islã. A mulher afegã invisível sob a *burka* se tornou ao mesmo tempo o símbolo e a metáfora da opressão muda de um país que ansiava pela libertação. Todos nós consumidores de imagens conhecemos esta história, mas o que desconhecemos são as realidades escondidas ou falseadas por tantos estereótipos, reduções e simplificações a respeito daquele país, bem como do papel desempenhado pelas imagens das mulheres afegãs numa guerra não só entre forças militares, mas uma guerra de sentidos.

Como feminista e consumidora de imagens também fui influenciada por esta guerra e pelas denúncias das violações contra os direitos humanos, especialmente contra as mulheres afegãs. Revistas de divulgação internacional, sítios da internet e campanhas humanitárias di-

48 Professora Associada do Departamento de História da Universidade Federal do Paraná e coordenadora do Núcleo de Estudos de Gênero da UFPR.

vulgavam informações estarrecedoras sobre as condições de vida das afegãs, submetidas às mais cruéis formas de violência perpetradas diretamente pelo Talibã ou por maridos, parentes e as milícias. Desde então a *burka* se tornou no Ocidente um odioso símbolo do obscurantismo e da mais ignominiosa forma de exclusão e silenciamento forçado das mulheres e de um regime deliberadamente misógino.

No esforço pela arregimentação de recursos e solidariedade internacional às mulheres e ao povo afegão outro importante aliado veio se somar à causa. O cinema iraniano, então bastante conhecido no Ocidente e com legitimidade política e estética conquistada nos festivais internacionais e pela crítica, começou a criar em 2001 uma narrativa imagética do Afeganistão com forte comprometimento político e humanitário. Países vizinhos com afinidades culturais, entre elas a religião islâmica, Irã e Afeganistão compartilharam uma imensidade de problemas, devido em grande parte às décadas de guerra e aos interesses políticos conflitantes na região envolvendo países como os Estados Unidos, a extinta União Soviética, a Arábia Saudita, o Paquistão e a Índia. O Irã havia enfrentado uma grande potência e passado por uma revolução que alterou muito a vida social e cultural do país desde 1979. Intelectuais, artistas, escritores e cineastas tiveram que se adaptar às transformações operadas pela islamização do regime político dos aiatolás e mesmo com as esperanças de maior flexibilização do regime no final da década de 1990 a censura não arrefeceu e alguns temas continuaram a ser muito sensíveis e de difícil abordagem, entre eles a discussão sobre a condição das mulheres iranianas.

É neste cenário de múltiplas forças conflitantes e de uma verdadeira guerra de imagens e de sentidos que o cinema iraniano produzido por duas jovens mulheres, as irmãs Samira e Hana Makhmalbaf, volta as suas lentes para o outro lado da fronteira com o Afeganistão. Selecionei dois filmes realizados por elas, um de 2003 e o outro de 2007, não só por tratarem da opressão feminina no país vizinho, o que é por si só um tema relevante, especialmente do ponto de vista feminista e do comprometimento com os direitos humanos.⁴⁹ Mas não é este o enfoque principal desta reflexão. Os dois filmes realizados pelas cineastas iranianas têm várias camadas que precisam ser escavadas com cuidado, sob o risco de perdermos a densidade e a complexidade do olhar que ambas lançaram para fora e ao mesmo tempo para dentro da sociedade e da cultura iranianas. Proponho pensar os dois filmes como artefatos culturais a partir de um enfoque analítico do gênero, pensado aqui como a categoria da diferença sexual

49 *Às cinco da tarde*, de Samira Makhmalbaf; e *Budha collapsed out of shame*, de Hanah Makhmalbaf.

estruturante e estruturada por discursos, práticas e poderes. Os dois filmes não são somente retratos da opressão no Afeganistão a partir da visualização das mulheres de *burka*, mas relatos interculturais da guerra, da violência, das limitações dos indivíduos frente ao poder político e religioso, da opressão e do desejo de mudança e de uma vida digna, mesmo num cenário desolador e sem muitas esperanças.

Na análise que proponho o filme não é visto como uma revelação ou uma denúncia, nem como uma representação (no sentido de “imagem de”) das mulheres e da sociedade afegã. Ele é compreendido como a construção de um sentido imagético para o que aconteceu no Afeganistão contemporâneo, mas que não se restringe aos fatos ou a uma história exclusiva deste país. Se os acontecimentos narrados têm como referência espacial e histórica o Afeganistão da década de 1990 e começo dos anos 2000, o alcance dos filmes analisados é maior porque ao enfocarem as políticas e as subjetividades de gênero o Afeganistão deixa de ser algo isolado ou exótico e passa a funcionar como um sintoma de males que não conhecem fronteiras. Nessa direção proponho que os filmes das duas cineastas sejam lidos como textos interculturais. Ambos problematizam questões sensíveis para a sociedade iraniana através de uma narrativa sobre as mulheres afegãs. Contudo, ao olharem para o outro lado da fronteira o fizeram a partir de certos códigos culturais que não são neutros politicamente. Por recorrerem a estes códigos sobre a alteridade é que precisam ser problematizados a partir da política cultural de produção de sentidos sobre o Oriente.⁵⁰

1. O cinema iraniano e as mulheres

A partir de meados da década de 1980 o cinema iraniano começou a se destacar e conquistar espaço nas salas de exibição e nos festivais de cinema dos países ocidentais. O Irã foi um país que até a revolução islâmica de 1979 procurou se alinhar a um projeto de modernização nos moldes ocidentais, tanto do ponto de vista econômico e tecnológico, quanto cultural, adotando costumes e padrões de consumo importados do Ocidente. Com a revolução e o crescimento de uma atitude de reserva e depois de combate à cultura ocidental liderada pelas autoridades religiosas, o país entrou numa zona de exclusão política e cultural em grande par-

50 Minhas referências principais sobre o orientalismo são SAID, Edward. *Orientalismo. O Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996; SPIVAK, Gayatri C. *The post-colonial critic*. Routledge, 1990; PRATT, Mary Louise. *Os olhos do império; relatos de viagem e transculturação*. Bauru: EDUSC, 1999.

te formada e sustentada pelos Estados Unidos e seus aliados no cenário de uma Guerra Fria finissecular.

O rompimento das relações diplomáticas entre Irã e Estados Unidos, o embargo econômico imposto pelo governo norte-americano, o cenário implacável da longa guerra entre Irã e Iraque (1980-1988), além da política antiamericana encabeçada pelo governo iraniano na região do Golfo Pérsico, compõem o jogo de forças que do ponto de vista cultural construiu uma imagem em negativo do Irã. Se nas décadas anteriores as fotografias da rainha Farah e do Xá Reza Pahlavi em viagens pela Europa eram estampadas nos jornais e revistas como emblemas de um país moderno aliado e alinhado ao Ocidente, a partir da invasão da embaixada norte-americana em Teerã e da radicalização da crise política o Irã passou a ser descrito na mídia ocidental cada vez mais como um país que deixava a luz da democracia e os padrões da civilização para entrar numa zona de obscurantismo, atraso, ignorância, fundamentalismo religioso, ou seja, se tornava um país inimigo e fechado.

Como tal, esta economia discursiva não trazia em si nada de muito novo, afinal seus códigos e valores já eram bem conhecidos e se enraizavam nos discursos, imagens e políticas produzidas nos países europeus sobre o Oriente desde o começo do século XVIII. A novidade estava na atualização dos discursos orientalistas a partir do cenário geopolítico e do alinhamento entre islamismo, terrorismo e obscurantismo, reforçando a ideia de que a revolução islâmica colocara o Irã no rol dos países que perderam a liberdade e a transparência para o Ocidente. As metáforas construídas em pares de oposição como luz/escuridão e transparência/opacidade tiveram largo emprego nos discursos contrários ao Irã a partir de então, tendo na figura feminina vestindo o *chador* ou o *hijab* a representação mais popular nos países ocidentais do fechamento/velamento do país.⁵¹

Pode-se entender, portanto, o impacto causado pelo cinema iraniano nos festivais de cinema uma década após a revolução. Em pouco mais de dez anos o Irã parecia ter, aos olhos ocidentais, se tornado um lugar sem referências, estranho, opaco, ameaçador, um lugar sobre

51 Chador é uma vestimenta feminina que cobre todo o corpo e a cabeça, deixando somente o rosto revelado. O hijab é o lenço ou o véu usado na cabeça e que deve ser bem fechado, sem mostrar os cabelos e o pescoço. É importante esclarecer que no Irã o uso do hijab é obrigatório em público, bem como o padrão de modéstia do vestuário feminino e masculino. O chador é uma vestimenta mais usada para cerimônias religiosas e não é usado por todas as iranianas. Uma discussão contextualizada sobre a ressignificação política e cultural destas vestimentas está em MOORE, Lindsey. "Women in a widening frame: (cross) cultural projection, spectatorship, and iranian cinema. Camera Obscura, 59, Vol. 20, N.2, 2005. 1-

o qual pairava desconfiança e desejo de conhecimento, numa atualização do orientalismo. O cinema produzido pelos iranianos chegava aos países ocidentais com sabor não só de cerejas, mas de revelação de segredos sobre um país que tinha se tornado estranho.⁵²

Os festivais internacionais de cinema tornaram famosos e conhecidos os nomes de cineastas iranianos como Kiarostami, Makhmalbaf, Panahi e Mehrjui, para citar alguns dos mais conhecidos entre o final dos anos 1980 e os anos 2000. Este novo cinema iraniano se tornou *cult* e traduziu o Irã e a sociedade iraniana para o público dos festivais e das salas de cinema alternativo ou de arte, como também foi definido. Certamente que o cinema iraniano foi bem recebido por sua qualidade técnica e artística, contudo, é preciso não esquecer que tanto os filmes, quanto os festivais não estão no vácuo político, pelo contrário, o espaço dado ao cinema do então chamado Terceiro Mundo fazia parte de uma tensão política explícita entre as políticas de reconhecimento e afirmação das alteridades culturais e as políticas agressivas associadas à hegemonia cultural do cinema de estilo comercial ou hollywoodiano. Dar espaço para os filmes da contracorrente a esta hegemonia do mercado significava assumir uma posição política de solidariedade e de visibilidade para estéticas e narrativas diferentes, algumas vezes explicitamente interculturais. Mas também há que se ter no horizonte outro significado político dos festivais e da visibilidade dada ao cinema iraniano, observado por Ebru Batik e pelos estudos sobre o orientalismo produzidos pela pesquisadora turca Meyda Yegenoglu.⁵³ Trata-se do circuito criado entre o público espectador, os diretores de cinema e a realidade criada pelos filmes iranianos.

O estilo de filmar dos diretores iranianos criou uma aura de realidade para seus filmes que está associada à imagem que o Irã tem para os espectadores e críticos de cinema ocidentais. A prática de assistir os filmes iranianos gerou uma expectativa em relação ao que ver/conhecer sobre o Irã. De acordo com Batik a combinação do realismo com o simbolismo poético está na origem de um estilo etnográfico de filmar, com locações naturais, o trabalho com atores não profissionais, histórias de crianças e de pessoas comuns às voltas com situações aparentemente simples, mas que se aprofundam para temas de grande complexidade social, cultural e existencial. Em sua crítica Batik diz que a existência de um expectador global nos festivais

52 Faço um trocadilho com o título do famoso filme de Abbas Kiarostami, *Gosto de Cereja*, de 1997 e vencedor da Palma de Ouro em Cannes.

53 BATIK, Ebru. *International film festivals and local forms of colonialism*. Dissertação de mestrado em Ciências da Escola de Ciências Sociais da Universidade Técnica do Oriente Médio. Ankara, 2008; YEGENOGLU, Meyda. *Colonial fantasies: towards a feminist reading of Orientalism*. London: Cambridge University Press, 1988.

de cinema internacionais influenciou na maneira de construir a realidade por parte de alguns cineastas iranianos, que além de contar de maneira competente suas histórias o fizeram para tornar o Irã visível para os estrangeiros.

Só que tornar visível o Outro, mesmo quando esta operação é realizada pelo “nativo” (pelos iranianos) também faz parte de uma operação epistemológica e de poder do Orientalismo. Certamente que a crítica de Batik não pode ser generalizada para todos os cineastas iranianos, afinal nem todos buscaram atender o gosto ou as expectativas do espectador global ou aos códigos culturais ocidentais sobre a alteridade oriental. No entanto, com certas reservas tendo a concordar com Batik, em especial quando ele lembra que alguns filmes iranianos foram realizados a partir da ativação dos códigos visuais e narrativos construídos pelo Orientalismo, ou seja, revelam aos olhares compadecidos dos espectadores globais os quadros da violência, da ignorância, da brutalidade, da falta absoluta de esperança, da opressão e da miséria. Mesmo tomando o partido da denúncia e da defesa dos direitos humanos, como é o caso de filmes iranianos sobre o Afeganistão produzidos a partir de 2000, o realismo pode escorregar facilmente para o estereótipo e para a redução de realidades já por si só tão duras e complexas ao jogo simplificador das oposições binárias.

Uma das marcas deste novo cinema iraniano internacional é o uso realista do gênero, abordando temas relativos à condição social das mulheres, à família e às relações amorosas. Boa parte dos filmes produzidos com estes temas foi realizada por mulheres, embora alguns diretores também tenham abordado a chamada “questão da mulher”, mas foram elas que se destacaram pelo viés realista que imprimiram em seus filmes, alcançando reconhecimento e notoriedade por parte do público e da crítica.

Até então o cinema iraniano não havia abordado de forma satisfatória temas referentes às relações de gênero e às mulheres. Desde o início da indústria do cinema no Irã na década de 1930 até a década de 1960 as produções cinematográficas traziam uma imagem muito distorcida das mulheres, geralmente reduzida ao par inocência/perfídia, nos quais as personagens femininas eram vítimas da imoralidade masculina, passivas e estereotipadamente românticas, esperando o seu salvador; ou então mulheres imorais, falsas, ladras, prostitutas, que podiam também ser resgatadas da imoralidade por algum herói. De uma maneira geral, como bem ressaltou Shala Lahiji, a indústria do cinema iraniano não conseguiu retratar com realismo as

pessoas, especialmente as mulheres, apresentando delas uma imagem frequentemente distorcida e estereotipada.⁵⁴

Mesmo os filmes vanguardistas, influenciados pelo cinema autoral francês ou pelo neo-realismo italiano produzidos por volta de 1968 e 1970, foram muito limitados pelos estereótipos no que diz respeito às representações das mulheres. Comprometidos com a chamada cultura tradicional do Irã, com valores considerados autênticos em oposição à influência estrangeira dos filmes indianos e egípcios, os diretores vanguardistas iranianos reforçaram uma visão retrógrada das mulheres e das relações de gênero. Lahiji comenta que estes filmes exaltavam a ação masculina, geralmente em busca de um acerto de contas pela honra maculada, envolvendo a perda da castidade de uma mulher da família.⁵⁵

Mesmo os diretores engajados numa cinematografia realista que retratava o cotidiano e as aflições das pessoas comuns, de camponeses e aldeões de regiões mais remotas do Irã, foram limitados ao representar as mulheres, geralmente periféricas nas histórias narradas. Este é o caso do filme *A vaca* (1969), de Dariush Mehrjui, influência marcante entre os cineastas iranianos do novo cinema produzido nas décadas de 1980 e 1990.

Algumas alterações nas representações das mulheres começam acontecer no cinema produzido sob a influência do teatro, mais limitada a poucos diretores, como Bahram Beizai e seu primeiro longa metragem, *Ragbar*, de 1972. Beizai talvez tenha sido o primeiro diretor a produzir uma representação mais realista e afirmativa das mulheres neste filme que narra o encontro entre um professor e a irmã de um de seus alunos, numa bela história simples de amor que não escorrega para os lugares comuns de gênero. No entanto, foram poucos os diretores desta geração que escaparam das visões distorcidas e estereotipadas das mulheres.

As mudanças só começaram realmente a acontecer a partir da década de 1980, por paradoxal que seja, pois com a revolução islâmica e o afastamento das mulheres da indústria do cinema e o reforço da censura, a princípio as limitações foram muito significativas, tanto para a participação das mulheres, quanto para as suas representações nos filmes. Logo após 1979 a situação do cinema no Irã ficou muito difícil. O novo regime e seu comprometimento com a islamização das instituições e dos costumes, inicialmente via de maneira muito nega-

54 LAHIJI, Shala. *Portrayal of women in Iranian cinema; a historical overview*. Disponível em <http://www.iran-bulletin.org/art/CINEMA2.html>

55 O primeiro e mais famoso filme neste gênero foi *Gheisar* (1969), de Masud Kimiai. Segundo Lahiji foram produzidos mais de 400 filmes deste tipo entre 1968 e 1979, atraindo um público mais intelectualizado de classe média que compartilhava a ideia de resgate dos valores tradicionais do Irã.

tiva o cinema e o que considerava seu efeito mais pernicioso na sociedade, a corrupção dos costumes, a ocidentalização. A princípio o governo de Khomeini fechou as salas de cinema e impediu a exibição de filmes estrangeiros, exceto aqueles que fossem de conteúdo religioso ou que exaltassem o nacionalismo e a revolução. No entanto, logo o novo regime percebeu que o cinema poderia servir aos seus interesses de propaganda dos valores nacionalistas e religiosos, permitindo a abertura gradual das salas de cinema e apoiando, mesmo que de maneira restrita e com o olho atento da censura, a produção de filmes nacionais. Apesar das dificuldades, foi a partir das décadas de 1980 e 1990 que o cinema iraniano se tornou realmente internacional e conquistou sua fama fora do país.

Tendo em vista o rígido código imposto pela censura promovida pelas autoridades religiosas, muitos diretores, entre eles Abbas Kiarostami, evitavam abordar temas que demandassem a participação de atrizes, pelo menos em papéis ou em histórias que elas estivessem em primeiro plano. Este código impedia que se mostrasse qualquer parte do corpo feminino que não fosse o rosto (a cabeça coberta devidamente pelo *hijab*) e as mãos; impedia *close-up* de mulheres, bem como qualquer contato físico entre homens e mulheres, ou palavras ternas que insinuassem um relacionamento íntimo entre ambos.⁵⁶ Apesar do regime fazer apologia das capacidades femininas para a fundação da nova sociedade revolucionária e permitir que elas estudassem, trabalhassem e ocupassem funções públicas e políticas, no cinema, logo após a revolução as mulheres foram relegadas aos bastidores exercendo funções de assistentes de direção e de produção, enquanto nas telas ficaram ao fundo, ocupando um espaço marginal ou simplesmente desapareceram como personagens.

É interessante notar que mesmo nos regimes políticos mais autoritários como o do Irã à época de Khomeini, os símbolos não podem ser lidos através de uma única chave. Este é o caso particularmente do lugar das mulheres no cinema iraniano pós-revolução e a ressignificação política do *hijab*. Este tema é de difícil abordagem, especialmente para uma feminista ocidental formada nos quadros filosóficos e políticos do igualitarismo e do universalismo, mas é necessário ultrapassar as fronteiras, procurar entender os códigos culturais cambiantes e buscar manter uma atitude intelectual e política de interlocução e compreensão atenta. De qualquer maneira preciso estabelecer o lugar de onde construo meu olhar sobre a produção cultural das cineastas iranianas. Este lugar não é nem do relativista cultural que considera tudo

56 MINTZER, Jennifer. *Women in the films of female iranian directors*. Disponível em <http://www.jenmintzer.com/Writing%20Samples/JenniferMintzerWomenInTheFilmsOfFemaleIranianDirectors.pdf>

o que vê a partir de uma gramática cultural plana, própria e fechada em seus próprios termos, sob a qual não se tem o que dizer sob pena de ser rotulado de etnocêntrico; nem do universalista que parte de um conjunto de valores e conceitos historicamente situados numa densa rede de significados políticos sobre as alteridades culturais, formulando sobre elas um juízo de valor tão pernicioso quanto a ausência de juízos do relativista. O lugar que pretendo construir sobre uma cultura que não é a minha e sobre uma produção cultural de mulheres é aquele que aprendi com a Antropologia Cultural e os estudos culturais, ou seja, um lugar deliberadamente assumido de estrangeira que deseja conhecer lugares, pessoas, a língua, os gestos, os significados, os espaços, numa atitude de compreensão dialógica, mas consciente das limitações que tal encontro enseja.

Neste sentido, símbolos deslocados em contextos culturais tensos e fortemente marcados por ideologias políticas que reatualizaram as oposições entre o Ocidente e o Oriente, requerem dos viajantes/observadores uma atenção redobrada. Este é o caso do *hijab* no contexto social do Irã pós-revolução islâmica. Quem assistiu *Persépolis*, filme de animação (e livro) da escritora iraniana Marjane Satrapi, de 2007, deve lembrar como a autora aborda o impacto das mudanças políticas e a crescente frustração e decepção das pessoas que apoiaram e mesmo participaram do processo revolucionário contra o regime autocrático da dinastia Pahlavi. Pelos olhos da menina Marjane vemos como as esperanças de democracia e de liberdade foram sendo solapadas pelo endurecimento e fechamento de um regime fundamentalista, puritano e repressor liderado pelo Ayatolá Khomeini. Como bem observaram estudiosas(os) da sociedade iraniana a política de gênero é indissociável da reorganização das instituições, das relações sociais, da cultura, da religião e também do Estado.⁵⁷ O gênero é uma categoria social forte e bem demarcada, ao mesmo tempo um repertório cultural extremamente significativo no contexto pós-revolucionário, imantando tanto a vida privada das pessoas, quanto a vida e o espaço públicos. Segundo Moruzzi, para as mulheres iranianas que viveram no período pós-revolucionário há uma consciência aguda de como o político é pessoal, pois as escolhas mais pessoais foram marcadas pelo político e pelas transformações sociais e culturais e isto de maneira mais sutil do que as imagens ocidentais reiteradas da opressão simbolizada pelo *hijab* ou o *chador*.⁵⁸

57 NAJMABADI, Afsaneh. *Women with mustaches and men without beards: gender and sexual anxieties of Iranian modernity*. Berkeley: University of California Press, 2005; MOGHADAM, Val. "Revolution, the State, Islam, and Women: gender politics in Iran and Afghanistan." *Social Text*, N.22, Spring, 1989, 40-61.

58 MORUZZI, Norma Claire. "Women in Iran: notes on film and from the field". *Feminist Studies*, Vol. 27, N.1, Spring 2001. 89-100.

Com a islamização do processo revolucionário e do Estado deu-se início um recuo da presença e da importância das mulheres na sociedade iraniana. O discurso fundamentalista das autoridades religiosas associou o feminino com a corrupção dos costumes e com a ocidentalização, o que refletiu diretamente na legislação voltada para as mulheres e para as relações de gênero. O rigor e a suspeita dos religiosos em relação às mulheres no Irã não chegaram a extremos de misoginia como aconteceu no vizinho Afeganistão sob o domínio dos mujahideen e do Talibã. A complexidade social e cultural do Irã associada à participação das mulheres na revolução e na sustentação de um discurso nacionalista, anti-imperialista e de militância religiosa, contribuiu para o arrefecimento de uma atitude mais misógina e excludente por parte dos ayatolás. Também não se pode minimizar os efeitos políticos do esforço de guerra a partir de 1980 no longo e terrível confronto com o Iraque. Se inicialmente as autoridades religiosas associaram as mulheres de classes médias e educadas à decadência moral ocidental, no contexto da guerra este discurso começou a ser alterado em favor de uma noção de comunidade purificada pelo sangue dos combatentes fiéis e pelo devotamento das mulheres ao Irã, ao Islã e aos seus maridos, irmãos e filhos que foram para a guerra: *O “irmão guerreiro” e a “irmã velada” são complementares e identidades de gênero sancionadas que emergem de uma sociedade revolucionária simbolizando a militância persistente, o orgulho étnico-religioso e o ascetismo.*⁵⁹

O recuo inicial começou a dar lugar a uma participação das mulheres iranianas na vida social e cultural do país. Desde as décadas de 1960 e 1970 elas participavam do mercado de trabalho e tinham acesso à educação em todos os níveis, como exerciam direitos políticos. Após a revolução islâmica esta presença feminina no mundo do trabalho, nas escolas e universidades não foi apagada. Pelo contrário, o Irã pós-revolucionário é o único país islâmico da região que não criou obstáculos para a participação ativa das mulheres na vida social, econômica e cultural. Quando a guerra com o Iraque acabou e o país começou a concentrar recursos para políticas de desenvolvimento as condições materiais das mulheres urbanas, escolarizadas e de classe média melhoraram sensivelmente. Contudo, limitações precisas, bem definidas e um rígido controle social foram impostos às mulheres, especialmente no que diz respeito aos códigos de comportamento público, ao vestuário e aos direitos relativos ao casamento e à família. A partir de um balanço de perdas e ganhos proporcionados pela política de gênero da república islâmica iraniana é que se pode avaliar com mais cautela o significado do *hijab*.

59 MOORE, Lindsey. Op. Cit. p. 7-8.

O uso do véu se tornou compulsório após 1979 e mesmo entre as mulheres esta questão não era percebida da mesma maneira, havendo aquelas alinhadas ao regime e pró-Khomeini que apoiavam a obrigatoriedade do *hijab*, e outras, anti-Khomeini, que no Irã ou no exílio, condenavam o que consideravam uma manifestação da opressão feminina. O discurso religioso e dos nacionalistas islâmicos se fundamentava na noção de proteção da honra e da virtude femininas para defender o uso compulsório do *hijab*, relembrando os tempos da corrupção moral do Irã anterior à revolução, quando supostamente as mulheres descobertas e desprotegidas estavam vulneráveis ao assédio sexual e ao estupro. Na sociedade islâmica purificada a mulher velada teria mais liberdade para se movimentar e freqüentar os espaços públicos, além de encarnar uma ideia crescentemente valorizada não só no Irã, mas em outros países islâmicos, que é a associação entre o véu islâmico e a resistência ao Ocidente e ao imperialismo.⁶⁰

Para além da imagem negativa da mulher velada que o Ocidente construiu deste o século XIX, o *hijab* teve um duplo efeito no Irã pós-revolucionário. Certamente que ele é peça chave de uma política de gênero fortemente construída em torno de categorias binárias de honra/desonra, pureza/impureza, liminaridade feminina/centralidade masculina, poder/fraqueza, público/privado, entre outras. No entanto, ao defender a honra e a virtude e estabelecer o obstáculo à ofensa através do próprio corpo feminino coberto, o *hijab*, que é um véu/obstáculo, franqueou espaços públicos às mulheres iranianas. Usando o *hijab* elas podiam estudar, trabalhar, andar pelas ruas sozinhas, fazer compras, dirigir automóveis e fazer filmes também: *Paradoxalmente o hijab se tornou um catalizador: ao fazer o espaço público mais correto moralmente aos olhos da tradição familiar, ele legitimou a presença das mulheres* [neste espaço].⁶¹

Não se trata aqui de entrar no jogo do ataque ou da defesa do *hijab*, ou então a acalorada discussão sobre multiculturalismo e universalismo. Enveredamos para esta questão tão somente para entender como num contexto político marcado por recuos, avanços, ganhos e perdas, na política de gênero do Irã pós-revolucionário um símbolo não pode ser lido com um único significado. O *hijab* pode sim ser entendido como um símbolo da opressão e da negatividade cultural do feminino; mas seu uso sancionou a presença das mulheres no espaço público, possibilitando a criação de oportunidades para muitas delas, mesmo que de forma velada (física e simbolicamente).

60 Sobre o *hijab* e o pan-islamismo ver Moore, op.cit.

61 Idem, p.10

É neste Irã tão marcado por uma política de gênero tensionada pelo jogo entre o velado/visível bem representado pelo *hijab*, que as mulheres começaram a ter uma participação mais notável no cinema, tanto como atrizes quanto como diretoras. Este processo é concomitante aos ventos fracos de uma abertura do regime após a eleição de Mohammad Khatami em 1997, apoiado principalmente pelas mulheres e a juventude iraniana ansiosa por reformas de caráter mais liberalizante.⁶² Neste momento de uma “abertura” política o cinema iraniano alcançou sua maior notoriedade internacional e internamente as mulheres diretoras produziram filmes que tratavam, pela primeira vez, de maneira mais direta e realista da situação das mulheres. Desde 1992 nomes de mulheres cineastas começaram a se tornar mais conhecidos no Irã e fora do país como Marva Nabili, Rakhshan Bani-Etmad, Tahmineh Milani e Fareidun Jayrani.

No final dos anos 1990 e começo dos anos 2000 a elas se somaram as jovens irmãs Makhmalbaf, Samira e Hana, filhas do famoso diretor e produtor Moshen Makmalbaf, representantes da geração que experimentou o gosto da esperança por uma sociedade mais democrática, mas que amargou a derrota com o endurecimento do regime após 2005. Seguindo os pais no envolvimento com a produção de filmes e na experiência que tiveram ao viver por certo tempo no Afeganistão, Samira e Hana também se dedicaram a abordar temas relativos às mulheres, mas de forma diferente de suas conterrâneas elas não trataram somente das condições e situações de vida das iranianas. Sem deixar de tratar de temas tão urgentes como a violência, o silenciamento opressivo e a ausência de expectativas, ambas cruzaram a fronteira com o Afeganistão e trouxeram para a tela uma realidade pouco conhecida; uma narrativa fílmica sobre aquele país e suas mulheres, mas que pode ser interpretado de outras maneiras e por outros códigos culturais e de gênero.

2. A descoberta das mulheres afegãs

Samira e Hana Makhmalbaf são de uma família de cineastas e cresceram às voltas com o processo de islamização da república iraniana, os ideais humanistas de seus pais, Mohsen Makhmalbaf e Fatemeh Meshkini, e o trabalho realizado pela família na produtora Makhmalbaf Film House (MFH), em Teerã, espaço criado em 1998 voltado não só para a produção de filmes e documentários, mas também para projetos educativos e humanitários, especialmente

62 É importante lembrar que Khatami foi ministro da cultura nas décadas de 1980 e 1990, apoiando o cinema nacional. Seu governo foi de 1997 a 2005, quando foi sucedido pelo atual presidente do Irã, Mahmoud Ahmadinejad.

no Afeganistão.⁶³ Samira nasceu em 1980, praticamente junto com a revolução islâmica, e Hana em 1988, ao término da guerra com o Iraque, ou seja, ambas cresceram numa época de intensa reorganização e transformações do país, participando desde pequenas dos projetos culturais e políticos de seus pais e se envolvendo com a produção do cinema desde muito cedo. Com a morte da mãe, Fatemeh, o pai se casou com a cunhada, a militante feminista iraniana Marziyeh Meshkini, autora de vários roteiros de filmes e diretora do premiado filme *The Day I became a woman* (2000). Marziyeh é também a autora do roteiro do primeiro longa metragem de Hana, *Budha Collapsed Out of Shame*. Trata-se, portanto, de uma família comprometida com o cinema, a educação, a política e o processo de democratização no Irã, e por este motivo também às voltas com a censura e a desconfiança do regime, especialmente após 2005.

Este trabalho familiar-coletivo exerceu uma imensa influência na formação das duas jovens cineastas. Ambas tiveram uma educação cinematográfica doméstica, na casa produtora dos pais, sem freqüentar uma escola formal de cinema. Este projeto estético-educativo dos Makhmalbaf deve muito à febril produção de Mohsen e sua intensa e reconhecida experiência com o cinema iraniano. Quando fundou a MFH já tinha uma cinematografia respeitável e premiada, como *O Ciclista* (1987), *Gabbeh* (1997), *Um momento de inocência* (1995), entre outros. O espaço da MFH deu aos seus três filhos Samira, Hana e Maysam bem como aos outros jovens que lá iniciaram sua formação, a oportunidade de conhecer e trabalhar no cinema em todas as suas facetas, do roteiro à fotografia, do trabalho como atores à montagem e edição, da produção à direção.

A filha mais velha, Samira, estreou na direção em 1997, com o filme *A Maçã*, premiado em Cannes em 1998. Este filme foi realizado numa época de maior liberalização do regime político, abordando fatos acontecidos em Teerã. O filme narra a história de uma família muito pobre e da intervenção do Estado através de uma assistente social que procura convencer o pai de duas meninas mudas que elas deveriam estudar e sair de casa, onde viviam trancafiadas e isoladas do mundo na companhia de sua mãe cega enquanto o pai saía para ganhar alguns trocados para a subsistência da família. Vários elementos do cinema iraniano se fazem presentes neste filme, como o realismo social, a atuação de não-atores, uma história centrada em crianças e pessoas comuns, o simbolismo poético e um estilo documental de filmar com a

63 Sobre a Makhmalbaf Filme House ver LIMA, Pedro Modesto. *Makhmalbaf Filme House: a dimensão política na linguagem do cinema de Mohsen e Samira Makhmalbaf*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado em Comunicação, 2005.

câmera na mão. Neste filme se nota o comprometimento de Samira em retratar com realismo as limitações da pobreza, o desaparecimento e a incomunicabilidade/invisibilidade das mulheres.

Seu segundo filme já é uma incursão para a fronteira da sociedade iraniana. O Quadro Negro (2000) trata da dura realidade dos refugiados curdos após os bombardeios químicos feitos pelo Iraque na época da guerra com o Irã. O roteiro foi escrito em co-autoria com seu pai e novamente se nota o comprometimento da jovem cineasta em filmar com realismo a insana luta pela sobrevivência e a teimosia de um grupo de professores em busca de alunos numa terra literalmente minada e arrasada pela guerra. Este filme que é um pouco documentário e um pouco ficção, como disse Samira numa entrevista, foi realizado no Curdistão, falado em curdo e com não-atores.⁶⁴

O terceiro filme, do qual vou tratar com mais detalhes, é Às Cinco da Tarde, de 2003. Neste filme Samira cruza a fronteira com o Irã para filmar no Afeganistão, como seu pai já havia feito antes, com O Ciclista, na década de 1980, e depois, em 2000, com o filme A Caminho de Kandahar. Às Cinco da Tarde conta a história de uma mulher jovem que vive na cidade destruída de Cabul após a derrota do Talibã para as forças militares norte-americanas em 2001. A personagem principal, Noqreh, tem sonhos, deseja estudar, calça sapatos brancos com saltos (algo absolutamente proibido sob o regime Talibã), ainda veste a *burka*, mas seu sonho maior é se tornar a presidente do Afeganistão.

Hana também iniciou sua participação no cinema ainda criança, junto ao pai. Aos 8 anos de idade fez seu primeiro trabalho, um filme curta metragem intitulado The Day My Aunt Was Ill. Aos 14 anos realizou um importante documentário, Joy of Madness, no qual registrou com câmera digital os bastidores do filme Às Cinco da Tarde, de sua irmã Samira. Portanto, desde muito cedo se envolveu com suas próprias realizações e também atuou como assistente de produção, de fotografia e na elaboração de roteiros, em parceria com o pai e com a irmã. Em 2007 realizou seu primeiro filme longa metragem, Budha Collapsed Out of Shame, indicado para premiações em festivais internacionais de cinema e ganhador de vários prêmios, inclusive no importante Festival de Berlim. Este filme foi realizado no Afeganistão, com não-atores, na maioria crianças afegãs, num estilo realista e bastante comprometido com a denúncia da violência e de seus efeitos sobre a vida e o cotidiano de crianças. Destacam-se também neste

64 Ver entrevista concedida por Samira Makhmalbaf disponível na página da internet da MFH: <http://www.makhmalbaf.com/movies.php?m=18>

filme os temas da condição de vida das mulheres, a pobreza extrema, a falta de expectativas e principalmente uma reflexão sobre a violência de gênero.

Na entrevista acima mencionada concedida em 2000 por Samira, ela comenta que as mulheres iranianas estavam “indo bem”, participando ativamente da vida social e política do Irã, comprometidas com a democracia e com a abertura do regime. Samira e outras mulheres intelectualizadas conhecem a imagem divulgada nos países ocidentais sobre “a mulher iraniana” e, por extensão, “da mulher muçulmana”: oprimida, submissa, velada, sem voz e sem rosto. Certamente que esta imagem estereotipada não combinava com Samira e com sua irmã Hana, nem com a realidade vivida pela maioria das mulheres iranianas que em seu cotidiano conseguia equilibrar, às vezes com dificuldade, outras vezes de forma bastante satisfatória, o tradicionalismo tão defendido pelas autoridades religiosas com a modernidade de um país que procura resolver seus problemas de desenvolvimento num cenário geopolítico de grande tensão.⁶⁵

O fato de mulheres como Samira e Hana serem bem sucedidas e exemplos de autonomia feminina num país islâmico não anula ou obscurece outras realidades mais sombrias e difíceis de mulheres que lutam contra o patriarcalismo enraizado nas relações intersubjetivas e principalmente na legislação referente à família, ao casamento e aos filhos.⁶⁶ Feministas, intelectuais ativistas em favor dos direitos humanos e artistas e cineastas iranianos conhecem muito bem os problemas de sua sociedade, particularmente os paradoxos mais visíveis nas relações familiares e de gênero. Nem tudo pode ser tratado abertamente pelo cinema, especialmente após 2005 e depois da derrota das forças políticas mais progressistas e democráticas do Irã por ocasião das eleições presidenciais de 2009. A censura no Irã foi e continua sendo um braço poderoso do regime político e muitas vezes os diretores de cinema tiveram que filmar fora do país para conseguir realizar seu trabalho. Mesmo assim são vários os casos de censura e proibição da exibição de filmes considerados ofensivos pelas autoridades, bem como o enfrentamento de processos e a prisão de diretores.

Uma forma bastante conhecida de enfrentar estas limitações políticas ao cinema iraniano foi tratar de temas com forte conteúdo simbólico e existencial, recorrer às narrativas

65 Neste sentido o filme *Dez* (2002), de Abbas Kiarostami, é um retrato bastante realista e cinematograficamente competente desta busca de equilíbrio entre tradição e modernidade pelas mulheres iranianas.

66 Ver o excelente filme de Asghar Fahardi, *A Separação* (2010). Uma abordagem feminista dos conflitos conjugais e da mediação da justiça iraniana, bem como das estratégias femininas para procurar resolvê-los favoravelmente está no docudrama *Divorce Iranian Style* (1998), de Kim Longinotto e Ziba Mir-Hosseini.

que pudessem ser desenvolvidas pela atuação de crianças ou então, como é o caso dos filmes das irmãs Makhmalbaf, filmar no outro lado da fronteira, tratando de realidades próximas, mas muito particulares, como é o caso das mulheres afegãs.⁶⁷ Estes filmes sobre o outro lado da fronteira abordam realidades terríveis, de situações extremas de um país vizinho, mas que não são exóticas ou “típicas” daquela cultura e sociedade. O extremo e a excepcionalidade são mostrados com realismo, mas não dizem respeito só ao país vizinho e à sua miséria humana e material. Os temas tratados, como a violência de gênero, são colocados sob uma lupa, como se câmera pudesse realizar o misterioso milagre de transformar um quadro que é histórica e culturalmente delimitado em múltiplas identificações. Um quadro que permite pensar para além do Curdistão e do Afeganistão, projetando imagens sobre realidades mais próximas que talvez estejam se desenrolando tragicamente na casa ao lado.

O interesse das irmãs Makhmalbaf pelo Afeganistão e pelas mulheres afegãs tem origem na militância humanista e no cinema produzido por Mohsen Makhmalbaf. Na década de 80, ainda sob a ocupação soviética no Afeganistão, Mohsen esteve no país para filmar *O Ciclista*. Mais tarde voltou para a realização do filme *A Caminho de Kandahar*, num outro momento da história política do país, sob o domínio do Talibã. Este filme ganhou visibilidade e notoriedade após os ataques ocorridos nos Estados Unidos em 2001, pois até então, por mais que a Anistia Internacional alertasse em seus relatórios sobre as péssimas condições de vida dos afegãos e particularmente dos abusos e extremos de violência cometidos contra as mulheres, nenhum governo ocidental foi além de lamentos diplomáticos sem nenhuma eficácia contra o Talibã.

Para a melhor compreensão das relações entre feminismo, humanitarismo e imperialismo nos marcos de uma contextualização intercultural do Afeganistão e das mulheres afegãs, e de como elas se tornaram metáforas do seu país, vou recorrer a uma entrevista concedida por Mohsen Makhmalbaf ao jornal *The Guardian*, em 11 de agosto de 2001, coincidentemente um mês antes dos ataques aos Estados Unidos e à transformação do Afeganistão em fenômeno midiático no Ocidente. Nesta entrevista Mohsen refere-se ao Afeganistão como um país surreal e para tanto recorre a duas imagens fortes: as mulheres sem rosto e as pessoas mutiladas pelas minas terrestres, duas imagens muito presentes no filme *A Caminho de Kandahar*. O diretor iraniano conta ao jornalista e aos leitores que sob o regime do Talibã milhões de pessoas se tornaram refugiadas e o país se tornou um lugar sem imagem, representado pelas mulheres sem

67 Outro filme de grande intensidade dramática que trata da realidade dos curdos na fronteira física e cultural com o Irã é *As Tartarugas Podem Voar* (2004), de Bahman Ghobadi.

rosto, por serem obrigadas a vestir a *burka*: *This is a country where 10 million of the population – the women – don't have a face. When you watch them walking in the desert, no other picture could be more surreal than that. When you watch people who've lost their legs in explosions take a shovel and use it as a leg, it seems surreal, but it's reality. (...) It's a country without an image.*⁶⁸

A linguagem metafórica de Mohsen traduz imagetivamente para os leitores um Afeganistão sem imagem, sem face, mutilado, surreal na sua amarga realidade. Talvez esta tenha sido a primeira vez que fora do circuito feminista a realidade afegã foi associada tão diretamente com as mulheres sem rosto, as mulheres de *burka*. Alguns meses antes Mohsen havia escrito um artigo, *Budha was not demolished in Afghanistan; He collapsed out of shame*. Neste longo artigo Mohsen imprime um tom pessoal e emocionalmente intenso, no qual narra com detalhes o quadro terrível de fome, destruição, doenças, retrocesso cultural brutal com o fechamento de escolas, teatros e cinemas, e o encarceramento das mulheres nas *burkas*, impedidas de estudar, trabalhar e andar pelas ruas desacompanhadas de um parente do sexo masculino. Ao mesmo tempo cobra ações urgentes e efetivas dos Estados Unidos e de seu país, o Irã, para amenizar o sofrimento dos afegãos. Com este artigo Mohsen aliou-se às feministas afegãs que viviam no exílio ou absolutamente clandestinas em seu país, como as ativistas da RAWA (Associação Revolucionária das Mulheres do Afeganistão), ao tratar das suas condições de vida, narrando ter visto muitas mulheres impedidas de trabalhar mendigando nas ruas de Cabul, o problema da poligamia, os maus tratos infligidos por maridos e parentes, o casamento precoce negociado entre as famílias, a elevada mortalidade entre mulheres e crianças.

A relação que Mohsen estabelece entre a explosão das estátuas de Buda na região de Bamyán por parte do Talibã e a desgraça do país é notavelmente política.⁶⁹ Ele escancara a hipocrisia dos países ocidentais frente àquele acontecimento que comoveu governos, instituições culturais, autoridades e foi muito explorado pela mídia, algo que a miséria cotidiana de homens e mulheres afegãos até então não havia conseguido sensibilizar. Numa bela passagem do artigo Mohsen diz que a estátua de Buda tinha coração e se comoveu com a tragédia encenada aos seus pés. Não mais suportando tanta iniquidade, tristeza e sofrimento ela ruiu frente ao ódio, à violência e à desgraça do Afeganistão, não tendo sido destruída pela explosão da ignorância e da truculência,

68 “The land without a face.” *The Guardian*. 11/08/2001. Disponível na página da MFH: <http://www.makhmalbaf.com>

69 As estátuas de Buda ficavam no Vale de Bamyán, região central do Afeganistão. Arqueólogos avaliam que este conjunto escultório é do século 6 da era cristã. Elas foram dinamitadas e destruídas em março de 2001 por ordem do líder Talibã Mullah Mohammad Omar.

mas por tristeza e vergonha da humanidade. Anos mais tarde sua filha Hana se inspirou neste artigo e na construção poética da estátua que desaba de vergonha para fazer seu filme.

Textos como este e filmes como *A Caminho de Kandahar* passaram a integrar o processo de construção do olhar sobre o Afeganistão notavelmente a partir de 2001. Depois de 11 de setembro e da intervenção militar dos Estados Unidos o Afeganistão passou a ocupar quase que cotidianamente espaço na mídia e a arregimentar pessoas de diferentes países ocidentais em campanhas de solidariedade e de arrecadação de fundos para reconstruir o país e dar apoio às organizações e projetos para a educação, saúde e o combate à violência contra as mulheres. É neste contexto que o Afeganistão “entrou na moda”, especialmente no mercado editorial com o lançamento de vários títulos que imediatamente venderam milhões de exemplares e foram traduzidos para vários idiomas, ficando, alguns deles, na lista dos mais vendidos por mais de um ano.⁷⁰

Neste contexto é interessante notar como a imagem das mulheres afegãs foi amplamente divulgada e utilizada no interior de vários discursos, metaforizando um país que precisava ser libertado da brutalidade, do obscurantismo e do terrorismo. A mídia ocidental, particularmente a norte-americana, em uníssono com o discurso militarista do governo dos Estados Unidos na guerra ao terrorismo desencadeada contra o Afeganistão e logo em seguida contra o Iraque, usou e abusou da imagem da mulher afegã (tomada assim, no singular) como símbolo da opressão e da vitimização que demandava uma ação libertadora e heróica do Ocidente. De Laura Bush a algumas organizações feministas, passando por boa parte da mídia, o tom dos discursos parecia ser revelador de uma verdade terrível: o terrorismo, o fundamentalismo islâmico, a barbárie e a crueldade misógina estavam ligados num circuito perverso e a-histórico que somente a ação militar e humanitária do Ocidente poderia pôr fim. Libertar as mulheres afegãs passou a ser, após 2001, uma justificativa civilizada e humanitária para a intervenção militar e seu alto custo para o povo afegão.⁷¹

70 É o caso dos livros de Khaled Hosseini - *O caçador de pipas*; *A cidade do sol*, (este dedicado às mulheres do Afeganistão); Asne Seirstad - *O livreiro de Cabul*; Shah Muhammad Rais - *Eu sou o livreiro de Cabul*; Frederick Forsyth - *O Afegão*; Harriet Logan - *Mulheres de Cabul*; Greg Mortenson - *A Terceira Xícara de Chá*.

71 Cabe registrar que a cobertura da mídia norte-americana sobre as mulheres afegãs após a intervenção das forças militares dos Estados Unidos insistiu na associação entre liberdade e retirada da *burka*, estampando fotografias de mulheres levantando esta vestimenta e mostrando o rosto acompanhadas de chamadas como “Hello, sunshine”, “Agora eu posso ver a luz do sol,” ou “Finalmente a luz”. Lembro também que mais recentemente, em 2011, a revista *Time* trouxe na sua capa a fotografia de uma jovem afegã com o nariz cortado pelo marido, estampando a frase: “O que vai acontecer se deixarmos o Afeganistão?” Sobre a cobertura da mídia ver STABILE, Carol & KUMAR, Deepa.

Certamente que nem todos os discursos e imagens sobre o Afeganistão e as mulheres afegãs podem ser lidos nesta chave imperialista e orientalista, muito embora ela tenha sido predominante e contribuído para a construção de um olhar condescendente sobre aquele país, como se a sua tragédia fosse culpa somente dos afegãos passivos, femininos e da brutalidade do Talibã. A organização feminista RAWA, existente desde a década de 1970, portanto muito tempo antes do Talibã e de suas leis misóginas, desenvolve uma intensa ação de mobilização e divulgação de informações sobre a violência de gênero no Afeganistão, num esforço coordenado por intelectuais e ativistas afegãs que lutaram contra formas tradicionais de controle e limitação das mulheres, bem como pela defesa dos direitos civis e políticos. O olhar construído pela RAWA sobre o Afeganistão e as relações de gênero naquele país se revela mais complexo. Profundamente realista nas denúncias que faz, historicamente fundamentado e deliberadamente político, defende ações efetivas de empoderamento das mulheres através da educação e da agência sobre suas vidas e decisões, não se aliando, mesmo nos momentos mais dramáticos de violência, perseguições e execuções, ao discurso vitimário de que as mulheres afegãs necessitam de um herói libertador.⁷²

No terreno ambíguo e instável dos sentidos construídos pelos discursos sobre as mulheres afegãs após o 11 de Setembro volto ao cinema iraniano porque ele contribuiu ativamente na construção do olhar sobre aquele país, para tornar o Afeganistão e os afegãos visíveis, especialmente para o Ocidente. Tendo em vista o comprometimento das cineastas iranianas com a abordagem de temas referentes à condição de vida das mulheres, com a justiça social e o realismo, selecionei os dois filmes anteriormente citados que tratam especificamente das mulheres afegãs, de suas condições de vida e da violência. Ambos são interpretados como textos imagéticos, ou seja, como construções de sentidos sobre a realidade enquadrada, mas que vão além dela, revelando coisas ao mesmo tempo em que deixam outras num campo subliminar, com importantes significados políticos num texto intercultural entre Ocidente e Oriente.

3. Há esperança numa terra em ruínas?

Mulheres vestidas com a *burka* azul caminham para lugar algum. Esta é uma imagem recorrente no filme de Samira Makhmalbaf. O Talibã já não está mais no poder; a cidade de

“Unveiling imperialism: media, gender and the war on Afghanistan.” *Media, Cultures & Society* Vol.27(5), 2005. 765-782; GALLAGHER, Nancy. “Liberating afghan women.” *The American Journal of Islamic Social Sciences* 21 (3), 70-88.

72 Ver www.rawa.org

Cabul é um amontoado de prédios em ruínas, mas a vida cotidiana teima em continuar nas ruas, no pequeno comércio, nas trocas, nas conversas de pequenos grupos de homens ainda vestidos com túnicas e portando barbas longas, especialmente os mais velhos. A palheta de Samira é suave. Ela filma com cores claras que vão do azul das *burkas* e do branco, passando pelo cinza e tons suavizados do marrom da terra ressequida e a cor desbotada das paredes das casas e prédios descascadas pela ação do tempo e da guerra. É neste cenário que se desenvolve a história de Noqreh, uma mulher ainda jovem que vive com o pai já idoso, sua cunhada Leylomah e o bebê, na ausência de seu irmão que ninguém sabe se está vivo ou morto. Sem moradia, os três vivem nas ruínas de um prédio outrora imponente, um palácio governamental, sem água, com muitas dificuldades para sobreviver, à beira da fome.

Apesar de todas as imensas dificuldades e a luta diária por víveres, Noqreh sonha alto: ela quer ser presidente do Afeganistão. Contrariamente às crenças e valores de seu pai, que acredita que a cidade de Cabul vive na impiedade depois que o Talibã foi derrotado e expulso, ela quer estudar e freqüenta escondida uma escola de meninas. Num constante movimento entre vestir e tirar a *burka*, calçar e descalçar sapatos brancos de salto, numa nítida afronta aos códigos rígidos de modéstia que faziam parte das leis de controle das mulheres, ela caminha mesmo sem saber para onde vai.

Suas ideias a respeito das mulheres e do que elas são capazes fazem eco com as discussões que ocorrem na escola laica que freqüenta às escondidas. Nela as meninas adolescentes expressam livremente suas opiniões a respeito das injustiças cometidas pelo Talibã contra as mulheres, comentam como poderiam exercer qualquer profissão e tomar decisões, pois não iriam usar a *burka* para sempre. As cenas da escola e das conversas instigadas pela professora compõem o que se pode chamar de um discurso feminista sobre a condição das mulheres afegãs e a necessidade de ir em frente e de superar o passado recente. Noqreh e a colega de turma, a jovem Mina, são as únicas que se apresentam como futuras candidatas à presidência do Afeganistão, lembrando de outras mulheres como Indira Gandhi e Benazir Butho. A professora pede que elaborem uma proposta de governo para a turma, num exercício de democracia. O discurso de ambas as candidatas é pela superação e não falam de vingança e nem de pena de morte para os crimes cometidos pelo Talibã.

Noqreh deseja muito saber o que as mulheres e os homens de outros países dizem em seus discursos para convencer as pessoas a votarem neles. Ela precisa de exemplos, de palavras. A quem recorrer? Não há muitas opções, além do fato de que Noqreh tem uma luta particular cotidiana que é sobreviver junto com seu pai, sua cunhada e seu sobrinho, um bebê faminto. Ela faz amizade com um jovem poeta, que procura ajudá-la e embarca no mesmo sonho da

candidatura à presidência. Nas ruínas de um palácio Noqreh encontra um soldado francês das forças de ocupação e pergunta, no seu tosco inglês, quem é o presidente de seu país e o que ele fez para se tornar presidente. Ele não entende, mas com a ajuda do amigo de Noqreh, que traduz a conversa, o soldado responde não saber nada de política. Então o amigo explica ao soldado que Noqreh será a próxima presidente do Afeganistão e ele presta continência a ela, que é filmada no alto da escadaria, em contra *plongé*, como a antecipar um sonho naquele momento quase possível.

Uma das cenas mais importantes é quando Noqreh é convencida por seu amigo sobre a necessidade de fazer propaganda política e para isto precisa ser fotografada, algo impensável para as mulheres afegãs até então. Ela vai até um fotógrafo de rua, que diz a Noqreh como deveria posar para que parecesse uma mulher séria aos seus futuros eleitores. Depois de várias tentativas o fotógrafo pede que ela vista a *burka* e então, após encerrar a sessão, ele diz que a fotografia com a *burka* ficou a melhor, fazendo o comentário de que as mulheres deviam mesmo ficar em casa. Esta cena é um contraponto à anterior, da escadaria. É a imagem de um paradoxo, pois a “futura” presidente é alguém sem rosto e o silêncio de Noqreh e o término da filmagem deste plano confirmam que seu sonho não tem nenhuma sustentação na realidade que a cerca, uma realidade em ruínas.

A partir desta cena tudo começa a ficar mais difícil para Noqreh. Sua colega de escola, Mina, que também sonhava em ser presidente, morre numa explosão. Noqreh sente-se limitada por não saber fazer discursos e seu amigo dá a ela um poema que é inspirado em Lorca, *A captura e a morte*. Os versos *Às cinco da tarde; eram exatamente às cinco da tarde; Eram cinco horas em todos os relógios*, funcionam no filme como no poema de Lorca, como uma ladainha. Este tom está presente no filme desde o início, com a recitação em *off* de versos religiosos. Noqreh caminha pelas ruínas lendo o poema como quem recita uma ladainha, mas sem nenhuma resolução, nem ouvintes.

Como a repetir a sina de tantas outras mulheres afegãs, ela sai da cidade com o pai, a cunhada e o bebê. Vagam pela terra ressequida, sem direção certa, sem esperança, sem nada. Morre o cavalo; morre o bebê. Na noite fria o velho faz uma fogueira com a carroça que os transportava e os aviões americanos cruzam o céu. Após enterrar seu neto o pai de Noqreh parece ter perdido a fé. Nada mais resta para ele, nem seu cavalo. Noqreh continua a ladainha *Às cinco da tarde...* caminhando até desaparecer na terra ressequida.

Este filme tem muitas semelhanças com o filme de Mosehn Makhmalbaf, *A Caminho de Kandahar*. Em ambos o enfoque é sobre o destino trágico do Afeganistão, representado

pelas mulheres. No filme de Mohsen a personagem principal busca salvar a irmã, que pretende cometer suicídio. Tudo é absolutamente sem sentido e trágico, um país surreal, como o descreveu Mohsen. No filme de Samira há uma tensão. Inicialmente ela procura mostrar as mulheres afegãs vivendo quase em condições de normalidade, freqüentando escolas, debatendo ideias, tirando a *burka*, fazendo planos. Mas Samira não faz um documentário sobre ações afirmativas para as mulheres afegãs. A primeira parte do filme sucumbe, bem como os sonhos de Noqreh, ao peso imobilizador das condições sociais; da miséria agravada sempre por mais uma guerra; do tradicionalismo patriarcal encarnado pelo velho pai, impotente para manter a família, mas com poder suficiente ainda para manter sob controle a sua filha. Sucumbe à religião também, tratada de maneira mais ousada neste filme do que certamente Samira poderia fazer no Irã.

A imagem que melhor sintetiza este filme é a que se repete sempre: mulheres caminhando num cenário de desolação; Noqreh caminhando pelas ruínas; a eterna ladainha que entoa a repetição de uma vida de miséria, num círculo que não vai ser rompido tão cedo. Não há esperança.

O filme realizado por Hana, *Budha Collapsed Out of Shame*, também tem a sua narrativa construída no Afeganistão pós-Talibã. O artigo de seu pai, acima mencionado foi a inspiração para a história de uma menina pequena, Baktay, que tem um sonho também: ir à escola. Fortemente influenciada pela estética realista e pelo humanismo Hana reforça a imagem forte da destruição da estátua de Buda, cena inicial e final do filme. Toda a história se desenrola em frente aos nichos vazios das estátuas.

A questão central deste filme é a violência e o sentimento que a nutre, o ódio. A história contada por Hana pretende mostrar que o ódio e a violência não têm uma causa única, geralmente atribuída à brutalidade, à ignorância e ao fundamentalismo islâmico do regime do Talibã. Segundo Hana o Talibã e o terror com o qual dominou a vida dos afegãos são a ponta de uma vasta e enraizada cultura de ódio, de rivalidades tribais, de isolamento e de misoginia.

O tema do filme é, portanto, como a violência é aprendida. Hana trabalhou com crianças que nunca haviam sequer entrado num cinema e assistido a um filme. A história é, a princípio, bastante simples. Baktay deseja ir à escola, pois seu colega, Abbas, que mora numa caverna ao lado da sua, nas ruínas de Bamyán, freqüenta a escola e lê a sua cartilha em voz alta, também entoada como uma ladainha. No entanto, para realizar este simples desejo Baktay enfrenta muitos obstáculos, a começar pelo fato de que não tem caderno, nem lápis. No seu caminho há adultos que não a notam, não a escutam. Quando consegue comprar o caderno finalmente, o professor de uma escola de meninos não a aceita. Ela deve ir para outro lugar,

para a escola de meninas. No caminho ela encontra um bando de meninos que brincam de ser guerreiros do Talibã em luta contra o infiel americano. Suas armas são pedaços de gravetos e pedras; imitam com a voz o som de armas automáticas e mísseis. Capturam outras meninas e Baktay, chamadas por eles de pecadoras porque usam maquiagem e querem estudar. Colocam sacos de papel em suas cabeças, com buracos para que possam enxergar, recriando uma *burka* de brinquedo e encenam a execução de Baktay por apedrejamento, interrompida pela chegada de Abbas, o recitador. A violência do Talibã contra as mulheres é encenada meticulosamente pelos meninos raivosos, que reproduzem na sua “brincadeira” o aprendizado da lição que tiveram com os adultos: mulheres são pecadoras e podem contaminar os homens; é preciso cobri-las, escondê-las, puni-las e mesmo matá-las.

Da mesma forma que no filme de Samira, não há saída. Baktay tem que “morrer” de brincadeira para ser deixada em paz pelos meninos “guerreiros”, que reaparecem novamente no filme, só que agora como americanos que caçam os “terroristas” Baktay e Abbas. Não há heróis neste filme. Todos perdem, inclusive a insistente Baktay. Apesar da influência de Mohsen, a narrativa deste filme lembra um documentário de 20 minutos produzido em 1962 pela poeta e feminista iraniana Forough Farrokhzad (1935-1967). Este documentário é resultado de um olhar sensível para uma cidadela de leprosos que abrigava homens, mulheres e crianças, intitulado *House is Black*. Filmado em branco e preto o documentário tem Forough como narradora lendo trechos de poemas seus e do Corão enquanto a câmera mostra realisticamente seres humanos em diferentes estágios de uma doença degenerativa que desfigura lentamente as pessoas e causa uma série de outras doenças. A câmera não as mostra como seres brutais, mas como seres humanos que foram abandonados por Deus e pelos homens. Sem saída, sem heroísmo. Solitariamente humanos.

Este documentário exerceu grande influência no novo cinema iraniano e também em Hana. Em ambos, no filme e no documentário, nota-se o comprometimento com uma realidade social terrível, com um conjunto de circunstâncias que ferem a humanidade, seja a humanidade dos doentes, seja a de crianças que só desejam estudar ou simplesmente sobreviver. Tanto no documentário de Forough, quanto no filme de Hana as personagens não têm escolha. Elas vivem um drama que lhes escapa. Baktay não consegue alcançar seu objetivo, nem mesmo quando o Talibã não está mais a proibir as meninas de freqüentar escolas. Baktay tem que fingir que está morta na brincadeira que encena a violência, mesmo não ocorrendo mais execuções públicas de pecadoras adúlteras pelo Talibã.

Da mesma forma que no filme de Samira, há no filme de Hana um tema que dá coesão para a história narrada: a repetição. Baktay quer ir à escola porque quer aprender a ler a história sem fim incansavelmente recitada por Abbas. Na escola dos meninos Abbas e seus colegas ficam recitando o alfabeto como uma ladainha. Baktay nunca é ouvida e repete sempre as mesmas frases, seja para vender ovos, seja chamando pela mãe ausente, caminhando várias vezes pelos mesmos caminhos. Os meninos “guerreiros” repetem nas suas brincadeiras o mesmo ritual de “matança”, imitando os adultos, independente de quem sejam, afegãos ou americanos.

A cena inicial e final deste filme é repetida. Ambas mostram a explosão das estátuas de Buda, encenando o ciclo de ódio, de violência, miséria e abandono que parece não ter fim naquele país. A morte encenada de Baktay, sua derrocada infantil, é seguida pela explosão da cena final, algo que cronologicamente havia acontecido muito antes da história encenada, mas que narrativamente funciona para reforçar a ideia de um processo sem saída deste ciclo de ódio e violência.

As duas cineastas iranianas demonstram nestes filmes seu comprometimento com a causa humanitária em favor do Afeganistão e das mulheres afegãs que mobilizou os intelectuais, escritores e cineastas iranianos. O olhar que lançaram e ajudaram a construir sobre aquele país e em particular sobre as afegãs é um olhar político que coloca em relevo as desgraças de um país dilacerado por décadas de guerra, por graves divisões internas e por um conjunto de valores tradicionais que sustentaram e continuam a sustentar práticas misóginas cujos efeitos na vida da maioria das mulheres não podem ser negligenciados ou minimizados. Contudo, para além desta atitude política humanitária é preciso escavar outros possíveis significados destas narrativas fílmicas.

A imagem do Afeganistão construída pela mídia e pelos governos ocidentais aliados na guerra contra o terrorismo é profundamente marcada pelo discurso e pelo imaginário orientalista, nas suas atualizações pós-Guerra Fria e no contexto atual dos alinhamentos entre terrorismo e fundamentalismo islâmico. Após o 11 de Setembro a realidade cotidiana das mulheres afegãs na sua luta pela sobrevivência num cenário realmente violento e sem expectativas, foi recriada pelos discursos ocidentais, pois como já comentado, as denúncias sobre a deterioração dos direitos e das condições de vida das mulheres vinham sendo produzidas pela Anistia Internacional e pelas feministas afegãs desde o momento em que os soviéticos perderam a guerra e os mujahedeen tomaram o poder e implantaram um regime crescente de terror contra a população afegã.

A recriação da realidade das mulheres afegãs se sustentou num discurso orientalista no qual as diversidades culturais e históricas foram apagadas surgindo, assim, a mulher afegã de *burka*, pas-

siva, silenciada, oprimida, vítima dos barbudos terroristas recitadores do Corão com uma automática nas mãos. Esta simplificação de um processo dramático que atingiu os afegãos se sustenta num perverso processo de desistoricização no qual as implicações políticas da participação dos Estados Unidos, do Paquistão, do Irã e da Arábia Saudita, foram deliberadamente esquecidas, em especial pela mídia. De toda esta complexa rede de interesses e rivalidades internas restaram as imagens simplificadas e reduzidas de uma tragédia, metaforizada pela mulher afegã à espera da libertação.⁷³

Os filmes sobre o Afeganistão produzidos pelas irmãs Makhmalbaf não são atualizações do imaginário orientalista, nem podem ser considerados a partir de um alinhamento político com as forças militares de intervenção a resgatar os bárbaros da sua barbárie. Penso que há uma dimensão mais sutil nas duas narrativas fílmicas e ela diz respeito a uma concepção de gênero e de interculturalidade. Samira e Hana apresentam as mulheres como indivíduos que têm capacidade, desejos e planos. Contudo, como acontece nos dois países, as limitações muito presentes de um sistema legal patriarcal e a imposição de códigos religiosos restritos que separam homens e mulheres, articulados às realidades sociais e políticas particulares do Irã e do Afeganistão, colocam em suspensão ou criam fortes obstáculos à autonomia, à liberdade e à capacidade de escolha das mulheres. Certamente que não se pode comparar a situação das iranianas com a das afegãs, afinal o Irã é um país no qual as mulheres têm vários direitos civis e políticos reconhecidos e a participação delas na vida social do país é notável e intensa. Ao olhar para o outro lado da fronteira as irmãs Makhmalbaf trataram da singularidade da tragédia das mulheres afegãs, mas ao mesmo tempo este olhar tem uma dimensão universal, pois a violência, a miséria e a falta de expectativas (este vagar para nenhum lugar) não é “produto” do Afeganistão. Tais condições desumanas estão em todos os lugares e em alguns elas são mais intensas e cruéis.

Nesse sentido, os dois filmes são textos que podem ser lidos como revelações inconclusas – como ladainhas – de uma realidade singular e particularmente desumana para as mulheres. No entanto, são também textos que apresentam uma escrita quase invisível, que revela a reiteração das experiências de violência e de limitações à humanidade. Os filmes de Samira e de Hana ficam dolorosamente a nos lembrar como são frágeis os laços que nos prendem à humanidade e à vida e de como o olhar para o outro lado da fronteira pode funcionar como um espelho no qual podemos enxergar uma outra face de nós mesmos.

73 HIRSCHKIND, Charles & MAHMOOD, Saba. “Feminism, the Taliban, and politics of counter-insurgency.” *Anthropological Quarterly*, Spring, 2002, 75, N.2 p. 339-354



O protagonismo das mulheres no Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) no estado do Rio Grande do Norte: um estudo de caso

Cimone Rozendo⁷⁴

Wagner de Souza Leite Molina⁷⁵

1. Introdução

Este trabalho é resultado das reflexões realizadas no âmbito do projeto de pesquisa interinstitucional IPODE, feito em colaboração com sete universidades brasileiras. O referido projeto teve como objetivo a identificação de formas inovadoras de organização socioprodutivas que tenham contribuído para o empoderamento de atores sociais locais no espaço rural. A hipótese geral que norteou a investigação é que tais formas constituem elementos (brotos e sementes) capazes de engendrar um novo paradigma de desenvolvimento: o desenvolvimento rural (PLOG, 2008), contrapondo-se ao da modernização agrícola dominante até então. Nesta perspectiva, a apreensão desse movimento de transição se passa pela compreensão das formas de ocorrência dos processos de Inovação, Poder e Desenvolvimento (IPODE).

Com base nisso, no Rio Grande do Norte foram analisadas cinco experiências (ROZENDO e MOLINA, 2010) envolvendo os processos de implementação do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) que tem se constituído um importante canal de comercialização para o segmento da agricultura familiar, os chamados mercados institucionais. Um aspecto proeminente entre os casos estudados foi a participação das mulheres, tanto por meio de organizações formais quanto informais. Mais do que a constatação do protagonismo feminino, chamou atenção o fato de que as experiências lideradas por mulheres eram as mais bem sucedidas, tanto em aspectos objetivos (valores comercializados, infraestrutura captada

74 Socióloga, Professora do Departamento de Ciências Sociais e dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) e em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da UFRN. E-mail: cimone.rozendo@gmail.com.

75 Economista, Professor do Dep. Políticas Públicas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Urbanos e Regionais (PPEUR) da UFRN. E-mail: wagemolina@yahoo.com.

por meio de projetos, parcerias estabelecidas) quanto subjetivos: o novo papel social assumido por tais mulheres representa verdadeira ruptura com padrões hierárquicos particularmente arraigados no seio de suas próprias comunidades, concomitante a um impressionante esforço de superação de suas limitações pessoais.

Dado esse nível de importância, para este artigo especificamente, optou-se por tratar da experiência da Associação das Mulheres Lutadoras de Lilás: uma organização que trabalha na produção de polpa de frutas, na comunidade rural do Boqueirão, município de Touros, no Rio Grande do Norte e tem o Programa de Aquisição de Alimento (PAA) como principal canal de comercialização. Tal experiência não foi a única liderada por mulheres com a qual a pesquisa lidou. E talvez nem tenha sido a mais importante, do ponto de vista meramente econômico, mas certamente é a mais ilustrativa entre as que foram verificadas.

A análise destaca o protagonismo das mulheres no processo de construção desse mercado institucional e as formas de inovação que emergem nessa interação. O texto evidencia a complexidade da relação entre estrutura e ator, pautando-se na análise mais geral do processo de implementação do PAA, no município e, posteriormente, na análise da experiência da associação. O propósito foi verificar quais relações foram construídas na interação com o PAA e em que medida elas favoreceram os processos de inovação e contribuíram na construção da autonomia dessas mulheres. Neste sentido, uma primeira parte do texto versará justamente sobre as relações entre inovação e autonomia no contexto da agricultura familiar – o que leva a uma necessária revisão do próprio conceito de inovação, para que se possa dar conta da realidade encontrada em locais como o interior do Rio Grande do Norte ou outros tantos pelo do país. A segunda parte traz a contextualização do Programa no município e a análise da experiência da associação de mulheres.

2. As perspectivas sobre inovação e o papel dos atores sociais

Dargan e Shucksmith (2006) evidenciam que a literatura sobre inovação apresenta, de um modo geral, algumas características comuns: a) O termo aparece associado ao desenvolvimento de um produto, em geral, no campo tecnológico; b) A inovação é concebida como um elemento exógeno à localidade em que ela se difunde; c) A inovação é um fenômeno essencialmente urbano, uma vez que o campo técnico-científico é o seu meio de desenvolvimento por excelência. Em razão dessas características, as análises sobre inovação se concentram no papel das instituições, legando aos atores locais e ao mundo rural um papel bastante reduzido. Essa orientação se dis-

tância muito da definição proposta por Dargan e Shucksmith (2006) para os quais a inovação é concebida a partir de uma perspectiva mais ampla e não é, de forma alguma, um atributo exclusivo dos espaços urbanos ou dos sistemas econômicos e tecnológicos e tampouco das instituições. Afirmando que

a inovação não se refere simplesmente a produtos ou tecnologias, mas também a processos e modos de inovação, de desenvolvimento econômico, organização social, educação e criação de habilidades. (DARGAN; SHUCKSMITH, 2006, p. 6).

Nesse contexto, a inovação pode ser percebida pelo desenvolvimento de estratégias econômicas, mas também de novos aspectos culturais da população, de um novo tratamento concedido ao meio ambiente ou, ainda, de novas formas de integração social. Para os referidos autores, a inovação representa um conceito fundamental para a compreensão das dinâmicas econômicas e para o desenvolvimento regional, mas não pode ser avaliada apenas do ponto de vista dos novos arranjos institucionais que engendra. Nesse processo, concorre também a cultura do território ou a identidade local que conformam um ambiente favorável ao desenvolvimento de inovações, principalmente por intermédio das relações sociais entre diferentes atores. Assim, para Dargan e Shucksmith (2006, p. 16), “as inovações são reconhecidas como processos sociais e que poderá haver contribuição e validação de outras fontes de conhecimento que também as desenvolvem junto à economia rural”.

Analisando alguns projetos de inovações na Europa, Dargan e Shucksmith (2006) evidenciam que essas fazem surgir novos mercados, novos padrões de qualidade para produtos e desenvolvem novas cadeias de suprimentos e produção. Um aspecto curioso salientado por eles nesta análise é que, em geral, as inovações não dependem de altos níveis tecnológicos e tampouco de grandes investimentos científicos e financeiros. Para além de uma noção tradicional de inovação centrada em produtos, nesse contexto, as inovações aparecem associadas com “a criação de novas redes e relações sociais; a junção de identidades locais em uma determinada área rural, a disseminação de conhecimentos, entre outros aspectos”. (DARGAN; SHUCKSMITH, 2006, p. 6).

O protagonismo dos atores locais nos processos de inovação ocupa uma parte importante das discussões que envolvem o referido tema. A esse respeito, Dargan e Shucksmith (2006) destacam que, em geral, as análises sublinham o papel que os novos produtos e serviços teriam nos processos de organização social dos atores e que, raramente, a inovação é

compreendida no sentido contrário. Pautando-se nas reflexões de Amin e Cohendet (2004) e Carvalho *et al.* (2009), o problema reside no fato de que os atores locais são quase sempre concebidos apenas como suporte para implantação, execução e desenvolvimento de projetos inovadores, mas raramente como sujeitos ativos desse processo. Esta observação não é apenas um detalhe. Nos estudos realizados por Dargan e Shucksmith (2006), as associações e entidades criadas pelos atores sociais locais são apontadas como os responsáveis pela manutenção das atividades inovadoras, na medida em que possibilitam a estabilização das relações locais e o desenvolvimento de novas redes, concebidas como uma das maiores fontes de inovação pelo potencial que apresentam nos processos de desenvolvimento rural. Fica bastante destacado que nessa perspectiva de inovação - resultante dos processos de interação social - o papel dos atores locais é restituído.

Nesse quadro também é questionado o papel do Estado e dos mediadores, bem como a influencia de suas diferentes noções de tempo nos processos de inovação. O Estado ocupa, nesta perspectiva, um papel importante, que envolve desde a difusão da ideia de inovação, integrando-a de forma mais sistemática às agendas atuais, até a criação de condições materiais para que essas inovações ocorram. Contudo, o seu papel, assim como o dos demais mediadores envolvidos nesses projetos, é visto de forma ambigua, na medida em que pode, ao mesmo tempo, possibilitar a criação de inovações, bem como limitá-las, principalmente nos casos em que seus projetos não apresentam vinculação com a cultura local.

Contudo, ainda que se considere a ambiguidade desses papéis no processo, Carvalho *et al.* (2009), a partir das reflexões de Amin e Cohendet (2004), sublinham a importância da interação entre o conhecimento especializado das organizações (técnico) e o saber gerado pela prática. Os referidos autores afirmam que dessa interação, resulta uma verdadeira “epistemologia da prática”, conformando a base fundamental dos processos de inovação. O conhecimento dos diferentes atores nos processos de inovação e suas formas de interação são concebidas, assim, como uma “arquitetura cognitiva” capaz de ampliar as capacidades inovadoras. Nesse sentido, Ploeg *et al.* (2004) chamam a atenção para o fato de que o conhecimento é um processo de construção em rede e que, embora existam especificidades nas formas de sua produção, tanto no campo científico quanto no campo do conhecimento leigo, é importante romper com essas distinções que foram fecundadas historicamente pelo regime sociotécnico reinante da modernização. Afirmam, ainda, a necessidade de um trabalho de tradução desses conhecimentos para que se possa vislumbrar a transição para o paradigma do desenvolvimento rural. Em termos mais amplos, mas em sentido análogo, Santos (2007) salienta a importância do trabalho

de tradução, capaz de revelar uma nova gramática que conduza a processos de autonomia e emancipação de grupos sociais tornados marginais.

Assim como para Santos (2007), para Ploeg (2008) o processo de autonomia está ligado primordialmente ao reconhecimento desses sujeitos como agentes ativos dos processos de inovação, mas também ao desenvolvimento de outra ciência capaz de empreender e construir uma representação teórica das práticas desses sujeitos. Para Ploeg (2008), ao negligenciar a capacidade dos camponeses em influenciar nos processos mais gerais de desenvolvimento, a ciência moderna converteu-se numa ciência bárbara.

Observa-se que, nos trabalhos de Ploeg *et al.* (2004) e Ploeg (2008), as concepções de conhecimento, inovação e autonomia se articulam formando uma tríade pela qual se pode gerar, promover e compreender as dinâmicas que tendem a um novo modelo de desenvolvimento. Tais conceitos não são tomados isoladamente, mas em seu conjunto, como chaves na compreensão dessa transição do paradigma de desenvolvimento agrícola para o desenvolvimento rural. Nesse contexto, Ploeg (2004) parece evidenciar a necessidade de transcender o próprio conceito de inovação, pois, do seu ponto de vista, este conceito refere-se, em geral, a tentativas de melhorar os fatores que limitam a produção, ou seja, a inovação ocorre no seio dos regimes reinantes. As “novidades são inovações radicais, que emergem, em geral, na periferia destes regimes”. (CARVALHO *et al.*, 2009, p. 14).

A agricultura, compreendida como processo de trabalho, representa um locus de produção de novidades (noveltis). A história da agricultura é a história da produção de novidades. Ao longo dos tempos, os agricultores têm introduzido, voluntária ou involuntariamente, pequenas mudanças nos processos de produção. Através de cuidadosas observações, interpretações, reorganizações e avaliações, as novidades são descobertas /criadas [...]. Novidade é na agricultura, um processo altamente localizado: é sempre dependente do ecossistema e da cultura local nos quais o processo de trabalho está enraizado. (PLOEG *et al.*, 2004 apud CARVALHO *et al.*, 2009, p. 13-14, grifo nosso)

A importância dos aspectos culturais na produção das novidades já havia sido enfatizada por Ploeg *et al.* (2004) em obra anterior. Para os referidos autores, os repertórios de estilos de vida, formas culturais, e racionalidades diferentes desempenham papel crucial nessa criação. Nesse sentido, as novidades são concebidas como processos, uma vez que dependem do

estoque de práticas e experiências disponíveis – que remetem às tradições ou invenções locais, mas que existem porque a experiência social se dá ao longo de

certo tempo, firmando-se através de conjunturas mais ou menos adversas. São experiências que se acumulam e se somam. (MALAGODI; MENEZES, 2009, p. 4).

Essas experiências forjadas e acumuladas conformam o que Sabourin (2001) chamou de espaços sócio-técnicos. O referido autor afirma que as análises sobre processos de inovação não podem prescindir do mapeamento desses espaços. A identificação destes, bem como sua “valorização e utilização podem contribuir para ativar redes de comunicação já existentes ou para introduzir ou adaptar inovações e informações”. (SABOURIN, 2001, p. 43).

Evidenciou-se, pouco mais acima, o papel que Ploeg et al. (2004) concedem à agricultura como locus de produção de novidades. Isso se deve, em parte, pelas especificidades com que a atividade se desenvolve, ou seja, um processo de trabalho que ocorre com alto grau de dependência dos ecossistemas. Em sua obra mais recente, *Camponeses e impérios alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidades na era da globalização*, o autor reitera tal concepção, sublinhando que, ao praticar a agricultura (processo de trabalho),

O homem e a natureza viva se encontram [...] como esta natureza não pode ser sempre planejada, nem controlada, existirão sempre surpresas, boas ou más. **A arte de dominar tais surpresas e transformá-las em práticas originais é um elemento chave do processo de trabalho [...] nele são desenvolvidas aprendizagens e novas formas de fazer as coisas.** (PLOEG, 2008, p. 43, grifo nosso).

Para esse autor, a importância atribuída ao processo de trabalho agrícola não se limita apenas aos produtos finais que são gerados pelo mesmo. Afirma Ploeg (2008)

A agricultura implica, acima de tudo criar ativamente coisas, recursos, relações e símbolos e, justamente por isso, o processo de trabalho é uma arena muito importante de luta para o campesinato [uma vez que constitui a base de sua autonomia]. (PLOEG, 2008, p. 43).

Em sua análise, Ploeg (2008, p. 41, 49) coloca em evidência o fato de que:

A luta por autonomia toma muitas formas que estão freqüentemente, interligadas. Ela pode ocorrer através das ‘clássicas guerras camponeses’ ou das menos visíveis ‘armas dos fracos’ [...]. Mais freqüentemente de forma contínua, essa luta passa pelos campos, currais e estábulos através de muitas decisões que precisam ser tomadas sobre a criação dos animais, a seleção de sementes

[...]. A questão crucial é que a produção agrícola representa, para os camponeses, um de seus principais campo de batalha.

No processo de construção dessa autonomia, que aparece várias vezes definido como “espaços de manobra” entre as ações empreendidas no âmbito da unidade produtiva e as condições exteriores, o autor sublinha algumas estratégias importantes para sua efetivação; entre elas destacam-se: a) manutenção de uma base de recursos (melhoria da qualidade e da produtividade dos recursos); b) a construção de novos padrões de relações mercantis – o que dificilmente se conseguiria por meio do mercado tradicional; c) a pluriatividade e; d) os padrões de cooperação.

Essa cooperação é avaliada tanto em termos das relações estabelecidas entre diferentes grupos de agricultores quanto pelas relações que os mesmos constroem com os mediadores. Nesse aspecto, destacam-se tanto o protagonismo dos atores locais quanto a importância da constituição de ambientes institucionais mais favoráveis no difícil processo de construção da autonomia dos agricultores, conforme se verá adiante, na análise da experiência das agricultoras beneficiárias do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) no município de Touros, litoral norte do estado do Rio Grande do Norte.

2.1 Caracterização do contexto da pesquisa: ambiente social e econômico do município de Touros

Distante a 85 quilômetros de Natal, maior centro consumidor do estado, o município de Touros faz parte de uma das regiões de maior dinamismo da agricultura familiar do Rio Grande do Norte, tanto no que se refere às suas potencialidades socioeconômicas e políticas, quanto no que diz respeito à diversidade com que se apresenta essa agricultura. Pertencente ao Território da Cidadania do Mato Grande, a região abriga, além de sua série de assentamentos rurais, aproximadamente sete colônias de pescadores. Ademais de sua vocação agrícola a localidade, destaca-se pelas atividades ligadas ao turismo. Touros possui uma população de 30.549 habitantes - sendo que 21.035 (IBGE, 2000) vivem no meio rural - e está entre os municípios com maior número de agricultores atendidos pelo PAA no estado, cerca de 114 contratos na modalidade compra direta, além de movimentar um dos maiores volumes em dinheiro: R\$ 373.000.00, de acordo com dados da Emater/RN do ano de 2009 .

Para o gerente regional da Emater de João Câmara (responsável pela diretoria regional do Mato Grande), o êxito do PAA depende, em parte, do potencial produtivo de cada municí-

pio. No Nordeste brasileiro, esse potencial, além dos aspectos relacionados à qualidade do solo e aos modelos produtivos, está intimamente ligado ao regime de chuvas. A região litorânea do estado do Rio Grande do Norte – na qual Touros está situada – é privilegiada, pois as chuvas são mais constantes (pelo menos na maior parte do território), o que garante a produção permanente de alimentos de origem vegetal ou animal, enquanto nas regiões semi-áridas, nos períodos de estiagem, a oferta de produtos para PAA fica muito reduzida, restringindo-se às áreas de agricultura irrigada.

Embora os gestores locais destaquem o dinamismo da agricultura em Touros, isso não se expressou, ainda, na melhoria dos indicadores sociais do município. Touros apresenta um dos mais baixos IDH do estado, 0,595, sendo que a média estadual é de 0,700.

2.2 Instrumentos inovadores versus velhas práticas políticas

Quando da implementação do PAA no estado, os técnicos da Emater mal sabiam do que se tratava. Conheciam as propostas do Compra Direta, mas desconheciam os meandros do Programa como um todo. Segundo um dos técnicos entrevistados, isso ocorreu em função do Programa ter sido lançado num ano eleitoral, o que fez com que sua implementação fosse acelerada, o que dificultou uma melhor organização no momento inicial. A instantaneidade da proposta surgida naquele contexto político suscitou grande desconfiança por parte dos agricultores sobre sua veracidade e efetividade. Acostumados aos históricos problemas do processo de comercialização de seus produtos, em que a figura sempre tão presente do atravessador representava, por vezes, a única saída possível, tinham dificuldades em imaginar outra situação em que sua inserção não se desse de forma subordinada. Somava-se a isso o fato dessa população ter sido várias vezes ludibriada com promessas políticas em ano de eleição. Nesse contexto, o primeiro ano de funcionamento do PAA foi marcado por uma adesão muito tímida dos agricultores do município de Touros, principalmente quando consideradas suas potencialidades e a demanda hoje existente. Vale ressaltar que tal situação não se constituiu de modo algum como fato isolado, tendo se repetido por todo estado do Rio Grande do Norte, conforme depoimentos de vários técnicos do Programa.

Após o primeiro ano de implantação do PAA, houve a mudança da coordenação estadual do Programa, o que foi destacado nos depoimentos como um aspecto importante no redirecionamento e fortalecimento do mesmo. Com o estabelecimento da nova gerência e experiências acumuladas no ano anterior, iniciou-se o processo de qualificação das equipes

técnicas regionais e locais, com a realização de cursos de formação específica sobre o Programa. A ideia era garantir melhor desempenho do PAA, incentivando a participação dos agricultores, o que só poderia ocorrer se as instituições executoras também tivessem clareza sobre os propósitos do projeto. Os resultados dessa reestruturação se evidenciaram a partir do aumento do número de agricultores beneficiados, mas também foram percebidos por meio de novos arranjos institucionais constituídos a partir de então, os quais viabilizavam formas de gestão mais horizontalizadas. Nesse aspecto, no caso de Touros, cabe ressaltar o importante papel do Conselho Municipal de Saúde e do Conselho de Desenvolvimento Rural Sustentável no processo de implantação do Programa.

No segundo ano do Programa no estado, diante da confirmação – ao longo do primeiro ano – das promessas de compra com garantia de preços mínimos, a modalidade Compra Direta do PAA passou a conquistar a confiança dos agricultores e se ampliava à medida que os conselhos se envolviam no processo de planejamento e fiscalização. Se a existência do PAA acabou exigindo das instituições uma nova dinâmica em sua organização, tal demanda evidentemente se estendeu aos agricultores. As diferentes possibilidades de inserção no Programa acabaram impulsionando sua organização tanto no âmbito da unidade produtiva, por meio da diversificação da produção, melhoria da qualidade do produto etc., quanto em suas formas de organização mais geral, como no caso da constituição de cooperativas e associações. Muitas dessas formas de organização não chegaram a assumir um caráter formal logo de início e justamente este é o caso específico analisado neste texto, no qual um grupo formado por seis mulheres da Comunidade Boqueirão, se organizou para produzir artesanato e bolos caseiros, no intuito de possibilitar uma escala mínima que viabilizasse a comercialização, por meio do PAA.

Embora a associação não existisse como uma figura jurídica, foram constituídas formas de cooperação para viabilizar o fornecimento do produto em quantidade e frequência requerida pelo Programa. Tal experiência fez com que essas agricultoras recorressem às linhas de crédito do PRONAF para financiar uma estrutura mínima que lhes permitisse desenvolver suas atividades. Uma das participantes do grupo afirmou que, em sua concepção, um dos trunfos desse processo foi a revelação das redes de relações sociais que conformavam em função do Programa. Segundo ela, a necessidade de matéria prima para confecção dos produtos as colocou em contato com uma diversidade de atores que, de forma indireta, tornaram-se beneficiários do Programa. Interessante observar que os processos de interação desencadeados a

partir da execução do PAA aparecem como um elemento importante tanto nos depoimentos dos agricultores quanto nos dos gestores do Programa.

3. Mercado institucional e a experiência da associação das mulheres lutadoras de lilás

Entre as experiências com o Compra Direta com doação simultânea, desenvolvidas no município de Touros, destaca-se a da “Associação das Mulheres Lutadoras de Lilás”, que produz polpa de frutas. A referida associação tem o PAA como principal “cliente”, o que tem proporcionado novas condições de desenvolvimento para o grupo. Essa associação está situada a aproximadamente 10 quilômetros da sede do município de Touros, na comunidade do Boqueirão, na qual a agricultura familiar de subsistência ainda é atividade das mais comuns.

A história de organização da associação remonta ao início da década de 2000, quando um grupo de mulheres da comunidade decidiu buscar alternativas para ocupar seu tempo livre. Segundo relatos do grupo, o trabalho em suas unidades produtivas era bastante limitado, dado o pequeno tamanho de suas áreas. Assim, dispunham de tempo suficiente para empregar-se em outras atividades. Em razão da exiguidade de suas terras, tanto elas quanto os outros membros da família empregavam-se frequentemente como diaristas, executando pequenos trabalhos em outras propriedades agrícolas. A precariedade da oferta de empregos na região, com a conseqüente insegurança da renda familiar, motivou a organização das mulheres. Inicialmente, estruturaram um grupo, ainda informal, com aproximadamente 12 componentes, cujo objetivo era a produção de artesanato e bolos caseiros. Imaginavam que, a partir desta iniciativa, poderiam melhorar as condições de vida na comunidade e gerar emprego na própria localidade. Assim, várias iniciativas foram postas em prática, mas muitas delas com pouco ou nenhum êxito.

A ideia de trabalhar com a produção de polpa de frutas surgiu com a participação de uma das integrantes do grupo, em um curso sobre o assunto, ofertado pela Emater local. Como a região de Touros é uma grande produtora de frutas e havia um enorme desperdício dessa produção, as mulheres imaginaram que a fabricação de polpa poderia ser um bom negócio, pois não existia nenhum outro empreendimento dessa natureza na região. A princípio, a produção era caseira e a comercialização se dava na própria localidade, entre os vizinhos, mas, aos poucos, a atividade foi se tornando mais complexa. No ano de 2002, o grupo foi formalizado, o que possibilitou o acesso ao “PRONAF para todos”. Por meio desse financiamento, foram adquiridos os primeiros equipamentos “profissionais” para o beneficiamento das frutas.

Ao final desse processo de consolidação, de um total de 20 participantes nas primeiras reuniões da associação, restaram apenas 12 mulheres.

3.1 Uma bem-vinda ajuda externa: mediação e autonomia

No início, as atividades da associação ocorriam no centro de Touros, em instalações de porte aquém do razoável. A distância da sua comunidade de origem e os problemas de infraestrutura não abateram as associadas, que logo no ano seguinte, foram recompensadas por sua persistência. Por intermédio de um técnico da AACC (Associação de Apoio às Comunidades do Campo do Rio Grande do Norte), que prestava assessoria na região, as mulheres foram apresentadas à ONG suíça AMEROPA – o que foi muito importante no processo de consolidação da associação. Ao tomar conhecimento dessa iniciativa, a organização suíça resolveu apoiar a ideia do grupo, financiando a construção de uma unidade de produção, que abriga hoje as instalações da associação. A proposta era a de que a instituição estrangeira financiaria o material, mas toda construção teria que ser realizada pelas mulheres em sistema de mutirão. No total, o grupo recebeu ajuda financeira de R\$ 70.000.

Com a inauguração da nova estrutura e melhoria de todo o sistema de produção, as mulheres acreditavam que haveria um aumento quase instantâneo de sua renda. Mas, as dificuldades logo se apresentaram. As instalações não atendiam às condições sanitárias recomendadas pelos órgãos de fiscalização, impedindo a comercialização pelos canais convencionais do mercado. Por essa razão, a infraestrutura teve que ser readequada, o que aumentou os custos de produção e repercutiu na diminuição da renda das integrantes do grupo. No primeiro mês de funcionamento, cada sócia recebeu apenas R\$ 30,00. O baixo valor da remuneração obtida fez com que cinco integrantes desistissem do projeto. Na comunidade, muitos eram os rumores de que a experiência estaria fadada ao insucesso. Com a credibilidade em xeque e uma renda não condizente com os esforços empregados até então, as mulheres viram que sua organização estava por um fio, mas outra oportunidade, além dos mercados convencionais, se abria para elas.

3.2 O papel do estado e o protagonismo das mulheres na constituição do PAA

A chegada do PAA deu novo fôlego à associação. A inserção nesse mercado institucional imprimiu uma nova dinâmica ao trabalho do grupo, à medida que as escalas de comercialização se ampliaram, permitindo uma melhor remuneração aos componentes. Os efeitos dessa

revitalização se fizeram sentir também pelo aumento de coesão interna do grupo. Atualmente, as mulheres produzem uma média de 450 quilos de polpa ao dia e toda a produção é comercializada por meio do Programa, na modalidade Compra Direta sem doação simultânea⁷⁶. As agricultoras produzem polpas de abacaxi, goiaba, tamarindo, maracujá, cajá, acerola, manga, seriguela e mangaba. Não havendo disponibilidade de determinadas frutas na região, as agricultoras recorrem à compra em outras localidades. Essa rede de comercialização que se organiza em torno da produção de polpa é vista pelo grupo de forma bastante positiva. Para elas, ao acionar uma rede de fornecedores composta por agricultores de várias localidades, confirma-se a importância de sua experiência que, embora ainda não empregue mais pessoas na associação - como é o desejo do grupo - gera trabalho e renda. Nesse processo, as agricultoras destacam, ainda, o aumento da preocupação desses fornecedores com os padrões de qualidade, pois grande parte do que vendem é doado às escolas da região. Além das escolas, as “mulheres lutadoras” fornecem polpa de frutas para uma instituição no município de Natal.

Quando se busca avaliar as mudanças ocorridas na Associação após a adesão ao PAA, o grupo é taxativo em atribuir ao Programa a continuidade de sua atividade. Afirmam que sem o PAA, tudo teria sido ainda mais difícil e, talvez, a associação não suportasse um tempo tão longo sem apoio. As exigências de qualidade dos alimentos e os padrões sanitários preconizados pelo Programa fizeram o grupo rever suas estruturas para produção, bem como suas práticas produtivas. Para o técnico da Emater no município, o ingresso delas no PAA fez aumentar as exigências com a higiene e a qualidade do produto fornecido. Em sua opinião, o Programa proporcionou a valorização dos produtos locais e isso teve um duplo impacto: iniciou-se um processo de mudança dos hábitos alimentares por parte da população que recebe o produto e, ao mesmo tempo constatou-se uma preocupação crescente com a qualidade do alimento por parte daqueles que o ofertam. Assim, a existência de padrões sanitários mais rigorosos, nos quais se enquadram perfeitamente seus produtos, configura-se como elemento distintivo para o grupo. Mais do que o atendimento às exigências de mercado, para essas mulheres isso significa que elas não apenas são capazes de produzir, mas que aquilo que produzem tem qualidade reconhecida. Isso contribui para legitimar a permanência de cada uma delas no grupo, pois enfrentaram e continuam enfrentando a resistência dos seus maridos, familiares e até mesmo dos membros da comunidade.

76 Como a associação se regularizou somente após o início do PAA, os contratos foram feitos individualmente, embora toda a produção fosse coletiva.

Nesse sentido, foram vários os depoimentos que destacaram a importância do fortalecimento da associação com o PAA, como forma de se contrapor ao conservadorismo de certas práticas culturais na comunidade, sobretudo no que tange o papel da mulher. A conquista da autonomia parece ser uma unanimidade entre os membros do grupo, tanto no que se refere ao núcleo familiar, quanto em relação ao seu posicionamento social. Em um dos depoimentos, uma agricultora dizia: “Hoje eu sou independente”; a outra completava: “Hoje nós sabemos sair e entrar nos lugares, negociar com fornecedores, fazer custo de produção”. Mas além dessa autonomia individual, elas também crescem como grupo. Em um dos depoimentos, a agricultora sublinhava o fato de que duas integrantes fizeram a carteira de motorista para que pudessem entregar os produtos nas instituições beneficiárias do Programa. Adquiriram um utilitário e, com isso, diminuíram os custos com o transporte que, anteriormente, era alugado. Além disso, ganharam mobilidade para poder participar de reuniões, cursos e buscar novos canais de comercialização. Também creditam ao PAA, ou às situações engendradas por ele, o fato de uma delas ter voltado a estudar e outra ter adquirido uma casa com os rendimentos obtidos na associação. Embora a melhoria das condições de vida não possa ser avaliada em termos de incremento de renda absoluta, a sutileza desses processos pode ser captada nos relatos sobre a aquisição de vestimenta, material escolar para os filhos, maior consumo de alimentos, compra de medicamentos de uso contínuo, entre outros.

Na medida em que a natureza da experiência exige o planejamento das atividades a médio e longo prazo, abre-se um universo de possibilidades que sequer eram cogitadas anteriormente pelo grupo. A elaboração de um projeto, por meio do PRONAF mulher, para aquisição de uma câmara fria que permitisse a formação de estoques é um bom exemplo disso. A ideia surgiu da necessidade de garantir oferta de polpa de frutas na entressafra, o que resultaria em melhores rendimentos. Destaca-se, ainda, o fato de o projeto ter sido elaborado pelo próprio grupo, com o apoio da Emater, o que contribui para evidenciar que essas mulheres poderiam realizar objetivos ainda mais ousados. Nessa meta está, por exemplo, a obtenção do SIF para comercialização das polpas nos restaurantes em Natal.

Além dos avanços mais evidentes, destaca-se a melhoria na alimentação da família, dada tanto pelo incremento na renda, quanto por mudanças significativas nos hábitos alimentares. Esse processo resulta, em parte, do trabalho de conscientização dos técnicos da Emater, sobre a necessidade de consumo de alimentos mais saudáveis, mas também da inserção direta dessas mulheres na produção do alimento. As entrevistadas afirmam ainda que, a partir da experiência na associação, desenvolveu-se maior preocupação com a diversificação dos produtos em

suas pequenas propriedades agrícolas, aspecto diretamente relacionado com a produção de polpa. Ao longo da entrevista com o grupo, surgiram referências frequentes sobre a avaliação positiva que as diretoras das escolas fazem de seu produto e o grau de satisfação das crianças com a melhoria da alimentação escolar.

Embora a avaliação do grupo sobre o PAA seja muito positiva, acredita que não podem depender somente dele - até porque o programa não funciona com uma frequência “adequada”, que garanta renda durante todo o ano. Com isso, o grupo tem feito um exercício de poupança, para que, no período de indisponibilidade do Programa, possa garantir uma renda mínima para as sócias, bem como a manutenção das atividades da associação. Para conquistar maior autonomia em relação ao mesmo, essas mulheres acreditam que além da obtenção do SIF, é necessário diversificar a produção. A fabricação de geleia é apontada como uma alternativa viável pelo grupo. Entre os seus grandes desafios, ainda estão a criação de empregos na própria associação, a geração de maiores rendas para as sócias e a ampliação e adequação das estruturas.

4. Considerações finais

Remetendo-se às perspectivas teóricas que orientaram esta pesquisa, ficaram bastante evidentes as diferentes formas de expressão das inovações ao longo da análise. De fato, identificou-se que a interação entre a associação das mulheres e o PAA possibilitou melhores condições de desenvolvimento da organização, tanto em termos de infraestrutura quanto de organização política, além de criar novas formas de sociabilidade (por meio dos mercados que ajudou a constituir, como no caso da rede de fornecedores de frutas e de outros espaços de interação). O PAA na modalidade Compra Direta, com ou sem doação simultânea, atribui um novo sentido para a relação produtor/consumidor. O consumidor não é aquele personagem distante, com uma identidade vazia, com o qual se mantém apenas uma relação monetária genérica, mas alguém cujos vínculos passam por noções de apreciação e de reciprocidade. Na referida situação, o consumidor é seu filho na escola, um idoso de uma instituição de apoio, um doente no hospital etc. O mercado construído a partir das experiências do PAA é um mercado de proximidade, em que os mecanismos de controle de qualidade não estão ligados somente aos sistemas convencionais. A qualidade não é algo que se atribui apenas ao produto: é a própria “reputação” do produtor que passa a estar em jogo. Nesse quadro, destaca-se, conforme sugerido por Dargan e Shucksmith (2006), a importância da identidade local nos processos de inovação.

Concebidos os quesitos fundamentais apontados por Ploeg (2008) na construção da autonomia, - a) manutenção de uma base de recursos (melhoria da qualidade e da produtividade dos recursos); b) a construção de novos padrões de relações mercantis – o que dificilmente se conseguiria por meio do mercado tradicional; c) a pluriatividade e; d) os padrões de cooperação -, vê-se que, em grande parte, os esforços do grupo da associação estiveram ancorados nesses aspectos. Desse ponto de vista, pode-se afirmar que a inserção dessas mulheres no PAA tem colaborado no difícil processo de construção da autonomia desse segmento, restituindo suas esperanças, trazendo à tona outros aspectos relacionados à autoestima do grupo - como é o caso do que pode ser classificado como “saída do anonimato”. Como asseveram as mulheres entrevistadas, referindo-se a presença dos pesquisadores: “não fosse a gente ser conhecido, vocês não estariam aqui”.

Mas a autoestima evidenciada na fala dessas mulheres, pouco ou nada tem a ver com a presença de pesquisadores curiosos, e sim, com respeito e reconhecimento conquistado junto aos membros de sua própria comunidade e também fora dela. As “Mulheres Lutadoras de Lílás” são agora politicamente requisitadas – gestores públicos, técnicos e outros agentes locais parecem ter identificado no grupo uma espécie de liderança comunitária – tanto que passaram a ser chamadas a participar de várias discussões no âmbito do município, segundo relatos das próprias entrevistadas.

Tão ou mais importante quanto o reconhecimento social, são as mudanças registradas no interior dos lares: é ali que a autonomia conquistada em relação aos cônjuges e pretendentes se configura como um fator capaz de quebrar hierarquias, reestruturar famílias e alterar trajetórias. Neste aspecto, merece menção a opção verificada junto às mais jovens, que manifestaram certo desinteresse em “arrumar marido”, pois não queriam “arrumar alguém pra querer mandar na gente”. Pode-se dizer que a autonomia econômica logrou, nesses casos, transformar em opção o que até então se configurava como uma “necessidade”, sendo que esses novos valores, cultivados entre tais jovens, têm um potencial de transformação do contexto sociocultural local, que não pode, ainda, ser adequadamente calculado; mas que não deve ser desprezado.

Referências

CARVALHO, Cynthia Xavier de; OLIVEIRA, Daniela; GAZOLLA, Márcio. *Formas de inovação sócio-técnicas nos espaços rurais*. Porto Alegre: IPODE/UFRGS, 2009. (Texto de discussão projeto de Pesquisa IPODE)

DARGAN, L.; SHUCKSMITH, M. *Innovatory Economic development: Comparative report*. Global Urban research Unit (GURU). School of Architecture, Planning and Landscape. UK: Newcastle University, 2006.

MALAGODI, Edgard. MENEZES, Marilda. *Camponeses como atores sociais: autonomia e resistência*. Porto Alegre: IPODE/UFRGS, 2009. (Texto de discussão projeto de Pesquisa IPODE)

PLOEG, Jean Douwe Van Der. O que é então o campesinato? In: _____. *Camponeses e impérios alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização*. Tradução: Rita Pereira. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

PLOEG, Jean Douwe Van Der; BOUMA, J.; RIP, A.; RIJKENBERG, F.H.J.; VENTURA, F.; WISKERKE, J.S.C. On Regimes, Novelties, Niches and Co-Produção. In: PLOEG, J. D. van der; WISKERKE, J.S.C. *Seeds of transition*. Assen: Van Gorcum, 2004.

ROZENDO, Cimone; MOLINA, Wagner de S.L. *O Programa de Aquisição de Alimentos no Rio Grande do Norte e os desafios da construção de mercados para agricultura familiar*. In: ENCONTRO DA REDE DE ESTUDOS RURAIS, 5., 2010, Curitiba. Anais... Curitiba, 2010.

SABOURIN, Eric. Aprendizagem coletiva e construção social do saber local: o caso da inovação na agricultura familiar da Paraíba. *Revista Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 37-61, abr. 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

Representación de la mujer en la *Relation du Voyage d' Espagne* de Mme d'Aulnoy. una aproximación imagológica

Carlota Vicens Pujol⁷⁷

1. Introducción

Autora de libros escritos “avec légèreté” según palabras de Voltaire⁷⁸, la mayor parte de los cuales han caído en el olvido⁷⁹, imitadora de Mme de Lafayette⁸⁰ y de los cuentos de Perrault, mujer complicada y fantástica⁸¹ proveniente de las más altas esferas de la picardía⁸²... tal es la imagen que a través de los siglos se ha transmitido de Marie-Catherine Jumel-Barneville (1650-1705), baronne d'Aulnoy, que ha dejado tras de sí una nada desdeñable producción literaria continuamente puesta en entredicho. Conocida a día de hoy por sus cuatro tomos de Cuentos⁸³, en 1691 publicó en París (Claude Barbin, 3 vol, in-12) la primera edición de la *Relation du Voyage d'Espagne*, realizado en 1679. Una distancia de once años separa el viaje real del descrito para el que la autora eligió la forma de la ficción epistolar. Parece lícito, pues, pensar que el afán de veracidad presente no sólo en el “Avis au lecteur” sino en la casi totalidad de las epístolas tiene mucho de artificio.

Desde 1691 hasta 1876 se publicaron doce ediciones o reimpresiones francesas, la última de las cuales, a cargo de Mme Carey, habría servido de base para la primera traducción española⁸⁴ en 1891. Este dato resulta tanto más sorprendente cuanto que el citado viaje se había

77 Doutora em Literatura Francesa Universidad de las islas Baleares (España) cvicens@uib.es.

78 *Catalogue alphabétique de la plupart d'écrivains français qui ont paru dans le siècle de Louis XIV*, Voltaire, 1751. Ponemos a pie de página y no en la Bibliografía aquellos libros que no nos han aportado más que el dato citado.

79 Auguste Jal, *Dictionnaire critique de biographie et d'histoire* (1872).

80 *Grand Dictionnaire Universel de Pierre Larousse du XIX^e siècle*.

81 José García Mercadal, *Viajes por España*. Alianza editorial, Madrid 1972: 186.

82 M-A Vega, Introducción a la *Relación del viaje de España*, Madrid, Cátedra, 2000.

83 *Contes de fées*, 1697; *Contes nouveaux ou les fées à la mode*, 1698; *Suite des Contes nouveaux ou les fées à la mode*, 1698. 2 vol.

84 De hecho he localizado dos traducciones de este mismo año: *Relación que hizo de su viaje por España la señora condesa d'Aulnoy en 1679*, Madrid, Juan Jiménez, trad a cargo de Manuel G. Hernández y *Un viaje por España en 1679*, Barcelona, La Nave, traducción a cargo de Luis Ruiz Contreras.

traducido al inglés en 1691, al alemán en 1696 y al holandés en 1705. A ello hay que añadir que la primera traducción completa de la obra al español tendría que esperar aún unos años, hasta 1962.

No es de extrañar, en cambio, el interés que la *Relation* despertó en Francia en la última década del siglo XVII: la descripción que se ofrece de los círculos aristocráticos, próximos a la realeza, conviene a un país que mira con preocupación a España tras la firma del Tratado de Nimègue en 1679, la boda de Marie-Louise de Orléans, sobrina de Luis XIV, con Carlos II de Austria y el posterior fallecimiento de ésta en 1689. Si a ello unimos el creciente interés que suscita en Francia la literatura española del Siglo de Oro, entenderemos que el testimonio de Mme d'Aulnoy no podía sino calar hondo en la sociedad francesa de la época. Notemos que los acontecimientos mencionados sucedieron entre la fecha del viaje *real* (1679) y la de publicación del relato (1691).

¿Cómo era esta sociedad española del siglo XVII que acogió a la escritora francesa? ¿Es cierto, como afirma Ruiz Contreras, que leer este relato es ver como transitan por las calles los personajes de Lope, de Calderón, de Murillo, de Zurbarán (RUIZ, 1891, p. 9)⁸⁵? O, como apunta otro de los prologuistas españoles, ¿nos encontramos ante una obra anti-española (VEGA, 2000, p. 24)? ¿Es Mme d'Aulnoy capaz de ir más allá del tópico del español orgulloso, apasionado, violento...? A primera vista, la apropiación del Otro y de su cultura no parece hacerse tanto desde la reflexión de lo observado como desde el prejuicio, lo que deja entrever una relación jerarquizada entre el Yo (que miro) y el Otro (a quien miro). Intentaremos dar respuesta a estas preguntas centrando nuestro estudio en la representación de la mujer, descrita con todo lujo de detalles por la autora, no sin detenernos antes en algunos aspectos de la historia cultural de la época relacionados básicamente con el universo femenino.

85 Ruiz Contreras se apoya en todo momento en el estudio de Henri Taine quien escribió: “D’ordinaire on ne connaît l’Espagne que par son drame, ses romans picaresques et sa peinture; quand, sur de tels documents on essaye de se figurer la vie réelle, on hésite et on n’ose conclure ; de pareilles mœurs semblent fabuleuses. Après avoir lu ce voyage [de Mme d’Aulnoy], on les voit et on les touche, telles que les arts les avaient représentées ; ni les livres, ni les tableaux n’avaient menti ; les personnages de Lope, de Calderón, de Murillo, de Zurbarán couraient les rues. » (TAINÉ, 1903 : 2)

2. Salones, prensa y relación de viajes

Desde el *Discours du voyage des françois aux Indes orientales, ensemble divers accidents, adventures & dangers* de David Leclerc (1611) hasta el *Voyage de Paris a Ispahan* de Jean Chardin (1682) o la *Relation du voyage fait en 1695, 1696 & 1697 aux côtes d'Afrique* de Sieur Fraget (1702), el gran siglo clásico francés conoce un auge de la literatura de viajes. Según indica Friedrich Wolfzettel, en el *Dictionnaire françois* de 1680 Richelet habla de 1100 relatos de viaje impresos y una década más tarde Furetière eleva la cifra a 1500 ejemplares (WOLFZETTEL, 1996, p. 128). Puestos por escrito, los viajes de aventureros, comerciantes, embajadores o misioneros responden a una necesidad de medir el mundo, cuando no de medirse con el mundo. Un deseo de saber y comprender y, quizás en menor medida, de dar a conocer, guían los diferentes relatos, lo que resulta más evidente cuanto más alejado está el país observado de la civilización occidental. Junto a estos viajes a mundo lejanos el viaje a países vecinos ocupa también un lugar en las letras francesas⁸⁶, en el caso de España promovido tal vez por la compleja relación, llena de altibajos, que atravesaban ambos países.

En la segunda mitad de siglo irá tomando forma el *voyage de moeurs* al tiempo que los textos, más preocupados por aspectos formales, se literaturizan, prestan menor importancia a la realidad de lo contado y alcanzan un público cada vez más amplio. Como indica Wolfzettel :

Deux facteurs semblent avoir joué un rôle primordial dans la popularisation et la diffusion de la littérature de voyage : la naissance d'une presse et la mode des Salons littéraires, deux phénomènes chronologiquement parallèles qui, dès le début du siècle, caractérisent une conception nouvelle de la culture littéraire. (WOLFZETTEL, 1996, p. 129-130).

Salones y prensa jugarán en efecto un papel importante en el devenir literario de nuestra escritora. Figura presente en el universo mundano de los salones parisinos, Mme d'Aulnoy, conocida sobre todo por sus Cuentos de hadas y por sus memorias históricas, entre las que se incluyen la *Relation du voyage d'Espagne*, abre su propio Salón hacia 1690, en la rue Saint-Benoît. Por lo demás el término *salon* es un término anacrónico que no se acuñaría hasta finales del siglo XVIII o principios del XIX. En el siglo XVII en el que nos encontramos, este tipo de reuniones mundanas que, en mayor o menor medida, ponen el arte, la literatura o las reflexiones

86 Ver repertorio de títulos en Anexo.

filosóficas en el centro de la conversación, se conocían con el nombre de *cercle*, *monde* o *société* y se iniciaron en un momento en el que en Francia la nobleza buscaba reposicionarse en su relación con la corte y con el rey (CRAVERI, 2003, p. 21 - 29). Si en esta época los viajes son “les romans des honnêtes gens” y si por “honnêtes gens” se entiende aquellas personas que unen al linaje los dones del cuerpo y del espíritu, al tiempo que cultivan el gusto por la poesía y las artes, el viaje de Mme d’Aulnoy o el de Mme de Villars, que desde España mantuvo una larga correspondencia⁸⁷ con Mme de Coulanges, debieron ser tema de conversación en los diversos círculos de la nobleza parisina. Estos lugares de encuentro actuaban de intermediarios y constituían los primeros eslabones de la información recogida por un autor.

No olvidemos que éste es un universo eminentemente femenino y cultivado ni que, sobre todo en la segunda mitad de siglo, muchas de estas mujeres de la nobleza publicaban en las páginas de la prensa. Pensamos básicamente en les *femmes conteuses* que cultivaron el cuento de hadas (junto a Mme d’Aulnoy cabría nombrar a Mlle Lhéritier o de la Force o a Mme de Murat, de Préchac, Deshoulières o Villedieu, *conteuses* que contribuyeron a la rápida difusión de este nuevo género literario), y en el *Mercurie galant*, magazine literario fundado en 1672, que dará a conocer toda una producción literaria etiquetada con el nombre, algo peyorativo, de *littérature salonnière*. Este mismo magazine anunciará en varias ocasiones la publicación de libros de Mme d’Aulnoy y se hará eco del éxito cosechado por los mismos. No debemos obviar aquí las palabras de Foulché-Delbosc cuando en su estudio “Madame d’Aulnoy et l’Espagne” afirma en nota a pie de página que “Au *Mercurie Galant* Mme d’Aulnoy était évidemment come chez elle”, al sospechar que ella misma redacta las reseñas de sus propias obras, algunas de las cuales, como las *Mémoires de la Cour d’Espagne*, habrían empezado su andadura en las páginas de este periódico⁸⁸.

Detengámonos, antes de continuar, en la definición que el *Dictionnaire* de Trévoux ofrece de la palabra “Relation”:

Se dit particulièrement des aventures des Voyageurs, des Observations qu’ils font de leurs voyages [...]. Ce genre d’écrit n’est pas si facile qu’on se l’imagine. Pour y réussir il faut non seulement de l’esprit & du goût ; mais encore

87 Esposa del marqués de Villars, embajador de Francia en España durante el reinado de Carlos II, la marquise de Villars envió un total de 37 cartas que no se publicarían hasta el siglo XVIII. Ver anexo.

88 De obligada lectura es el muy documentado y minucioso estudio de Foulché-Delbosc, sobre el que hemos de volver, publicado en la *Revue Hispanique*, tomo LXVII de 1926.

de la bonne foi, de l'exactitude, un style simple, naturel & qui persuade. Il faut même de l'érudition [...]. De même celui qui entreprend de peindre les mœurs des peuples & de représenter les Arts, les Sciences, les Religions du nouveau monde ne peut toucher avec succès tant de matières différentes sans une grande étendue de connoissances [...]. Tout cela même ne suffit pas s'il n'a de plus été témoin de la plupart des évènements qu'il raconte [...]. (TRÉVOUX, 1771, tome 7, p. 253)⁸⁹

“Observaciones hechas durante sus viajes”, “exactitud”, “testigo de los acontecimientos narrados”... todo apunta a que la relación de viajes (al igual que el diario o la correspondencia) se caracteriza por ser autobiográfico y reflejo fiel de la realidad observada, factores en los que insiste la escritora desde las palabras dirigidas al lector: “Je n'ai écrit que ce que j'ai vu ou ce que j'ai appris par des personnes d'une probité incontestable”, para concluir diciendo: “je me contente d'assurer que ce qui est dans mes *Mémoires*, et ce que l'on trouvera dans cette *Relation*, est très exact et très conforme à la vérité”. (AULNOY, 2005, p. 31)⁹⁰

Este *souci de vérité* y de erudición se despliega a lo largo de las quince cartas que componen el Viaje, cartas dirigidas a una prima y fechadas entre el 20 de febrero de 1679 y el 28 de septiembre de 1680⁹¹. En ocasiones se trata de simples fórmulas muy semejantes entre sí: “C'est la coutume dans ce pays” (I, 33)⁹², “J'ai appris que c'est la coutume de ce pays-ci” (II, 58 ; V, 135), « C'est l'usage de... » (X, 249). La mayoría de las veces la escritora asegura que lo que sigue le ha sido contado por caballeros o damas de alto rango, normalmente a petición suya. Así la viajera le pide a Don Frédéric de Cardonne : “faites-moi la grâce de me dire quel est le véritable caractère des Espagnols » (III, 87) y a la marquesa de Castilla (?): « Que vous serais-je obligée, Madame [...] de m'apprendre ce que signifie ce titre-là » (V, 148). Otras veces la fuente de la información no es oral sino escrita, como este informe que el arzobispo de Burgos ofrece generosamente a la viajera : « Il me le donna aussitôt et, comme j'en ai gardé une copie, et qu'il me paraît curieux, je vais, ma chère cousine, vous le traduire » (VI, 163) o esta

89 Esta definición se apoya sobre la de Furetière citada por Wolfzettel (1996, p. 132), en la edición de 1727 del *Dictionnaire Universel*: “RELATION: se dit plus particulièrement des aventures des Voyageurs, des observations qu'ils font de leurs voyages.”

90 En este mismo sentido ver el inicio de la Carta VI, p. 157.

91 No deja de ser extraño que entre la fecha de la penúltima carta (30/09/1679) y la de la última (28/09/1680) haya pasado prácticamente un año.

92 Citaremos la carta en números romanos, seguido por la(s) página(s) del libro.

carta de una dama enamorada (V, 152-153) que tiene por función mostrar el modo de escribir de las españolas...

Y volvemos aquí a la prensa de la época pues, como bien señala Foulché-Delbosc, lejos de ser una aportación original, las informaciones de Mme d'Aulnoy habían sido ya publicadas en las páginas de la *Gazette* de los años 1678 a 1680: la toma de posesión de Don Frédéric de Cardonne, en nombre de la duquesa de Medina Celi [sic], del ducado de Cardona; las páginas dedicadas a la Inquisición; la información aportada por la marquesa de los Ríos; la descripción de una corrida o la del convento de San Francisco, entre otras, salen directamente de las páginas de este periódico fundado en 1631, cuya información provenía básicamente de los *correspondants* en el extranjero.

Si el relato se quiere erudito y pretende informar al lector ateniéndose a la realidad cuanto sea posible, ello se consigue a partir de los numerosos préstamos que Foulché-Delbosc no duda en calificar de piratería literaria. Después de demostrar que la redacción del viaje tuvo lugar inmediatamente antes de su fecha de publicación (y no entre 1679 y 1680) y que, además de los mencionados, largos pasajes de la *Relation* fueron tomados de otros viajeros de la época (Jouvin, Coulon, Bertaut, Brunel⁹³); después de observar que los numerosos “préstamos” se ponen siempre en boca de los personajes inventados y nunca en boca de los personajes reales o que son erróneos algunos de los datos que aparecen sobre éstos últimos, el prestigioso hispanista concluye que Mme d'Aulnoy no debió visitar España.

3. Costumbres y usos femeninos

Tampoco las observaciones sobre la mujer y el universo femenino son fruto de la experiencia directa de la viajera. Para éste y otros temas Foulché-Delbosc apunta a fuentes no impresas, como los manuscritos de Gourville y de Martin⁹⁴, a toda una correspondencia remitida desde Madrid, muy especialmente la de Mme de Villars y a la información oral y escrita que Mme d'Aulnoy recibiría de su madre y de dos de sus hijas (FOULCHÉ-DELBOSC, 1926, p. 75 y ss).

93 Ver Anexo.

94 Hacia 1669 realizaron juntos un viaje a España. El libro de Martin, *Voyages faits en divers temps en Espagne, en Portugal, en Allemagne et en France*, no se publicaría hasta 1699 y el relato de Gourville, incluido en sus *Mémoires*, hasta 1724. Ver anexo.

Lejos de entorpecer nuestro estudio, este hecho pone de manifiesto que la construcción del Otro parte del estereotipo, de ideas preconcebidas que una nación ha ido construyendo a través de los siglos y que pervive más allá de la observación personal. Inseparable del deseo de generalizar, la imagen-cliché permitirá a Mme d'Aulnoy, como a tantos otros viajeros, establecer una “verdad” fruto del prejuicio que se quiere irrefutable: “Les Espagnols ont toujours passé pour être fiers et glorieux (...) ils sont braves sans être téméraires...” (III, 87)⁹⁵. Además son: colères, vindicatifs, sobres, rampants, patients, opiniâtres, paresseux, philosophes, gens d'honneur, jaloux sans mesure, désintéressés, peu économes, cachés, superstitieux, fort catholiques... (III, 87 y ss). La acumulación de adjetivos, que se extiende a lo largo de tres páginas, obtiene así un efecto contrario al que se busca: listado carente de originalidad⁹⁶, el lector se encuentra frente a una simplificación que recrea la imagen nacional, quizás ante una desmitificación del Otro.

Sin llegar a este exceso acumulativo, también se generaliza en torno al carácter y la manera de actuar de las mujeres: “C'est de cette manière que les dames espagnoles sont en deshabilité” (V, 147-148), “Comme les espagnoles sont naturellement opiniâtres...” (VII, 179), “Les Espagnoles sont naturellement paresseuses, elles aiment se lever tard...” (VIII, 189), quienes por otro lado son exotizadas (en cuanto que alejadas de lo propio) mediante la utilización de un léxico español, extranjero y extranjerizante: *dueñas, dueña de honor, camarera mayor, criadas, amancebada, guardadamas, sabenaguas* [sic], *chapins, oj alas, muy bizarra y muy de gala, antojos* etc. El artificio léxico se mantiene en lo referente a las costumbres y usos femeninos, pero no ocurre lo mismo con los nombres propios que, en general, se afrancesan.

En lo físico las mujeres le parecen menudas y extremadamente delgadas, muy morenas de piel y cabello, de rasgos delicados e incluso hermosos: bellas, muy bellas y extremadamente bonitas son los adjetivos más empleados. En cuanto al carácter las califica en diferentes ocasiones de agréables, spirituelles, fort aimables, pleines d'esprit et de discernement, parlant fort juste de toutes choses. Incluso salen ganando cuando las compara con la mujer francesa: “Car je dois vous dire que les Espagnoles sont plus caressantes que nous, et qu'elles ont pour ce qui leur plaît des manières bien plus touchantes et bien plus délicates que les nôtres » (IV, 115).

95 O bien: “La jalousie est leur passion dominante [...] il est constant que c'est une nation furieuse et barbare sur ce chapitre » (IX, 283)

96 Como indica Claudio Guillén, en el siglo XVII el español es “reducido a unos pocos adjetivos: soberbio, apasionado, imaginativo, celoso, pendenciero, inculto” (GUILLÉN, 1994, p. 126)

Este continuo ir y venir entre la alteridad y la identidad, sobre el que hemos de volver, es otra característica del relato de nuestra viajera.

Hermosa, sí, pero con tendencia a afearse debido a la gran cantidad de *afeites* que utilizaba, en cuya descripción Mme d'Aulnoy se muestra mordaz: “[...] que toutes les dames que je vis dans cette assemblée avaient une si prodigieuse quantité de rouge [...] que je n’ai jamais vu d’écrevisses cuites d’une si belle couleur”. (II, 59). En otra de las cartas detalla la *toilette* de la esposa de Don Fernand de Tolède, a la que asiste:

Dès qu’elle fut levée, elle prit une tasse pleine de rouge avec un gros pinceau, et elle s’en mit non seulement aux joues, au menton, sous le nez, au-dessus des sourcils et au bout des oreilles, mais elle s’en barbouilla aussi le dedans des mains, les doigts et les épaules [...]. Une de ses femmes la parfuma depuis la tête jusqu’aux pieds [...] ; une autre la *roussia*, c’est le terme, et cela veut dire qu’elle prit de l’eau de fleur d’oranger dans sa bouche, et qu’en serrant les dents, elle la jeta sur elle comme une pluie [...], et je trouverais bien désagréable qu’une vieille telle qu’était celle que je vis là, vînt me jeter au nez l’eau qu’elle avait dans sa bouche. » (VIII, 191-192)

En 1517, el flamenco Laurent Vital daba ya cuenta del gusto excesivo de la mujer española por « el adorno y los afeites » (BENNASSAR, 1976, p. 159), lo que se refleja también en la literatura de la época: Juan de Zabaleta (1610?-1670?) en *El día de fiesta por la mañana* (1654) describe en tono burlón este momento del día de una mujer:

Amanece para la dama el deseado día de fiesta, para ella verdaderamente de holgar, porque ha de salir a ser vista. Entrase en el tocador a medio vestir, engólfase en el peinador, pónese a su lado la arquilla de los medicamentos de la hermosura y empieza a mejorarse el rostro. Esta mujer no considera que si Dios gustara que fuera como ella se pinta, la hubiera pintado primero. (ZABALETA, 1983, p. 113-114)⁹⁷

En cuanto a la descripción de Mme d'Aulnoy, destaquemos la comparación, nada laudatoria, con los cangrejos cocidos (!), la utilización del verbo *barbouiller* tomado en su doble acepción: ensuciar y pintar groseramente una superficie grande (lleno, pues, de connotaciones

97 En *La bella malmaridada* (Lope de Vega, 1611), en cambio, los afeites tiene como objetivo el obtener una tez más pálida: “Traigo lindas aguas claras, / para el rostro y bellas mudas, / y si del afecto dudas, / son peregrinas y raras, / de alcanzar de Lima y lirio, / de azucena y hiel de vaca / que cada cual la tez saca / limpia y blanca como un cirio.”

negativas) y la imagen, caricaturizante, de la criada escupiendo agua de rosas sobre la dama. Si el agua de rosas parece ser perfume habitual en el tocador, nada hemos encontrado sobre la peculiar manera de pulverizarse, si no es en Deleito y Piñuela... que se apoya en la citada descripción de Mme d'Aulnoy⁹⁸, convirtiendo así el texto literario en documento con valor sociológico.

La escritora muestra asimismo sorpresa ante los ropajes de las damas, que han dejado de vestir el famoso guardainfante⁹⁹, para ponerse el sacristán debajo de las faldas:

La jupe de dessus est toujours de gros taffetas noir ou de poil de chèvre gris, avec un grand troussis un peu plus haut que le genou, autour de la jupe [...]. Ces jupes sont si longues par devant et par les côtés qu'elles traînent beaucoup [...]. Dessous cette jupe unie, elles en ont une douzaine plus belles les unes que les autres, d'étoffes forts riches, et chamarrées de galons et de dentelles d'or et d'argent jusqu'à la ceinture. Quand je vous dis une douzaine ne croyez pas au moins que j'exagère [...] (VIII, 206)

La carta ocho, destinada en gran medida (página 204 a 218) a la descripción de la mujer española de la alta sociedad, se detiene también en el exceso de abalorios y joyas que éstas gustan de llevar, aunque la autora es bastante objetiva excepto cuando se hace eco de la vestimenta de las viudas y las dueñas, “habit qui n'est pas supportable à mes yeux” (IV, 107) o del uso indiscriminado de las gafas por parte de hombres y mujeres que no se las quitan, asegura, ni para comer ni para dormir, “sans exagérer” (VIII, 214). ¿Excusatio non petita? En cualquier caso el uso abusivo de adornos y joyas, así como la moda de los quevedos, queda documentada en el citado libro de Deleito y Piñuela como también en el de Bennássar.

Más crítica se muestra Mme d'Aulnoy con los usos y costumbres de la nobleza madrileña. Por no extendernos más de lo que debemos, nos detendremos únicamente en las visitas que las damas se hacían entre ellas, observando una rigurosa separación de sexos tanto en el tiempo dedicado a la conversación, como en la mesa, como en el modo de sentarse:

98 Sobre el relato de la viajera francesa, Deleito y Piñuela comenta en nota a pie de página: “Pero por reparos que a él [al viaje] puedan oponerse y refleje o no observaciones propias, constituye una fuente amenísima e insustituible para el estudio de la España de la época.” (DELEITO, 1954, p. 20)

99 Prenda prohibida por Felipe IV y así tratada por Zabaleta: “Esto hecho se pone el guardainfante. Este es el desatino más torpe en que el ansia de parecer bien ha caído. Si una mujer tuviera aquella redondez de cuerpo desde la cintura abajo ¿hubiera quien se atreviera a mirarle? Ponerse postizo un defecto, ¿quién puede hacerlo si no quien está sin juicio?” (ZABALETA, 1983, p. 116-117)

Nous étions plus de soixante dames dans cette galerie et pas un seul chapeau. Elles étaient toutes assises par terre, les jambes en croix sur elles. C'est une ancienne habitude qu'elles ont gardé des Maures. Il n'y avait qu'un fauteuil de maroquin piqué de soie et fort mal fait. Je demandais pour qui il était destiné. On me dit que c'était pour le prince de Monteléon, qui n'y entraît qu'après que toutes les dames étaient retirées. (VIII, 211)

[...] et voici comme l'on vit chez les particuliers [...]. Quand l'heure du dîner est venue, le maître se met à table ; sa femme et ses enfants [...] mangent par terre, auprès d'une table [...] ; ce n'est pas par respect, à ce que l'on m'a dit, mais c'est que la maîtresse ne saurait être assise sur une chaise, elle n'y es point accoutumée [...] (XI, 310)

En varias ocasiones la baronesa expresa su disgusto ante este modo de conversar y de comer¹⁰⁰. Por su parte el historiador Deleito y Piñuela afirma que las mujeres se sentaban efectivamente sobre almohadas o cojines y los hombres en taburetes mientras que las sillas se reservaban a gentes de muy alta calidad; afirma igualmente que las españolas “no se sentaban entonces en alto, hasta que los franceses introdujeron esta desenfadada costumbre” (DELEITO, 1954, p. 113-114). Sin embargo la separación en el almuerzo la documenta este historiador en los relatos de viajes de d'Aulnoy y de Brunel¹⁰¹, que, como hemos visto, es copiado por la primera, a quien chocaría este exotismo o moda turca. Es difícil fijar los límites de la verdad, aunque en su edición al libro de Zabaleta Día de fiesta por la mañana y por la tarde, Cristóbal Cuevas abunda en esta idea cuando en nota a pie de página (p. 350) señala otros testimonios de extranjeros a quienes esta moda resultaba chocante. A todo esto destaquemos que en la carta trece la narradora da cuenta de un almuerzo servido en mesa, aunque se deja entender que hombres y mujeres comen por separado.

3. ¿Desmitificando?

Hemos visto que recursos estilísticos tales como la acumulación, la generalización simplificadora o la hipérbole, sin olvidar la ironía de ciertos comentarios, dan testimonio de la mirada crítica de la escritora. Más que de hipérbolés deberíamos hablar de conductas o de esce-

100 “Je ne pouvais demeurer assise à leur mode et me mis sur les carreaux” (VIII, 211) o bien “Mais don Fernand de Tolède, qui remarqua ma peine [me dit] qu'absolument je me mettrai à table. » (VIII, 196

101 Brunel sitúa esta costumbre en Andalucía donde la influencia árabe era más marcada y donde Mme d'Aulnoy no llegó a ir.

nas hiperbólicas, de clichés superlativos que, bajo la forma de historias o de anécdotas insertas (que buscan ilustrar, subvirtiéndola, una pretendida verdad), hablan del amor apasionado o de la defensa del honor deseada por los lectores franceses. Nos limitaremos a profundizar en los ejemplos ya vistos, referidos al universo femenino. Además de “se barbouiller le visage avec du rouge”, las damas se “décrassent” (VIII, 213) la cara con una mezcla de clara de huevo y azúcar candi; la piel morena pasa a ser “cette petite peau noire collée sur le dos” (VIII, 207); la camarera mayor de la reina protagoniza una escena paralela a la del *rossiage*: “[...] la reine avait été bien plus émue de l’incivilité de la *camarera mayor* qui, voyant quelques cheveux mal arrangés sur son front, avait craché dans ses mains pour les unir. » (XV, 361).

La mujer se representa tanto más vulgar cuanto menor es la categoría social a la que pertenece, de modo que aquellas que trabajan en la cocina de la hospedería “sont toutes échelées, on les prendrait pour de Bacchantes” (III, 91); las enanas de la corte son “d’une laideur affreuse” (VIII, 205), especialmente una al servicio de la reina, “grosse comme un tonneau et plus courte qu’un potiron” (XIII, 335) y ¡qué decir de Zayde, la pequeña esclava que no escapa tampoco a la ironía, ni a los latigazos, de la autora! (XII, 308-309).

Fundido en negro y, venido de las Indias, lo grotesco ocupa ahora toda la pantalla:

On lui amena une géante, qui venait des Indes; dès qu’elle la vit, elle la fit retirer parce qu’elle lui faisait peur. Ses dames voulurent faire danser ce colosse qui tenait sur chacune des mains, en dansant, deux naines qui jouaient des castagnettes et du tambour basque. Tout cela était d’une laideur achevée. (XIV, 352)

Pretende también Mme d’Aulnoy, en lo que parece una exageración desmitificadora, que las mujeres no se habían sentado *nunca* en silla alguna: “elle nous avoua [...] qu’elle ne s’était jamais mise sur une chaise et que la pensée ne lui était même pas venue” (VIII, 196) o bien: “il y a de vieilles Espagnoles qui ne s’y sont jamais mises [sur une chaise]” (XI, 310).

Retomemos el texto de Zabaleta, *Día de fiesta por la tarde*: “Acaban de comer en una casa rica el domingo de Carnestolendas a mediodía, necia y abundantemente. Los dueños se levantan de la mesa [...]” (ZABALETA, 1983, p. 446). Debemos convenir que la forma masculino plural tiene aquí un valor genérico, refiriéndose por tanto al hombre y a la mujer. Y en los palcos de los teatros, entonces llamados aposentos, ¿no se sentaban las mujeres en sillas, como se desprende de algunos grabados de la época? La incredulidad o extrañeza ante ciertas costumbres van acompañadas de una condescendencia y un sentimiento de superioridad que parece acentuarse en las últimas cartas, en las que la comparación entre las dos naciones es cada

vez más explícita. Sobre los rasgos armónicos de los españoles (*réguliers*, era la palabra), ahora dice: “Les ardeurs du soleil rôtissent, l’air les jaunit [les visages] et il est aisé de reconnaître un Espagnol parmi bien d’autres nations. Leurs traits sont pourtant réguliers, mais enfin, ce n’est pas notre air ni notre carnation » (XIII, 342). En diversas ocasiones opone el modo de vestirse « a la española » del modo de vestir « a la francesa » despertando ésta última la admiración de las distintas clases sociales, de la *gouvernante* (II, 59) al mismo rey (X, 254) o, adentrándose en el terreno de la superstición, de las mujeres embarazadas a quienes se les debía consentir todo: “[...] elles voulaient voir mes souliers, mes jarretières, ce que j’avais dans mes poches” (IX, 222-223). La caricatura parece alcanzar su paroxismo ante esta imagen: una jauría de mujeres embarazadas intentan descubrir la ropa más íntima de la mujer francesa así como lo que ésta puede ocultar en sus bolsillos...¹⁰²

Como se ha señalado repetidamente, escribir sobre el Otro es escribir sobre uno mismo, pues *mi* espacio cultural será la atalaya desde la que observar y juzgar el espacio cultural y social del otro: “Rappelons que toute image de l’autre procède, très largement, d’un écart significatif [...] entre deux ordres de réalités culturelles: en gros je *vs* l’autre, espace d’énonciation *vs* espace regardé, représenté, transcrit.” (PAGEAUX, 2003, p. 297-298). Por otro lado esta mirada sobre el espacio transcrito, heredera de una tradición cultural, parte a menudo del prejuicio. Como se pregunta Claudio Guillén:

Si una nación, una región o una ciudad ya ha sido tematizada, literarizada, acaso durante siglos, ¿es concebible que el escritor las contemple y descubra como por primera vez? ¿No será que la literatura nos impide ver el mundo? (GUILLÉN, 1994, p. 118)

En la primera mitad del siglo muchos títulos españoles se habían traducido al francés (como *Guzmán de Alfarache*, traducida en 1619 o la de *La Dama duende*, en 1642) y eran bien conocidos nuestros autores del Siglo de Oro: Cervantes, Lope de Vega, Tirso de Molina, pero también otros menos célebres como Castillo Solórzano o María de Zayas. Mujer cultivada, Mme d’Aulnoy debía conocer si no las *Rodomontades espagnoles* de finales del siglo XV principios del siglo XVI, sí *L’illusion comique* (1636) donde Corneille ridiculiza al español Matamoro, el

102 Un segundo ejemplo se encuentra en esta escena « de familia », en la que el ama de casa “fait toucher [aux enfants] nos habits, elle leur en frotte les yeux, les joues, la gorge et les mains. Il semble que l’on est devenu une relique et que l’on guérit de tous maux. » (III, 91)

ballet titulado *La douraière de Billebahaut et du Fanfan de Sotteville* (1626) o los títulos, bastante mediocres, del abate de Saint-Réal. También la canción española era muy apreciada en la Corte francesa, que Mme d'Aulnoy debía frecuentar, pues escribe que la corte española no conoce fiestas tan agradables como las de Versalles. Por otro lado ella misma contribuyó a la exotización del español con sus dos “romans espagnols”: *Don Gabriel Ponce de León* y *Don Fernando de Toledo*. No dudamos que todo este ambiente en el que el español se había convertido en un personaje-tipo (arrogante, enamorado, combativo) debió nutrir el imaginario ibérico de Mme d'Aulnoy. Un imaginario marcado por el prejuicio que no se refiere tanto a la realidad inmediata de lo descrito como al universo cultural del narrador. En este caso también del destinatario: otra mujer francesa, supuesta prima de la primera. Llegados aquí podemos afirmar que se ha rizado el rizo, pues se impone de nuevo el *souci de vérité* del que hablábamos en la primera parte mediante la anulación del destinatario, narratario o, simplemente, lector, a cuyas posibles objeciones se adelanta la narradora: “Mais j'ai tort de vouloir vous le spécifier [...]. Ne pensez pas, s'il vous plaît, qu'il n'y ait que le grand seigneur qui. [...]. Vous ne sauriez croire comment je tiens bien sous un dais [...] » (IX, 233)¹⁰³.

Señalemos finalmente que en la *Relation du voyage d'Espagne* la autora no duda en explicar la antipatía existente entre Francia y España¹⁰⁴ cuando señala: “Elle se prit à rire de ma question, et elle me dit que j'étais comme toutes les autres dames françaises qui se préviennent aisément contre les Espagnols » (V, 151) o bien:

Il répliqua qu'il connaissait, à ce que je lui disais, le génie de mon pays ; qu'il n'y avait guère vu de Français approuver ce que les Espagnols faisaient ; et comme cette pensée le fit passer à des réflexions chagrinantes je lui assurai que naturellement nous n'avions pas d'antipathie pour aucune nation (VIII, 190)

para acabar estableciendo una clara relación jerárquica entre la cultura española (inferior) y la francesa (superior):

Je demeure d'accord, néanmoins, que la différence que l'on peut mettre entre les Espagnols et les Français est tout à notre avantage. Il semble que je ne devrais pas me mêler de décider là-dessus, et que je suis trop intéressée pour en

103 O bien: “Ne pensez pas, chère cousine, qu'il suffise de dire ‘allez quérir telle chose’ pour l'avoir [...] (III, 91); « Vous allez me dire que les Espagnols sont fous avec leur chimérique grandeur. Peut-être que vous diriez vrai ; mais pour moi qui crois les connaître assez... » (XI, 285).

104 Sobre este tema ver PAGEAUX, 2003, p. 16-17

parler sans passion. Mais je suis persuadée qu'il n'y a guère de personnes raisonnables qui n'en jugent ainsi. Les étrangers viennent moins à Madrid qu'en lieu du monde, et ils ont raison [...] (XI, 285)

4. Conclusión

No negaremos aquí los defectos que caracterizan al pueblo español, tan bien recogidos en el libro de Bartolomé Bennassar, *Los españoles. Actitudes y mentalidad*. No negaremos tampoco que en el siglo XVII era difícilmente comparables el influjo de la mujer francesa, presidiendo salones a los que acudían intelectuales de renombre, con la práctica reclusión de la española (DELEITO, 1954, p. 48), pero sí parece demostrado que la representación que Mme d'Aulnoy hace de ésta queda presidida por elementos más subjetivos que objetivos.

Las imágenes estereotipadas, las que como indica D-H Pageaux pertenecen “au temps long”, pueblan estas páginas dando del país visitado una visión fragmentada y en absoluto personal. Y ello por dos razones: en primer lugar porque la información está cogida en su mayor parte de fuentes manuscritas o ya impresas. Pero también porque si en varias ocasiones y de diferentes maneras la narradora afirma la realidad de lo descrito, ello es negado, paradójicamente, por su discurso: debido a la constante generalización de lo afirmado que en ningún momento puede elevarse a criterio de verdad; mediante el recurso al artificio léxico con la utilización de un vocabulario extranjero y extranjerizante; al seleccionar palabras llenas de connotaciones despectivas (barbouiller, décrasser, rôaissent...); con la utilización de comparaciones, hipérboles o escenas hiperbólicas en pos de la caricatura; ficcionalizando el saber al remitir a anécdotas e historias insertas provistas de un afán desmitificador. Si la mujer española es bella y tiene una conversación inteligente, de manera lenta y gradual se observa un cierto desprecio hacia sus usos y costumbres y se va estableciendo una jerarquía que traspasa el universo femenino para abarcar las dos naciones

¿Pervive hoy esta antipatía entre Francia y España de la que daba ya cuenta en sus *Mémoires*, fechadas hacia 1460-1465, Philippe Commines? Es difícil responder, pero sabemos que al multiplicarse a lo largo del siglo XIX los relatos de viaje a España, los intelectuales españoles resucitaron el debate sobre el retrato falso y ridículo que los autores franceses ofrecían de España y de sus habitantes. Uno de estos debates se originó, sin ir más lejos, tras la publicación

de *Un hiver à Majorque* (1842) y la imagen simiesca que George Sand ofrecía de los isleños¹⁰⁵. La *Revista de Madrid*¹⁰⁶ se dirige entonces en estos términos a la *Revue des Deux Mondes*:

[...] nous limiteremo a preguntar a los editores de la *Revue des Deux Mondes* si apreciarían que un español, en su descripción de París, dijese que es un país de regicidas porque se ha atentado en varias ocasiones contra la vida de un rey; que sus mujeres son una pléyade de prostitutas porque un gran número de ellas circulan por los bulevares, por la rue Vivienne [...]

¿Y luego? La España con tendencia a quedar atrapada en el estereotipo será recusada un siglo más tarde por el personaje de Diego Mora, interpretado por Yves Montand, en *La Guerre est finie*¹⁰⁷:

La malheureuse Espagne, l'Espagne héroïque, l'Espagne au coeur, j'en ai par dessus la tête. L'Espagne est devenue la bonne conscience lyrique de toute la gauche : un mythe pour anciens combattants [...]. L'Espagne n'est qu'un rêve de touristes ou la légende de la guerre civile. Tout ça mélangé au théâtre de Lorca, j'en ai assez du théâtre de Lorca [...]. L'Espagne n'est plus le rêve de 36, mais la vérité de 65 [...]. Trente ans se sont passés et les anciens combattants m'emmerdent.

ANEXO : Relaciones del viaje a España en el siglo XVII francés

Barthélemy Joly (??) – *Voyage de Barthélemy Joly en Espagne (1603-1604)*. Revue Hispanique, 1909, t.20.

J.F. Gondi (Cardenal de Retz) - *Mémoires de Monsieur le C. de R.* Amsterdam, 1675-1677.

Covlon – *Le fidèle conducteur pour le voyage d'Espagne*, Paris, 1654, in-8.

Vincent Voiture (1597-1648) – *Lettres de Vincent Voiture*. Paris, Librairie des Bibliophiles, 1880.

Antoine de Brunel (1622-1696)- *Voyage d'Espagne curieux, historique et politique. Fait en l'année 1655*. Charles de Sercy, Paris, 1665.

Antoine de Gramont (1604-1678) – *Mémoires du maréchal de Gramont, duc et pair de France*.

105 Ver VICENS PUJOL, Carlota: “Réception d’un hiver à Majorque en Espagne: la presse, les prologues” in Llorenç Villalonga: *Un été à Majorque* p. 274-259. Cahiers Romantiques n°15, Presses Universitaires Blaise Pascal, Clermont Ferrand, 2008.

106 Junio 1841, 3ª serie, t.1, p. 199-213

107 Tomamos el ejemplo de D-H Pageaux, libro citado en Bibliografía, cap. II: “Les relations culturelles entre France et Espagne: survols et perspectives”. La película, dirigida por Alain Resnais con guión de Jorge Semprun, data de 1965.

François de Bertaut (1624-1717 aprox.) – *Relation d'un voyage d'Espagne*. Paris, Claude Barbin, 1665.

Jean Muret (1630-1690 aprox) – *Lettres écrites de Madrid en 1666 et 1667*. Paris, Picard, 1879.

Jean Hérauld de Gourville – *Mémoires* [voyage à Madrid en décembre 1669]. Société de l'Histoire de France, Paris, 1894-1895.

Jacques Carel de Sainte Garde (début du XVIIème s. – 1684) – *Mémoires curieux envoyés de Madrid. Sur les fêtes ou combats de taureaux. Sur le serment de fidélité qu'on prête solennellement aux successeurs de la couronne d'Espagne. Sur le mariage des infantes. Sur les proverbes, les mœurs, les maximes et le génie de la nation espagnole*. Paris, F. Léonard, 1670.

A. Jouvin – *Le voyage d'Europe, où sont les voyages de France, d'Italie et de Malte, d'Espagne et du Portugal* (Espagne et Portugal, tome II). Paris, Thierry, 1672.

Marquis de Villars (1623-1698)¹⁰⁸ – *Mémoires de la cour d'Espagne de 1679 à 1681*. Paris, Jean-François Josse, 1773

Marquise de Villars – *Lettres de Mme de Villars à Mme de Coulanges*. Paris, A. Courtois, 1868

François de Tours (??) – *Voyage du P. François de Tours en Espagne et en Portugal (1698-1700)*. Revue Hispanique ??

Mathieu Montreuil, abbé de (1620-1692) – *Lettre de M. l'abbé de Montreuil contenant le voyage de la cour vers la frontière d'Espagne*, in Chapelle (Claude-Emmanuel Luillier, dit) *Voyage curieux, historique et galant*, 1680.

Claude Jordan (1659 - ?) – *Voyages historiques de l'Europe*. 8 vol. Tome II, Qui comprend tout ce qu'il y a de plus curieux en Espagne et en Portugal. Paris, 1692-1703 (Tome II : 1693)

Bernardin Martin (1629-1653) – *Voyages faits en divers temps en Espagne, en Portugal, en Allemagne, en France, et ailleurs, par Monsieur M****. Amsterdam, Georges Callet, 1699, in-12.

Bibliografía

AULNOY, Mme d' : *Relation du voyage d'Espagne*, Paris, Desjonquières 2005. (edición a cargo de María Susana Séguin)

BENNASSAR, Bartolomé: *Los españoles. Actitudes y mentalidad*, Madrid, Argos / Vergara, 1976

DELEITO Y PIÑUELA, José: *La mujer, la casa y la moda: en la España del rey poeta*. Madrid, Espasa-Calpe, 1954.

DÍAZ BORQUE, José María: *La sociedad española y los viajeros del siglo XVII*, Madrid, Sociedad Gral Española de Librería, 1975.

¹⁰⁸ Était-il vraiment l'auteur des *Mémoires*? À ce sujet voir Foulché-Delbos, 1926 : 26-43.

FOULCHÉ-DELBOSC, Raymond: “Madame d’Aulnoy et l’Espagne” in *Revue Hispanique*, tome LXVII, 1926

PAGEAUX, Daniel-Henri : *Trente essais de littérature générale et comparée ou la corne d’Amalthee*, Paris, L’Harmattan, 2003.

GUILLÉN, Claudio: « Imágenes nacionales y literatura » in *Anales de literatura española*, n° 10, p. 117-145, 1994.

TAINÉ, H : *Derniers essais de critique et d’histoire*, Paris, Hachette et Cie, 1903.

WOLFZETTEL, Friedrich: *Le discours du voyageur. Le récit de voyage en France, du Moyen Âge au XVIIIè siècle*. Paris, PUF, 1996.

ZABALETA, Juan de: *El día de fiesta por la mañana y por la tarde*, Madrid, Clásicos Castalia, 1983 (edición a cargo de Cristóbal Cuevas)



Relações de gênero e o livro didático de história: reflexões sobre a produção do saber histórico escolar

Eliane de Freitas Martins ¹⁰⁹

João Paulo de Paula Silveira ¹¹⁰

Nós, professores e professoras de história, temos, ainda, em nossas memórias o tipo de material didático usado nas escolas quando éramos os/as estudantes. Até poucos anos, predominava, na maioria dos livros didáticos, a exposição factual de um conteúdo que deveria ser decorado e que, por isso mesmo, fazia da história uma disciplina menos interessante e/ou importante do que aquelas que estimulavam a reflexão e o raciocínio, como a matemática ou a física. Predominava nesse material a narrativa que preconizava, sobretudo, a política e a economia.

Hoje, o livro didático é mais amplo, com conteúdo mais abrangente e material mais atraente. Reverberando transformações que ocorreram no nível da pesquisa e da teoria, assim como as mudanças nas políticas educacionais e de mercado, o conteúdo exposto no livro possui documentos históricos, textos complementares, fotografias tiradas no exato momento que começa uma revolução, pinturas, charges, sugestões de obras literárias e cinematográficas, além de sites dedicados ao estudo de história. A História Social e a História Cultural trouxeram para o livro didático conteúdos que contemplam o imaginário de uma época, bem como abandona, em níveis diferentes de acordo com o livro, a visão factual da política e o economicismo¹¹¹. Não

109 Doutora em História. Professora de História do Departamento de História e Ciências Sociais/UFG/CAC. Professora formadora e orientadora no Curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola – UAB/UFG/CAC. Coordenadora do Grupo de Pesquisa DIALOGUS - Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho.

110 Mestre em História. Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás. Tutor no Curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola – UAB/UFG/CAC. Professor de História da Universidade Estadual de Goiás – Iporá. Membro do Grupo de Pesquisa DIALOGUS- Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho.

111 Aliado às transformações no âmbito historiográfico, assistimos, desde a implantação a partir de meados da década de 1990 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), um rápido aprimoramento das coleções destinadas ao ensino fundamental. A partir de 2005 o mesmo começa a acontecer no âmbito do ensino médio com a instituição do

obstante, não podemos, ao analisar o material dessa natureza, esquecer que se trata também de uma mercadoria rentável da indústria cultural e que muitas dessas transformações se devem à necessidade de sobreviver no mercado editorial brasileiro. (OLIVEIRA; STAMATTO, 2007; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2009).

Muito embora mudanças positivas sejam sondáveis, esse material aborda timidamente - essa é nossa primeira constatação - temas importantes para pensarmos a sociedade com um todo e que há alguns anos fazem parte dos debates acadêmicos. Referimo-nos, entre outros, às poucas e pontuais reflexões acerca das relações de gênero presentes nos livros didáticos de história, em particular do Ensino Médio, objeto de nossa análise.

Por relações de gênero, entendemos construtos culturais ou representações dos corpos sexuados que estabelecem o que determinado contexto entende por masculino e feminino. Essas representações orientam os comportamentos, bem como ordenam espaços e papéis sociais. Para além do sexo biológico ou de posturas essencialistas ou a-históricas, os gêneros são definições socialmente construídas, portanto históricas e fluídas. Eles são construídos de forma relacional, envolvendo partes diversas e complementares, o que não significa apenas homens e mulheres – há sempre aqueles/as que não se enquadram nesse binarismo. (LOURO, 1997). Conforme definição de Scott (1995, p. 86): “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. A construção do gênero se opera na sociedade, segundo a autora, por meio de quatro elementos interligados: as representações sociais, doutrinas (religiosas, científicas, educativas etc.), política (instituições, organizações sociais etc) e a identidade subjetiva individual. (SCOTT, 1995).

Voltando ao livro didático de história, cabe esclarecer alguns elementos norteadores de nossa discussão: em primeiro lugar, não ignoramos a presença, nos livros didáticos, de reflexões sobre a condição de homens e mulheres ao longo da história, sobretudo análises sobre a exploração e inferiorização das mulheres, bem como suas resistências e conquistas (SILVA, 2009). Não problematizamos apenas a frequência com que o tema surge, o que não deixa de ser importante, mas sua amplitude, profundidade e a forma como é exposto. Em segundo lugar, lembramos da influência, mesmo que indireta ou difusa, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na reformulação do material didático nas últimas décadas. A categoria gênero,

PNLEM. Sobre o PNLD na área de História, consultar Miranda e De Luca (2004).

por exemplo, aparece nos PCNs dentro de um dos eixos transversais, incluída como parte dos conteúdos de orientação sexual para o terceiro e quarto ciclos¹¹². De acordo com a análise feita por Gandelman (2003), a categoria gênero apresentada pelos PCNs esvazia-se de seus aspectos políticos e históricos, baseando-se no “fundacionalismo biológico” e no viés psicologizante, que despolitizam o caráter construído da oposição feminino/masculino, não incluindo, portanto, noções de conflito. Para a autora, essa concepção transforma as relações de gênero em uma questão de diplomacia, de fronteiras, de “tolerância”¹¹³.

Em terceiro lugar, não objetivamos desmerecer o livro didático apresentando-o como algo desnecessário. Antes, ressaltar limitações é uma forma de contribuir com o aprimoramento desse material e alargar o debate em torno das práticas escolares. Compreendemos que o livro didático de história é um entre os diversos elementos que atravessam a prática escolar, sendo também marcado por discursos diversos, bem como apropriado de várias maneiras por aqueles que o manejam, o que inclui o/a professor/a.

Por fim, não nos atentamos ao uso pedagógico *per se* do livro didático. Procuramos encarar o material em questão enquanto artefato cultural produzido em um contexto específico e portador de sistemas de valores que definem a consciência histórica daqueles que fazem uso dele. (BITTENCOURT, 1997). Mesmo assim, destacamos que nossa abordagem tem implicações políticas e pedagógicas, visto que ao refletirmos sobre a configuração do saber trabalhado no livro, contribuímos com a elaboração de estratégias que permitem seu aperfeiçoamento e o desenvolvimento de novas posturas diante da questão dos gêneros dentro e fora da escola.

Feitas as considerações acima, indagamos: de que forma o livro didático de história aborda, em nossos dias, as relações de gênero? Qual sua amplitude? Que tipo de consciência histórica o livro didático pode formar quando tratamos da questão dos gêneros? Como essa consciência histórica atua nas relações de gênero dos sujeitos aprendizes? Esse texto busca expor algumas inquietações de quem se incomoda com a exiguidade da reflexão sobre as relações de gênero nas escolas¹¹⁴. Para sua elaboração, foram analisados livros didáticos recentes usados

112 Ao lado das “relações de gênero” estão os itens “corpo: matriz da sexualidade” e “prevenção das doenças sexualmente transmissíveis”.

113 A crítica de Gandelman (2003) aproxima-se sobremaneira daquela feita por Canen (2000) à concepção de “pluralidade cultural” presente nos PCNs. Para a autora, a despeito da importância de abordar a pluralidade cultural como tema no âmbito escolar, é preciso superar “visões ‘exóticas’ e ‘folclóricas’ da diversidade cultural, [advogando a necessidade de uma perspectiva intercultural crítica que questione] as relações desiguais de poder que legitimam certas culturas em detrimento de outras”. (CANEN, 2000, p.137).

114 Muitas das inquietações, reflexões e posturas apresentadas neste texto foram suscitadas pelo trabalho realizado no

no Ensino Médio no Estado de Goiás, *História para o Ensino Médio*, de Renato Mocellin (2005) e *História Global: Brasil e geral*, de Gilberto Cotrim (2006)¹¹⁵.

1. Situando o livro didático

Fazer uma breve incursão pelo ambiente escolar nos permite localizar o livro didático de história como parte do todo pedagógico definidor da escola, o que não significa mera concordância com o mesmo. Ressaltamos, sob perspectiva foucaultina, que a escola, a exemplo do restante da sociedade, também é atravessada por poderes e discursos diversos, originados ou não no espaço escolar, que se complementam, mas também se opõem. (FOUCAULT, 2001). Assim, não nos preocupamos com um poder centralizador e absoluto, único condutor da trama escolar. O ambiente escolar é parte do arranjo social e, por isso mesmo, é marcado pelas ambiguidades oriundas das relações de poder e dos conflitos presentes nas sociedades em seu todo. Interdições, silêncios, afirmações e exclusões, presentes na vida social comum, são partes também da vida escolar. A diferença, salientamos, é que na escola, especificadamente na sala de aula, o que é dito ou não dito pode ter status de saber verdadeiro. A escola, como percebemos, (re)produz e sustenta estereótipos, comportamentos e representações sociais da sociedade abrangente, mas também os problematiza.

Os/as alunos/as são os objetos da escola, no sentido de que o saber lá ministrado visa educá-los/as, ensinar a maneira correta de conceber o mundo e se relacionar com ele. Partindo desses pressupostos, encaramos a escola como ambiente “generificado” coprodutor das identidades de gênero. Consideremos, ainda, que a organização escolar e muitos elementos disciplinadores são concebidos como condições naturais do funcionamento da escola.

A disciplina ambiciona a manutenção da ordem a fim do “bom aprendizado”; suas metas são utilidade e sujeição. (FOUCAULT, 2001). Essa condição “natural” evidencia o quanto esses mecanismos, operados a partir de pequenas astúcias e arranjos sutis, estão inculcados

Curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola, oferecido na modalidade de ensino a distância pelo Grupo de Pesquisa DIALOGUS. Observamos, ao longo do curso, que entre as angústias e inquietações apresentadas pelos professores e professoras no processo de formação continuada, sempre esteve presente a preocupação com o material didático e com o cotidiano escolar.

115 Não propomos uma análise pormenorizada desses dois livros. Bastou-nos uma análise de conteúdos e a compreensão do ritmo narrativo – ou metanarrativo - para compreendermos como a trama história é desenvolvida no que tange às identidades de gênero. As duas obras em questão foram usadas em escolas públicas e particulares de Goiás. Em nosso caso, travamos contato com ambas nos municípios de Inhumas e Iporá.

na mente daqueles/as que participam da vida escolar (professores/as, alunos/as, diretores/as etc). A naturalização da disciplina é essencial para seu êxito. Os dispositivos disciplinadores buscam docilizar os sujeitos, fazendo-os usar o tempo de forma útil, ou seja, de forma que as energias sejam gastas exclusivamente com a produção, ao mesmo tempo em que fundamentam a sujeição.

O ambiente escolar é concebido tradicionalmente como espaço neutro, quando se trata da sexualidade. Não se fala sobre o sexo ou sobre a natureza da atração sexual, exceto quando se trata de enquadrá-lo enquanto mecanismo de reprodução ou ainda para apontar a necessidade de se evitar DSTs ou a gravidez não planejada, responsáveis pela evasão escolar e pela não produtividade¹¹⁶. Falar sobre sexualidade significa, na ótica dos que acreditam na neutralidade do ambiente escolar, a possibilidade do desajuste ou da contaminação por pulsões que devem existir apenas no ambiente privado ou na rua. A assepsia em relação à sexualidade não significa negar a existência de gêneros diferentes. Aliás, o que existe é o contrário. Masculino e feminino são definidos como identidades biológicas ou naturais e, para cada uma, é estabelecido um cabedal de normas que devem ser seguidas de forma a garantir a ordem escolar. A naturalização das identidades é reforçada por meio das brincadeiras genericadas, das batalhas escolares entre meninos e meninas, de jogos específicos, ou da formação de grupos distintos de convivência que marcam as diferenças entre os gêneros.

Esses “pequenos detalhes” são as pedras que sustentam as hierarquias de gêneros. Manter a naturalização das relações de gênero significa expulsar do ambiente escolar o contingente. Sinônimo de anomia, o contingente significa o imediato questionamento das identidades biológicas. Naturalizar os gêneros implica em disciplinar os corpos, canalizar a atenção à reprodução e, ao mesmo tempo, impedir que indagações que supostamente desajustariam o ambiente escolar venham à tona, o que frustraria os apóstolos da docilização. Claro que o que expomos aqui é uma situação típica ideal; a intenção de docilizar os corpos e tornar o espaço escolar assexuado nunca pôde ser exercida plenamente – sempre existiram os que fugiam da norma, da regra, e que muitas vezes pagaram um preço caro pela subversão. Contudo, o que

116 Para vários estudiosos e estudiosas, a criação do tema transversal Orientação Sexual nos PCNs é um indício importante da maneira como o tema da sexualidade é inserido no âmbito escolar. Pautados pela preocupação com o crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV, os PCNs demonstram o interesse do Estado pela sexualidade da população. Deixando ao encargo da escola – e não apenas da família – “desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa que promova a saúde das crianças e dos adolescentes”. (ALTMANN, 2001, p. 576).

queremos é situar o material didático que pesquisamos: o livro de história do Ensino Médio. Desejamos evitar a visão inocente que poderia sustentar que o “livro fala por si mesmo”, ou seja, que o conteúdo do livro está livre das apropriações feitas por professores/as e alunos/as. Antes, o contexto escolar onde se encontram os/as professores/as e alunos/as influi na maneira que o livro é apropriado. Pensando na situação típica ideal que apontamos, não é difícil concluir que o uso do material didático corrobore e até fortaleça os interesses escolares de não problematizar as identidades de gênero. Assim, mesmo que o livro didático dê margem ao questionamento das identidades biológicas, é bem possível esperar que essas abordagens sejam mitigadas por aqueles que o manuseiam.

2. A didatização, o silêncio e a mercantilização do saber

Discutir sobre a didatização do livro didático implica em considerar a exclusão de alguns temas tidos por menos relevantes ou importantes. A didatização é o exercício pedagógico que visa adaptar os saberes científicos e/ou filosóficos para determinado público. Em nosso caso, a didatização tem como público alvo os/as adolescentes. Esse processo, segundo Selva Guimarães Fonseca (2003), implica na simplificação de pesquisas e estudos desenvolvidos no plano acadêmico.

Simplificar, um dispositivo discursivo, pode tornar definitivas e legítimas algumas interpretações do passado, bem como excluir o que de alguma forma é tido por menos relevante (e cabe-nos perguntar quem define a relevância). (FONSECA, 2003). A simplificação “pacífica” a história, ao inculcar a percepção de um saber definitivo sobre o passado, tornando o livro um manual sobre “como as coisas realmente ocorreram”. Não iniciados/as nas práticas reflexivas acadêmicas, o que significa o não entendimento da produção do saber como processo inexorável atravessado por relações de poder, os/as alunos/as certamente se apropriarão do livro didático crendo-o portador de um saber inconteste. Estando no livro, pensarão os/as aprendizes, trata-se de algo verdadeiro.

Enquanto instrumento de poder, os livros, em geral, causam a impressão de se tratar de um conhecimento maior. A interiorização dessas “verdades” obstrui a possibilidade de questionamento e, muitas das vezes, reproduz visões estereotipadas sobre o devir histórico. Não são apenas os/as alunos/as que tendem a assumir uma relação de dependência com o material didático, alguns/as professores/as também.

Consideremos, a título de exemplo, a presença de materiais de apoio anexo ao livro do/a professor/a que orientam a prática discente a partir da maneira com que o livro dispõe os conteúdos. Esse material apresenta estratégias, discussões e formas de abordar o conteúdo em absoluta conexão com o livro. Muitas vezes, o mesmo material oferece para o/a docente, toda a programação anual que servirá para a composição de projetos de cursos geralmente desenvolvidos pelas escolas no início do ano letivo. A dependência do livro pode significar o engessamento da prática docente, impedindo que reflexões extras façam parte do ambiente de aprendizado ¹¹⁷.

Circe Bittencourt (1997) alerta-nos sobre a importância de considerar o livro didático um artefato histórico construído por vários sujeitos e, por isso mesmo, portador de ambiguidades. Longe de ser apenas resultado do trabalho do/a autor/a, o livro é resultado também da política de uma editora, bem como da intervenção de vários/as profissionais que cuidam da diagramação. É importante considerar que o livro busca atender a interesses diversos, especialmente àqueles que o torna um material atrativo para o mercado consumidor. Isso nos permite conjecturar que qualquer abordagem ou reflexão à possibilidade de sucesso editorial deve ser mitigada, rarefeita ou tolhida. O silêncio, como parte do processo de simplificação do saber, é também uma ferramenta do marketing editorial.

O silêncio reforça estereótipos e fixa interdições. Ele não é um ato inocente, mas um dispositivo de poder que delimita o que não deve ser discutido, definindo quais saberes são, e quais não são, importantes. Produto do meio, o silêncio do material didático diante de alguns temas reforça tabus sociais ao minar a possibilidade de subverter representações cristalizadas ao longo da história. Dessa forma, normas e condutas socialmente aceitas como normais são reproduzidas por meio do não dito.

O silêncio faz parte de “exclusões maiores” que atingem também o meio acadêmico ¹¹⁸. Esses grupos sofrem, em alguns casos, com a falta de recursos, espaços de reunião e inves-

117 Nossa perspectiva aqui não é culpabilizar professoras e professores por esse tipo de uso do livro didático. Sempre que tratamos de material didático, temos que considerar o extenso conteúdo a ser explorado no decorrer do ano letivo e a precarização das condições de trabalho dos/as docentes. Esses/as profissionais são submetidos/as a excessiva carga de trabalho e salários baixíssimos, o que muitas vezes os/as impedem de buscar fora do livro didático outro material para utilização em sala de aula.

118 A consolidação dos estudos de gênero, no Brasil, nas últimas décadas, tem contribuído significativamente para ampliar, no interior das Ciências Humanas, o debate teórico em torno de alguns conceitos importantes, entre eles, de identidade, cultura e sexualidade. Entretanto, esse debate tem ainda um espaço restrito nos cursos de formação de professores e professoras, as chamadas licenciaturas. No campo da formação continuada, uma experiência que vem

timento em suas pesquisas ou publicidade do trabalho desenvolvido. Pensando nisso, não é difícil entender por que o material didático de história é incompleto, quando o assunto são as relações e as identidades de gênero: editoras não querem investir em saberes que às vezes sequer são valorizados no ambiente acadêmico. Além disso, e agora pensando na não aceitação da sociedade como um todo, as editoras não estão dispostas a investir em algo que poderia ocasionar a recusa de seu material pelo “mercado escolar”, sobretudo de sua fatia mais rica, que se encontra na escola particular.

3. O gênero do livro

Muito embora o material trabalhado aqui apresente melhoras significativas se comparado ao que antes era usado nas salas de aula, nossa hipótese é que o livro didático continua locus da diferença de gênero e seu (re)produtor, ainda que de uma forma menos estereotipada, por não apontar explicitamente as dinâmicas das relações de poder que em todas as sociedades estabelecem os gêneros.

Não fica claro, no material didático em questão, que os significados definidores dos gêneros são construídos e não essenciais. A impressão que temos é que os livros tentam “amansar” a questão, expondo factualmente a situação das mulheres ao longo da história, bem como suas lutas, sem, de fato, criar condições reflexivas para o entendimento mais amplo da questão. Da mesma forma, o homem (seja como sinônimo do sujeito universal, seja como pessoa do sexo masculino) continua agente da história e, reforçamos, portador do direito natural de sê-lo, sem que sua posição seja encarada também como produto de um contexto cultural. Em linhas gerais, as identidades de gênero¹¹⁹ não parecem afetadas pelas dimensões políticas e sociais dos períodos estudados. (LOURO, 2000).

apresentando bons resultados é o Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), oferecido na modalidade de ensino a distância.

119 Cabe ressaltar que, ao utilizarmos o conceito de identidade de gênero, partimos do reconhecimento de que a identidade, e suas diversas adjetivações: nacional, cultural, de gênero, de classe, de etnia, entre outras, tem sido concebida como: (1) uma “positividade” que se afirma na relação de negação com o outro, aquele/a que não sou; (2) como independente em si mesma; (3) como algo já dado. E, principalmente, tem sido considerada como referência inseparável da concepção de diferença. Dito de outra maneira, a identidade é apresentada como aquilo que é: “sou mulher/homem”, “sou brasileira/o”, “sou professor/a”, “sou negro/a”, portanto, sou diferente dele ou dela que é “chinês/a”, “estudante”, “indígena”. Este uso corrente do conceito de identidade e de diferença, ofusca de alguma maneira o fato de que tanto diferença quanto a identidade são produzidas, resultam de processos históricos e culturais. Isso significa dizer que não são “naturais”, “essências” ou “coisas” “que estão simplesmente aí, a espera de ser reveladas ou descobertas,

A forma pontual de expor a relação sociedade/gênero, ainda que relativamente importante, escamoteia que os gêneros, independente da época, são definidos culturalmente a partir das relações de poder pertencentes a quaisquer sociedades. Essa pontualidade atende a necessidade inicial de dar visibilidade às relações de poder que penderam contra o gênero feminino. Nesse sentido, é possível observar resultados relativamente positivos do ponto de vista da difusão do saber histórico no que diz respeito às condições das mulheres. Porém, a presença anedótica delas (à margem dos acontecimentos mais importantes, vividos exclusivamente pelos homens) naturaliza o masculino. Por mais que as condições femininas sejam expostas, o gênero masculino não é problematizado como construto e se mantém como uma referência confiável. Logo, a construção social dos lugares masculinos não é examinada. (COSTA, 2003).

A submissão das mulheres, bem como suas lutas, ou melhor, algumas delas, aparecem no livro didático. Contudo, conceitualmente falando, esse tipo de narrativa não diz respeito aos gêneros; não se trata, simplesmente, de apresentar a oposição, submissão e resistência, mas de problematizar e decodificar as formas do(s) masculino(s) e feminino(s) ao longo da história enquanto representações construídas a partir de arranjos de poder e não dadas *a priori*. É a partir dessas definições que se torna possível o início de uma análise mais sofisticada que considere o caráter relacional e verdadeiramente histórico dos gêneros. (LOURO, 1997; SCOTT, 1994, 1995). Contudo, para o livro didático de história, masculino e feminino são distinções naturais e, paradoxalmente, a-históricas (BERETA, 2006). A naturalização/protagonismo do gênero masculino é reforçada quando alguns livros apresentam as condições sociais das mulheres em textos complementares, separados do corpo textual principal do capítulo estudado, ou em pequenos quadros que causam a impressão de tratar-se de um tema menos relevante.

Ainda que o/a aprendiz possa se informar sobre o cotidiano das mulheres ao longo de vários contextos históricos, o papel das relações de poder enquanto definidoras dos gêneros e dos espaços ocupados por eles mais uma vez não é contemplada. Podemos aferir, ainda, que a existência de textos fora do núcleo dos capítulos dos livros subentende que o significado histórico ou a participação histórica do gênero feminino é secundário. Por ignorarem que o “privado é político” ou por menosprezarem o privado e suas imbricações com o público, na medida em que a ênfase ainda recai sobre os tais “grandes eventos”, a abordagem histórica sobre as condições femininas serão sempre percebidas como algo de menor importância.

respeitadas ou toleradas. (SILVA, 2000). Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que enquanto resultado de processos sociais e históricos que envolvem relações de poder, a identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. Ao contrário, ela é instável, fragmentada e inacabada. (SILVA, 2000).

Analisemos um exemplo corriqueiro no ensino de história antiga presente nas obras que investigamos: o surgimento da filosofia grega. São os homens que pensam, não há menção alguma às mulheres. O material silencia-se diante das imbricações entre conhecimento e as relações de poder definidoras dos lugares e papéis dos gêneros. Ainda que em trechos anteriores do capítulo seja possível perceber que às mulheres era reservado, sobretudo em Atenas, o trabalho do lar, o saber grego é apresentado como contribuição grega à humanidade sem que se perceba que ele também é generificado. (LOURO, 1997). Não fica claro, portanto, que a contribuição filosófica também ocorreu a partir da exclusão do gênero feminino e que esse mesmo saber reforçou e reproduziu representações que inferiorizavam as mulheres diante dos homens.

Cabe ressaltar que as diferenças internas entre os gêneros quase sempre estão excluídas das narrativas do livro didático. Mantém-se uma percepção bipolarizada e biologizada, sem que se considere o pertencimento étnico e/ou de classe como marcadores sociais que atravessam as definições cambiantes dos gêneros. Além disso, os que são considerados “desviantes”, os que não são “verdadeiramente” homens ou mulheres, raramente aparecem no texto. (LOURO, 1997)¹²⁰. Ignora-se que os gêneros, independente a qual deles nos referimos, são plurais e que não há uma unidade interna que abrace de forma unívoca toda sociedade quando falamos em masculino ou feminino. Nos estudos de história, os sujeitos são induzidos a perceberem apenas um tipo de masculino e um tipo de feminino, o que certamente reverberará em sua posição sobre a realidade presente.

A narrativa dos grandes feitos, aquela que se debruça sobre sistemas econômicos, guerras e revoluções, ignora quase sempre as vivências cotidianas e, por essa razão, camufla grupos sociais que também devem ser considerados sujeitos históricos. A atenção ao “macro” ora impede o conhecimento de universos distintos, marginais e fronteiriços, onde viveu e vive a maioria das pessoas, ora obscurece formas de existências que poderiam subverter estereótipos que o próprio livro didático ajuda a reforçar. Uma narrativa não generalizante poderia, por exemplo, considerar a vivência de mulheres pobres, mães e solteiras, que enfrentavam os obstáculos da vida subvertendo qualquer expectativa em torno do tal “sexo frágil”. (SOIHET, 2008).

120 Na obra *História para o Ensino Médio*, de Renato Mocelin (2005), encontramos um “texto complementar” que aborda o que o autor chama de “sexualidade reprimida” cuja discussão perpassa as imposições da legislação colonial contra a homossexualidade, as relações homossexuais de clérigos e casos de lesbianismo.

Sustentamos, a partir do que apresentamos até aqui, a hipótese de que o livro, objeto de culto, propagador da verdade, fomenta entre os/as alunos/as, por meio de sua narrativa androcêntrica, um consciência histórica que cristaliza os gêneros, sobretudo o masculino enquanto único sujeito da história; filósofos, revolucionários, tiranos, enfim, homens que fazem o mundo se mover. Conseqüentemente, esse saber adquirido na escola poderá servir de capital cultural que mediará a compreensão que o/a aprendiz terá do próprio gênero e o lugar de cada um deles na sociedade. Ao não problematizar os gêneros, o livro revitaliza arquétipos tradicionais mantendo-os enquanto condições naturais do ser. Em suma, as definições culturais de gênero são alimentadas por uma consciência histórica baseada na narrativa naturalizante apresentada no livro didático.

4. Considerações finais

Aprendemos com Louro (1997, 2000, 2003) que as discussões sobre relações de gênero são marcadas pela heterogeneidade de posições, bem como pelas inúmeras contribuições oriundas de diversos setores do conhecimento. Essa posição nos torna menos pretensiosos/as em relação a uma “consideração final” que amarre o que discutimos até aqui. Pelo contrário, permanecem muitas dúvidas. Contudo, gostaríamos de apresentar algumas reflexões que podem servir também como sugestões para o manuseio do livro didático. Antes de seguirmos, gostaríamos de esclarecer que os debates sobre o uso ou o não uso do livro didático nos parecem inócuos. Temos certeza de que esse objeto, ora querido, ora detestado, não sairá da sala de aula. Não se trata de um mero vilão; afinal, o ambiente escolar e mesmo os professores e professoras são atravessados/as por posições estereotipadas e pelo silêncio em relação a alguns temas. A ausência do livro por si só não mudaria nada no quadro aqui estudado.

Bem, o ponto fundamental é assumir o livro como portador de um conhecimento parcial, permitindo que os/as alunos/as entendam que o saber é questionável e transitório. Isso não é tão difícil, considerando que essa percepção já existe em relação às ciências. Devemos ressaltar com os/as alunos/as que o conhecimento histórico se transforma da mesma forma que outros saberes. O foco aqui é: *o livro didático não é portador de verdades inabaláveis*.

Apesar de óbvio, o/a professor/a não deve fazer do livro didático seu guia. Assumi-lo como referência maior para o desenvolvimento das aulas é aceitar a simplificação inerente ao livro e fechar as portas para horizontes maiores. É importante manusear o livro, conhecer o que está ali. Porém, o/a professor/a precisa incrementar o conteúdo, questionar algumas abor-

dagens, e mesmo o silenciamento, diante de alguns temas. Se não houver qualquer menção reflexiva sobre os gêneros, o/a professor/a deve mencioná-la. Se a figura feminina for invisível, o/a professor/a deve torná-la visível. Se a história parecer uma narrativa masculina, o/a professor/a deve apresentar outras perspectivas. O foco aqui é: *o/a professor/a deve complementar as limitações do livro estudado quanto a algum tema que não teve a atenção devida.*

O/a professor/a deve estimular os/as alunos/as a perceber as identidades de gênero como construções culturais que variam ao longo do tempo. Indubitavelmente, alguns atritos ocorrerão, considerando que masculino e feminino são percebidos ora como parte de nossa biologia, ora como determinação divina. Devemos aceitar os conflitos cômicos de que a escola, ao contrário do que muitos ainda pensam, é também um espaço de poder e disputas. Nesses momentos de lutas entre partes opostas, o/a professor/a deve ter “jogo de cintura” e deixar clara a importância de aceitarmos opiniões contrárias. Contudo, sem abandonar a disposição inicial, o/a professor/a deve historicizar os gêneros, apontando para a existência de discursos que ao longo do devir definiram (e definem) o que é masculino e feminino e, consequentemente, o lugar de cada um nas diversas sociedades estudadas. O foco aqui é: *apresentar os gêneros como construções provisórias gestadas culturalmente.*

O/a professor/a deve ficar atento à presença de outros marcadores (classe, sexualidade, religião, etnia, orientação sexual) que permeiam as identidades de gênero, tomando o cuidado de não construir blocos opostos homogêneos, baseados no fundacionismo biológico. Nesse sentido, a adoção de uma perspectiva interculturalista é importante para ajudar o/a aluno/a a perceber variações dentro de cada um dos gêneros e também a existência daqueles que não se enquadram em absoluto a nenhum dos dois, habitando espaços fronteiriços. O foco aqui é: *os gêneros são plurais, atravessados por diversos marcadores sociais e por relações de poder.*

Como ficou claro no início desse tópico, não pretendemos uma conclusão final, nem apresentar soluções definitivas para os problemas apontados. O destaque é derrubar o silêncio escolar diante de um tema tão importante, quando pensamos na constituição de uma sociedade mais igualitária. Não obstante, não é só o livro que vez ou outra silencia-se diante de alguns temas; os/as professores/as também se silenciam. O silêncio é um dispositivo de poder excludente que busca tornar os corpos dos/as alunos/as dóceis. Porém, não é apenas o corpo deles/as que são dóceis, os nossos também os são. Debruçar sobre si mesmo é uma parte importante do ofício do/a professor/a. O foco aqui é: *considerar o impacto de nossa identidade de gênero no uso do livro didático e, portanto, na prática escolar.*

Referências

- ALTMANN, Helena. *Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Estudos Feministas*, Florianópolis, v.9, n. 2, p. 575–585, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2013.
- BERETA, Cristiani. *Gênero e sexualidade nos livros didáticos de história: algumas questões sobre produções de subjetividades*. In: SEMINÁRIO FAZENDO GÊNERO, 7, 2006, Florianópolis, SC. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://www.fazendo-genero.ufsc.br/>>. Acesso em: 16 mar. 2013.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- CANEN, Ana. *Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 111, p. 135-149, dez. /2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a07.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2013.
- COSTA, Suely Gomes. *Gênero e história*. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- COTRIM, Gilberto. *História global: Brasil e geral*. São Paulo: Saraiva, 2006.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. São Paulo: Papirus, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: a história das prisões*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- GANDELMAN, Luciana M. *Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas*. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. (Org.). *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes; NECKER, Jane Felipe. GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MIRANDA, Sonia Regina; DE LUCA, Tania Regina. *O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 48, p. 123-144, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n48/a06v24n48.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2013.
- MOCELIN, Renato. *História para o ensino médio*. São Paulo: IBEP, 2005.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; OLIVEIRA, Almir Félix Batista. *Livros didáticos de história: escolhas e utilizações*. Natal: EDUFRN, 2009.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisa e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <www.archive.org/details/scott_gender>. Acesso em: 16 mar. 2013.

_____. *Prefácio a Gender and politics of history*. Cadernos Pagu, Campinas, n. 3, p. 11-27, 1994.

SILVA, Gilvan Ventura da. *Prisioneiras do esquecimento: a representação das mulheres nos livros didáticos de história*. *Dimensões*, Niterói, v. 23, p. 45-66, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. *A produção social da identidade e da diferença*. In: _____ (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOIHET, Rachel. *Mulheres Pobres e violência no Brasil Urbano*. In: DEL PRIORI, Mary (Org). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto/Unesp, 2008.

Mme de Graffigny y Simone de Beauvoir: notas sobre el espacio simple de la escritura

Encarnación Medina Arjona¹²¹

La manifestación de la nostalgia, como expresión de la melancolía, llama la atención cuando se estudia en la escritura de las mujeres, fundamentalmente porque la manifestación de emociones ha sido considerada en la escritura femenina un rasgo de debilidad frente a la “escritura viril”. Sin embargo, la historia de la literatura no ha dudado en reconocer la importancia y el valor definitorio de su presencia (la expresión de la melancolía) en la literatura escrita por hombres. La melancolía aparecía ya desde la edad media ligada directamente a la representación de los hombres en su trabajo de creación o de expresión del “amor cortés” –como lo ejemplifica el retrato del artista Walther von der Vogelweide (lámina del *Codex Manesse* o *Gran manuscrito de los cantos de Heidelberg*, entre 1305 y 1340, Heidelberg, Universitätsbibliothek, Cod. Pal. Germ. 848, fol. 124) (CLAIR, 2005, p. 79). El mayor poeta lírico de la Edad Media aparece representado sentado sobre una roca, la cabeza pesadamente apoyada sobre la mano izquierda, y en la mano derecha sostiene la hoja sobre la que ha extendido la esencia de sus meditaciones de amor hacia la mujer casada de la alta sociedad. Y posteriormente, sabemos que la melancolía no ha dejado de ser valorada como pulsión de la gran creación en artistas como Stendhal o Baudelaire. Paralelamente a dicha consideración, la crítica patriarcal ha tachado a la escritura femenina de “sentimental”, “emocional”, “sensible”, en cuanto la consideraban cuajada de sentimiento nostálgico -negándose a querer ver en ella la expresión de la melancolía cuando alguna escritora tomaba la pose de mirar al infinito con la cabeza apoyada sobre la mano izquierda. Nosotros leeremos, bajo este punto de vista, dos obras de mujeres: *Lettres d'une Péruvienne* (1747) de Mme de Graffigny y *Lettres à Nelson Algren* (1947-1964) de Simone de Beauvoir.

La primera es una novela en forma epistolar que narra la historia de Zilia quien, arrancada por Détéville a su Perú natal, se ve obligada a abandonar el Templo del Sol perdiendo

121 Doutora em Literatura Francesa e coordenadora do Dept. de Culturas e Línguas Mediterrâneas da Universidade de Jaén /Espanha - emedina@ujaen.es.

así cualquier posibilidad de casarse con el Inca, rey considerado hijo del Sol. Prisionera del joven francés, realiza con él un largo viaje hasta París. Primero con los ojos vendados, y luego desvelados para adaptarse a su nueva vida, la joven sufre añoranza de su país. Si nos ayudamos de Jankélévitch, para quien la nostalgia difiere del spleen o del aburrimiento; es porque se trata de la llamada añoranza del país, « y no sólo porque el mal del país localiza el origen de la languidez, sino que la nostalgia indica en sí misma el remedio: el remedio se llama regreso, *nostos* » (Jankélévitch, 1974, p. 341).

En *Lettres d'une Péruvienne*, de Mme de Graffigny, la nostalgia es la fuerza filosófica de la obra, la reflexión se resiste a una unificación, los resultados son diversos pues la nostalgia parece disiparse y reaparecer en cualquier punto. Si intentamos resumir aquí las impresiones que nos surgen a lo largo de nuestra lectura, diremos que nuestro primer ejercicio de análisis ha intentado ver las categorías espacio-temporales relacionadas, aparentemente, a temas de civilizaciones: ¿por qué, de una forma absolutamente moderna, los grandes espacios intervenían tan eficazmente en relación a la antigüedad del pueblo peruano y el espacio más reducido, con el espacio de la decadencia, el espacio parisino? (« Dans le Temple du Soleil, il y avait cent portes : l'Inca seul avait le pouvoir de les faire ouvrir. ») (p. 16)¹²².

En vain des espaces infinis avaient séparé les Villes du Soleil de notre monde ; elles en devinrent la proie [...] Quel spectacle pour les Espagnols, que les jardins du Temple du Soleil, où les arbres, les fruits et les fleurs étaient d'or, travaillés avec un art inconnu en Europe ! Les murs du Temple revêtus du même métal, un nombre infini de statues couvertes de pierres précieuses, et quantité d'autres richesses inconnues jusqu'alors, éblouirent les Conquistadors [...] (p. 8)

Mme de Graffigny, en *l'Introduction*, define la inmensidad de dicha civilización frente a los límites de la esclavitud que comienza a referir en la *Lettre Première* en palabras de Zilia:

Aza ! mon cher Aza ! les cris de ta tendre Zilia, tels qu'une vapeur du matin, s'exhalent et sont dissipés avant d'arriver jusqu'à toi ; en vain je t'appelle à mon secours ; en vain j'attends que tu viennes briser les chaînes de mon esclavage [...] Depuis le moment terrible (qui aurait dû être arraché de la chaîne du temps, et replongé dans les idées éternelles), depuis le moment d'horreur où ces Sauvages impies m'ont enlevée au culte du Soleil, à moi-même, à ton

122 Les références aux *Lettres d'une Péruvienne* renvoient à l'édition de Londres, Law et Whittaker, 1818.

amour ; retenue dans une étroite captivité ; privé de toute communication avec nos citoyens ; ignorant la langue de ces hommes féroces dont je porte les fers ; je n'éprouve que les effets du malheur, sans pouvoir en découvrir la cause. [...] au lieu des honneurs du trône que je devais partager avec toi, esclave de la tyrannie, enfermée dans une obscure prison, la place que j'occupe dans l'univers est bornée à l'étendue de mon être. (p. 14-18)

La inmensidad del espacio viene relacionada con la supremacía de la cultura que lo habita. Y es que en las *Lettres d'une Péruvienne*, de Mme de Graffigny, el espacio nostálgico tiene el poder evocador de lo lejano, de los lugares santos, de 'otro lugar'. El Perú, remedio contra la nostalgia, deviene contrapunto de París.

Curiosamente, en las dos obras estudiadas hemos observado que no es el viaje físico lo que interesa a dichas escritoras; es el espacio lejano. Los dos epistolarios (el imaginario de Mme de Graffigny y el real de Simone de Beauvoir doscientos años más tarde) se refieren a un viaje, pero lo que interesa no es el viaje, es el espacio de allí y el de aquí. Como si de la Edad Media se tratara, cuando el alejamiento del cruzado servía de soporte a las modulaciones del *fine amor*, así, ambas autoras recurrirán a unas cartas para explicar su motivo favorito, el *amor de lonhd* ("el amor de lejos") (ZUMTHOR, 1994, p. 192).

Y así, el espacio de Perú deviene un espacio sagrado, infinito en su simplicidad e infinito de naturaleza, donde quedaba establecida la opinión de la inmortalidad del alma, donde llegaron los españoles, y donde vivían los descendientes de Dios:

[...] crurent voir en eux les fils de ce *Viracocha* qui s'était dit fils du Soleil ; c'est de là que l'Usurpateur se fit donner, par les Ambassadeurs qu'il leur envoya, le titre de descendant du Dieu qu'ils adoraient [...] et furent reconnus presque généralement pour des Dieux, dont on ne parvint point à calmer les fureurs par les dons les plus considérables, et les hommages les plus humiliants. [...] ils allaient leur chercher tout l'or et l'argent qu'ils possédaient, et les entouraient chaque jour de leurs offrandes. (p. 7)

La inmensidad del espacio, grande, pretende jugar un papel de pureza. El Perú de Mme de Graffigny parece enseñar la civilización de la moral natural -aunque sujeta a religiones. El espacio grande es el espectáculo de la imaginación pura, en su estado primero. El infinito retiene la imaginación de Mme de Graffigny. La obra de Graffigny anuncia ya la transición entre la visión racionalista y prospectiva del mundo y una concepción más dispuesta a vivir la naturaleza en sus convulsiones y sus encantos poéticos que vendrán hacia finales del siglo XVIII

con las primeras maneras del romanticismo. El espacio propuesto por Mme de Graffigny está íntimamente relacionado con el concepto posterior que expone Charles-Jacques-François Le-carpentier en su *Tratado del paisaje*, donde relaciona, hacia 1817, muy exactamente la melancolía con motivos paisajísticos más serenos como el agua —el elemento natural melancólico era el agua, “las aguas melancólicas”—, los grandes bosques, un árbol, en todo lo que mostraba simplicidad poética.

Dos siglos después de la obra que acabamos de señalar anteriormente, en 1947, invitada por numerosas universidades americanas, Simone de Beauvoir descubre los Estados Unidos, durante su estancia entre enero y mayo. En febrero, en Nueva York, una amiga de Nelson Algren le aconseja, cuando pase por Chicago, que, de su parte, vaya a ver al escritor. Se produce el encuentro, pasan juntos una velada y la tarde del día siguiente. Algren la lleva a los bajos fondos de la ciudad, a las tabernas del barrio polaco; después, ella coge un tren para Los Ángeles. Esa misma noche (Sábado, 23-02-1947) escribe su primera carta en un tren en marcha: «Querido Nelson Algren¹²³: Voy a intentar escribir en inglés. Disculpe, pues, mi gramática, y si no empleo las palabras en su verdadero sentido [...] me han metido en el tren, y, en mi litera, he abierto su libro¹²⁴ que he leído hasta dormirme».

En marzo (12-03-47) Simone de Beauvoir se entera de que sus amigos de Los Ángeles acaban de vender su última novela, *Todos los hombres son mortales*, a un productor de cine; encantada por ello, piensa poder volver a América por más tiempo, y escribe feliz a Algren: «¿Y usted, tiene intención de venir a París? Se lo enseñaré con mucho placer. Ante todo quiero su novela de usted, intente hacérmela llegar, por favor [...] California me ha gustado mucho, San Francisco, los maravillosos paisajes, las gentes tan amables». A modo del paisaje en el arte de la Antigüedad, la naturaleza, en el arte epistolar de Simone de Beauvoir, deviene una intención decorativa. El mundo de Beauvoir, tan ligado a la actitud esencialmente humanista del espíritu —como el de la Antigüedad mediterránea—, sólo permite a la naturaleza jugar un papel secundario. Sin embargo, el ancho espacio americano viene definido por los largos desplazamientos en el interior del territorio.

El domingo (18-05-47), desde su llegada a París, el encabezamiento de una carta dice así: «Mipreciado bien amado de Chicago: pienso en usted desde París. París donde le echo de

123 Todas las citas se refieren a la edición: Simone de Beauvoir, *Lettres à Nelson Algren. Un amour transatlantique 1947-1964*, Gallimard, Paris, 1997.

124 *El desierto del neón*, libro de relatos que acababa de publicarse.

menos. He tenido un viaje de vuelta extraordinario: como volábamos hacia el este, nos hemos ahorrado la noche. En Terra-Nova el sol ha hecho como se que tumbaba, pero cinco horas más tarde se levantaba en Shannon sobre un tierno paisaje verde irlandés. Todo estaba tan bonito y yo tenía tanto que meditar que apenas he dormido [...] En dos o tres días supongo que cambiará, me sentiré de nuevo interesada por la vida francesa, por mi trabajo, por mis amigos. Hoy ni siquiera deseo interesarme por todo eso, estoy perezosa y cansada, y sólo los recuerdos me gustan [...] He terminado su libro que gusta “muchísimo”, seguro que conseguiré que lo traduzcan. Besos innumerables, besos».

El mundo que la autora ha dejado atrás es memorable por su inmensidad y por el amor. El paisaje aéreo, inmenso, melancólico, equivale al ancho mundo del no-yo beauvoiriano. El yo de Simone de Beauvoir vive siempre en la literatura, en el pensamiento. Cuando la dialéctica entre el yo y el no-yo se dulcifica es porque está justo en la mitad, en una ventana, junto al cristal de una terraza. Entonces aparece para ella un cielo ancestral (BACHELARD, 1957, p. 16-172); y el resto es literatura.

Beauvoir, instalada en el campo (Viernes, 23-05-47), escribe: «Mi bien amado: es un placer escribirle desde esta pequeña habitación de hostería. Son las 5 de la tarde, el sol brilla suavemente sobre el pueblo y las verdes colinas, mi mesa junto a la ventana abierta de manera que estoy dentro y fuera a la vez». El texto de la autora nos vuelve a relacionar el paisaje con la lectura, sin embargo siempre con la mediación de un punto intermedio, la ventana abierta. He aquí pues cómo en París como en el campo, lo de dentro sigue siendo la literatura y lo de fuera la dulzura del aire. Por extensión, París sería el espacio del dentro y América el de fuera.

El rincón de la ventana adquiere un valor intelectual, como lugar de reflexión sobre la literatura y un valor emotivo como lugar de lo sensible físico, de la vista, e incluso de la piel y sus sensaciones de calor. Calor que tiene que ver con el amor: «Le amo tan cálidamente, tan profundamente que me sorprende» (Martes, 27-05-47) o, «Era como escuchar vuestra querida voz, ver vuestra cálida sonrisa. Todo el día ha sido soleado, radiante, maravilloso, por la gracia de esta dulce carta que me ha llegado al corazón (Miércoles, 04-06-47).

En el mundo del adentro de Simone de Beauvoir, está París. Lejos de hacerse paisaje urbano, París es el lugar de la literatura, del pensamiento, del yo. El lugar y la palabra están en una misma constelación, decía Jean Laude (1965), y dicha relación del lenguaje al espacio no puede ser pensada más que en términos de movimiento. Entendemos que para Simone de Beauvoir, como para Mme de Graffigny varios siglos antes, la creación en ambas autoras es nostalgia porque es venir de un espacio lejano (real o imaginario) o desde un tiempo anterior.

Escribir es un «viaje», e incluso una *odisea*. Y si escribió su *América día a día* (« He trabajo muy bien, este libro sobre América me tiene cogida; va a ser una larga empresa, pues además de que no escribo rápido, lo que tengo intención de hacer es difícil» (Jueves, 12-06-47) al mismo tiempo escribe cartas, o lo que podríamos llamar “Su París día a día”: «La música era buena, tocan mejor que la mayoría de los blancos de América, y eso significa mucho para ellos. Me gusta particularmente el trompetista [Boris Vian], un tipo que vale mucho, [...] Ha publicado un libro escandaloso (*Escupiré sobre vuestras tumbas*) [...] ha sido una velada agradable aunque no pienso volver a ver a esa gente tan pronto. No pienso frecuentarlos pero me gusta saber que existen en Francia, en París, que escriben, que escuchan jazz, que contemplan las mismas calles, el mismo cielo que yo. Pienso continuar esta vida durante un mes, venir del campo a París una o dos veces por semana, avanzar en mi libro sobre América, y escribirle a usted» (Sábado, 07-06-47).

Pero quizá sea más exacto relacionar el retrato de Simone de Beauvoir a la *Melencolia* de Durero, suma a la vez emotiva y sofisticada de los principios filosóficos de base del humanismo europeo puesto que Durero recurre a un lenguaje pictórico de tradición bien establecida, y que reúne ideas que se remontan a Petrarca en lo que concierne a la dicotomía *virtus-fortuna*, a Nicolás de Cusa en lo relativo a la *docta ignorantia*, y a la noción de la *dignitas homini* de Pico de la Mirandola acentuando al hombre en cuanto creador prometeico de sí mismo, dejado a su libre albedrío. Frente a la interpretación más corriente de la obra como representación de la impotencia del saber humano, el grabado de la melancolía de Durero es ya el verdadero prototipo de la representación de las aptitudes humanas y el emblema mismo de la sabiduría. «Todo es vanidad» sobrevuela el Prólogo de *América día a día*.

Particularmente frecuente en las representaciones de artistas durante el mal de la inspiración, la figura de la Melencolia, con sus alas de ángel, pesadamente sentada en el suelo, criatura celeste y terrestre a la vez, elevada por encima de todos por sus dotes intelectuales y sin embargo todavía infinitamente alejada de su objetivo celeste, el personaje de Durero, inmerso en la inmovilidad de su meditación, está sometida a numerosas tensiones psicológicas, que suponen a la vez la condición y el tributo de su virtud. En 1938, Jean-Paul Sartre se propone utilizar la *Melencolia I* de Durero en la portada de *La Náusea* (SCHUSTER, 1991), la quiere también como título. El título fue rechazado por el editor, según el testimonio de Beauvoir en *La fuerza de la edad*.

La imagen de la Melencolia, representando a la vez el duelo y la función terapéutica de la creación artística, es la imagen que nos ha llegado en las cartas a Nelson Algren. Sola en

su ventana, entre la literatura y el cielo, entre París y el espacio lejano, decepcionada de sus percepciones y a la vez modificando el resultado de su mirada sobre lo natural mediante la aplicación inteligente de la filosofía existencialista de la libertad, que ella misma relacionaba siempre con sus propias interrogaciones morales¹²⁵, *Las cartas a Nelson* aparecen como el sutil tapiz tejido por una Melencolia —conciencia siempre decepcionada por el punto de llegada.

Para nuestras dos escritoras, Mme de Graffigny y Simone de Beauvoir, el espacio lejano coincide con una cultura diferente. El texto de Mme de Graffigny aborda culturas doblemente diferentes: para la autora Perú es el espacio de la cultura distinta; para la protagonista, Zilia, es París. Así, la escritura entrelaza visiones o puntos de vista diferentes según la posición que ocupe la escritora. Para su personaje, Zilia, que llega a Europa prisionera en un navío (*Lettres Neuvième*), describe su llegada a París desde la sorpresa completa:

Je sais que le nom du Cacique est Déterville ; celui de notre maison flottante, Vaisseau ; et celui de la terre où nous allons, France. Ce dernier nom m'a d'abord effrayé : je ne me souviens pas d'avoir entendu nommer ainsi aucune contrée de ton Royaume ; mais faisant réflexion au nombre infini de celles qui le composent, et dont les noms me sont échappés, ce mouvement de crainte s'est bientôt évanoui [...]. (p. 45)

Fuera de ese espacio lejano, amplio, y en este nuevo país donde no es ya la Virgen consagrada al Sol, Zilia siente el tiempo humano, el de la soledad.

Que les jours sont longs, quand on les compte, mon cher Aza ! le temps, ainsi que l'espace, n'est connu que par ses limites. Nos idées et notre vue se perdent également par la constance uniformité de l'un et de l'autre. Si les objets marquent les bornes de l'espace, il me semble que nos espérances marquent celles du temps, et que, si elles nous abandonnent, ou qu'elles ne soient pas sensiblement marquées, nous n'apercevons pas plus la durée du temps, que l'air qui remplit l'espace. (p. 44)

No podemos, sin embargo, hablar exactamente de ajuste riguroso de la categoría al tema: la categoría rebosa la manifestación del tema, sin embargo, éste a su vez no se contenta de servir de ilustración a la única categoría del espacio: el Perú juega también un rol en la repre-

125 Simone de Beauvoir, *L'Amérique au jour le jour*, Avant-Propos (Philippe Raynaud, III-IV), Paris, Gallimard, 1997.

sentación del tiempo, es decir en el tiempo sagrado; París se presenta en la categoría temporal como el tiempo de los hombres. Así lo señala la autora:

Ils la regardaient [la lune] comme la mère de toutes choses ; mais ils croyaient, comme tous les Indiens, qu'elle causerait la destruction du Monde [...] Le tonnerre qu'ils appelaient *jalpor*, les éclairs et la foudre passaient parmi eux pour les ministres de la justice du Soleil [...]. (p. 9)

Así el espacio nostálgico del corazón de Zilia es el espacio de los jardines, los campos, el Sol, los dioses. Perú, su país natal, constituye para la joven Virgen su geografía patética, con una topografía mística cuya única toponimia, por su fuerza evocadora (y hay que detenerse en los nombres en cursiva utilizados por la autora), inician el trabajo de reminiscencia y de imaginación. Sobre dicha topografía el valor está concentrado en ciertos puntos privilegiados, para Zilia, se trata del templo, su lugar bendito y situado en un espacio ilimitado. Dicho espacio que, según la poética de Bachelard, como el amor, y como la nostalgia, construye lugares santos: condensa el valor alrededor de un lugar donde vive el hombre o la mujer amada, lo extiende a la nación entera en la que se encuentra dicha ciudad.

La dualidad viene propuesta por el regreso a la simplicidad de los orígenes de la civilización.

Si la nostalgia es una melancolía humana hecha realidad por la conciencia, la de Simone de Beauvoir es conciencia de un lugar lejano e ilimitado, consciente de un contraste entre un pasado (en América) y un presente en París. Pero ella está a la vez en París y en Chicago, así tiene una doble vida, y su segunda vida fue un día la primera, y quizá (así lo plantea ella) pueda volver a serlo algún día. Viviendo las dulzuras de la vida parisiense, Beauvoir afina el oído para escuchar los ecos de Chicago. Los ecos del Otro lugar conforma la melancolía, la cultura afectiva que deja sobre la escritora el rasgo de un retrato, quizá moderno, de una sentimental exaltada a la manera de las escritoras del siglo XVIII. Simone se siente superviviente melancólica de un tiempo en Chicago, un tiempo solidario con una ciudad lejana; ese Chicago es una especie de presencia ausente. La imagen de la América ilimitada y lejana transforma su presencia en el mundo parisino en presencia ausente. E inversamente, los lugares infinitos del Perú devienen, por medio de la nostálgica Zilia, la escena teatral de una segunda vida, de una vida poética y soñadora, de una vida fantasmal que desarrolla al margen de la primera.

Tanto en Mme de Graffigny como en Simone de Beauvoir, el espacio aparece moralizado, a modo de como lo consideraba Panofsky (2005, p. 82), donde el *Aera sub lege* (bajo la ley)

estaría representada por París en oposición con el *Aera sub gratia* (bajo la gracia) representada por América (Perú y Chicago respectivamente). Por otra parte, es cierto que el espacio parisino, a medio camino entre la estética y la ontología, la erótica y la estética, es un espacio al que corresponde la intimidad de las “tinieblas parisinas”, la silueta solitaria de la “musa moderna de la melancolía” (PHILIPPOT, 2008, p. 105).

Reflejo de los días de gracia del Perú y de Chicago, así como de los limbos de la tristeza de París: el espacio nostálgico de la otra cultura es también lugar de encuentro de fecundidad estética y la dualidad irreductible entre la realidad y el yo femenino. La conciencia de la imperfección, así como las marcas de la desarmonía puntúan la escritura de las dos escritoras que nos ocupan.

Las obras que hemos tratado aquí se presentan como dos espacios textuales donde el amor profano o el de la cultura del ahora (París) no es indigno de conversar con el amor sagrado (el de la cultura de antes, Perú o Chicago). El texto de la escritura femenina se convierte, en ambas autoras, en el *locus amoenus* (BONNEFOY, 1999, p. 172) o el marco donde se reúne todo lo que tiene de bueno la vida y la utilización del lenguaje. *Lettres d'une Péruvienne* y *Lettres à Nelson Algren* son el espacio de la escritura, el único tan simple que permite el diálogo de dos culturas. Y es que, parafraseando al mismo Yves Bonnefoy en el caso de Roma y Tiziano, tanto Mme de Graffigny como Simone de Beauvoir parecen haber cedido a las seducciones de una cultura y el texto es el resultado de verse aprisionadas en la verbalización de esa experiencia. Y como la melancolía es seguramente la duda más radical sobre el valor de los signos (BONNEFOY, 1999, p. 193), la escritura melancólica de nuestras autoras parece fascinada por el vacío de los signos de la cultura.

Bibliografía

BACHELARD, G. *La poétique de l'espace*. Paris: PUF, 1957.

BEAUVOIR, S. de. *L'Amérique au jour le jour*. Paris: Gallimard, 1997.

BEAUVOIR, S. de. *Lettres à Nelson Algren. Un amour transatlantique 1947-1964*. Paris: Gallimard, 1997.

BONNEFOY, Y. *Lieux et destins de l'image*. Paris: Seuil, 1999.

CLAIR, J. *Mélancolie : génie et folie en Occident*. Paris: Gallimard/RMN, 2005.

GRAFFIGNY, I. *Lettres d'une Péruvienne*. Londres: Law et Whittaker, 1818 [1747].

JANKÉLÉVITCH, V. *L'irréversible et la nostalgie*. Paris: Flammarion, 1974.

LAUDE, J. *Le Mur bleu*. Paris: Mercure de France, 1965.

PANOFSKY, E. *Essai d'iconologie* Paris: Gallimard, 2005.

PHILIPPOT, D. « Baudelaire, Delacroix et les 'Femmes d'intimité' », *L'Année Baudelaire*, 11/12 (2007-2008), 105-145.

SCHUSTER, P.-K. *Melencolia I. Dürers Denkbild*. Berlin: Gebr. Mann Verlag, 1991.

ZUMTHOR, P. *La medida del mundo*. Madrid: Cátedra, 1994.

Gênero, Estado e políticas públicas na América Latina: o labirinto da emancipação

Guillermo Alfredo Johnson¹²⁶

Marcos Antonio da Silva¹²⁷

1. Introdução

De maneira geral, a intervenção estatal como mecanismo sistemático de fornecimento de bem-estar social é um processo recente e, poderia se dizer, inacabado. Somente no final do século XIX, na Europa, concebe-se que a interferência do Estado para com os cidadãos pode ser considerada uma forma socialmente válida de acesso a bens sociais.

As controvérsias em torno do papel do Estado como responsável por políticas e instituições que visam garantir e/ou sustentar os meios de vida indispensável ou digna, provêm, dependendo da ótica adotada, de longa data. Mas, para fins analíticos, iremos considerar as tensões que marcaram a irrupção do movimento operário e popular nas últimas três décadas do século XIX nos países europeus, que foram o cerne do desenvolvimento capitalista no seu tempo (nomeadamente França, Inglaterra e Alemanha). Com isso, constata-se a emergência do *Welfare State* que, ainda que tenha apresentado diversos modelos e dimensões na mediação com a realidade nacional, significava a intervenção estatal, em maior ou menor intensidade, em prol de um bem-estar generalizado.

Tal intervenção, com expectativas de tornar o acesso aos bens sociais extramercantil, ocorreu por meio de múltiplas ações, desde a construção de infraestrutura, fortalecimento e/ou inovação institucional e do arcabouço jurídico, até a contratação de uma legião de trabalhadores estatais, tendendo, incluso, à consolidação de políticas públicas sem as demandas explícitas da sociedade. Assim, no âmbito estatal desenvolvem-se políticas que adquirem um padrão de *universalidade*, incidindo sobre toda a sociedade em temas gerais – como saúde, previdência e educação. Simultaneamente ao fortalecimento de políticas pú-

126 Professor de Ciência Política do Curso de Ciências Sociais, da Especialização em Gênero e Interculturalidade e do Mestrado em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

127 Professor de Ciência Política do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e da Especialização em Gênero e Interculturalidade da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

blicas estatais, demandas específicas emergem na cena contemporânea, reclamando direitos e ações que contemplem parcelas significativas (em tamanho ou capacidade de mobilização) da sociedade, redefinindo suas características e desafiando o Estado na delicada tarefa de combiná-las com sua atuação genérica.

Nas duas últimas décadas do século XX, o modelo de intervenção estatal nas questões sociais foi perdendo centralidade – sucintamente, mudanças significativas na correlação de forças debilitaram os trabalhadores e a população, em geral, pela lógica das classes abastadas –, e foi substituído por um modelo de Estado que, marcadamente liberal (ou neoliberal) redeseñhou a padrão de intervenção (o Estado-mínimo) e, conseqüentemente, a natureza e o formato das políticas. Tal modelo, apesar dos inúmeros problemas que uma análise acurada logo constataria, tornou-se hegemônico e ao se inserir nas realidades nacionais, retomou os fantasmas da tradição histórica de cada sociedade, inclusive a brasileira. Mesmo questionado, tal padrão marcou profundamente as políticas públicas neste novo século que, apesar das resistências e da tentativa de alternativas, parece manter-se como lógica predominante.

Neste trabalho, procura-se refletir sobre a inserção do debate sobre o gênero e o papel do Estado nos países latino-americanos. Nesse sentido, são meramente mencionadas as causas das desigualdades que as relações de gênero expressam, privilegiando uma leitura crítica da sucinta trajetória do Estado e as políticas públicas e a irrupção das políticas direcionada a setores historicamente proterelados.

A questão fundamental que procuramos discutir é se tais políticas contribuem efetivamente para a emancipação de gênero feminino ou se ainda sofrem os efeitos residuais da concepção predominante em políticas públicas.

Para tanto, o trabalho está organizado da seguinte forma: em primeiro lugar, discutimos o caráter intervencionista do Estado, considerando a emergência e crise do Estado de Bem-Estar, inserindo-o na realidade brasileira; em seguida, apresentamos uma análise sobre o caráter e papel das políticas públicas, contrapondo as perspectivas universalista e minimalista (ou residual) e sua relação com as políticas de gênero feminino. Visando ao debate, aludimos a informações comparativas do Brasil com outros países da América Latina, para, tecer comentários finais. Finalmente, discutimos o caso brasileiro, considerando se as políticas mencionadas contribuem para a emancipação de gênero ou se inserem em padrões residuais de atuação estatal.

2. Estado e políticas públicas no mundo contemporâneo

A reflexão que se orienta para o esforço de compreensão em torno das ações que o Estado desempenha com relação a sua população, direciona sua atenção para a essência da concepção de política pública, ao menos na sua concepção mais abrangente. Desde a formação do Estado no Ocidente foram vivenciadas diferentes dimensões e formatos de intervenção na dinâmica social, desde a isenção até as visões mais expansivas e abrangentes. (VAN CREVELD, 2004; FLORENZANO, 2007). Na presente abordagem, as considerações em torno da ação do Estado estão embasadas numa concepção liberal de sociedade, pois parte do ponto de vista da existência de uma separação da esfera pública com a esfera estatal (LOWI, 1994), o qual, por sua vez, remete ao entendimento do Estado como entidade monolítica¹²⁸. (MELO, 1999). Dessa ótica, depreende-se a perspectiva que conduz a pensar a política pública como ação do Estado¹²⁹, incluso como ação racionalmente coordenada e planejada de intervenção ou omissão. (PEREIRA, 2006; HOCHMAN; ARRETCHE; MARQUES, 2007).

Em apertada síntese, é possível observar que as dinâmicas conjunturais em nível global e suas desiguais repercussões nos países do Ocidente conduziram a verificar que a consagração da intervenção estatal consolida-se a partir do segundo Pós-Guerra. Nessa perspectiva de desigualdade combinada, nos países centrais do sistema mundial, as políticas keynesianas – que configuraram o *Welfare State*¹³⁰ – tiveram a sua expressão mais acabada, descortinando uma miríade de políticas públicas com objetivos de regulação social, assim como maciça participação no setor empresarial em diversos setores, com destaque para as indústrias de base e a prestação de serviços.

Nos países periféricos – entre os quais destacamos o Brasil – essa intervenção estatal apresentou intensidades que poderíamos caracterizar como de uma diversidade complexa, pois

128 Entre a vasta bibliografia disponível acerca do debate do Estado, é possível verificar elementos da sua formação e contemporaneidade em Van Creveld (2004), assim como no artigo de Jessop (2007), que apresenta de forma sucinta algumas das diversas acepções da complexidade que compreende a lógica estatal.

129 Conforme expressiva literatura da área da Ciência Política, a identidade intelectual anglo-saxônica, particularmente a estadunidense, influencia decisivamente as concepções dominantes nos estudos das Ciências Sociais. (MELO, 1999). Com respeito a essa situação é possível constatar que a expressiva maioria dos intelectuais “pensam o Brasil a partir de conceitos e categorias criados para descrever fenômenos de países industriais; não pensam a partir de conceitos elaborados para descrever fenômenos do Brasil ou de países estruturalmente semelhantes”. (SOARES, 2005, p. 38).

130 O texto fundamental de Esping-Andersen (1991) aponta a necessidade de compreender como a luta de classes, e a mobilização da classe trabalhadora, foram fundamentais para a emergência do Welfare State, bem como destaca a economia política de seus diferentes modelos.

a intensidade e abrangência da interferência governamental é função dos papéis que os países desempenham na divisão internacional do trabalho, assim como, entre outros interferentes importantes, da correlação de forças internas em cada um deles – configurando um mapa decorrente das respostas reativas dos governos às demandas corporativas das categorias de trabalhadores mais organizadas –, que permite a modelagem do seu sistema de seguridade social nacional¹³¹.

De maneira geral, no auge dessas políticas, a preocupação principal norteava-se na planificação social, na perspectiva de universalizar o acesso às políticas advindas do Estado, com a convicção de que isso era possível. (PEREIRA, 2006; SCHEEFFER; JOHNSON, 2008). Desde o ponto de vista do *policy cycle*, é possível identificar maior ênfase nos outputs da política governamental do que nos *inputs*, pois o importante no período mencionado consistia em desenvolver os meios para satisfazer as necessidades humanas, consideradas, *grasso modo*, homogêneas e universais. (HOCHMAN; ARRETICHE; MARQUES, 2007).

O modelo welfarista hegemônico, decorrente da mudança que se opera desde as últimas três décadas do século passado vai ser gradualmente desvirtuado por um modelo que reedita as velhas máximas liberais. Assim, o modelo neoliberal de Estado, particularmente intenso na periferia do sistema mundial, atinge o seu apogeu na última década da virada do milênio, afirmando a necessidade de políticas compensatórias em detrimento das universais e sua ostensiva retirada da participação empresarial do Estado no mercado, privatizando amplos setores, descentralizando responsabilidades e a execução das políticas sociais. (PEREIRA, 2006).

A partir da emergência desse paradigma, a diretriz de atendimento das necessidades humanas pauta-se pelo atendimento das demandas àqueles cuja renda compromete a sobrevivência, sendo que o Estado – erguendo-se em principal parceiro das políticas sociais – investe no incentivo da boa concorrência no mercado. (JOHNSON, 2010). Assim, a preocupação principal foca-se na modelagem da demanda social e nas possibilidades de atendimento dos setores mais vulneráveis; portanto, um modelo que se preocupa mais com os *inputs* do que com os *outputs* – sem desconsiderá-los –, pois o Estado não busca o atendimento universal da demanda, mas sim daqueles que não tem outros meios de acesso à satisfação das necessidades humanas. (GARCIA, 2001).

131 Neste sentido, ver a análise de Laurell (2002), constatando que o Welfare State na América Latina foi, basicamente, o Estado desenvolvimentista que enfatizou sua atuação no desenvolvimento econômico, relegando para segundo plano as políticas sociais.

A situação contemporânea, sucintamente esboçada, contém a ação estatal na exiguidade da crise fiscal do Estado, que conduz a uma revalorização da demanda, considerando a necessidade de aperfeiçoar a utilização dos recursos escassos destinados à política social. Decorrente da conjuntura em voga, ergue-se em paradigma de gestão estatal o denominado Estado Gerencial, voltado para diminuição do funcionalismo, prevalência de valores caros ao setor privado – gerencialismo, eficiência, produtividade, quantificação, entre outros – e respeitando a premissa que reza que o Estado não mais pode resolver os problemas sociais, mas somente cuidar dos mais carentes (aqueles socialmente vulneráveis ou excluídos, conforme as denominações correntes). (PAULA, 2005; DERLIEN, 2001). A mudança de diretriz para a política estatal não implica na sua aplicação plena, erguendo-se em escolha preferencial, sendo indispensável observar as particularidades nacionais e setoriais. (SCHEEFFER; JOHNSON, 2008).

Vale ressaltar que tal política está associada à perspectiva, apontada por Nogueira (2004), de que assistimos a emergência da “política dos técnicos”. Tal perspectiva se apoia numa visão sem política, ou mesmo, contra a política – compreendida como debate, participação e cidadania, portanto, construção de direitos – pois “ela se apoia numa hipervalorização da técnica, da gestão e da administração sobre o governar, o articular, o participar, o discutir”. (NOGUEIRA, 2004, p. 65).

A esta análise, devemos agregar uma breve caracterização do Estado brasileiro. Desde diferentes perspectivas, as análises sobre o Estado brasileiro parecem confirmar certos traços que persistem em nosso modelo e incidem sobre as políticas públicas. Nesse sentido, Saes (1985) informa que a construção do Estado burguês no Brasil se deu em grande medida, como um traço de continuidade e uma atuação das elites políticas (a ausência das demandas populares), fundamentado na conciliação como mecanismo de mudança (obviamente, superficial) e excluindo os interesses populares. Da mesma forma, o clássico de Holanda (1999) indicava que, entre os diversos elementos que caracterizam a cultura política brasileira e incidiram sobre nossas instituições, o patrimonialismo, ou seja, a não diferenciação entre o público e privado calou profundamente no Estado nacional. E isto se deu não apenas na ocupação dos cargos públicos e em sua utilização para fins privados, como também na definição das prioridades estatais sobre quais demandas são mais importantes e, portanto, devem ser atendidas, como também, na gestão do público, com ausência de participação e visão clientelista¹³².

132 Conclui assim que: “[...] a escravidão e a grande propriedade não constituíram ambiente favorável à formação de futuros cidadãos. Havia eleições municipais e algumas pessoas votavam e eram votadas”. Segundo o autor: “Eram

Da mesma forma, Santos (1994), ao analisar a atuação do Estado brasileiro, aponta que a mesma pode ser compreendida a partir da noção de *cidadania regulada*, para sintetizar a política econômico-social vigente no Brasil entre as décadas de 30 e 80. Com esta expressão, ele entende:

[...] o conceito de cidadania cujas raízes encontram-se, não em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação ocupacional, e que, ademais, tal sistema de estratificação ocupacional é definido por norma legal. Em outras palavras, são cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações reconhecidas e definidas em lei. (SANTOS, 1994, p. 75).

Tal noção demonstra que, em nosso país, a cidadania (e as políticas públicas a ela relacionadas) estaria diretamente ligada ao sistema de estratificação ocupacional, regulamentado pela ação estatal. Desse modo, a cidadania em nosso país foi construída tendo como referência a ocupação profissional, associando direitos ao lugar ocupado no processo produtivo (profissão) e tutelado pelo Estado, criando, assim, uma distinção entre cidadãos (com reconhecimento e proteção estatal) e não cidadãos (sem os atributos mencionados), limitando o alcance das políticas públicas. Isso ocorreu porque os parâmetros definidores de tal concepção baseavam-se em três elementos: regulamentação das profissões, carteira de trabalho e sindicato público. Desta forma, o Estado parece condicionar um sistema de desigualdades e, muito importante, tem sua atuação pautada pelo desenvolvimento do conflito político e intraburocrático.

Além disso, deve-se levar em consideração que tal ação estatal era determinada pela difícil conciliação entre equidade e acumulação, ou seja, no padrão do Estado de Bem-Estar no Brasil, predominou a lógica desenvolvimentista, exigindo imensos recursos, o que marginalizou o desenvolvimento e aprimoramento das políticas públicas. Esse padrão, ainda presente, está associado à ideia equivocada de que “é preciso fazer o bolo crescer para depois dividir”, implicando nas deficiências mais evidentes das políticas públicas no país (ausência de planejamento, recursos, continuidade e de abrangência residual).

os homens bons do período colonial. Faltava-lhes, no entanto, o próprio sentido de cidadania, a noção de igualdade de todos perante a lei. Eram simples potentados que absorviam parte das funções do Estado, sobretudo as funções judiciárias. Em suas mãos, a justiça, que, como vimos, é a principal garantia dos direitos civis, tornava-se simples instrumento do poder pessoal. O poder do governo terminava na porteira das grandes fazendas”. (CARVALHO, 2001, p. 21).

Da mesma forma, Carvalho (2001), ao analisar o longo caminho percorrido na construção da cidadania, apresenta esse processo como tendo sido caracterizado por inúmeros percalços e certa ambiguidade, estando, de certa forma ainda por se completar. Partindo dos três níveis de direitos apontados por Marshall (civis, políticos e sociais), o autor demonstra que a defasagem entre o Estado e a sociedade, entre as leis e a consciência das mesmas, em suma, entre o Brasil formal e o Brasil real, se reflete nas políticas públicas. Dessa forma, a ambiguidade que se revela é de que não basta o reconhecimento formal dos direitos pelo Estado, é preciso lutar para que o mesmo garanta esses direitos efetivamente.

Estes elementos nos permitem indicar uma constatação. No caso brasileiro, a área social constitui a dimensão menos desenvolvida do aparato burocrático estatal, considerando os recursos humanos, financeiros e o desenvolvimento de programas e ações. Dessa forma, as políticas públicas se caracterizam por um sistema de proteção e assistência oneroso, ineficiente, regressivo e acentuadamente privatizado, possuindo uma grande diversidade, pulverização, inadequação e superposição de programas, serviços e clientela (em todas as esferas); carência de pessoal qualificado e fontes estáveis de financiamento e, portanto, uma clara descontinuidade. (COHEN; FRANCO, 1993; DRAIBE, 1990).

3. Políticas públicas: entre a universalização e a focalização

A ideia de universalização da política pública surge como utopia para aqueles que consideram que a igualdade de condições materiais é o alicerce da concepção de liberdade – pautada pela ótica do *laissez faire* liberal. Esse ideal igualitarista de intervenção estatal está incluído na concepção comunista e social-democrata de Estado. Durante a denominada Guerra Fria, um número significativo de países e pessoas usufruíram, na China, em Cuba, no Leste Europeu e na extinta União de Repúblicas Socialistas Soviéticas, do acesso aos serviços e bens necessários para a satisfação das necessidades humanas extramercantilmente. Nos países dessa região, a garantia de acesso aos serviços fornecidos pelo Estado, do usufruto de energia, habitação e transporte, para nomear alguns, despendiam parcelas pequenas do salário; ainda que o pleno emprego, as universalizações da saúde e da educação faziam parte da paisagem política no período apontado. Outro elemento densamente associado no caso da acepção comunista, e de impacto determinante, é o da propriedade estatal das empresas, tanto daquelas estreitamente vinculadas ao fornecimento dos serviços sociais, quanto das que se dedicaram à produção de bens de consumo e duráveis – obviamente que as empresas eram de propriedade estatal naque-

le interregno. Abstraindo as vultosas críticas que o socialismo existente atraiu, é possível pensar que a universalização estatal desse paradigma de organização social consistiu na tentativa mais arrojada de desmercantilizar as relações humanas.

Em boa parte desse período, com maior intensidade nos pós-Segunda Grande Guerra, nos países europeus, o padrão de intervenção estatal, denominado *Welfare State*, torna-se referência hegemônica¹³³. Esse arranjo econômico e social fora atribuído frequentemente à concepção social-democrata de sociedade, que buscara garantir a oferta de condições dignas de sobrevivência aos cidadãos – os exemplos recorrentes dessa política estatal são os denominados países escandinavos, Suécia e Noruega. Nessas sociedades, o Estado provia grande parte dos serviços essenciais, geralmente de forma universalizada e subsidiada. As configurações estatais mais abrangentes incluíam o pleno emprego e uma intensa regulação das relações capital e trabalho – com clara tendência de proteção social dos trabalhadores. Ainda que o setor empresarial não tenha estado totalmente em poder do Estado, praticamente os principais setores econômicos, com destaque para aqueles diretamente relacionados com os serviços de saúde e educação, foram controlados pelos governos. Nos outros setores econômicos e sociais, a participação diretamente privada do capital fora complementar e persistira um halo desmercantilizante. Não raro essa visão keynesiana do Estado é mencionada como certa “terceira via”, naquele período do pós-guerra, a meio caminho entre a aceção comunista e a liberal.

Conforme mencionamos sucintamente, essas configurações estatais são datadas e localizadas geograficamente, decorrentes da distribuição geopolítica da riqueza e de uma determinada correlação de forças políticas em nível mundial. No período que abrange, aproximadamente, o segundo e o terceiro quartil do século XX, existira uma conjuntura em que o capital privado não detinha as rédeas isoladamente da economia mundial; um terço dela – o bloco comunista – encontrava-se fora da sua égide, ao menos diretamente, e a Europa Ocidental tinha aderido ao padrão social-democrata de Estado. Mas, antes e depois desse período, a participação estatal, no que se refere ao atendimento das demandas sociais, tem sido tendencialmente reduzida ao mínimo possível. Particularmente antes da emergência do protagonismo estatal, havia uma parca participação nos assuntos sociais, sendo que a perspectiva predominante poderia ser qualificada como filantrópico-caritativa, decorrente da sensibilização das classes mais

133 É interessante registrar que inclusive nos Estados Unidos da América, reduto do pensamento liberal, houve tentativas de interferências significativas do governo na política social – com destaques para a área da saúde –, enfaticamente durante o Governo Roosevelt, que finalmente não se concretizaram.

abastadas e com a supremacia da responsabilização individual pelos meios de subsistência. No transcurso da formação ocidental dos Estados nacionais, o paradigma hegemônico estava plasmado pelos ideais das Revoluções Francesas, (Norte)Americanas e Inglesa, que vincularam a cidadania à propriedade privada e à riqueza, excluindo a maioria da população dos meios políticos e econômicos de acesso aos bens sociais. As transformações dessa situação, que paulatinamente irão convocar o Estado para intermediar a satisfação das necessidades humanas, nascem das revoltas sociais pela melhoria nas condições de vida organizadas em sindicatos e, posteriormente, em partidos que questionaram as elites governantes.

A partir do último quartil do século passado, a concepção liberal volta à cena. Embalada pelas crises econômicas dos países do centro do sistema e o endividamento expressivo dos países periféricos, para assinalar alguns elementos da denominada crise de acumulação capitalista – como a organização do trabalho e a incorporação da tecnologia digital na produção de bens e serviços –, assiste-se ao início da mudança da correlação de forças em nível internacional. A reinserção do modelo liberal como padrão hegemônico de organização social visa ocupar o topo da agenda, na tentativa de consolidar a supremacia do individualismo como fórmula de inserção social e identificar a ação estatal como óbice para o desenvolvimento das habilidades e capacidades do indivíduo, sendo que a arena para esse desenvolvimento é o mercado. No bojo dessa visão de mundo, o papel do Estado deve ser mínimo – para não interferir na procura utópica do prometido equilíbrio do mercado como ótimo alocador de bens e recompensas sociais –, e seu desempenho deve velar pelo seu bom funcionamento, como quando, frequentemente, as empresas solicitam subsídios, empréstimos ou financiamento a fundo perdido.

Na perspectiva do neoliberalismo, é possível pensar o atendimento da questão social como eminentemente residual, sendo que, na concepção do mercado, “a maior parte da sociedade” terá acesso aos serviços por meio de pagamento direto a empresas particulares; na concepção universalista de atendimento das necessidades humanas dos setores mais pobres, pode ser considerado como compensatório, o que quer dizer que para eses setores mais pobres, a abrangência e intensidade das políticas públicas serão ainda maiores do que para a sociedade em geral como mecanismo para atingir a igualdade. Na concepção (neo)liberal, a privatização de amplos setores de serviços sociais estatais, a delegação de responsabilidades para o âmbito subnacional, a diluição da responsabilidade do Estado na denominada gestão social (a partir do compartilhamento com a sociedade civil e o setor privado), o progressivo afastamento do Estado na regulação do mundo do trabalho (ou, melhor, a sua omissão conduz ao fortalecimento do setor empresarial em detrimento dos direitos conquistados em longas lutas operárias) se-

riam os mecanismos que permitiriam atingir o propalado equilíbrio na sociedade de mercado – somente existente na teoria.

Simultaneamente aos processos apontados, nos quais as lutas sociais sindicais e partidárias arrefecem e/ou fragmentam-se, foi possível constatar o fortalecimento de setores que há séculos têm pugnado pela igualdade substantiva na sociedade. A gênese das reivindicações desses segmentos vai além do século passado. Referimo-nos às questões étnicas e raciais, as relacionadas com a libertação sexual – hoje representadas pelos movimentos de gays, lésbicas, bissexuais, transexuais, transgêneros, citando os mais recorrentes -, e às reivindicações do gênero feminino, no que se refere à emancipação, reconhecimento e uma inserção igualitária em diversos âmbitos do convívio social.

A incorporação dessas problemáticas historicamente construídas, tem obtido crescente interesse pela formulação de políticas para esses setores, no decurso de uma configuração estatal tendencialmente anêmica. Assim, é possível apontar a inserção das políticas relacionadas ao gênero – por ser a que nos ocupa – com viés declaradamente residual, no protagonismo do mercado com fortes incentivos de um ativismo estatal, que conduz frequentemente à inserção feminina no mundo do trabalho em setores precarizados, no que se refere à organização do trabalho e de assalariamento, padecendo endemicamente de carência de recursos para financiamento das suas políticas, pois persiste a vigência orçamental do ajuste fiscal como paradigma de investimento social.

4. Políticas públicas de gênero na América Latina: um olhar a partir do Brasil

Quando nos debruçamos sobre as questões e as políticas de gênero relacionadas ao território latino-americano, alguns aspectos se destacam.

Em primeiro lugar, a persistência de um corte masculino na posse da riqueza e o poder parece persistir, apesar dos avanços nos últimos anos, refletindo sobre diferentes dimensões. Nesse sentido, o fundamento de exclusão pode ser inicialmente associado à posse da terra. Mesmo que, só recentemente, as pesquisas sobre posse da terra começam a denotar essa diferenciação, é possível observarmos a situação apontada por Deere e León (2003):

Tabela 1 - Distribuição de proprietários de terra por Gênero, vários anos (%)

	Mulheres	Homens	Casal	Total	
Brasil ^a (2000)	11.0	89.0	-	100	n=39,904
México ^b (2002)	22.4	77.6	-	100	n=2.9 m.
Nicaragua ^c (1995)	15.5	80.9	3.6	100	n=839
Paraguai ^d (2001)	27.0	69.6	3.2	100	n=1,694
Peru ^e (2000)	12.7	74.4	12.8	100	n=1,923

Notas e fontes:

a Dados referentes a propriedades maiores que 50 hectares, extraído do Censo Comunitário Rural 2000, Confederação Nacional Agrária, Brasília.

b Referente apenas a ejidos, inclui ejidatarios, posesionarios e avencidados (Beyer, 2002, p.2).

c Excluídos membros de cooperativas de produção, pesquisa de domicílios rurais FIDEG (Renzi and Agurto, 1997, p. 74).

d dados referentes a famílias com os títulos de propriedade da terra, derivados da pesquisa LSMS, MECOVI (Mejoramiento de las Condiciones de Vida) 2002-2001, Ministerio de Agricultura y Ganaderia, Asunción.

e Dados baseados na distribuição de propriedade sobre parcelas de terras tituladas, excluem os que não são membros da família. Derivados da pesquisa LSMS, ENVI (Encuesta Nacional Niveles de Vida), 2000, Instituto Cuanto, Lima.

Fonte: Deere e León (2003).

Como se destaca, a posse da terra ainda é majoritariamente masculina, o que indica não somente a persistência do predomínio masculino, mas também os desafios ao desenvolvimento de políticas de gênero nesta área. Devem-se destacar também os dados referentes ao Brasil, o país com o menor percentual de domicílios com posse feminina e o Paraguai, em que há avanços significativos. Desta forma, concluem as autoras:

[...] mostramos que a diferença de gênero quanto à propriedade da terra, na América Latina, é significativa e isso se deve a cinco fatores: preferência dada aos homens na herança; privilégio masculino no casamento; viés masculino tanto nos programas comunitários como em programas estatais de distribuição de terras; e viés de gênero no mercado fundiário. (DEERE; LÉON, 2003, p. 102).

Nesse aspecto, particularmente no Brasil, aponta-se para tendências de mudanças, pois tanto as políticas de atribuição de propriedade nos assentamentos de terras, quanto nos empréstimos concedidos pelo estado para as agricultoras familiares (PRONAF/Mulher), assim como na concessão no Programa Bolsa Família para as Chefes de Família, buscam empoderar cada vez mais o gênero feminino.

A segunda dimensão que nos permite compreender a complexidade da temática refere-se à inserção das mulheres no mercado de trabalho. Nesse caso, o crescente ingresso das mulheres tornou-se um fenômeno de abrangência quase universal (CASTELLS, 1999) que, no entanto, tem gerado diversos paradoxos associados à condição geralmente subalterna de

tal ingresso. Desta forma, ao invés de gerarem emancipação e igualdade, a incorporação das mulheres tornou evidente a dupla (até mesmo tripla) jornada, com a manutenção das mesmas funções dentro do lar e a ocupação em tarefas mal remuneradas (em geral, recebem menos do que os homens na mesma função) ou sob condições de desregulamentação das relações de trabalho, que precarizam sua situação, tornando distantes as expectativas de ascensão alimentada nos anos 60, como demonstra Holzmann (2000).

Ainda quanto ao trabalho, deve-se destacar que o reconhecimento de direitos nem sempre se traduziu em reconhecimento de direitos próprios das mulheres, implicando no distanciamento entre o país legal e real, entre o dever ser e o ser. Sendo assim, embora tenham sido incorporados como normas e princípios que reconhecem a igualdade no emprego, os avanços nos últimos anos ainda não incluem as mulheres como sujeito de direitos em si; neste caso, seus direitos advêm da condição de trabalhador assalariado. Tal situação nos permite constatar que a mulher continua sendo tratada como titular de direitos derivados de outros direitos, mas jamais como titular de direitos próprios.

Finalmente, a combinação desses e de outros elementos, demonstram a fragilidade das políticas públicas em prol da emancipação de gênero. Como afirma Pautassi (2007, p. 72):

Este é o contexto no qual se tornam nítidas as assimetrias próprias do desenvolvimento institucional latino-americano. Em primeiro lugar, a soma de ações promovidas por diversos agentes sociais e políticos gerou um marco de direitos e consensos para promover a igualdade de gênero. No entanto, os resultados estão longe de ser satisfatórios: a pobreza, a discriminação e a desigualdade persistem e ganham corpo na exclusão social como o grande “fenômeno” nos países da região. Isso significa que houve um incremento na situação de assimetria em matéria de direitos, considerando que a atual fase de desenvolvimento e inserção produtiva gera um inédito contraste entre maior realização de direitos civis e políticos, e retrocessos dramáticos na realização de direitos sociais e econômicos. Ao mesmo tempo, aumentam as situações de insegurança socioeconômica e de vulnerabilidade social, com impacto no âmbito do gênero.

Nesse sentido, o retrocesso na aplicação de direitos sociais e econômicos tem impacto direto na condição feminina e demonstram os limites dos avanços obtidos nas últimas décadas. Dessa forma, ocorre uma assimetria entre os ordenamentos constitucionais na região, gerando uma situação em que, apesar do avanço na igualdade de oportunidades, esses não se traduziram em mecanismos efetivos para a emancipação feminina. Tal situação, associada à

escassa realização dos direitos sociais, como mencionamos anteriormente, como parte constitutiva da formação estatal e societal dos países da região, parece confirmar a fragilidade das conquistas e o labirinto que desafia a emancipação feminina. Nesse sentido, concordamos com Pautassi (2007, p. 77), ao afirmar que:

A rigor, seria necessário avaliar os limites que esta combinação de marcos regulatórios restritivos apresenta no contexto de processos de ajuste estrutural, com ações afirmativas de alto conteúdo igualitário. Uma primeira leitura dos textos legais e das políticas de igualdade daria uma resposta positiva. No entanto, os indicadores de discriminação ocupacional, salarial e de diversas formas de segregação – combinadas com a precarização e a baixa ou nenhuma cobertura de seguridade social e de contingências em geral – anulam os êxitos supostamente alcançados.

Interessa observar que não se pretende menosprezar os avanços institucionais, sociais e econômicos das últimas três décadas, em particular, nem aqueles acessados no decorrer do século passado, senão que, ao mesmo tempo, busca-se contribuir com uma caracterização que relativize esses avanços no âmbito da desigualdade social e do papel do Estado.

5. Conclusão

Ao longo deste trabalho, procuramos discutir e analisar apontamentos para as perspectivas da emancipação feminina na América Latina, incluindo o Brasil. Como procuramos demonstrar, há desafios fundamentais no âmbito estatal e societal.

No que se refere ao Estado, analisamos que, em geral, sua construção e consolidação na região estiveram associadas aos interesses dos setores dominantes (oligarquia, em primeiro lugar) e à limitação da participação política, o que contribui para compreender sua ação restrita e restritiva. Ainda, observamos que, devido ao predomínio da lógica econômica (e da perspectiva desenvolvimentista na qual se privilegia o crescimento econômico), os direitos sociais e as políticas públicas foram, historicamente, marginalizados, apresentando um caráter residual (em recursos financeiros e humanos) e tal tendência parece incidir ainda hoje sobre estas ações.

As conquistas do gênero feminino nos últimos anos são decorrentes de movimentos e organizações sociais que reivindicaram e obtiveram êxito em diversas ordens. Podem ser vistas no Brasil, na contemporaneidade, no acervo institucional, partindo de uma Secretaria Nacional de Mulheres até um conjunto de políticas que reconheceram e empoderaram o gêne-

ro. Essas lutas e conquistas não conseguiram fazer uma ruptura com relação ao patriarcalismo enquistado na sociedade de cima embaixo, assim como a configuração estatal vigente carece de tendências universalizantes, que promova igualdade substancial.

No âmbito societal, procuramos demonstrar que a condição da mulher na região ainda é determinada por um conjunto de fatores que revelam um caráter machista que permeia a sociedade e o estado. Tal cultura se apresenta na posse da terra, na inserção subordinada das mulheres no mercado de trabalho e na efetivação dos direitos sociais e de gênero que, em geral, reafirmam a condição da mulher como portadora de direitos limitados, geralmente associados a outros direitos.

A combinação desses dois elementos e os desafios daí derivados, lançam luzes sobre o labirinto latino-americano, demonstrando que há um longo caminho a percorrer para a emancipação feminina, apesar dos avanços recentes.

Referências

- CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (v. 3).
- COHEN, E.; FRANCO, R. *Avaliação de Projetos Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- DEERE, Carmen Diana; LÉON, Magdalena. Diferenças de gênero em relação a bens: a propriedade fundiária na América Latina. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 100-153, jul./dez. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/soc/n10/18717.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2013.
- DERLIEN, Hans-Ulrich. Una comparación internacional en la evaluación de las políticas públicas. *Revista do Serviço Público*, Rio de Janeiro, v. 52, n. 1, p. 105-122, jan./mar. 2001.
- DRAIBE, Sônia M. As políticas de combate à pobreza na América Latina. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 18-24, abr./jun. 1990.
- ESPING-ANDERSEN, Gosta. As três economias políticas do Welfare State. *Lua Nova*, São Paulo, .24, p. 85-116, 1991.
- FLORENZANO, Modesto. Sobre as origens e o desenvolvimento do Estado moderno no Ocidente. *Lua Nova*, São Paulo, v. 71, p. 11-39, 2007.
- GARCIA, R. C. Subsídios para organizar avaliações da ação governamental. *Planejamento e Políticas Públicas*, n. 23, junho 2001.

- HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Org.). *Políticas públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.
- HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1999.
- HOLZMANN, Lorena. Notas sobre as condições da mão-de-obra feminina frente às inovações tecnológicas. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 2, n. 4, p. 258-273, jul./dez. 2000.
- JOHNSON, Guillermo Alfredo. As recentes transformações do controle social estatal. *Revista Espaço de Diálogo e Desconexão (REDD)*, Araraquara, v. 3, n. 1, jul./dez. 2010.
- LAURELL, A. C. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: _____ (Org.). *Estado e Políticas sociais no neoliberalismo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOWI, Theodore. O Estado e a ciência política ou como nos convertemos naquilo que estudamos. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, São Paulo, n. 54, p. 3-14, 1994.
- MELO, Marcus André de. Estado, governo e políticas públicas. In: MICELI, Sérgio (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Sumaré, 1999. (v. 3).
- NOGUEIRA, M. A. *Em defesa da política*. 2. ed. São Paulo: Ed. Senac, 2004.
- PAULA, Ana Paula Paes de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 45, n.1, jan./mar. 2005.
- PAUTASSI, Lauro C. Há Igualdade na desigualdade? Abrangência e limites das ações afirmativas. *Revista Sur-Revista Internacional de Direitos Humanos*, ano 4, n. 6, 2007.
- PEREIRA, Potyara Amazonina P. *Necessidades Humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SAES, Décio. *A formação do Estado burguês no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1994.
- SCHEEFFER, Fernando; JOHNSON, Guillermo Alfredo. As diretrizes do Programa Bolsa Família: uma análise crítica. *AVAL – Revista Avaliação de Políticas Públicas*, Fortaleza, v. 1, n. 2, jul./dez. 2008.
- SOARES, Gláucio Ary Dillon. O calcanhar metodológico da Ciência Política no Brasil. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Oeiras, n. 48, p. 27-52, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n48/n48a04.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2013.
- VAN CREVELD, Martín. *Ascensão e declínio do Estado*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



Impacto de género del currículum de Educación para la Ciudadanía en el contexto español

Isabel Carrillo Flores¹³⁴

1. El porqué de la investigación sobre educación para la ciudadanía desde una perspectiva de género

Para situar el contenido de las aportaciones que se realizan en este escrito es necesario explicar brevemente el proyecto de investigación realizado sobre “Políticas educativas y ciudadanía: impacto de género de la legislación y los manuales de ciudadanía”¹³⁵. Es a partir de los resultados de dicha investigación que se estructuran los contenidos que se abordan a continuación. La finalidad es visibilizar y delimitar algunas cuestiones para la reflexión sobre el impacto de género del currículum de Educación para la Ciudadanía en el contexto español, en concreto en la realidad de Cataluña, y repensar la equidad en educación.

El proyecto de investigación se inscribe en las directrices establecidas por el Gobierno de Cataluña en materia de igualdad entre las que destaca la necesidad de definir indicadores no sexistas ni androcéntricos tanto en los planteamientos teóricos como en las prácticas

134 Doctora en Pedagogía y Profesora Titular de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la Universidad de Vic en las áreas de sociología de la educación, pedagogía social, ética. Investigadora del Grupo de Investigación Educativa de la UVic. Colabora con el grupo de investigación: Estudios de Género: traducción, literatura, historia y comunicación y el Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Mujer de la UVic. Desde 1996 coordina el Proyecto de Cooperación Educativa con América Latina. De 1994 a 2011 ha dirigido la Cátedra UNESCO Mujeres, desarrollo y Culturas de la Universidad de Vic. Forma parte del Museo Virtual de Pedagogía de la UVic y de la Sociedad Española para el estudio del Patrimonio Histórico Educativo.

135 El contenido de este escrito se centra en algunos de los aspectos estudiados en el proyecto de investigación sobre “Políticas educativas y ciudadanía: impacto de género de la legislación y los manuales de ciudadanía” desarrollado en el período 2010-2011 y financiado por el Instituto Catalán de las Mujeres de la Comunidad Autónoma de Cataluña. El eje de estudio ha sido la educación para la ciudadanía propuesta en la legislación educativa y su traducción en los manuales escolares de uso en las aulas. Por su extensión, sólo se presenta un panorama sintetizado de los resultados del estudio de la normativa jurídica de aplicación en el contexto de Cataluña, autonomía con competencias en materia educativa.

sociales y educativas. En su diseño se han considerado los objetivos establecidos en el Plan de Políticas de Mujeres del Gobierno de la Generalidad de Cataluña 2008-2011 que señala la importancia de la formación como elemento clave para implementar políticas de mujeres, dado que proporciona los instrumentos fundamentales para renovar y ampliar los contenidos y las prácticas de todos los saberes. Además se afirma que es necesario la actualización de conocimientos que incorporen la perspectiva de género y de las mujeres en los currículos, los programas y los planes de estudio.

De acuerdo a estas indicaciones se justifica el estudio del impacto de género de las políticas educativas, en concreto de la normativa jurídica, a fin de establecer si en dicha normativa pervive el sexismo y la cultura androcéntrica. En esta perspectiva se ha indagado en cómo se define la construcción de la igualdad entre mujeres y hombres a través del análisis de instrumentos prácticos como son ejemplo las Leyes y Decretos que definen la materia de Educación para la Ciudadanía y el currículum de la misma¹³⁶. Se parte del presupuesto que estos instrumentos pueden ser vehículo de reproducción o de deconstrucción de las categorías de género y de los modelos estereotipados femenino y masculino que llevan a la exclusión, vulneran los derechos humanos e inhiben la construcción de los valores de la democracia de una ciudadanía inclusiva.

Ante las situaciones de inequidad urgen propuestas que, en base a procesos de reflexión-acción, incorporen la transversalización de los principios de equidad en todas las políticas. En esta orientación en la investigación se ha observado si se define un modelo educativo que cumple con lo que se establece en el eje 2 del mencionado Plan de Políticas de Mujeres relativo a la necesidad de promover cambios culturales que transformen estructuras y modelos patriarcales.

El proyecto de investigación también ha considerado la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), de carácter estatal, que en sus formulaciones menciona el principio de igualdad no sólo en la parte declarativa del preámbulo, sino también en el articulado, señalando el papel relevante de la coeducación. La ley propone un modelo escolar basado en la igualdad entre niñas y niños, en la eliminación de todo tipo de discriminación sexista y de las jerarquías por razón de género. Es así que en el Preámbulo se expone:

136 Esta materia fue establecida, a nivel estatal, en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación así como en las normativas que desarrollan el currículum para la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato, adoptando denominaciones diferentes según las etapas educativas: Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el ciclo superior de primaria y tercer curso de secundaria obligatoria; Educación Ético-Cívica en cuarto curso de secundaria obligatoria; y Filosofía y Ciudadanía en Bachillerato.

(...) entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas.

Y en el artículo 1 del Capítulo I:

El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira entre otros principios en el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Entre otros apartados la LOE regula la asignatura de Educación para la Ciudadanía en las etapas educativas de primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. El planteamiento de esta materia reconoce el papel socializador de los centros educativos e insiste en el reconocimiento de la diferencia entre sexos; el desarrollo de la afectividad y la oposición a la violencia; la eliminación de estereotipos y prejuicios; la práctica del diálogo como medida de resolución de conflictos; la defensa de la igualdad de oportunidades; y específicamente el rechazo a la discriminación por razón de sexo. En el estudio realizado también se analiza el modelo educativo/coeducativo que se propone en los decretos que desarrollan el currículum de dicha materia en las diferentes etapas educativas.

El eje temático de la investigación realizada también se inscribe en lo que dispone el artículo 15 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres:

El principio de igualdad de trato entre mujeres y hombres informará, con carácter transversal, la actuación de todos los Poderes Públicos. Las Administraciones públicas lo integrarán, de forma activa, en la adopción y ejecución de sus disposiciones normativas, en la definición de las políticas públicas y en el desarrollo del conjunto de sus actividades.

Esta ley pide a las Administraciones Educativas la inclusión de los valores de respeto a la dignidad de las mujeres y el fomento de la igualdad entre sexos en los contenidos curriculares de las diferentes etapas educativas y en los planes de formación inicial y permanente del

profesorado. De forma concreta en el Capítulo II del Título II se establecen como fines del sistema educativo:

“(...)la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad” y “la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros.”

En la investigación se ha tenido en cuenta que garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad no significa únicamente poder acceder a la escolarización, sino gozar de una educación plena de vivencias equitativas que van formando en los valores de la ciudadanía democrática. Una educación que orienta el pensar, el sentir y el hacer justo, sin los estereotipos sexistas que provocan desigualdades. Una educación no segregadora ni excluyente. El estudio realizado analiza, por tanto, de qué forma se define y se estructura la incorporación de un modelo de ciudadanía inclusiva que contempla el principio de equidad en el currículum de la materia de Educación para la Ciudadanía de las diferentes etapas educativas.

Atendido al marco legislativo referencial la investigación realizada se ha situado en la realidad de Cataluña y en el compromiso de las políticas educativas en el desarrollo de medidas y propuestas orientadas a la igualdad entre mujeres y hombres. El estudio se ha centrado en la legislación catalana, en el análisis de los decretos que establecen las enseñanzas mínimas del área sobre ciudadanía y derechos humanos para la etapa de primaria, secundaria obligatoria y bachillerato: Decreto 142/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación primaria (D142/2007); Decreto 143/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria (D143/2007); Decreto 142/2008, de 15 de julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del bachillerato (D142/2008).

También se ha considerado la Ley de Educación Catalana (LEC) aprobada por el Parlamento de Cataluña el 1 de julio de 2009, normativa que nace con el objetivo de dar respuesta a las necesidades de formación humana e instrumental de la sociedad catalana.

La investigación se ha interrogado sobre los principios éticos que contemplan los referentes normativos como instrumentos que regulan las finalidades del sistema educativo, las áreas de conocimiento y los objetivos y contenidos para cada etapa. Se ha preguntado si se fomenta una educación equitativa, en el sentido de si las declaraciones de las políticas educativas, que se concretan en las normativas, tienen presente los valores de la democracia, de la igualdad

y la diferencia, y fomentan la formación de un modelo de ciudadanía que adopta como principio de justicia los derechos humanos.

Con el análisis descriptivo e interpretativo¹³⁷, se ha buscado la comunicación de los mensajes de los textos en relación a los derechos humanos, a los valores democráticos y al modelo de ciudadanía que se fomenta, entendiendo que tales aspectos constituyen principios articuladores que hacen posible o inhiben la igualdad en la diferencia. Es decir, la investigación se centra en conocer de qué forma se favorece o se dificulta, a través del currículum escolar, una educación para la equidad como expresión de la deconstrucción de la cultura androcéntrica, de los modelos de género y de las prácticas sexistas. Con ello se busca trazar un mapa de la equidad en educación desde un enfoque de inclusión y de ciudadanía plena.

2. Acerca de los significados de valor de la ciudadanía como marcos referenciales de la equidad en la educación

En la investigación se ha considerado necesario partir de clarificaciones conceptuales previas que, atendiendo a diferentes aportaciones teóricas, permiten ofrecer aproximaciones a los significados de la ciudadanía que sitúan los rasgos identificativos de la misma. Dichos rasgos, como principios para una educación equitativa, se han tenido en cuenta en el proceso de análisis de los textos en relación a su impacto de género.

En nuestro contexto histórico, geográfico, político y cultural, el concepto de ciudadanía ha ido evolucionando. La Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó en 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos donde se establecen las bases mínimas para enmarcar el ideal de ciudadanía a partir de lo que se delimita en los artículos 1 y 7 que declaran la dignidad de todo ser humano, su libertad y su igualdad:

Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

137 La investigación no busca sólo la descripción de una realidad, sino que desvelar pedagógicamente el impacto de género conlleva también una lectura interpretativa que permita descifrar el sentido de los contenidos de las normativas. Como señala Vilanou (2008: 86) la pedagogía hermenéutica se significa como “una especie de arte, método o técnica – quizás la hermenéutica esté más cerca de la técnica artesanal que de una operatividad estrictamente científica- que desea descifrar el sentido de la creación cultural humana y que, por consiguiente, puede ser aplicada con éxito al aprendizaje humano”.

Artículo 7. Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Esta declaración resultó novedosa al enriquecer la esfera de los derechos y al hacerlos extensivos a todas las personas sin distinción. Sin embargo hay que tener en cuenta que en sus concreciones prácticas dicha declaración de principios políticos y éticos se difuminan y reinterpretan, y la propia universalidad queda limitada a una declaración de buenas voluntades e intenciones. Ello ha llevado a que la condición de ciudadanía se separe de la dignidad quedando sujeta a reconocimiento, o no, según criterios ideológicos y de poder intencionalmente impuestos a personas y grupos concretos en base a sus diferencias de sexo y cultura, entre otras. En este sentido Wolf advierte de los peligros e injusticias de tal situación de discriminación (Wolf, 1997, p. 13):

Los hombres y mujeres que se hallan coartados en el desarrollo del sentimiento de la vida, porque el sufrimiento los embarga, están condenados a la esclavitud. Por el contrario, los hombres que niegan su sentimiento y dejan que la codicia los domine están destinados a ser opresores de distinto signo, pero en democracia no deberían ser toleradas estas manifestaciones de lo incivil, de lo inhumano. En mi opinión, resulta que esa cultura de aparente bienestar que hemos considerado civilizada, al mantener un alto nivel de inequidad puede resultar salvaje para otras culturas diferentes.

La ciudadanía es negada a quienes son oprimidos y viven en una situación de inequidad dado que están excluidos de la vivencia plena de los derechos humanos, entre el que se encuentra el derecho a la educación y a disfrutar de los beneficios de la libertad cultural y del progreso científico que actúan como elementos conformadores de la ciudadanía. En esta misma perspectiva Bengoa indica que los derechos económicos, sociales y culturales reconocidos como derechos humanos establecen principios de ética mínima (Bengoa, 1997, p. 25-26):

“(…) principios elementales que permiten a las personas participar del género humano”, siendo derechos que “establecen el límite ético, la frontera ética, entre el vivir como personas y el no vivir como personas humanas”. Tales derechos deberían ser “los estándares globales: el conjunto de derechos básicos que establece los límites de la globalización (...) un marco ético, jurídico,

de convivencia internacional, capaz de hacer de la globalización un proceso humano”.

Los derechos humanos, como principios de valor conformadores de la ciudadanía, deben ser considerados como referentes normativos que obligan políticamente a eliminar todas las formas de discriminación, de forma que los derechos puedan ser ejercidos por todas las mujeres y todos los hombres atendiendo al principio de equidad universal. En palabras de Vidal-Beneyto los derechos humanos deben ser (Vidal-Beneyto, 2006, p. 18-19):

(...)un atributo consustancial a la persona humana y que, por tanto, acompañan indefectiblemente a los humanos allí donde se encuentran y sean cuales sean su condición y circunstancias. De ahí deriva su irrenunciable universalidad que, más allá de la lógica generalización horizontal –geográfica y socio-cultural- que incluye a todos los seres humanos, tiene una dimensión vertical, que se suele calificar de ontológica, basada en su común enraizamiento en la naturaleza humana y en la dignidad común de que la misma provee.

Es en el sentido apuntado que el autor afirma los derechos humanos básicos como propios de todas las personas, necesitando para ser operativos ser asumidos por todas las comunidades políticas en las cuales pueden expresarse en una multiplicidad de formulaciones pero respetando la intención normativa fundamental que en los mismos subyace. Y ello significa situarse en el terreno de la “universalidad dialógica”, única capaz de hacer convivir permanencia y cambio, lo idéntico y lo diferente.

La dimensión dialógica de la universalidad como rasgo de los derechos humanos sitúa en el marco de las significaciones de la democracia ciudadana y de los rasgos y atributos de la ciudadanía cosmopolita apuntada por Cortina al referirse a la misma como aquella ciudadanía que se fundamenta y se proyecta en la solidaridad internacional y en la equidad mundial.¹³⁸ La autora vincula la ciudadanía a una ética cívica que anima el fortalecimiento de una política democrática auténtica, al mismo tiempo que esta ética cívica se refuerza cuando la organización

138 Adela Cortina (1999) junto a la ciudadanía cosmopolita significa las otras ciudadanía que la conforman. La ciudadanía política relativa a la igualdad de derechos civiles y políticos, al respeto a los derechos de todas las personas y al derecho a participar en la vida pública. La ciudadanía social relativa a la igualdad de oportunidades, al derecho igual a las prestaciones y a un uso responsable. La ciudadanía económica basada en la equidad en la relaciones laborales y en la responsabilidad personal y cooperativa, en un consumo justo y responsable. La ciudadanía civil que alude a la ética profesional y participación pública, así como al voluntariado. Y la ciudadanía intercultural basada en el respeto activo y en el hacer solidario.

de la vida democrática impulsa el desarrollo de virtudes para ejercer la ciudadanía. Es por ello que la ciudadanía auténtica de una democracia será aquella en que las personas estén dispuestas a actuar bien, a pensar bien y a compartir con otros seres humanos acciones y pensamientos éticamente deseables porque aportan bienestar y desarrollo para todas y todos sin exclusiones. En tal perspectiva la autora habla de educación justa, de “sabiduría cordial” (Cortina, 2007, p. 260-263):

(...) educar en la búsqueda de la calidad de vida”, es decir, “educar en el sentido de la justicia exige siempre ir más allá del cálculo y la prudencia”. Ello significa que es “la experiencia básica del reconocimiento recíproco la que abre un sentido humano inteligente”, sabiendo que “más allá del derecho y el deber (...) se abre el amplio misterio de la *ob-ligación*, el prodigioso descubrimiento de que estamos *ligados* unos a otros de forma indisoluble y, por tanto *ob-ligados*, aun sin mandatos externos, sino desde lo hondo, desde lo profundo.” Y es por ello que educar en el siglo XXI supone no sólo “formar ciudadanos bien informados, con buenos conocimientos, y asimismo prudentes en los referente a la cantidad y la calidad”, sino en gran medida “educar personas con corazón, con un profundo sentido de la justicia y un profundo sentido de la gratitud.

Los sentidos de ciudadanía apuntados ofrecen elementos para una educación equitativa definida desde una perspectiva inclusiva, atenta a las diferencias y al impacto de género de los contenidos normativos y de los instrumentos de las prácticas. Adoptar tal perspectiva significa considerar, como apunta Gómez, los propios sesgos e incluso ciertas confusiones que se desprenden de las definiciones, pues la ciudadanía es un producto cultural (y son diversas las culturas) que tiene por objeto organizar la convivencia. Para el autor si bien es un concepto polisémico, este remite principalmente a derechos y deberes (Gómez, 2007, p. 58):

(...) su significado principal alude a la condición del que gozan todos y cada uno de los ciudadanos de una sociedad de hombres libres, definida por un conjunto de derechos y deberes estipulados por la ley y garantizados efectivamente por las instituciones.

De igual forma Peña (2008, p. 231-232) contempla la diversidad y multiplicidad de rasgos y elementos definitorios de la ciudadanía, e incluso apunta los interrogantes que se plantean en el presente, resaltando los vínculos con el civismo y los derechos (Peña, 2008, p. 231-232):

Y aunque hoy la ciudadanía, tal como estamos habituados a concebirla, esté en entredicho por la manifestación de una pluralidad de identidades no políticas,

y por la permeabilidad y apertura del espacio político estatal, la condición cívica sigue siendo el eje de la pertenencia plena a la comunidad política y del disfrute de los derechos consiguientes.

En diversas aportaciones el autor, haciendo un repaso a la evolución de los significados que ha ido adoptando la ciudadanía (Peña, 2000, 2003, 2008), no sólo distingue diferentes modelos de ciudadanía – liberal, comunitarista, republicana, cosmopolita-, sino que también analiza las tendencias que llevan a pensar en la nueva ciudadanía. En este sentido señala el hecho de que los ciudadanos (y ciudadanas) son sujetos considerados iguales legalmente; sujetos políticos que participan y que disfrutan de una condición nacional-estatal dado que forman parte de una entidad colectiva, la Nación o el Estado, que comprende al conjunto de ciudadanos con una identidad propia.

Los rasgos apuntados por Peña llevan a establecer tres dimensiones de la ciudadanía actual: la dimensión de los derechos; la dimensión de la participación; y la dimensión de la identidad o pertenencia. De Lucas (2004, p. 224-225) analiza tales dimensiones en la visión de una ciudadanía intercultural. En tal orientación señala que la ciudadanía hace referencia a la condición de pertenencia a la comunidad política que supone la titularidad de soberanía así como la atribución no únicamente de derechos políticos, sino también de derechos económicos, sociales y culturales. La realidad muestra que tal condición y atribución de derechos no está dada ni es considerada inherente a cualquier ser humano, de forma tal que la ciudadanía acaba definiéndose como un estatuto formal, un vínculo de identidad y un título de poder que excluye a determinados grupos, como la población inmigrada. Para el autor es exigible la necesaria transformación del modelo excluyente y monista de ciudadanía en uno plural e inclusivo, lo cual supone redefinir la integración en relación a la ciudadanía (De Lucas, 2004: 224-225):

(...) insistir que el proceso de integración no puede ser visto sólo, ni primordialmente, como el mágico resultado de políticas de interculturalidad, tolerancia y pluralismo, unidas a medidas concretas en los factores básicos de integración: escuela, vivienda, trabajo. Eso es imprescindible (...) pero no suficiente e incluso puede constituir una mera coartada si no hay pasos claros en el primer terreno de la integración, la igualdad en los derechos. (...) En cualquier caso, respecto al acceso a la ciudadanía, el paso más claro es la necesidad de transferir el vínculo de ciudadanía desde la nacionalidad (también en el sentido de la identidad cultural) a la residencia, y no necesariamente en los términos de la obtención de la residencia permanente como nueva llave de la ciudadanía).

Dado el objeto de la investigación que centra el análisis en el impacto de género de la normativa (y como se ha indicado otros instrumentos de la práctica como son los manuales escolares de Educación para la Ciudadanía), las aportaciones anteriores deben complementarse con otras que analizan específicamente la ciudadanía en relación a los modelos de género contruidos social y culturalmente. Destacar las aportaciones de Miyares (2003, p. 208-211) que reflexiona sobre los principios de libertad e igualdad que han caracterizado a la ciudadanía. La autora recuerda que la libertad ha sido referida a la capacidad de elección y participación en el gobierno del Estado, y la igualdad a la distribución de la riqueza y al reconocimiento del otro yo como igual. Ambas, libertad e igualdad, son necesarias para la ciudadanía plena, aunque en los modelos democráticos de nuestras sociedades la ciudadanía se encuentra limitada, es decir, restringe sus significados y niega la vivencia a determinados grupos, como lo son las mujeres. Para poder hablar de una ciudadanía plena es preciso que ésta cumpla los requisitos de elección, participación, distribución de la riqueza y reconocimiento (Miyares, 2003, p. 208-211):

Elección. El principio de autonomía o de autorrealización se vincula con el ideal de independencia (...) La autoestima y autorrealización dependen de la esfera pública y de cómo se conciba la relación entre los sexos. (...)

Participación. Participar de manera activa en la sociedad implica también la posibilidad de ser electo para un cargo. (...) La paridad es un derecho que corrige los fallos de representatividad y garantiza que la ciudadanía de las mujeres no se entienda como defectiva. (...)

Distribución de la riqueza. Para gozar de una plena ciudadanía es preciso en primer lugar erradicar la pobreza, en el caso que nos ocupa, erradicar la feminización de la pobreza. (...)

Reconcomiento. Realmente la ciudadanía plena parte de una idea muy simple en su enunciación: la igualdad nos cambió a todos, varones y mujeres. El reconocimiento como rasgo de la ciudadanía implica la erradicación de las normas y estereotipos sexuales.

Los contenidos de las diversas significaciones confluyen en pensar los sentidos de la ciudadanía como principio y proyección de la equidad en educación. Las aportaciones de Bolívar (2007) sobre educación para la ciudadanía ayudan a situar los dinamismos y límites en la conceptualización de la ciudadanía apuntados, debiendo ser conscientes, como indica el autor, de la necesidad de ir más allá de una interpretación minimalista –la ciudadanía como estatus legal o jurídico de derechos y pertenencia- para adoptar una concepción más amplia. La ciudadanía debe incorporar las dimensiones culturales y políticas que implican no sólo el

reconocimiento de un estatus de derechos, sino también el ejercicio activo de los mismos. La ciudadana y el ciudadano pertenecen a una comunidad humana que comparte derechos y deberes en un ejercicio libre de responsabilidad y participación activa, de práctica de valores, y de convivencia humana.

Educar en la ciudadanía democrática no puede excluir el considerar las diferencias de cada persona – sexo, clase social, cultura, procedencia, nacionalidad...-, sabiendo que las mismas pueden comportar una condición concreta que en muchos casos acaba definiendo una ciudadanía defectiva, un no reconocimiento de que todas y todos son iguales en dignidad. Ante ello, cabe pensar en la democracia ciudadana, considerando la democracia como requisito necesario para la construcción de ciudadanía inclusivas que expresan los valores mínimos para la construcción de vidas en común justas, libres y solidarias. La ciudadanía es vivencia humana cuando se aleja de estructuras relacionales desiguales que llevan a la opresión y el empobrecimiento; cuando se opone a los conflictos violentos provocados por las acciones de desigualdad y marginación; cuando es vivencia de los valores democráticos, entendiendo que la misma democracia¹³⁹ es requisito necesario para la construcción de ciudadanía plena.

Atendiendo a los significados anteriores puede pensarse en una educación en los valores de la democracia ciudadana¹⁴⁰. Una educación cuyas finalidades y contenidos necesitan de actitudes de sensibilidad y compromiso con la realidad, pero también de civismo, principios mínimos para la expresión de la libertad en la diferencia. Dichos valores han de ir acompañados y complementarse con la igualdad que ha de incorporar, entre otros principios, el derecho a los derechos, es decir, a la igualdad de oportunidades en el acceso y disfrute de derechos. La justicia social, exige reconocer la diferencia como valor que abre a la diversidad que se enriquece en la expresión de otros valores como la solidaridad, valor que se concreta a través de prácticas de cooperación y reciprocidad, de un compartir basado en el respeto.

139 Diferentes aportaciones reconocen los defectos y carencias de las democracias actuales entendidas como orden político y orden de la convivencia y de las formas de vida, limitándose a ser sistemas representativos que dejan poco espacio a las democracias directas participativas. Ante ello se defienden otras alternativas que contribuyen a evitar los gobiernos autócratas, siendo garantía de los derechos fundamentales y la libertad de todas las personas. Es la democracia activa la que permite ejercer la responsabilidad moral, promueve el desarrollo humano y fomenta la igualdad política (Giner, 1996 y Dahl, 1999).

140 Estos planteamientos han sido desarrollados en el trabajo: CARRILLO, I. (2011) “La educación en valores democráticos en los manuales de la asignatura de Educación para la ciudadanía” en Revista de Educación, Número Extraordinario 2011, 137-159.

Formar en los valores de la democracia como condiciones virtuosas para una verdadera ciudadanía, una ciudadanía empoderadora y plena, es el reto de una educación equitativa atenta a los impactos de género de las políticas y de las prácticas. Una educación que asume la responsabilidad de contribuir a una ciudadanía más plural e inclusiva, más justa y democrática, en el sentido apuntado por Guisán (2000) de que la justicia es el instrumento que posibilita el pleno desarrollo de todos los seres humanos en un contexto de democracia moral.

3. Estudio del impacto de género de la Educación para la Ciudadanía definida en la legislación¹⁴¹

En el primer apartado se ha justificado la investigación realizada sobre educación para la ciudadanía y género, dedicando el segundo apartado a presentar diferentes significaciones de ciudadanía que ayudan a pensar la equidad en educación y orienta el análisis e interpretación de los textos. Estos contenidos previos sitúan este tercer apartado donde se presenta el estudio del impacto de género de la normativa jurídica que regula la Educación para la Ciudadanía.

En el contexto español el debate internacional sobre los significados de la ciudadanía y los valores de la democracia han tenido su eco a lo largo de la historia en diversas propuestas que han contemplado la formación ética en las diferentes etapas educativas bajo denominaciones cambiantes (educación cívica, educación moral, educación para la convivencia, educación en valores...) ¹⁴². Como ya se ha indicado es en la LOE donde se estructura esta formación en el área de conocimiento de Educación para la Ciudadanía.

En conjunto y de forma general para todas las etapas, esta materia incorpora contenidos relativos a los derechos humanos y a la organización y regulación de la convivencia. Se plantea una formación en valores que, en su declaración de intenciones, podría interpretarse que se orienta a abrir el espacio a nuevas formas de educación destructoras de los modelos de género y posibilitadora de la vivencia de la igualdad. ¹⁴³

141 La ciudadanía como valor en la legislación se ha analizado en el trabajo: CARRILLO, I. “La ciudadanía como valor en la legislación. Retos de una educación ética y política” en Celada Perandones, Pablo (ed.) *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Burgo de Osma: SEDHE-CEINCE-Universidad de Valladolid, 2011, 61-70.

142 Una visión de tal panoràmica se ha realizado en el trabajo: CARRILLO, I. (2005). “Educar en el siglo XXI” en CARRILLO, I. (coord.). *Diez valores para el siglo XXI*. Barcelona: Cisspraxis, 9-23.

143 Como antecedentes en el contexto europeo señalar que en 1997 se creó el Comité Europeo de Educación para la Ciudadanía durante la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno del Consejo de Europa. En el 2002 se aprueba la

La LOE determina que esta materia ha de formar parte del currículum con la finalidad de ofrecer información sobre el sistema legal y sobre el estatus jurídico de la ciudadanía. Al mismo tiempo se proyecta con el fin de abrir el espacio a la vivencia de valores y a prácticas de civismo en el contexto local. Pero además, se quiere fomentar el desarrollo de competencias de reflexión y comprensión crítica de los problemas de las democracias y de la participación; así como de las desigualdades y exclusiones que dificultan la expresión de los derechos humanos en entornos próximos y a nivel global. En esta perspectiva, la Educación para la Ciudadanía como materia del currículum incide en abordar las desigualdades entre mujeres y hombres.

Lo establecido en la LOE tiene su fundamento en un contexto normativo más amplio. Es por ello que recoge los principios de dignidad, libertad e igualdad reconocidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, y también la igualdad como principio y norma establecida en la Constitución Española de 1978. Indicar que en la realidad de Cataluña el Estatuto de Autonomía de Cataluña de 2006 contempla los principios de democracia y equidad en la educación.

Tabla: Contexto normativo

<p>Declaración Universal Derechos Humanos 1948</p>	<p><i>Dignidad, libertad e igualdad</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos (art.1) - No se puede establecer ninguna discriminación por razón de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión pública o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (art. 2)
<p>Constitución Española 1978</p>	<p><i>Igualdad como principio de valor y norma</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -La igualdad es valor que inspira el ordenamiento jurídico (art. 1.1.) -La igualdad como principio de actuación de los poderes públicos para superar discriminaciones y posibilitar la igualdad de oportunidades (art. 9.2) -La igualdad en y ante la ley como derecho fundamental (ar. 14)

Recomendación 12/2002 del Comité de Ministros del Consejo de Europa que pedía a los gobiernos la necesidad de una educación para la ciudadanía democrática como objetivo prioritario de la política educativa y de sus reformas. En el 2004 España se adhiere al Programa Mundial de las Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos que plantea introducir en los sistemas educativos asignaturas con contenidos específicos en derechos humanos. Des del 2005 se estructura como asignatura obligatoria en más de 20 países. En el 2006 el programa europeo “Europa con los ciudadanos” establece para el periodo 2007-2013 la prioridad de promover la ciudadanía europea activa.

Estatuto de Autonomía de Cataluña 2006	<p><i>Democracia y "equidad de género"</i></p> <p>-Los poderes de Cataluña han de promover los valores de libertad, democracia, igualdad, pluralismo, paz, justicia, solidaridad, cohesión social, equidad de género y desarrollo sostenible (art. 4.3)</p> <p>-Los derechos de las personas rechazan todo tipo de discriminación que imposibilite vivir con dignidad, seguridad y autonomía (art. 15.2)</p> <p>-Todas las mujeres tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad y capacidad personal, a vivir con dignidad, seguridad y autonomía, libres de explotación, malos tratos y de todo tipo de discriminación. Las mujeres tienen derecho a participar en condiciones de igualdad de oportunidades en todos los ámbitos públicos y privados (art.19)</p>
---	---

Impacto de género de la legislación general sobre igualdad y educación

Previo al análisis de la normativa que establece las enseñanzas mínimas de la materia de Educación para la Ciudadanía, se ha realizado una revisión de otras leyes aprobadas en España que son de interés dado que regulan la igualdad entre mujeres y hombres, mencionando la importancia de la educación.

Entre otras, y presentadas cronológicamente, las leyes: Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género (artículos del 4 al 9); la mencionada Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (preámbulo y los artículos 2, 17, 18, 23, 24); la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (artículos del 23 al 25); la Ley 12/2009, de 10 de julio de Educación de Cataluña (preámbulo, artículos 2, 30, 37, 43, 77, 126, 178 y disposición transitoria séptima); y la Ley 14/2010, de 27 de mayo, de derechos y oportunidades de la infancia y la adolescencia (artículos 10 y 90).

La triangulación del contenido de esta normativa permite observar cómo se proyecta la finalidad del sistema educativo, qué modelos pedagógicos y prácticas educativas se proponen, y qué valores para una ciudadanía inclusiva se incorporan. En este sentido las diferentes leyes hacen mención y coinciden en formulaciones que reflejan su impacto de género. Tales aspectos se sintetizan a continuación.

Tabla: La igualdad y la educación en la legislación general

Finalidad del sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> -Formación en el respecto de derechos y libertades fundamentales, -Formación en derechos de la infancia -Formación en la igualdad entre mujeres y hombres
Modelo educativo	<ul style="list-style-type: none"> -Educación inclusiva de la perspectiva de género -Educación preventiva -Educación no sexista que elimine estereotipos, discriminaciones, desigualdades y obstáculos -Educación para fomentar la igualdad -Educación para el equilibrio presencial de mujeres y hombres
Valores ciudadanía inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> -Los derechos como principios de valor de la ciudadanía -La igualdad efectiva, de oportunidades entre mujeres y hombres

Señalar que si bien el marco de declaraciones, constituciones y normativas específicas en materia de igualdad y educación significan la igualdad sin exclusiones, la realidad muestra la pervivencia de desigualdades educativas que los sistemas e instituciones generan y reproducen. Estudios como los de Bonal, Essomba y Ferrer (2004) constatan que en Cataluña se observan diferencias que llevan a la vivencia de desigualdades, a la pérdida de oportunidades y a la exclusión. Tales diferencias son el territorio, la clase social, la inmigración, las necesidades educativas especiales y el género. No se puede ignorar, como advierte Simón (2008) que el derecho a la educación y la aplicación del principio de igualdad no ha tenido las consecuencias deseables, pues ha sido aplicado desde una ideología androcéntrica que ha llevado a la práctica de “café para todos”.

Parece que la equidad proclamada no ha tenido un impacto deseado en la educación, poniéndose de manifiesto que en nuestro sistema educativo se continúan vivenciando prácticas sexistas. Entre otras evidencias son ejemplos la feminización de la profesión docente, especialmente en las primeras edades; la posición social desigual de las mujeres en la estructura organizativa y la gestión de los centros, apreciándose el sesgo masculinizado; los saberes de las mujeres como conocimiento continúan teniendo una baja presencia, están ausentes o no tienen el mismo valor en el currículum; es habitual el uso del lenguaje genérico masculino y la naturalización de expresiones que infravaloran y desprecian a las mujeres; las expectativas y

relaciones diferenciales respecto a las niñas y a los niños forman parte de un currículum oculto vivo; y los libros de texto, los cuentos, y otros recursos que fomentan estereotipos sexuados se continúan publicando y utilizando en las prácticas de las aulas.

Los estudios sobre la realidad muestran inequidades derivadas de la reproducción de modelos de género que llevan a preguntarse si las leyes, a pesar de su articulado sobre igualdad, vulneran el principio de justicia. También cabe interrogarse si en la normativa los modelos pedagógicos que se proponen y los contenidos curriculares actúan como agentes de discriminación que perpetúan el sexismo.

Estos aspectos han sido objeto del estudio realizado en la realidad de la Comunidad Autónoma de Cataluña con competencias en materia educativa. Junto al análisis de contenido de la Ley de Educación de Cataluña (LEC) aprobada por el Parlamento de Cataluña el 1 de julio de 2009, también se han estudiado los decretos de enseñanzas mínimas que se desarrollan como concreción de lo establecido en la LOE. Como se ha indicado se han analizado el Decreto 142/2007 de primaria; el Decreto 143/2007 de secundaria; y el Decreto 142/2008 de bachillerato. La finalidad del estudio de la normativa ha sido el descifrar el impacto de género en la propuesta de la asignatura de Educación para la Ciudadanía.

Impacto de género de la Ley de Educación de Cataluña

En lo que respecta a la LEC indicar que tal normativa nace con el objetivo de dar respuesta a las necesidades de formación humana e instrumental de la sociedad catalana, en el sentido de lo que se establece en su Preámbulo que establece como finalidad el proporcionar la mejor educación a las nuevas generaciones, dando oportunidades educativas a todas y a todos a lo largo de la vida. Esta aspiración se corresponde con la voluntad colectiva de hacer de Cataluña un país próspero, con bienestar y cohesión, donde cada persona pueda vivir y desarrollar libremente su proyecto vital. Es en este sentido que se declara que la educación es la clave de las oportunidades para superar las desigualdades socioeconómicas, de género, culturales y territoriales. Se establece que para ello es necesario un Plan para la Igualdad de Género en el sistema educativo que permita concretar las medidas para cumplir con el derecho a la educación. De acuerdo a lo que se indica en el Título I y en la disposición transitoria séptima, dicho plan deberá incluir medidas específicas en los contenidos, métodos de enseñanza, actividades escolares y de ocio, así como en la organización de los centros. También se habla de igualdad de género en los diversos ámbitos educativos, y de medidas de prevención de la violencia de género y de discriminación positiva.

Tabla: Equidad y género en la LEC

<p>Preámbulo</p>	<p>La sociedad catalana aspira a proporcionar la mejor educación a las nuevas generaciones, dando asimismo oportunidades educativas a todo el mundo durante toda su vida. Esta aspiración se corresponde con la voluntad colectiva de hacer de Cataluña un país próspero, de bienestar, cohesionado, en el que todos cuantos lo habitan puedan llevar a cabo libremente su proyecto vital.</p> <p>La educación es un derecho de todas las personas, reconocido en nuestro ordenamiento jurídico y en el ordenamiento internacional. El ejercicio de este derecho debe garantizarse a lo largo de toda la vida y atendiendo a todas las facetas del desarrollo personal y profesional. La educación es al mismo tiempo una realidad fundamental de cualquier comunidad nacional, en la medida en que es el principal factor en la generación de capital humano, contribuye al crecimiento del capital social y es un elemento de cohesión social y cultural a través de la igualdad de oportunidades. La educación es, pues, la puerta obligada a la realización personal y al progreso colectivo; es la palanca que hace posible la superación de los condicionantes personales, sociales, económicos y culturales en origen; es la llave de las oportunidades para superar las desigualdades y para descubrir y aprovechar todos los talentos de la sociedad. Una de las más altas funciones de los poderes públicos democráticos es, pues, garantizar de forma efectiva el derecho a la educación para todo el mundo, removiendo los obstáculos de cualquier tipo que lo dificulten.</p>
<p>Título Preliminar</p>	<p>Artículo 2. <i>Principios rectores del sistema educativo</i></p> <p>1.El sistema educativo, en el marco de los valores definidos por la Constitución y por el Estatuto, se rige por los siguientes principios generales:</p> <p>m) La coeducación y el fomento de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres.</p>
<p>Título III: Comunidad educativa Capítulo V: Profesorado</p>	<p>Artículo 30. <i>Derecho y deber de convivencia</i></p> <p>1. El aprendizaje de la convivencia es un elemento fundamental del proceso educativo y así debe expresarlo el proyecto educativo de cada centro.</p> <p>2. Todos los miembros de la comunidad escolar tienen derecho a convivir en un buen clima escolar y el deber de facilitararlo con su actitud y conducta en todo momento y en todos los ámbitos de la actividad del centro.</p> <p>3. Los centros deben velar para que los miembros de la comunidad escolar conozcan la Convención sobre los derechos de los niños.</p> <p>5. Los centros deben establecer medidas de promoción de la convivencia, y en particular mecanismos de mediación para la resolución pacífica de los conflictos y fórmulas mediante las cuales las familias se comprometan a cooperar de forma efectiva en la orientación, el estímulo y, cuando sea preciso, la enmienda de la actitud y la conducta de los alumnos en el centro educativo.</p>

<p>Título III: Comunidad educativa Capítulo V: Convivencia</p>	<p>Artículo 37. <i>Faltas y sanciones relacionadas con la convivencia</i></p> <p>1. Se consideran faltas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro educativo las siguientes conductas:</p> <p>a) Las injurias, ofensas, agresiones físicas, amenazas, vejaciones o humillaciones a otros miembros de la comunidad educativa, el deterioro intencionado de sus pertenencias y los actos que atenten gravemente contra su intimidad o su integridad personal.</p> <p>d) La comisión reiterada de actos contrarios a las normas de convivencia del centro.</p> <p>2. Los actos o las conductas a que se refiere el apartado 1 que impliquen discriminación por razón de género, sexo, raza, nacimiento o cualquier otra condición personal o social de los afectados han de considerarse especialmente graves.</p>
<p>Título IV: Servicio de Educación de Cataluña</p>	<p>Artículo 43. <i>Principios ordenadores de la prestación del Servicio de Educación de Cataluña</i></p> <p>1. La prestación del Servicio de Educación de Cataluña se ordena de acuerdo con:</p> <p>d) El principio de coeducación mediante la escolarización mixta, que debe ser objeto de atención preferente.</p>
<p>Título VI: Centros educativos Capítulo II: Organización pedagógica de los centros</p>	<p>Artículo 77. <i>Criterios que orientan la organización pedagógica de los centros</i></p> <p>1. En el marco de la autonomía de los centros educativos, los criterios que rigen en cada centro la organización pedagógica de las enseñanzas deben contribuir al cumplimiento de los principios del sistema educativo y deben hacer posible:</p> <p>e) La coeducación, que debe favorecer la igualdad entre el alumnado.</p>
<p>Título VIII: Profesorado y otros profesionales de los centros Capítulo V: Provisión de lugares de trabajo docentes Provisió de llocs de treball docents</p>	<p>Artículo 126. <i>Medidas para proteger a las víctimas de la violencia machista</i></p> <p>1. Las mujeres víctimas de la violencia machista que para hacer efectiva su protección o el derecho a la asistencia social integral se vean obligadas a dejar el destino en una localidad tienen derecho a obtener el traslado a otro destino en un puesto de su especialidad docente y de su cuerpo docente, con carácter de traslado forzoso. A tal efecto, la Administración educativa tiene el deber de comunicar a las afectadas las vacantes existentes en las localidades que expresamente soliciten, sin necesidad de que la vacante que finalmente ocupen sea de cobertura necesaria.</p> <p>2. En las actuaciones y los procesos relacionados con la protección de las víctimas de la violencia machista debe protegerse especialmente la intimidad de la víctima, así como sus datos personales, los de sus descendientes y los de cualquier otra persona que esté bajo su guarda y custodia.</p>

<p>Título X: Administración de Educación Capítulo VII: Inspección del sistema educativo</p>	<p>Artículo 178. <i>Funciones de la Inspección de Educación</i></p> <p>1.La Inspección de Educación tiene las siguientes funciones:</p> <p>e) Velar por el respeto y el cumplimiento de las normas reguladoras del sistema educativo y por la aplicación de los principios y valores que en aquéllas se recogen, incluidos los destinados a fomentar la igualdad de género.</p>
<p>Disposiciones transitorias</p>	<p>Disposición transitoria séptima. <i>Plan para la igualdad de género en el sistema educativo</i></p> <p>1. El Gobierno, a propuesta del Departamento y en el plazo de dos años a partir de la entrada en vigor de la presente ley, debe aprobar un plan para la igualdad de género en el sistema educativo y debe presentarlo al Parlamento.</p> <p>2. El plan al que se refiere el apartado 1 debe incluir medidas específicas para la igualdad de género en los distintos ámbitos educativos, así como las medidas de prevención de la violencia de género y de discriminación positiva que sean necesarias para la consecución de sus objetivos. Estas medidas deben referirse tanto a los contenidos y métodos de enseñanza como a las actividades escolares y de tiempo libre, así como a la composición de los organismos escolares de carácter representativo.</p>

El texto de la ley recogido en la tabla muestra que ésta no elude la mención a la igualdad y a la coeducación, sin embargo cabe preguntarse si tales referencias son suficientes y si sus contenidos están en la dirección de una educación equitativa que ha de tener como finalidad una formación que permita la construcción de una ciudadanía democrática. En esta perspectiva se destacan los siguientes aspectos que conforman el contenido de la LEC y su impacto de género:

Finalidad del sistema educativo. La LEC coincide con la normativa señalada anteriormente en que una de las finalidades del sistema educativo debe ser el fomento de la igualdad entre mujeres y hombres. En este punto si bien la ley establece entre quiénes debe darse la igualdad, debería pronunciarse con más claridad qué igualdad, en qué, y para qué. No parece incorporar en sus formulaciones menciones concretas respecto a la regla de justicia que establece el tratar igual a los iguales – dignidad de todos los seres humanos, mujeres y hombres-, y tratar de forma desigual a los diferentes –medidas específicas y acciones positivas a quiénes sufren opresión, marginación, exclusión...-.

En la ley se habla de la educación como derecho y, de acuerdo a este principio, el sistema educativo debe proporcionar oportunidades educativas para favorecer el pleno desarrollo personal y profesional de todas y todos. En la normativa se dice que el sistema educativo tiene que generar capital humano y social, procurando la cohesión social y cultural. Específicamente se propone fomentar la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres, o igualdad de género, expresiones que no tienen el mismo significado. No hay que olvidar que son los modelos de género contruidos los que provocan desigualdades y exclusiones. Más allá de lo que se establece en la ley, se debería plantear un sistema educativo no reproductor de los modelos de género, sino deconstrutor de los mismo.

Modelo educativo. La LEC se pronuncia definiendo un modelo de educación que promueve la realización personal y el progreso colectivo indicando que para ello se deben poner los medios que superen los condicionantes, los obstáculos y las desigualdades. Una educación que debe ser preventiva y ofrecer oportunidades. En esta perspectiva adopta un modelo que remite a la educación no sexista para eliminar estereotipos y buscar el equilibrio en la presencia de mujeres y hombres, incluyendo la perspectiva de género. Es además un modelo que sanciona las discriminaciones por razón de género y apuesta por establecer medidas para los docentes víctimas de la violencia. Se indica que los contenidos del currículum deben incluir la enseñanza de los derechos de la infancia, el aprender a convivir y a resolver de forma pacífica y cooperativa los conflictos.

A pesar de estos planteamientos los contenidos de la ley muestran ambivalencias y no acaba de definirse con claridad la coeducación como modelo más allá de la escolarización mixta. La coeducación no puede confundirse con un modelo mixto que domina la realidad escolar y en la práctica mantiene y perpetua las desigualdades a través de mecanismos explícitos y de su currículum oculto.¹⁴⁴

144 La caracterización de la coeducación como educación mixta difiere de lo que se establece en la *Guía de Coeducación. Documento síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres* del Observatorio para la Igualdad de Oportunidades del Instituto de la Mujer (2007: 4): “(...) el modelo de escuela mixta, dominante en nuestro sistema educativo actual, se basa en el principio democrático de igualdad formal entre todas las personas defendiendo la educación conjunta e igualitaria tanto en el ámbito curricular como en el pedagógico. Dentro de este modelo no tienen especial relevancia las políticas de género puesto que parte de la idea de que existe una igualdad plena entre hombres y mujeres y por tanto niega las diferencias culturales entre grupos. En esta escuela se trata a las y los alumnos como personas premiando sus méritos y esfuerzos. Por último, el modelo de escuela coeducativa, parte de la relevancia de las diferencias sociales y sexuales entre grupos (niños y niñas) por razón de género, incorporando la diversidad de género como diversidad cultural. Se reconocen valores culturales y prácticas tradicionalmente asociadas a mujeres. Este modelo

Principios de valor transversales. La LEC, como la normativa mencionada, hace referencia a la democracia y a los derechos como principios éticos que incorporan los valores de la convivencia, la libertad, la igualdad, la paz y la cooperación. La ley catalana añade otros principios como son la prosperidad, el bienestar y la cohesión como valores de la ciudadanía en general, cabría entender que para ellas y ellos, aunque la ley no aborda explícitamente la problemática concreta de la ciudadanía defectiva que vivencian las mujeres.

Currículum. La LEC no modifica la materia de Educación para la Ciudadanía establecida en la LOE. En la normativa catalana (ley y decretos) esta materia se estructura como proyecto educativo que se articula en los diferentes ciclos educativos, indicando que su finalidad debe ser la educación para el desarrollo de la ciudadanía, poniendo especial énfasis en la igualdad entre mujeres y hombres. La materia está concebida como eje vertebrador de la educación en valores y de la reflexión ética en los centros. Es por ello que en sus formulaciones la Educación para la Ciudadanía se presenta como una asignatura parte de un proyecto global de formación ética que debe formar en los valores de la democracia y en los principios y prácticas de la ciudadanía. Sus objetivos y contenidos recogen aspectos relativos al estatus político y a los derechos y libertades de las personas; se contemplan aspectos de conocimiento de los sistemas políticos, de su organización y de las instituciones; se habla de vida pública y de los valores que permiten la convivencia democrática; y se proyecta la formación de la identidad personal y cultural.

La importancia de la formación ciudadana como espacio para la igualdad entre mujeres ha sido señalada por la Fundación CIVES¹⁴⁵ que ha desarrollado un observatorio crítico de la ciudadanía, indicando la relevancia de la educación como mecanismo para promover la igualdad, entendida como un proceso abierto de movilidad social y profesional, así como adquisición de derechos de ciudadanía civil, política y social. En esta perspectiva Simón y Cremades (2003) afirman que se han de concretar

contempla la escuela como un espacio no neutral en el que transmiten valores patriarcales asumidos como tradicionales y que contribuye a aumentar las diferencias entre hombres y mujeres. La escuela coeducativa tiene como objetivo la eliminación de estereotipos entre sexos superando las desigualdades sociales y las jerarquías culturales entre niñas y niños.”

145 “La Fundación Educativa y Asistencial Cives trabaja desde hace más de diez años por la consecución de una ciudadanía plena en un Estado Social y Democrático de Derecho. Con este objetivo promueve la educación ético-cívica de las personas basada en los valores democráticos, los Derechos Humanos, la tolerancia, la solidaridad y la conservación de la naturaleza. Para la Fundación Cives la educación, inspirada en la tradición del humanismo laico pluralista, es el instrumento más eficaz para lograr la promoción social y el desarrollo integral de individuos y colectivos.” <http://www.fundacioncives.org/>

los buenos discursos y eliminar las malas prácticas en las relaciones de género que acaban siendo relaciones de derecho practicadas por desigualdades de hecho. Otras propuestas como las de Connell (2003) recuerdan la necesidad de una agenda política que incorpore la justicia social en educación; una agenda que se ocupe de los planes de estudio, no sólo del currículum, sino de la justicia curricular que significa organizar el conocimiento desde el punto de vista de las personas que están en situación de desigualdad.

El impacto de género de la Educación para la Ciudadanía en los decretos de enseñanzas mínimas

Los decretos de enseñanzas mínimas establecen que esta materia ha de fomentar el aprender a actuar de acuerdo a los derechos individuales y los deberes colectivos cívicos necesarios para la convivencia en la comunidad próxima, al mismo tiempo que se aprende a ser ciudadanas y ciudadanos del mundo. En este enfoque la normativa intenta definir un modelo de ciudadanía que incorpora la dimensión de derechos, necesitando de contextos democráticos para su vivencia sin exclusiones.

En los decretos también se hace mención a un tipo de formación que ha de conciliar los aprendizajes teóricos con los aprendizajes prácticos, y es especialmente a partir de secundaria que se incide en la responsabilidad y en la participación en la vida pública. Se incorpora así otra dimensión de la ciudadanía, la relativa a la participación activa.

Estos aspectos son reforzados en bachillerato donde se focaliza la atención en una educación para el ejercicio de una ciudadanía democrática que exige responsabilidad cívica local y global. Se refuerza de nuevo la concepción de una democracia no únicamente representativa, sino participativa, y se podría entender que más inclusiva. Se habla de corresponsabilidad con el fin de procurar el bien personal y universal, marco necesario para romper con las desigualdades y alcanzar la igualdad formal y material entre mujeres y hombres.

La estructuración y definición de los contenidos en esferas micro, meso y macro éticas tiene el objetivo de comprender la ciudadanía como algo próximo, como un estatus y una condición, como un pertenecer. La dimensión de pertenencia de la ciudadanía es ambigua y confusa, se participa o se puede estar en situación de exclusión. Se define una ciudadanía que no está dada, sino que se va construyendo, no quedando limitada al entorno próximo, sino que adopta un carácter universal.

Si la formación ciudadana se proyecta para erradicar el sexismo y las desigualdades, debería definirse una educación concientizadora de las exclusiones y de las desigualdades que viven las mujeres; una educación que ayude a comprender los mecanismos de reproducción y que estimule a emprender las medidas que pueden transformar dichas realidades injustas.

En los planteamientos genéricos y en la declaración de intenciones, los decretos contemplan, aunque no de forma siempre directa y explícita, la educación para la igualdad. Los interrogantes continúan estando en los significados de dicha igualdad y en cómo las declaraciones formales encuentran su traducción material. En este sentido los decretos no son suficientemente orientativos y concretos respecto a los contenidos del principio de equidad.

En el *DECRETO 142/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación primaria* el impacto de género puede observarse en las referencias que se hacen a la igualdad en la definición de la finalidad y objetivos de la educación primaria, en los aspectos relativos a la organización de las enseñanzas y desarrollo del currículum. De forma específica en el currículum de la asignatura de Educación para la Ciudadanía establecida en el ciclo superior de la etapa.

Tabla: Equidad y género en el D14

<p>Capítulo 1</p> <p>Disposiciones de carácter general</p>	<p>Artículo 2</p> <p>Finalidad</p> <p>La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos las niñas y los niños las competencias que les permitan asegurar su desarrollo personal y social; adquirir las habilidades y las competencias culturales y sociales relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura y a la escritura, en el cálculo, a la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, en la autonomía personal, la corresponsabilidad y la interdependencia personal, a la resolución de problemas y a los conocimientos básicos de la ciencia, la cultura y la convivencia, el rechazo de todo tipo de comportamientos discriminatorios por razón de sexo; desarrollar la competencia de expresar lo que se ha aprendido, explicar con razones coherentes, fiables y bien justificadas su punto de vista y su opinión, saber escuchar el punto de vista de los otros con respeto y llegar a acuerdos cuando sea necesario; desarrollar las habilidades sociales, de esfuerzo, trabajo y estudio; expresar el sentido artístico, la creatividad y la afectividad; y conocer los elementos básicos de la lengua, la historia, la geografía y las tradiciones propias de Cataluña que permitan su arraigo.</p> <p>Artículo 3</p> <p>Objetivos de la educación primaria</p> <p>La educación primaria tiene que contribuir a:</p> <p>d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, facilitar que las niñas y los niños elaboren una imagen de sí mismo positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidades; defender la aplicación de los derechos humanos en todos los ámbitos de la vida personal y social, sin ningún tipo de discriminación.</p>
<p>Capítulo III</p> <p>Organización de las enseñanzas</p>	<p>Artículo 9</p> <p>Áreas de conocimiento</p> <p>9.2 En uno de los cursos del ciclo superior de la etapa, además de las áreas mencionadas, el alumnado cursará el área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.</p>
<p>Capítulo VII</p> <p>Desarrollo del currículo y autonomía de centros</p>	<p>Artículo 19</p> <p>Material didáctico</p> <p>Los materiales didácticos y los libros de texto que se utilicen deben respetar los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales y estatutarios y deben adecuarse a lo que establece este Decreto y a las normas de desarrollo. En particular, deben incluir los principios y valores recogidos en la Ley orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género.</p>

Currículum	<p>Educación para el desarrollo personal y la ciudadanía</p> <p>Educar para el desarrollo personal y la ciudadanía es favorecer que los niños y niñas puedan vivir plenamente y desarrollarse en el seno de la comunidad, adoptando estrategias para vivir en un mundo complejo, cambiante y lleno de incertidumbre, y desarrollando actitudes de responsabilidad y compromiso para la construcción de una sociedad más justa, democrática y participativa.</p> <p>Estructura de los contenidos</p> <p>.Aprender a ser y actuar de forma autónoma. implica construir una manera de ser armónica, consciente y querida, desarrollar un pensamiento autónomo, crítico y sensible ante situaciones injustas y las necesidades de los demás, potenciar la autorregulación de la propia conducta y conseguir el mayor grado posible de autonomía y responsabilidad. Supone también superar estereotipos y reconocerse iguales en la diversidad social, cultural o de género.</p> <p>Objetivos</p> <p>3. Aprender a ser ciudadanos y ciudadanas en un mundo global</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar, analizar y rechazar las situaciones de injusticia y discriminación, por razón de género, origen o creencias, sensibilizándose ante las necesidades de las personas y grupos más desfavorecidos. Desarrollar sentimientos de empatía y actitudes que garanticen el respeto y la convivencia entre los diversos grupos. <p>Área currículo</p> <p>Educación para la ciudadanía y derechos humanos</p> <p>Identidad y autonomía</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de los propios prejuicios y rechazo de comportamientos y actitudes discriminatorias (sexistas, de preponderancia de la fuerza física y otras condiciones personales y sociales) en los diferentes ámbitos relacionados escolares y extraescolares. - Reconocimiento de las diferencias de género como un elemento enriquecedor de las relaciones interpersonales. Valoración de la igualdad de derechos de hombres y mujeres en las familias y en cualquier ámbito personal, laboral y social. <p>Pertenencia y ciudadanía</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de la diversidad social, cultural, de género y de opciones religiosas y laicas que se manifiestan en el entorno y manifestación de actitudes de sensibilidad, respeto y empatía hacia costumbres, valores morales, sentimientos y formas de vida diferentes a los propios. Reconocimiento de los valores comunes en las diferentes manifestaciones de la diversidad. Reconocimiento de los valores de las mujeres que han estado tradicionalmente marginadas por la sociedad.
------------	---

En el *DECRETO 143/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria*, como en el caso de primaria, el impacto de género se observa en las referencias a la igualdad que se detectan en el establecimiento de los principios generales, la finalidad y objetivos para la etapa de secundaria. Las menciones más explícitas y extensas

están recogidas en dos materias del currículum: Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (tercer curso) y Educación Ético-Cívica (cuarto curso).

Tabla: Equidad y género en el D143/2007

<p>Capítulo 1</p> <p>Disposiciones de carácter general</p>	<p>Artículo 1. Principios generales</p> <p>1.3 La educación secundaria obligatoria se organiza de acuerdo con los principios de educación común y se orienta a disminuir el sexismo y el androcentrismo, al reconocimiento de la diversidad afectivosexual y a la valoración crítica de las desigualdades, así como a la atención a la diversidad del alumnado, con la finalidad que pueda alcanzar los objetivos generales de la etapa. En esta etapa, se pone una especial atención en la adquisición de las competencias básicas, en la detección y tratamiento de las dificultades de aprendizaje tan pronto como se produzcan, en la tutoría y orientación educativa del alumnado y en la relación con las familias para dar apoyo al proceso educativo de sus hijos e hijas.</p> <p>Artículo 2. Finalidad</p> <p>2.1 La finalidad de la educación secundaria obligatoria es proporcionar a todos los chicos y las chicas una educación que les permita asegurar un desarrollo personal sólido, adquirir las habilidades y las competencias culturales y sociales relativas a la expresión y comprensión oral, a la escritura, al cálculo, a la resolución de problemas de la vida cotidiana, al rechazo de todo tipo de comportamientos discriminatorios en razón de sexo, la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres, la autonomía personal, la corresponsabilidad y la interdependencia personal y a la comprensión de los elementos básicos del mundo en los aspectos científico, social y cultural, en particular aquellos elementos que permitan un conocimiento y arraigo en Cataluña. Asimismo, tiene que contribuir a desarrollar las habilidades sociales de trabajo y de estudio con autonomía y espíritu crítico, la sensibilidad artística, la creatividad y la afectividad de todos los chicos y las chicas.</p> <p>Artículo 3. Objetivos de la educación secundaria obligatoria.</p> <p>c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.</p> <p>d) Fortalecer las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en la relación con los otros, y rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver los conflictos pacíficamente.</p>
--	--

Curriculum	<p><i>Educación para el desarrollo personal y la ciudadanía</i></p> <p>Educación para el desarrollo personal y la ciudadanía es promover el desarrollo de ciudadanos y ciudadanas responsables y democráticos y posibilitar la transformación personal y la adquisición de competencias y habilidades necesarias que contribuyan a la consecución de una sociedad más libre, justa y equitativa.</p> <p>La Educación para el desarrollo personal y la ciudadanía debe promover la adquisición de unos valores humanos, que no excluyan a ninguna persona ni ningún colectivo, ayudando a chicos y chicas a manifestar una actitud de empatía y de confianza justificada hacia los otros. Asimismo, debe contribuir a desarrollar valores y elementos de identidad personal y de pertenencia, y a promover la autocrítica, la actitud abierta y flexible y el compromiso para contribuir a la mejora de la sociedad. En un mundo globalizado e interconectado hay que buscar espacios comunes de convivencia para alumnos con realidades culturales y sociales diversas, que sirvan de referencia a todo el mundo, respetando las diferentes identidades.</p> <p>Los objetivos, que comprenden toda la etapa de la Educación secundaria, son: Aprender a ser y actuar de forma autónoma, Aprender a convivir y Aprender a ser ciudadanos y ciudadanas en un mundo global.</p> <p>Aprender a convivir. Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos, identificando y rechazando situaciones de discriminación y violencia de género.</p> <p><i>Educación para la ciudadanía y derechos humanos. Tercer curso.</i></p> <p><i>-Identidad y autonomía</i></p> <p>Identificación de los rasgos constitutivos de la propia identidad, incluida la identidad de género. Valoración de los intereses personales, del bienestar propio y de los otros. Expresión y gestión de las propias emociones y autogestión de las propias conductas.</p> <p>Valoración de la diversidad de las relaciones afectivas y sexuales desde el respeto, la confianza, la igualdad y la capacidad de decisión, rechazando los prejuicios y estereotipos y las relaciones basadas en el dominio del otro.</p> <p><i>-Convivencia y valores cívicos</i></p> <p>Reconocimiento de las diferencias de género como un elemento enriquecedor de las relaciones interpersonales. Valoración de la igualdad de derechos de hombres y mujeres en la familia y en cualquier otro ámbito de relación. Identificación y rechazo de comportamientos y actitudes discriminatorias (sexistas, misóginas, homofóbicas, xenófobas, de preponderancia de la fuerza física) en los diferentes ámbitos de relaciones escolares y en las relaciones personales y sociales de ámbito extraescolar.</p> <p><i>Educación ético-cívica. Cuarto curso.</i></p> <p><i>-Valores éticos por una sociedad democrática</i></p> <p>Reconocimiento de las diferencias de género como un elemento enriquecedor de las relaciones interpersonales. Análisis de los estereotipos y prejuicios en torno a la identidad de género. Identificación y rechazo de la violencia de género, conociendo los medios de prevención y protección.</p> <p>Identificación de las etapas principales de la conquista de los derechos de las mujeres y valoración de su situación actual en diferentes lugares, analizando las causas.</p>
------------	---

En el *DECRETO 142/2008, de 15 de julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del bachillerato*, igual que en los casos anteriores el impacto de género se observa en la mención a la igualdad en las finalidades y objetivos del bachillerato. A diferencia de las etapas anteriores, y aunque se estructura la asignatura de Filosofía y Ciudadanía, la inclusión de los contenidos sobre igualdad entre mujeres y hombres adquiere un tratamiento más transversal: en la acción tutorial y en contenidos de áreas sobre artes donde se propone que a través del teatro, los textos y la música, se valore y respete la diferencia de sexos, la igualdad de oportunidades y se rechacen los estereotipos. En la historia del mundo contemporáneo se señala la necesidad de valorar la condición femenina rechazando las situaciones de violencia de género. En economía se contempla el reconocimiento de la desigualdad entre trabajadoras y trabajadores; la necesidad de valorar el trabajo de las mujeres; y la urgencia de analizar las desigualdades y medidas correctoras en el ámbito empresarial. En educación física se propone la reflexión sobre los estereotipos que continúan operando y dificultan a las chicas la incorporación a la actividad físicodeportiva. El contenido de la tabla hace referencia a la igualdad definida en las finalidades y en la materia de Filosofía y Ciudadanía.

Tabla: Equidad y género en el D142/2008

<p>Capítulo 1</p> <p>Disposiciones de carácter general</p>	<p>Artículo 2</p> <p>Finalidades</p> <p>El bachillerato tiene como finalidad proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que le permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia sin los condicionantes de género. Asimismo, debe capacitar al alumnado para acceder a la educación superior.</p> <p>Artículo 3</p> <p>Objetivos del bachillerato</p> <p>El bachillerato debe contribuir a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:</p> <p>c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.</p>
--	---

Currículum	<p>Capítulo 4</p> <p>Acción tutorial y orientación</p> <p>Artículo 15</p> <p>Principios</p> <p>1. La acción tutorial abarca el conjunto de actividades de orientación personal, académica y profesional que se dirigen al alumnado con el fin de favorecer su madurez y crecimiento personal y su preparación para una participación responsable en la sociedad. También debe orientarlo para tomar decisiones dentro de la opcionalidad que ofrece la estructura misma del bachillerato y, al acabarlo, con respecto a la continuidad de sus estudios o el acceso al mundo laboral, considerando sus intereses y los puntos fuertes y débiles de su perfil personal. La acción orientadora debe permitir identificar y desarrollar las capacidades del alumnado superando estereotipos y patrones de género.</p> <p>Filosofía y ciudadanía</p> <p>La materia de filosofía y ciudadanía se configura con un doble planteamiento: por una parte, pretende ser una introducción a la filosofía y a la reflexión filosófica; por otra, quiere profundizar en el estudio, ya empezado a la etapa obligatoria, de la dimensión moral y ciudadana del ser humano y sus implicaciones en el ámbito social y político.</p> <p>Esta materia cumpliría, pues, el doble ideal filosófico de enseñar a pensar y enseñar a vivir en la diversidad, rechazando la intolerancia y defendiendo de manera decidida la equidad, la justicia y la libertad. Será necesario sobre este punto considerar, hacer visible y valorar la contribución de las mujeres en el devenir histórico, reflexionando sobre el proceso de configuración de los papeles sociales asignados a las mujeres y los hombres a lo largo de la historia y contribuyendo, en consecuencia, a una redefinición de estos roles en el marco de una relación entre iguales.</p>
------------	---

Consideraciones sobre el impacto de género de la materia de Educación para la Ciudadanía

Si bien la Educación para la Ciudadanía es concebida en la normativa como espacio curricular que ha de promover la igualdad entre mujeres y hombres, sus finalidades y contenidos ponen de manifiesto aspectos confusos, ambivalencias y retos pendientes. Ante estas constataciones, y a modo de conclusión, se realizan algunas consideraciones abiertas a la discusión y al planteamiento de otros estudios.

Primera: La educación justa como punto de partida y llegada

El estudio del impacto de género de la normativa educativa, plantea el análisis de la cultura de derechos humanos y de justicia social. En este sentido, se cuestiona si el currículum de la asignatura de Educación para la Ciudadanía incorpora y promueve una cultura de los derechos humanos para todas y todos; si las finalidades y contenidos definen un modelo educativo no sexista; y si los principios de valor democráticos que se proponen contribuyen a desaprender la cultura androcéntrica y a deconstruir los modelos de género que comportan ciudadanías excluyentes. Con ello se ha querido vislumbrar como la normativa, a través de la propuesta de la materia de Educación para la Ciudadanía, considera no sólo la igualdad entre mujeres y hombres. La finalidad también ha sido el desvelar si se proyecta una formación en los valores de la democracia ciudadana necesarios para construir relaciones de equidad.

Las normativas presentan ciertas limitaciones respecto a una educación justa cuya finalidad es la formación ciudadana y democrática en las diferentes etapas de la vida. La propuesta de una asignatura únicamente para unas etapas y cursos, centrada en contenidos orientados al aprendizaje de la ciudadanía, la convivencia democrática y los derechos humanos, aunque incorpore valores de inclusión, de igualdad en la diferencia, no es suficiente. Es necesario un abordaje desde la primera infancia que conforme una educación no sexista. Las desigualdades de hecho necesitan de la justicia curricular a lo largo de toda la vida. Es, por tanto, dicha asignatura un instrumento necesario que pone de relieve carencias, pero no suficiente para una educación justa.

Segunda: La multidimensionalidad de la ciudadanía

Si bien en la normativa se incorpora la igualdad entre mujeres y hombres, sus contenidos son limitados y la equidad como principio político y ético no queda explícitamente desarrollada ni significada en el currículum de Educación para la Ciudadanía.

Cuando se hace referencia a la igualdad, ésta remite a igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres, aspecto en el que cabe estar de acuerdo pues contempla una dimensión de la ciudadanía, la de los derechos. Sin embargo cabe tener presente que la ciudadanía es multidimensional –derechos, pertenencia, participación; política, social, económica, civil, intercultural; inclusiva y cosmopolita-, y ello no está plenamente recogido en la normativa.

Por otra parte las menciones a la igualdad entre sexos e igualdad entre géneros derivan en confusiones dado que no significan lo mismo. Tampoco son suficientemente explícitas las referencias a la igualdad de reconocimiento de los valores de las mujeres, pues deberían especificarse a qué valores se hace referencia. Ni resultan claras las expresiones sobre igualdad efectiva y real, pues cabría plantear los límites de la igualdad formal y las dificultades de la igualdad real.

Tercera: Condiciones de la ciudadanía plena

Los contenidos que significan la igualdad si bien reconocen la dignidad y la universalidad de los derechos humanos, plantean algunos interrogantes y dificultades en relación a la equidad. Señalar que en un modelo de educación para la ciudadanía inclusiva no puede confundirse, como se ha indicado, igualdad entre sexos con igualdad de género. Los géneros como constructos socioculturales son los que mantienen las situaciones de desigualdad. Son modelos que dicotomizan la realidad y cosifican. Naturalizados, son reproducidos por el propio sistema educativo, perpetuando el sexismo. Y tal situación dificulta su deconstrucción pues sigue operando la ideología androcéntrica que articula discursos y prácticas.

Si bien se explicita un reconocimiento de la diferencia, de los valores y aportaciones de las mujeres, esto no es sistemático ni transversal en los planteamientos curriculares. Su presencia resulta aún demasiado parcial y anecdótica. No se da, por tanto, un verdadero reconocimiento, siendo éste requisito de la ciudadanía.

Se expresa la necesidad de buscar mecanismos jurídicos para concretar la igualdad jurídica en la vida cotidiana, pero como en el caso anterior parece quedar limitado a casos concretos y puntuales, como puede ser la violencia, o la situación de las mujeres en el ámbito laboral o el acceso a la actividad físicadeportiva. Elección, participación y distribución de la riqueza son otros de los requisitos de la ciudadanía plena que deberían tener un planteamiento más complejo y profundo en todas las esferas de vida de las mujeres.

Cuarta: Democracia y ética cívica como contexto

La normativa analizada en general no se cuestiona la significación vigente de la igualdad formal. Se centra la atención en las dificultades de la igualdad material dado que en el cotidiano son evidentes las desigualdades que dificultan las ciudadanías inclusivas, aunque no se alude

explícitamente a la misma. Sí que se continua remarcando como necesidad el construir la igualdad de derechos entre mujeres y hombres.

Señalar que desde la reinstauración de la democracia y el establecimiento de la Constitución Española de 1978 se han sucedido diferentes cambios legislativos en educación, pero a tenor de las estadísticas el reto de la equidad sigue pendiente. La propia cultura política, social y escolar opone resistencias y activa mecanismos de reproducción de las desigualdades. La democracia no ha procurado plenamente una ética cívica orientada al bienestar y desarrollo de las mujeres, sin exclusiones.

Quinta: Derechos humanos como principios de la ciudadanía

La normativa reconoce problemas de estereotipos y prejuicios, de violencias y de desigualdad en el acceso a los derechos, pero no cuestiona abiertamente los modelos de género que reproducen tales situaciones.

Cuando se hace referencia a diferentes elementos que inhiben y dificultan la igualdad se mencionan los prejuicios y los estereotipos, la violencia, y la no visibilización. Identificar tales elementos es la propuesta que se realiza en el currículum apuntando la necesidad de intervenir para cambiarlos. En este punto debería concretarse y profundizarse en las estrategias para el reconocimiento de la exclusión y de sus mecanismos. Junto a ello hay que analizar las causas y las consecuencias de las desigualdades en las vidas personales y colectivas, a nivel local y global, así como en otras esferas del conocimiento. Junto a ello se debería tomar conciencia y erradicar los desvalores que comportan tales formas de pensar, sentir y actuar dado que interfieren en la construcción de la ciudadanía democrática.

No se observa una revisión del modelo y de las prácticas coeducativas, quizás dando por supuesto que los progresivos cambios legislativos han superado los modelos segregacionistas y mixtos. En el modelo educativo que se propone la referencia a elementos procedimentales y actitudinales que favorecen la construcción de la igualdad quedan explicitados en las siguientes expresiones: identificación, análisis y crítica; reconocimiento y valoración; rechazo y superación; protección y prevención; resolución pacífica de conflictos y uso de medidas correctoras; responsabilidad y respeto.

Indicar que tales elementos competenciales deberían incorporarse de forma transversal en el currículum de las diferentes áreas, y estructurarse de forma interrelacionada y secuencial de acuerdo a su complejidad. Pero además, cabe articular los derechos humanos y sus prin-

cipios éticos de libertad, igualdad y solidaridad, como vectores actitudinales y de valor de la ciudadanía plena.

Sexta: No todo está dicho ni escrito

Las consideraciones realizadas en relación al impacto de género de la normativa que regula la Educación para la Ciudadanía como espacio curricular que ha de promover la igualdad entre mujeres y hombres, pone de manifiesto que la educación es política y su beligerancia se expresa en la opción por una materia, unos tiempos y unos recursos. El área de conocimiento regulada es ejemplo de una opción ideológica pensada para educar en derechos y deberes de una ciudadanía democrática. Sin embargo es una concepción restringida pues no aborda las limitaciones prácticas de la coeducación en los centros educativos, remite insistentemente a la igualdad entre mujeres y hombres, y no plantea abiertamente la corresponsabilidad de toda la comunidad educativa.

Tampoco hay que olvidar que el sistema educativo no puede, por sí sólo, eliminar las desigualdades que se viven en el conjunto de la sociedad, aunque esta constatación no puede justificar el ignorar el impacto de género de las políticas educativas y de sus instrumentos prácticos. La educación es esencial para el cambio, pues ella también es un bien que produce, acumula y distribuye modelos de igualdad o de injusticia.

En esta perspectiva, la Educación para la Ciudadanía, como asignatura en el currículum de primaria, secundaria y bachillerato no es suficiente si no se proyecta a lo largo de toda la vida junto a otras prácticas organizativas, curriculares y personales. En conjunto constituyen vías para promover una formación ética y política centrada en la construcción de ciudadanía inclusiva. Ciudadanía que vivencian los derechos humanos. Ciudadanía que se fundamentan y proyectan la equidad.

Los cambios en las normativas no siempre significan verdaderas transformaciones de las realidades de desigualdad e injusticia que limitan la vivencia de ciudadanía plena para las mujeres. No todo está dicho ni escrito. La legislación aún puede asumir retos respecto a la equidad y la deconstrucción de los modelos de género; retos que suponen revisar la cultura androcéntrica que limita el significado de la democracia y de la ciudadanía para todas y todos.

Referencias bibliográficas

- BENGOA, J. “Prólogo” en DES HOMMES, T. *El derecho a la equidad. Ética y mundialización social*. Barcelona: Icaria, 1997, 21-31.
- BOLIVAR, A. *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó, 2007.
- BONAL, X.; ESSOMBA, M.; FERRE, F. *Política educativa i igualtat d'oportunitats*. Barcelona: Fundació Bofill, 2004.
- CARRILLO, I. “La ciudadanía como valor en la legislación. Retos de una educación ética y política” en Celada Perandones, Pablo (ed.) *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Burgo de Osma: SEDHE-CEINCE-Universidad de Valladolid, 2011, 61-70.
- CARRILLO, I. “Educar en valores en el siglo XXI” en CARRILLO, I. (coord.). *Diez valores para el siglo XXI*. Barcelona: Cisspraxis, 2005, 9-23.
- CARRILLO, I. “La educación en valores democráticos en los manuales de ciudadanía” en *Revista de Educación*, número extraordinario 2011, 137-159.
- CONNELL, R.W. (2003). *Masculinidades*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- CORTINA, A. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza, 1999.
- CORTINA, A. *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel, 2007.
- DAHL, R. *La democracia. Una guía para ciudadanos*. Madrid: Taurus, 1999.
- DE LUCAS, J. “Ciudadanía: la jaula de hierro en la integración de los inmigrantes” en G. AUBARELL Y R. ZAPATA (Eds.), *Inmigración y procesos de cambio*. Barcelona: Icaria, 2004, 215-236.
- GINER, S. *La democracia: carta abierta a un ciudadà*. Barcelona: Ariel, 1996.
- GÓMEZ, L. “El concepto de ciudadanía” en *Cuadernos de Pedagogía*, 2007, 366, 58-61.
- GUISÁN, E. (2000). *Más allá de la democracia*. Madrid: Tecnos, 2000.
- OBSERVATORIO DE IGUALDAD. *Guía de coeducación. Documento síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Instituto de la Mujer, 2007.
- MIYARES, A. *Democracia feminista*. Madrid: Cátedra, 2003.
- PEÑA, J. *La ciudadanía hoy: problemas y propuestas*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2000.
- PEÑA, J. “La ciudadanía” en ARTEGA, A. ; GARCÍA, E.; MÁIZ, R. (eds.). *Teoría política: poder, moral, democracia*. Madrid: Alianza, 2003, 215-245.

PEÑA, J. “Nuevas perspectivas de la ciudadanía” en QUESADA, F. (ed.). *Ciudad y ciudadanía*. Madrid: Trotta, 2008, 232-251.

SIMON, E. y CREMADES, M.A. (2003). “Aprendizaje en las relaciones de género e intervención coeducativa” en SANTOS GUERRA, M.A. (coord.). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal, 107-121.

VIDAL-BENEYTO, J. “Globalización de culturas y derechos humanos” en VIDAL-BENEYTO, J. (ed.) *Derechos humanos y diversidad cultural*. Barcelona: Icaria, 2006, p. 13-90.

VILANOU, C. “Humanismo, formación y hermenéutica: la memoria *“a priori”* pedagógico” en ESTEBAN, J. (ed.). *Cultura, hermenéutica y educación*. Valladolid: Servicio de Publicaciones Europea Miguel de Cervantes-CEINCE, 2008, 73-87.

WOLF, M. “Presentación”, “Introducción” en DES HOMMES, T. *El derecho a la equidad. Ética y mundialización social*. Barcelona: Icaria, 1997, 7-20 y 33-51.



Subversão e gênero na experiência espacial travesti

Joseli Maria Silva¹⁴⁶

1. Introdução

Esse texto analisa as tensões estabelecidas entre a produção do espaço urbano heteronormativo e as vivências das travestis na cidade de Ponta Grossa – PR¹⁴⁷. O trabalho foi realizado com a participação de seis pessoas¹⁴⁸ que se autodeclararam travestis, através da realização de entrevistas semiestruturadas, envolvendo três questões que nortearam suas narrativas, além de discussões sobre o tema com o grupo focal. Os eixos do roteiro foram: a definição de sua autoidentificação social, as experiências espaciais aversivas e as experiências espaciais de maior integração social.

A história da elaboração desta pesquisa tem uma longa trajetória, cujo resgate é necessário para que se possa compreender o processo de construção discursiva aqui retratado. No ano de 2005 realizei, juntamente com alguns pesquisadores do Grupo de Estudos Territoriais (GETE), um primeiro contato com a organização não-governamental (ONG) Renascer, cujo foco de atuação é a luta pelos direitos humanos da população gay, das lésbicas, bissexuais,

146 Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutora em Geografia pela UFRJ.

147 Ponta Grossa é uma cidade média do Paraná, com uma população urbana que gira em torno de 270 mil habitantes e está a uma distância de 100 quilômetros da capital do estado, Curitiba. A cidade teve sua ocupação inicial ligada à tradicional sociedade camponesa e, posteriormente, tornou-se um importante entroncamento rododiferroviário do Sul do Brasil, articulando importantes fluxos de mercadorias, bens e transportes. Sua função articuladora atraiu grande fluxo populacional em trânsito, o que criou condições para a emergência de um mercado sexual e a atração de uma importante parcela de personagens deste mercado, as travestis.

148 Quero deixar claro meu agradecimento à Diamante, Pérola, Ametista, Topázio, Opala e Safira. Sem seu brilho, coragem e solidariedade, jamais eu teria realizado esta pesquisa. Com admiração, meu muito obrigada a todas. Embora todas se reconheçam em suas falas aqui transcritas e autorizem a utilização de seus nomes originais, prefiro manter os nomes fictícios – de pedras preciosas – adotados por mim para escrever este texto.

transexuais e travestis (GLBTT), e de profissionais do sexo, bem como realizar trabalhos de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis.

Nesta época, tínhamos o objetivo de desenvolver pesquisas junto aos grupos de pessoas que não estavam enquadradas na ordem heterossexual dos gêneros bipolarizados, feminino e masculino. Essa aproximação, para nós, tinha o desafio de construir argumentos relativos à construção social dos gêneros e de como nossa sociedade pouco questionava a divisão binária estabelecida, concebendo-a como algo natural e encobrindo os mecanismos reguladores da pretensa ordem de gênero estabelecida na vida cotidiana. Ornat (2008) estava preocupado em explorar o território da prostituição travesti, faceta mais visível da espacialidade travesti na sociedade brasileira, e eu, Silva (2008), estava preocupada em explorar outras vivências cotidianas fora da atividade da prostituição.

Uma declaração de Pérola nas dependências da ONG Renascer – “Não tem lugar para travesti. Nós somos um grupo que não existe. Não existe espaço para travesti” – foi decisiva para o nosso trabalho. Sua fala foi acompanhada por vários sinais de aprovação por parte das demais travestis ali presentes, que balançavam as cabeças positivamente, expressando também certo pesar.

Iniciamos então uma relação entre o Grupo de Estudos Territoriais (GETE) e a ONG Renascer que já dura quatro anos. No início da convivência, escutei Pérola dizer: “Eu não gosto de hétero!”. E continuou: “porque tem intelectual que vai lá com aquela cara de bonzinho, mas também não aceita a gente. Nunca vão contratar a gente pra um trabalho e nunca vão contratar a gente para cuidar de um filho deles, sabe, como babá, por exemplo. Então eu não vou incentivar essa palhaçada! Eu não! Tá entendendo?”. Resistências iniciais ao nosso trabalho, como essa, com o passar dos anos foram sendo derrubadas, e minha presença e a do GETE foram sendo ressignificadas junto às travestis. Um dia, Diamante me disse: “Você é a única mulher que todas as travestis gostam, uma unanimidade! Talvez você tenha, assim, uma alma travesti?”. Nesse momento, pensei o quanto eu, realmente, me identificava com elas e que nossas diferenças sexuais, de gênero e intelectuais não eram mais uma barreira. Ao longo do tempo e das pesquisas, nossa convivência nos transformou também em ativistas políticos na área GLBTT.

Da aproximação entre dois campos de minha vida, de um lado, o ativismo político e, de outro, a pesquisa, pude atentar-me para vários aspectos da produção do conhecimento que, no início de minha carreira intelectual, eram elementos secundários. Um deles é o reconhecimento de que todo o conhecimento produzido é posicionado. Implica o poder em torno da construção do dado da pesquisa que opõe pesquisador e pesquisado de forma hierarquizada.

As representações que ambos constroem um do outro e o contexto espaço-temporal do dado produzido implicam no produto. Nesse sentido, o processo de pesquisa é parte integrante do resultado e deve ser minuciosamente explicitado e debatido. Outro elemento é a corresponsabilização sobre a influência que o resultado da pesquisa exerce na existência do grupo social pesquisado, o que supõe a legitimação de minhas pesquisas junto às travestis.

As pessoas selecionadas para a presente pesquisa congregam duas características bastante importantes, pois assumem a identidade travesti tanto no campo do exercício da sexualidade no comércio sexual, como na luta por seus direitos sociais e suas implicações por isso. Nesse sentido, o grupo se constitui de pessoas especiais, as quais, mesmo no difícil cotidiano da prostituição, ainda encontram energias para debater seu papel social. Assim, todas as travestis entrevistadas trabalham como profissionais do sexo e, de forma mais frequente ou não, fazem parte da ONG. As entrevistas foram gravadas nas residências das travestis, enquanto as discussões tiveram como espaço de realização a própria ONG Renascer.

A mediação entre as discussões coletivas junto ao grupo focal e o fato de as entrevistas ocorrerem nas residências das travestis, evitando o contexto grupal como o território da prostituição e a ONG, trouxe a vantagem da emergência de elementos particulares que, em geral, são tratados pelas pessoas componentes do grupo de forma regulada, tendo como referência um modelo ideal travesti.

O presente texto está estruturado em três partes. Na primeira parte, realizo uma discussão em torno da definição da expressão travesti¹⁴⁹ adotada para este trabalho, a fim de posicionar o termo na composição de meus argumentos. Na segunda parte, exploro a emergência da geografia *queer* e a forma de compreensão da relação entre sexo, gênero e desejo e suas potencialidades de subversão à noção dicotomizada da realidade socioespacial. Na terceira parte do texto, ao invés de falar pelas travestis, prefiro deixar que elas falem por si mesmas sobre suas experiências espaciais urbanas. É a partir de suas vozes que acredito ressignificar suas existências na sociedade brasileira e dar visibilidade às suas versões socioespaciais. Assim, suas falas estão presentes no texto como autoras e não como citação, motivo pelo qual elas não estão apresentadas em parágrafos recuados, conforme indicado nas normas técnicas de redação científica.

149 Embora se saiba que o termo travesti seja categorizado como sujeito masculino nos dicionários de língua portuguesa, essa expressão será utilizada no feminino neste texto, a fim de respeitar a linguagem pelo grupo pesquisado. Creio que, no decorrer do texto, esta posição estará plenamente justificada.

2. Ser travesti: diferenças culturais e linguísticas

A utilização da palavra “travesti” em minhas pesquisas tem gerado uma série de dificuldades para o diálogo com pesquisadores de culturas euro-americanas que, ao lerem a palavra “travesti”, realizam a tradução para a língua inglesa como sendo “*transvestites*”. O termo *transvestites* refere-se às pessoas, de ambos os sexos, que vestem roupas do gênero oposto em apenas algumas ocasiões, sejam elas de fetiche sexual ou de manifestação de irreverência social. Todavia, as travestis brasileiras buscam a expressão integral da feminilidade, incluindo-se além da vestimenta, da maquiagem e de adereços, o conjunto de comportamentos sociais. Elas também realizam transformações no próprio corpo para modificar suas formas e chegar o mais próximo possível da feminilidade desejada, como o uso de hormônios e silicones, sem que tal condição caracterize, entretanto, uma transgenitalização. Portanto, elas pouco correspondem à tradução travesti – *transvestite*. Outro problema é que a palavra possui um significado pejorativo e deveria ser evitada, já que a expressão leva à noção de prostituição e nem toda travesti é uma prostituta, embora a grande maioria delas encontre alguma possibilidade de sustento nesta atividade.

A expressão utilizada pelos pesquisadores anglo-saxões para definir pessoas que vivem o papel de gênero oposto ao que a sociedade espera de seu sexo tem sido a palavra “*transgender*”, que, traduzida para o português, é “transgênero”. A palavra inglesa “*transgender*” designa, na literatura anglo-americana, pessoas que transitam entre os gêneros e de alguma forma transgridem a ordem hegemônica. Nessa categoria estão incluídos: *drag queen*, *drag king*, *cross-dresser*, transexual, transgênero M-F (*male-female*, ou mulher-trans) ou transgênero¹⁵⁰ F-M (*female-male*, ou homem-trans), conforme Doan (2007). Nesse caso, as travestis estão enquadradas na categoria transgênero M-F (*male-female*), sendo consideradas “*transwoman*” ou “mulheres-trans”.

Contudo, as pessoas que poderiam ser identificadas como “mulheres-trans”, conforme as classificações dos estudos ingleses, se autoidentificam como travestis na cultura brasileira e, além disso, o termo travesti é assumido no movimento político de caráter nacional. Isso indica que a sociedade brasileira não assimilou as terminologias utilizadas na cultura euro-americana.

A identidade travesti é plenamente assumida nos movimentos políticos, cuja participação travesti é acentuada. A sigla “GLBT”, que deriva da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros, foi questionada pelos integrantes do movimento e pro-

150 Os transgêneros podem ser masculinos que se transformam em feminino (M-F) ou femininos transformados em masculinos (F-M)

vocou a sua modificação para “GLBTT”, que expressa Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais. A inclusão de um segundo “T” marca a necessidade de explicitação da diferenciação entre travestis e transexuais. Outras duas siglas importantes a serem consideradas são a do Encontro Nacional de Travestis, Transexuais e Transgêneros que Atuam na Luta Contra a AIDS¹⁵¹ – ENTLAIDS e a da Articulação Nacional de Travestis, Transexuais e Transgêneros¹⁵² – ANTRA.

A insistência em tornar visível o grupo de travestis dentro do movimento pela diversidade sexual no Brasil tem produzido o fortalecimento de sua identidade em torno do termo travesti, ao invés de diminuir a sua utilização, como sugerem os pesquisadores anglo-americanos. São comuns as brincadeiras das travestis em torno do termo “transgênero”, e elas realizam piadas com o termo similar “*transgênico*”, dizendo: “Eu não sou soja para ser transgênica, sou travesti!”.

Don Kulick, antropólogo sueco, realizou uma pesquisa etnográfica junto ao grupo de travestis em Salvador e chama a atenção para o fato de que a subjetividade travesti constitui uma identidade brasileira. Para ele,

[...] sexo e gênero não são estados ontológicos, e sim realizações contingentes, decorrentes da prática. [...] Assim, o transgênero não ocorre ‘naturalmente’ ou arbitrariamente, mas emerge em contextos sociais específicos, tomando formas sociais específicas – formas que refletem as estruturas que as estruturam. (KULICK, 2008, p. 27)

Há diferenças entre as culturas euro-americana e a brasileira que permitem o surgimento de subjetividades específicas. Para Kulick (2008), nos Estados Unidos e Europa, o sistema de gênero fundamenta-se nas diferenças anatômicas dos sexos, propiciando sentimentos em que a dissonância entre corpo e gênero deve ser corrigida através da transformação da genitália. Para o autor, as travestis brasileiras, no entanto, organizam o sistema de gênero fundamentado na “sexualidade”:

No Brasil, embora as diferenças anatômicas sejam certamente levadas em conta, a genitália parece estar fundamentalmente inter-relacionada com sua função, ou melhor, com sua capacidade de ser utilizada desta ou daquela ma-

151 Movimento que marca a organização da comunidade travesti brasileira em 1993.

152 Informação disponível em: <http://www.antrabrasil.com>. Acesso em: 24/09/2009.

neira. Na configuração brasileira de sexo e gênero, o critério determinante para identificar homens e mulheres não é tanto a genitália em si, mas o papel que a genitália desempenha no intercurso sexual. Aqui, o lócus da diferença de gênero é o ato da penetração. Se a pessoa ‘só’ penetra, é homem. Se a pessoa é penetrada, é diferente de homem – e aí pode ser um ‘viado’ ou uma mulher. (KULICK, 2008, p. 236)

A pesquisa de Don Kulick traz elementos importantes para sustentar a ideia de que a travesti constitui uma identidade própria a partir do contexto cultural brasileiro. Contudo, quando o autor expressa suas ideias sobre as identidades das travestis brasileiras, acaba por simplificar sua existência, desconsiderando a possibilidade de que o universo travesti pode configurar inúmeras outras composições entre sexo, gênero e desejo. O autor argumenta que

A todo instante, é a penetração que dá a chave de explicação e definição das identidades travestis. A penetração constitui a moldura interpretativa da qual elas se valem para estar e agir no mundo, e para compreender o estado e a ação dos outros. [...] Assim, a diferença relevante em um sistema desse tipo não é entre “homens” e “mulheres”, a diferença relevante é entre “comer” (penetrar) e “dar” (ser penetrado); é entre quem come e quem dá, em um sistema em que o ato de ser penetrado tem poder transformativo. (KULICK, 2008).

Embora haja um código moral entre as travestis, que organiza os gêneros baseados na penetração, as identidades travestis extrapolam esta organização binária e oposicional. Este é um código válido na atividade de prostituição, como aponta o trabalho de Ornat (2008), já que o território da prostituição constitui suas identidades e sociabilidades. Contudo, a convivência com as travestis evidencia que elas, além de se autoidentificarem como travestis, constituem configurações muito mais ricas e diversas do que as propostas simplistas de Kulick (2008). Há conjugalidades entre travestis, entre as travestis e mulheres, e entre travestis e homens, cujas práticas sexuais têm sido plurais e ultrapassado a barreira do binarismo de penetrar/ser penetrado(o).

Os estudos de Peres (2005 e 2007) apontam que as travestis vivem vários tipos de conjugalidades, chamadas de “conjugalidades dissidentes”. O autor aponta que a comunidade, embora relute em aceitar essas configurações, não pode mais ignorar essas conjugalidades que fogem do tradicional binarismo travesti – homem. Essas conjugalidades escapam ao ideal de relação criado pelo grupo de travestis estudado por Kulick (2008), em que a travesti é a

penetrada e homem é aquele que penetra. O depoimento de Rubi, uma travesti vivendo maritalmente há mais de 15 anos com uma mulher biológica, é claro nesse sentido:

Eu sou uma travesti, claro, jamais poderia passar por homem, tenho o corpo transformado e tudo mais. Eu adoraria colocar mais seios, mas a [nome da companheira] não aceita. Mas eu vivo com ela e amo ela. E nossa relação é comum como todas as outras, entre, digamos assim, um homem e uma mulher, eu penetro e eu me sinto bem e realizada. E não é por isso que eu deixo de ser travesti. Mas eu enfrento preconceito das outras travestis, que me criticam por eu estar casada com uma mulher.

Ou, ainda, a fala de Topázio, que vive uma experiência conjugal com um homem e diz:

As outras ficam com essa de que a gente tem que ser só penetrada pra estar com o marido da gente. Isso é tudo mentira. No rala e rola é tudo misturado, um dia é você que come, um dia é o outro e a gente brinca com isso. Mas para as outras não pode ficar falando isso assim, se não elas acham que você não pode ser travesti sabe, ou que está vivendo com bicha e não com um homem...

Assim, embora as falas evidenciem um código moral entre o grupo das travestis, para a construção da inteligibilidade de suas identidades em uma sociedade marcada pelo binarismo sexual, há também a revelação de práticas que extrapolam as normas travestis, evidenciando de forma contundente a possibilidade aberta e plural das configurações possíveis entre sexo, gênero e desejo.

Nesse sentido, meu posicionamento é adotar o termo travesti para caracterizar as pessoas que colaboraram com esta pesquisa, porque é esta a sua autoidentificação. Alinho-me à definição de Peres (2007) ao definir as travestis como

[...] pessoas que se identificam com a imagem e estilo feminino, que desejam e se apropriam de indumentárias e adereços de sua estética, realizam com frequência a transformação de seus corpos através da ingestão de hormônios e/ou da aplicação de silicone industrial, assim como pelas cirurgias de correção estética e de próteses, o que lhes permitem se situar dentro de uma condição agradável de bem estar bio-psico-social (PERES, 2007, p. 04).

Apesar de concordar com os colegas pesquisadores anglo-saxões e alguns outros setores da sociedade que a expressão “travesti” tenha ainda uma conotação negativada, acredito que o processo histórico das lutas das pessoas que assim se identificam deve provocar a atualização

do conceito, trazendo uma significação contemporânea, digna de seus direitos cidadãos na sociedade brasileira.

3. Espaço, sexo, gênero e desejo na perspectiva da Geografia *Queer*

Os estudos de gênero e sexualidades no Brasil são ainda pouco desenvolvidos, com aponta Silva (2009), Ornat (2009) e Veleza da Silva (2009), em artigos que abordam a produção científica desse campo temático no país. Contudo, a ciência geográfica já possui uma tradição desta abordagem há mais de 30 anos, ao se considerar a produção científica internacional, notadamente nos países anglo-saxões. As vertentes geográficas que propiciaram a emergência de tais temas foram as Geografias Feministas e, posteriormente, a Geografia *Queer*¹⁵³. Pode-se dizer que ambas as abordagens foram fortalecidas nos anos 90, com a convergência de interesses, sob a chamada Nova Geografia Cultural, como pode ser visto nos argumentos desenvolvidos em Silva (2009).

A vertente, que se autodenomina Geografia *Queer*, estabeleceu sua especificidade frente às Geografias Feministas no momento de emergência das correntes críticas pós-estruturalistas e pós-colonialistas ao feminismo protagonizado em torno das mulheres brancas, heterossexuais, mães, esposas e trabalhadoras. Influenciado pelas proposições de importantes pensadoras feministas, como Judith Butler (1990), Teresa de Lauretis (1987) e Donna Haraway (1991), o movimento *queer* criou caminhos próprios, ao mesmo tempo em que realimentou a própria Geografia Feminista. Atualmente, apesar da reivindicação de especificidades, pode-se afirmar que ambas as correntes caminham de forma conjunta e estabelecem importantes simbioses teórico-metodológicas, como argumenta Knoop (2007).

Fundamentalmente, geógrafos *queer* passaram a reivindicar um conceito de gênero que não estivesse restrito à bipolaridade feminina e masculina, no qual as pessoas que não estivessem enquadradas neste pólo estariam fora da possibilidade de análise ou, ainda, podiam ser incorporadas apenas como seres “fora da ordem”, o que, por si só, coloca-os em lugares marginais no discurso científico.

153 O pensamento acadêmico queer é oriundo das contestações ao movimento social homossexual norte-americano de caráter conservador, do qual era protagonista o homem branco, homossexual, de classe média alta. Tal movimento excluía a diversidade das identidades sexuais presentes na luta pela liberdade sexual, também composto por não brancos, travestis, lésbicas, transexuais etc.

A produção mais influente sobre a Geografia *Queer* foi a de Judith Butler, que constrói uma crítica sobre a pretensa estabilidade do conceito de gênero. Em sua obra, *Gender Trouble*, Butler (1990) elabora uma crítica em torno da abordagem de gênero construída por Simone de Beauvoir em *O segundo sexo*, publicado originalmente em 1949. Segundo esta autora, a perspectiva do conceito de gênero em torno dos significados construídos culturalmente e inscritos nos corpos anatomicamente diferenciados de homens e mulheres apresentava um caráter tão fixo quanto a noção biológica.

O argumento de Butler (1993), em sua obra *Bodies that Matter*, sustentava a ideia de que os corpos não podem ser concebidos como superfícies preexistentes, meros executores dos padrões hegemônicos de feminilidade ou de masculinidade. Para ela, os corpos são maleáveis e materializam as identidades de gênero por meio de processos de subjetivação das normas incorporadas, que se expressam nas vivências cotidianas pelos atos repetitivos.

Na obra *Undoing Gender*, Butler (2004) concebe o gênero como uma construção discursiva, um mecanismo criado para regular a existência humana e naturalizar as noções de feminilidade e de masculinidade. Para a autora, o gênero é uma regulação que incorpora tanto leis e mecanismos que norteiam as construções identitárias, tornando-se, portanto, referências para ação das pessoas, como também é concretizado por meio de ações que constroem a realidade generificada. Contudo, afirma a autora, as normas incorporadas que regem as ações jamais podem ser consideradas a mesma coisa. Entre a norma, que é a referência incorporada, e a ação humana concreta, há diferenças. Na ação, as pessoas não apenas reproduzem as normas de gênero, mas também as transformam, abrindo a possibilidade para as mudanças e para configurações inesperadas. Nesse sentido, a identidade de gênero está sendo constantemente subvertida pelas ações humanas, sendo impossível a reprodução dos ideais de masculinidade e/ou feminilidade.

Judith Butler constrói uma base teórica sobre a qual foi possível incorporar a existência de pessoas que não se encaixavam na visão restritiva e simplista da dualidade macho/homem e fêmea/mulher. Ela considera o gênero como um mecanismo, uma ficção reguladora, através do qual se naturalizam as noções de masculinidade e de feminilidade, mas que é constantemente desconstruído na experiência da ação concreta. A ideia da linearidade entre sexo, gênero e desejo é uma falácia, pois os seres humanos, em sua vivência concreta, compõem inúmeras variações desses elementos, instituindo complexidades permanentemente abertas e em transformação constante.

Assim, na concepção de Judith Butler, o gênero é uma contínua repetição de atos estilizados de seres humanos, que, ao atuarem, incorporam uma série de significados socialmente construídos e legitimados, criando uma pretensa preservação do gênero em estruturas binárias e estáveis. Contudo, as normas de gênero são representações que, ao serem interiorizadas pelas pessoas no processo de atuação, jamais são reproduzidas em sua plenitude; portanto, são continuamente transformadas, subvertidas e, assim, desconstruídas. Nesse sentido, não existem em si as masculinidades e as feminilidades essencialmente verdadeiras, pois o gênero é performático, se institui mediante atuações contínuas que, se de um lado expressam as normas de gênero, de outro comportam sua desconstrução no processo de atuação, gerando configurações fora dos eixos restritivos da bipolaridade e da heterossexualidade compulsória.

As ideias da filósofa Judith Butler produziram impactos sobre as Geografias Feministas e parte de pesquisadores afiliados a ela, os quais, identificando-se com tais concepções, passaram a produzir estudos sob o lema Geografias *Queer*. Esta abordagem trouxe avanços significativos à compreensão de complexas relações entre corpos, identidades e poder, na produção material e simbólica do espaço, e influenciou fortemente os trabalhos de geógrafos(as) como Larry Knopp, Jon Binnie, David Bell, Michael Brown e Gill Valentine.

As ideias *queer* possibilitaram um avanço dos estudos sobre as sexualidades, embora com grande resistência por parte da corrente majoritária das Geografias Feministas, como evidencia o artigo de Domosh (1999), “*Sexing feminist geography*”. Esta geógrafa defende a expansão desse campo temático, argumentando que é impossível separar a geografia feminista das discussões da sexualidade, já que as identidades de gênero, segundo ela, estão profundamente atreladas às normas da heterossexualidade, cujos ideais de masculinidade e de feminilidade são apenas inteligíveis sob a matriz heterossexual.

O artigo de Binnie e Valentine (1999), “*Geographies of sexuality – a review of progress*”, analisa o crescimento do número de trabalhos associados à sexualidade e espaço. Mas também aponta limites para expansão, já que a temática é alvo de posicionamentos homofóbicos dentro da academia. Além disso, o artigo, apesar de reconhecer a importância de trabalhos precursores que tinham como foco mapeamentos de espaços gays e lésbicos, insiste na necessidade de superação das metodologias descritivas, chamando a atenção para a potencialidade da teoria *queer*, cuja abordagem levava à compreensão de culturas sexuais e a evidenciar a exclusão e a marginalização de determinados grupos sociais, frutos da homofobia, nas atividades econômicas e políticas.

Valentine (1993a) faz um apelo ao aprofundamento das análises das sexualidades e afirma haver homofobia presente nos ambientes acadêmicos. Segundo ela, o preconceito e a negatividade atribuídos aos temas ligados às sexualidades dissidentes acabam por não atrair pesquisadores ao campo de pesquisa e, inclusive, dificultam o recrutamento de participantes em projetos de investigação.

Ao analisar os trabalhos que serviram de base para o estudo da expansão das pesquisas sobre sexualidades na geografia, no artigo de Binnie e Valentine (1999) pode-se constatar que a produção geográfica relacionada às sexualidades nos países anglo-saxões esteve centrada em grupos de gays e lésbicas, sendo raras as abordagens de outras identidades sexuais, como transexuais, bissexuais, transgêneros, e assim por diante.

Alguns artigos trazem as sexualidades “trans” incorporadas em análises mais amplas. O artigo de Namaste (1996), “*Genderbashing: sexuality, gender, and the regulation of public space*”, por exemplo, realiza uma análise da violência em espaços públicos em Montreal. Seus resultados demonstram que as pessoas que transgridem a norma hegemônica da relação entre sexo-gênero-desejo são mais vulneráveis às agressões, sendo que há diferenças para cada grupo de gays, lésbicas e *transgenders*¹⁵⁴. Entre os subgrupos analisados, a autora aponta que o grupo de *transgenders* é o que mais sofre com a violência, associando a vulnerabilidade ao exercício de sua atuação como profissionais do sexo nas ruas e outros locais públicos.

Doan (2009), em sua análise sobre a situação de vulnerabilidade de *transgenders* em São Francisco, na Califórnia, argumenta que pessoas cujos corpos apresentam visivelmente sua transgressão de gênero atribuído socialmente recebem uma carga muito maior de discriminação do que outros grupos. A autora é incisiva ao dizer que estas pessoas têm sido tão estigmatizadas e marginalizadas pela sociedade, que, muitas vezes, não há outra opção a não ser trabalhar no comércio sexual como prostitutas. Além disso, as áreas em que estas pessoas atuam têm sido objeto de intervenção do Estado, a fim de se erradicar a atividade, sem que sejam construídas novas alternativas de trabalho para elas.

A hostilidade dirigida às pessoas que apresentam uma dissonância na relação entre corpo biológico e gênero foi foco de estudo de Browne (2004), em *Genderism and the Bathroom Problem: (re)materialising sexed sites, (re)creating sexed bodies*. Sua pesquisa revela as situações de

154 O termo *transgenders* não é facilmente traduzido para a língua portuguesa como “transgêneros”, que acaba por adquirir novos significados na cultura brasileira. Em nossa cultura, o termo mais adequado para denominar o grupo social estudado pela autora seria “travestis”, entendidos como seres que possuem o corpo biologicamente categorizado como masculino, e exercitam a identidade feminina de gênero.

discriminação vividas por mulheres, cujos corpos são lidos socialmente como masculinos, ao utilizarem os banheiros públicos. As experiências espaciais relatadas por elas envolvem interdições ao uso do banheiro, questionamentos de seu enquadramento de gênero e outros constrangimentos que revelam a forte relação entre estes espaços e seu papel no desempenho da regulação social das normas hegemônicas de gênero.

As consequências sociais das transgressões das normas de gênero e as percepções de grupos sociais que escapam da matriz heterossexual, sobre determinados espaços da cidade, é o foco de análise de Doan (2007) em seu artigo “*Queers in the American City: Transgendered perceptions of urban space*”. A autora enfatiza sua análise em pessoas que se autodenominam *transgender*¹⁵⁵, por considerar que este grupo é o que mais sofre com o estigma social. Sua apresentação de gênero é diferente da classificação social de seu corpo e isso torna difícil, segundo Doan (2007), a manutenção de trabalho remunerado, porque as leis antidiscriminação não asseguram a proteção do direito do indivíduo manter a aparência desejada, quando ela é considerada dissonante do corpo biológico. A autora argumenta ainda que são justamente estas pessoas, cujos direitos cidadãos são negados, que ocupam áreas de prostituição, vivenciando o risco de sofrer toda a sorte de violência física e psicológica.

Enfim, as pessoas cujas aparências corporais apresentam uma dissonância à ordem heterossexual dominante vivenciam a cidade de forma marginal, construindo experiências espaciais marcadas pela violência, desrespeito e discriminação. Esses grupos tornam visível a falácia da linearidade entre sexo, gênero e desejo. Contudo, constituem o grupo mais invisibilizado dentro do conjunto da população *queer*, até mesmo quando se observam espaços criados pela e para a referida população, como argumenta Namaste (2000).

A habilidade de apropriar e dominar espaços, bem como de influenciar o seu uso, segundo Valentine (1993b), não é apenas produto da heteronormatividade, mas também de sua força expressa no espaço. O espaço compõe a realidade heteronormativa, podendo também, por outro lado, subvertê-la. Segundo a autora, para que isso ocorra, é necessário superar a noção simplista da expressão material das paisagens, e prestar atenção no exercício das espacialidades sutis com grande potencial subversivo. Afinal, é por meio das ações espaciais concretas desempenhadas pelos seres humanos que se dão as contínuas transformações da realidade socioespacial.

155 A opção em manter a palavra conforme utilizada pela autora é porque sua tradução poderia trazer interpretações que não condizem com o significado da palavra em língua inglesa.

4. O espaço urbano interdito nas representações das vivências travestis

As travestis que participaram desta pesquisa são pessoas de baixa renda, com idade entre 25 e 42 anos de idade, e se autoidentificaram como “travestis”. Suas narrativas e discussões em torno dos eixos investigativos – definição de sua autoidentificação social, experiências espaciais aversivas e experiências espaciais de maior integração social – evidenciam que elas apresentam um maior número de relatos de medo, insegurança e de experiências negativas do que experiências positivas.

Duncan (1990), em *The city as text*, argumenta que é necessário contemplar os poderes e tensões que compõem o espaço e ultrapassar a análise da materialidade da paisagem. Ele considera a paisagem urbana como um sistema de significados, e tal qual a linguagem expressa em texto, é depositária e transmite informações. A “paisagem/texto” é um discurso, uma estrutura social de inteligibilidade dentro da qual todas as práticas são comunicadas, negociadas e desafiadas. Assim, os discursos estão sempre permitindo recursos e limites dentro de certas direções de pensamentos e ações que “aparentemente” são naturais. A pretensa naturalidade da ordem do mundo e, portanto, da dimensão espacial da sociedade, para James Duncan, é resultante de vários embates e lutas entre os grupos sociais.

Nesse sentido, as travestis tensionam a pretensa naturalidade da relação sexo, gênero e desejo, e vivem espacialidades que contrariam as mensagens expressas pela ordem hegemônica. Contudo, isso não ocorre de forma tranquila, mas em meio a angústias, sofrimentos e também enfrentamentos e subversões. Portanto, consideramos necessário privilegiar o ato criativo de interpretação e leitura dos espaços da cidade na voz das pessoas aqui retratadas. Assim, a cidade/texto vivenciada pelas travestis é exposta nesse texto tal qual seus próprios depoimentos.

Em ordem de maior significação negativa de suas experiências espaciais estão: escola, hospital/instituições de saúde, clubes/danceterias/restaurantes, penitenciárias/delegacias de polícia, exército e igrejas. As experiências positivas estão relacionadas ao território da prostituição, às suas casas e às ONGs.

As ações mais simples do cotidiano de qualquer pessoa são vivenciadas pelas travestis sob o signo da vigilância e da reprovação, e isso influencia a reflexão que elas fazem sobre si mesmas e sobre as razões de suas existências, tal qual evidenciado em seus relatos:

Pérola: Sei lá, eu me fechei muito. Veja, tudo que é normal pra qualquer pessoa pra mim é um sacrifício. Pegar um ônibus por exemplo. É horrível. As pessoas já ficam olhando e dando risada da cara

da gente. As pessoas me olham estranho. E eu fico pensando. Não é normal! Não tem como dizer que é tudo normal, porque não é! Então, eu não luto por uma coisa que eu sei que não vou conseguir, sabe. Eu mesmo penso no meu corpo, em mim, penso em que é que eu sou. Travesti, o que será... É um homem que quer ser mulher? Que coisa mais doída eu sou, e então eu acho que não tem mesmo como as pessoas me aceitarem. Tem outras horas que eu não penso nada, penso que sou normal. Eu acho que eu não me penso como travesti. Eu me acho normal. (...) Falo pra você, de coração, não queria ser travesti. Queria ser um homem ou uma mulher. Se eu pudesse voltar na barriga da minha mãe eu não queria nascer assim! Queria ser homem/homem ou mulher/mulher, tanto faz. Porque uma travesti não vive! Sofre bem mais na vida. A gente não tem nem força pra viver. Pensa até em besteira de se matar e tem muitas na droga também, ninguém aceita a gente, não tem lugar pra travesti nesse mundo.

Diamante: Minha família já sofreu comigo porque já é difícil ter um filho homossexual e daí ainda virar uma travesti. Virar uma mulher e colocar tudo que a gente põe no corpo pra virar mulher é difícil para eles, sabe. Como eles vão por isso na cabeça, sabem que eu não sou uma moça de verdade. Como minha mãe. Ela sabe que eu não sou mulher porque ela me deu banho quando criança, trocava fralda, sabe que eu não sou uma mulher de verdade. Eu não tenho rejeição com o meu pênis, já vi amigas que são transexuais que rejeitam o pênis, mas eu não, sou travesti mesmo.

Topázio: Outro dia num programa de televisão, não sei se você soube daquela gay que deu uma entrevista na televisão. Perguntaram pra ela qual era a diferença entre homossexual e travesti e ele disse que travesti é o homossexual que se veste de mulher para roubar os clientes. Veja, e ele é homossexual, o apelido dele é [nome da pessoa]. Querendo ou não a sociedade vê a gente assim.

Ametista: As pessoas não vêem que isso eu não posso controlar. É assim. Não sei por que, mas eu nasci assim. Eu só tenho chance de ser diferente se eu nascer de novo. Não adianta. Eu posso ter o corpo de homem, mas eu tenho cabeça de mulher. Eu sou sensível, eu sou delicada, eu sou como uma mulher. A única diferença é que eu tenho um pênis. Eu sou uma mulher de pênis. (...) Mas é estranho porque quando eu era uma gay eu não me sentia bem comigo mesma. Mas era mais bem tratada pelos outros. Depois eu me assumi uma travesti. E agora me sinto melhor comigo, mas sou muito mais rejeitada. Eu achava horrível me vestir como homem, horrível, e quando eu comecei me aceitar e me vestir com eu queria, eu me senti melhor, mas é muito mais constrangedor.

O corpo das travestis, além das marcas das transformações corporais voluntárias, apresenta também as marcas do preconceito que essas pessoas vivem. É raro não encontrar marcas de agressão, cicatrizes e lesões. Essas marcas no corpo e na alma, além da violência e riscos a que estão submetidas todos os dias, trazem a certeza da vida curta, como pode ser visto nos relatos seguintes.

Pérola: *Minha mãe dizia que eu devia voltar estudar, que não queria me ver na prostituição. Dizia: não quero doença e nem violência! Mas é isso que eu vivo na rua. Eu sofri muita violência, meu corpo é todo marcado. Veja aqui [mostra o corpo com cicatrizes]: essa aqui é um tiro, sou toda cortada. Veja aqui outra, sou toda cortada. O joelho todo arreventado de correr e cair. Até hoje, se eu marcar eu apanho na rua. Eu já apanhei por vários motivos. Teve um cara que queria um programa completo por três reais e eu não quis, ele me bateu. O pior são os estudantes. As piazzadas. Eles são covardes porque nunca pegam a gente sozinhos. Eles juntam cinco, oito e daí vem pra cima da gente machucar, só pra se divertir. Uma vez vi na televisão que isso é homofobia né? Mas sei lá, se a pessoa não gosta da gente, não devia chegar nem perto. Eu, por exemplo, não gosto de futebol, nem vejo, nem assisto. Todo o tipo de violência que uma pessoa na rua passa eu já sofri, já fui estuprada também. Eu saí com um cara e ele juntou mais uma gangue e já viu [mostra mais cicatrizes]. Eu sou uma pessoa perdida! Sabe, eu não preciso ter uma bola de cristal pra saber do meu futuro. Meu futuro vai ser morrer numa esquina.*

Diamante: *Para qualquer travesti é muito fácil ser agredida, xingada. Dessa vez que eu fui agredida, foi quebrada a minha clavícula [mostra as marcas do corpo]. Meu rosto, veja, essa caixa do rosto foi destruída inteirinha. Eu tive que colocar platina no queixo e meu pé, veja aqui só, foi todo queimado com acendedor de cigarros de carro. Eu já tinha sido agredida por clientes antes, mas de quase me matarem essa foi a pior. Nunca pensei que isso ia acontecer comigo. Eu fiquei um mês na UTI. Eu morri e nasci de novo!*

4.1 A Escola

Pérola: *Minha preocupação quando eu estava na escola não era estudar. Minha preocupação era correr dos piás depois na saída da escola. Minha preocupação era me esconder durante o recreio. Era essa minha preocupação na escola. Eu não sei como é que eu consegui terminar o segundo grau, sinceramente eu não sei. Minhas notas eram péssimas, não sei como me passaram. Eu não conseguia estudar muito bem. Minha preocupação era sempre essa: como é que eu vou fazer pra não apanhar hoje? Eu não me preocupava em tirar dez na prova, minha preocupação era não ser agredida. Minha cabeça estava sempre pensando: o que é que eu vou fazer. Ou matava a última aula no [nome da escola]. Uma vez eu apanhei até na frente de uma professora na sala de aula, uma professora de história. Eu tinha 14 anos, por aí. O cara me bateu na sala de aula. Essa foi a única vez que eu chorei na escola. Não chorava nunca na escola. Eu chorava muito em casa, depois, sozinha, mas na escola nunca! Não queria que ninguém me visse chorando. Ele me bateu e a professora perguntou: Por que você está batendo no [nome]? Daí ele falou: Porque ele é viado! Daí ela virou para o quadro e ficou quieta. Daí eu não aguentei e chorei. Essa vez eu não aguentei segurar o choro. Chorei muito. Daí eu fui lá na diretora. A dona [nome] foi legal comigo, porque me lembro que ela disse que graças às pessoas serem diferentes tem coisas*

boas no mundo. Depois, quando eu estava adulta, fui fazer o curso de auxiliar de enfermagem. Só que, por eu não ter estudado bem no passado, eu tinha muita dificuldade. Não conseguia raciocinar bem as coisas, sabe. Eu me acho ignorante. Eu sei ler, sei escrever e tudo mais, mas se você perguntar qualquer coisa para mim do conteúdo da escola, eu me sinto uma ignorante, porque eu não me lembro de absolutamente nada. Eu não me lembro de nada importante que eu aprendi na escola, só de fugir, do medo [pausa e lágrimas].

Pérola (cont.): Se eu pudesse, eu não teria estudado, porque de toda a minha vida o lugar que mais me fizeram sofrer foi na escola. Porque eu não conseguia passar por homem. Eu queria, eu tentava, mas não conseguia, e isso era pior. Eu tenho fotos de mim tentando ser homem, mas eu era muito feminina, mais feminina que agora que fiz plástica. Minha mãe ainda me colocou numa escola que era assim, tipo a casa do menor, que era só pra menino, porque ela queria que eu fosse homem. Lá foi muito pior, porque eles me surravam muito. Durante o recreio eu vivia escondida. Eu me escondia num lugar que era tipo um vestiário que os professores guardavam as bolas, as coisas de educação física. Eu ficava lá durante o recreio todo. Depois, assim do pátio que eu ficava escondida, outro tormento era o banheiro. Mas eu nunca fui no banheiro da escola. Eu não fazia xixi a aula inteira, ficava me segurando. Eu nem sei como era o banheiro dessa escola. Porque eu tinha medo, porque eu sabia ou uma ou outra. Ou eu vou apanhar, ou os meninos vão querer me fazer alguma coisa. Eles me assediavam. Era essa a relação com os meninos: ou eles me batiam ou me cantavam. Ou queriam se aproveitar ou me bater, era isso. Nenhum menino foi meu amigo. Quando eu era piazinho, eu tinha amigas mulheres. As meninas são muito legais. Só que quando eu virei travesti, as minhas amigas me cortaram. Na escola, eu acho que a figura da travesti assusta, os professores não estão preparados para ensinar uma travesti. Tudo bem, eu não ia para escola para ter amigos. Então, se tinha gente que não me aceitava tudo bem, mas eu ia pra escola para estudar e os professores não estavam preparados para lidar comigo.

Pérola (cont.): Eu ia pra escola pra estudar, mas não conseguia por causa da violência. Eu nunca contava pra minha mãe. Eu tinha medo dela sofrer. Quando eu contei pra ela que eu ia ser travesti ela chorou muito, não por eu ser travesti, mas porque ela sabia que eu ia sofrer. Na verdade, eu tinha uns 10 anos e disse pra ela que eu não gostava de menina e ela sabia o que me esperava. Então, eu não contava pra ela o que eu sofria na escola, porque eu não queria que ela chorasse, sofresse. Eu fazia de conta que estava tudo bem, eu passava de ano, não sei como, mas eu passava. Quando eu tava na quarta série, teve um professor que ia dar uma aula de educação sexual. Ele apontou o dedo pra mim e disse: você preste bem atenção no que eu vou te falar. Isso na frente de todos os alunos. Disse assim: tem menino, assim, que fica andando com menino e quando crescem, viram gay. Mas eu nem sabia o que era um gay. Sei lá, eu nem podia virar um gay, porque talvez eu já fosse gay desde pequeno. Sei lá, eu acho que a escola é importante e eu acho que eu estou na prostituição por causa da escola.

Pérola (cont.): *Se eu não sofresse tanto na escola, eu teria estudado mais, seria mais culta, e vou te contar, meu verdadeiro sonho mesmo era ser auxiliar de enfermagem na África, assim, ajudar as pessoas, eu adoro ajudar os outros. Esse é meu sonho, mexer com saúde, esse é o meu dom! É isso que eu queria ser na vida. Teve uma vez que uma professora tentou me defender. Mas veja. Me xingaram de bichinha! Bichinha! Daí a professora disse: Pare, não falem isso, ele é homem! E olhou pra mim e disse: Né que você é homem? Vamos, diga que você é homem! E eu ficava mal, porque eu não queria dizer que era homem. Porque eu nem me sentia homem. Daí eu dizia: é, eu sou homem! Daí ela completava assim: Viram? Ele é um homem. Só que ele é muito delicado, é assim, um homem delicado! Então, veja como as professoras tratam disso. Eu vou te dizer, pra mim não tem mais chance, eu não vou sair da prostituição. Prefiro morrer do que viver em sociedade. Mas acho que outras crianças não precisam seguir esse caminho. Na aula de educação física, então, menino prá cá e menina pra lá... Eu não fazia exercício nenhum, mas daí nessa época eu já tava com 14 anos e já era mais agressiva, me defendia. Mas tudo na escola é ruim pra mim. Sabe, na aula de ciências, quando diziam que os meninos iriam ficar com a voz grossa e coisa e tal, eu achava estranho, eu achava que isso nunca ia acontecer comigo porque eu nem me sentia menino. Sabe, demorou muito cair a ficha de que eu era menino. Não é isso, mas não sei explicar, eu sabia que eu era piá, desde pequenininho, mas eu achava que quando crescesse meu pinto ia cair e que eu ia ser uma mulher [risos].*

Topázio: *Tudo começa na escola, depois é no trabalho. E (...) o preconceito começava assim pelos professores já quando percebiam minhas diferenças. Até meus 17 anos de idade, eu achava que era transexual, eu queria ser mulher e me operar. Eu tinha cabelo de mulher, cara de mulher, tudo de mulher. Não tinha nada de homem. Minhas pernas eram diferentes, não tinha nada de pelo. Os professores, na educação física, então, era horrível! Eu tinha mil apelidos, como gilete. Gilete porque eles diziam que eu depilava as pernas. Bombril feminino porque eu tinha o cabelo enrolado por ser negra. Daí diziam: chegou o bombril rosa. Sei lá, era horrível sabe. Os professores não falavam nada, e, pelo contrário, para os professores eu era o marginalzinho da escola, porque, como eu sofria preconceito com os meus colegas, era muito raro quando eu não surrava um ou outro na hora da saída da escola. Eu fazia questão de dá assim na cara, dizendo: Agora quem é o viadinho, o bombrilzinho feminino? Eu surrava mesmo e fazia questão de falar, olha você tá apanhando do viadinho! Tá apanhando do bombrilzinho feminino! Eu era muito mal vista na escola. Literalmente os professores não me aceitavam. Faziam questão de me expor e falar lá na frente, só pra ver como a bicha se sai. Assim que foi minha escola. Teve só uma professora que foi bem legal e perguntou se eu não queria fazer um tratamento psicológico, já que eu achava que era mulher e era homem. Eu falei pra ela que era complicado porque minha mãe via uma moça na frente dela e jurava que era homem. Minha mãe era uma tortura. Dizia para mim: vai fazer essa barba pra ver se cresce logo. Então eu disse pra professora que eu não tinha condições porque minha mãe não aceitava. Ela queria falar com minha mãe e eu não aceitei, fiquei com medo. Agora em matéria de que os professores ficavam*

jogando minha diferença, viviam me expondo. Só essa professora que falou que eu devia ir ao psicólogo para eu descobrir o que eu realmente queria da vida.

Topázio (cont.): Dentro da escola tinha o banheiro que era complicado, porque eu tinha que ir ao banheiro dos meninos e lá não tinha, assim, muita reserva, e eu sempre ia assim naquela parte do reservado. Daí, me chamavam de cagão, porque pensavam assim: esse só caga né, porque eu não queria fazer xixi na frente deles. E também no banheiro masculino não tinha espelho e eu ficava louca porque não tinha espelho no banheiro masculino. Era uma tortura, porque eu passava e os meninos ficavam todos olhando. Eu levei duas advertências por usar o banheiro feminino. Quando não tinha ninguém lá dentro, eu entrava lá, fazia as necessidades. Me sentia bem mais à vontade lá dentro, me olhava o espelho, passava um gloss, dava um close. Depois das advertências, eu me obrigava a ir no banheiro masculino. Eu vivia me soqueando com os piás dentro do banheiro, porque eles passavam a mão na gente, tipo assim, beliscava, diziam: oh! Gostosa, viadinho gostoso! Venha aqui! Vamo ali no cantinho e tal. Isso não foi nem uma, nem duas, nem três! Foram muitas vezes. Daí me atracava e saia rolando. E já vinha o inspetor e lá ia a bicha pra diretoria. Eu vivia mais na diretoria. Eles me viam como marginal, que gostava de brigar e agredir o povo, que eu estava na escola para fazer o fervejo no banheiro. Na educação física, então! Dava muita briga porque eu gostava de vôlei e eles queriam que eu jogasse futebol, e eu odiava futebol. E vôlei não dava, porque o vôlei era para as meninas. Depois mudou, começou a ser mais misto. Mas no começo não era assim. E eu odiava futebol, tinha que colocar sbortinho curto, e eu tinha perninha roliça de mulher, e daí gritavam: olha a gostosa, chuta a bola pro gol, e foi a linda, a bicha foi pro gol! Eles ficavam narrando em voz alta só pra provocar e eu odiava aquilo. Nunca atendiam meu pedido de não querer jogar. Só na oitava série, tinha um professor que atendia tudo que eu pedia. Mas era uma maricona safada e depois me cantava na hora da saída. Essa é que é a verdade. Ele tinha uns 40 anos e eu uns 14. Ele era um pedófilo. Bem mais tarde, bem mais tarde, eu vi a maricona na rua. Daí eu peguei a maricona safada e ele conseguiu o que queria [risos].

Diamante: O banheiro da escola era horrível pra mim. Quando eu comecei a me sentir mal, constrangida, eu não sabia muito bem porque me sentia constrangida. Depois eu entendi. Eu não podia ir no banheiro feminino. Eu tinha sempre que ir no masculino, mas eu não me sentia bem porque era todo aberto. Mas para eles tudo bem, porque eram todos homens. Assim como no banheiro das mulheres são todas mulheres, então tudo bem. Naquele tempo, chamavam a gente de mariquinha. Aquele ali é menina, mariquinha. A gente se sentia mal, sabe. Agora isso era em todo lugar, no banheiro, na sala de aula, e quando ficavam só os alunos sem as professoras era ainda pior. As professoras tinham uma orientação tão precária que nem as professoras tinham uma noção do que a gente era, não sabiam o que eu era. As professoras sabiam que a gente era afeminado. Acho que hoje em dia não elas sabem, né. Depois de adulta, eu fui estudar de novo. Eu fiz o segundo grau ali no [nome da escola]. A diretora dali era homossexual também e foi ela que me pediu para eu me retirar da escola.

Eu estudava lá e depois ia trabalhar na boate. Ela chegou pra mim e disse: olha, não é que você não seja bem-vindo, mas você não tem uma orientação normal para viver no meio dos alunos. Eu, como travesti, não podia ficar no meio dos alunos. Eu já me vestia de mulher. Já era uma mulher. Eu sempre me achei feminina, e como eu era uma mulher, eu não podia ficar ali. Ela me dizia: veja, para você é ruim, porque na chamada você é chamada com nome de menino, mas você está vestida de menina. Eu vou chamar você de [nome masculino]. Não posso chamar de outro nome. Ela continuou dizendo: você deve se retirar porque você vai ser muito mal tratada aqui. Você vai ser o alvo de todo mundo, vai ser melhor assim. Naquele tempo, chamavam a gente de tudo! Ficavam tirando sarro, chamavam de boiola, viado, e não queriam saber se você gostava ou não. Os professores, assim, na hora da chamada, dizia: [nome masculino]. Daí era a morte, dava aquele mal estar. Todo professor se quiser tem aquele jeitinho de perseguir sem ninguém perceber. Eu terminei o segundo grau, mas foi muito sofrido.

Opala: A escola foi um sofrimento. Posso dizer, assim, que apanhar feio, assim, nunca apanhei. Mas eu não podia chegar perto dos guri, porque eles chamavam de tudo, de cabritinho, viadinho. Eu não gostava de ir para a escola. Mas eu era obrigado, eu tinha que ir. Mas daí, eu não ficava na aula. Eu ficava fazendo outra coisa, brincando sozinho, escondido. (...) Dentro da escola, no pátio, na hora da educação física era horrível, porque eu tinha que jogar aquelas coisas que eu não queria. Então, porque era dividido menino e menina. E sempre queriam me colocar com os meninos e eu não queria. Eles queriam que eu jogasse futebol e eu não queria. Depois, o professor me deixou de lado. No banheiro também era horrível, porque lá os guris ficavam xingando de cabritinho, viadinho, e no banheiro das meninas eu não podia entrar. Resultado, eu ficava me segurando até chegar em casa pra ir ao banheiro. Eu ficava 4 horas sem fazer xixi. Já aconteceu de um dia eu estar muito apertada e eu ir no banheiro dos piás e brigar. Eles me batiam e eu saía chorando. Boca aberta. Eles me batiam muito, mas, assim, nunca de me machucar pra valer, entendeu? Daí eu parei de estudar. Depois de adulta eu consegui terminar. Mas já como adulta, já era assumida travesti. Mas no período da escola, eu chorava quase todo o dia e minha mãe também sofria. Ela ia na escola e brigava, e dizia que eu era assim e coisa e tal, que tinha nascido assim. Mas nunca adiantou.

Ametista: Na escola é quando você tem certeza que é diferente. Porque a gente descobre que é diferente quando é pequeno. Com 6 anos, você já sabe que tem algo diferente. (...) Na escola era muito difícil porque os piás esperavam na saída pra me pegar e gritavam: vamo pega o viado! Vamo pega o viado! E eu corria, mas não adiantava. Então, no final do expediente da escola, eu já me preparava e saía correndo feito uma louca, como se tivesse feito algo errado. Como uma bandida! Às vezes, minhas irmãs me defendiam. Elas ficavam na minha frente e diziam: no meu irmão ninguém vai bater! Eu, às vezes, nem falava pra elas porque eu ficava com pena delas. Pena de elas ter um irmão viado. Eles sempre me pegavam em bastante assim, em cinco ou seis, assim. Nunca sozinho. Os professores não se metiam, deixavam pra lá. Para fazer xixi eu ficava espiando, esperava o que eles tinham que fazer, ficava de olho, pra depois eu entrar. Eu ia por último, ou quando não aguentava

mais, eu ia atrás lá num lugar atrás do colégio. Eu ficava muito constrangida. Imagina eu lá, no meio de todos aqueles piás. Eu me sentia bem mesmo junto com as meninas, mas eles não deixavam eu entrar no banheiro das meninas. Ai, minha filha, você não sabe quanta dificuldade é fazer um xixi na escola. Quando tinha menino e eu entrava no banheiro, eles diziam: o que você tá fazendo aqui, viado! Teu lugar não é aqui, teu lugar é do outro lado. Daí eu apressava e saía rapidinho. Porque eles ficavam ameaçando de bater. Era tudo terrível e tanto que eu parei de estudar, né. Porque sempre aquela história, menina joga vôlei e menino joga futebol. Eu odiava isso. Imagina, eu não queria jogar futebol com um monte de marmanjo, iam quebrar minha canela e deixar minha perna toda roxa. E daí, quando eu tinha que jogar com eles, eles quase me quebravam inteira. Então, eu sempre ficava no banco, porque com as meninas eu não podia ir e com os meninos, eles me detonavam, aproveitavam pra me bater. Então eu ficava sempre de lado, não tinha amigos. Um nunca tive um amigo na escola.

4.2 Hospitais / instituições de saúde

Pérola: Uma vez que eu fui tomar soro, me colocaram na sala dos homens, junto com os homens. Mas eu fiquei lá conversando e tudo bem. Da outra vez, eles me colocaram com as mulheres. Nunca sabem o que fazer. Eu fui mais bem tratada no setor de atendimento aos dependentes químicos. Nossa, me trataram como uma dama, foi muito legal. Na vez que eu ficava tomando soro na sala masculina, era aqueles que bebiam demais. Então, eles olhavam pra mim e coçavam a cabeça [risos]. Era engraçado! Acho que eles ainda estavam sob o efeito de bebida e não entendiam bem se eu era homem ou mulher, ou porque eu estava ali, na sala masculina [risos]. (...) Sabe Jo, se eu tivesse meu nome de [nome feminino] reconhecido pelas pessoas, eu não ia mais ter medo de ir em hospital. Se eu ficar doente eu morro, porque não vou ao hospital! Quando fico doente, prefiro tomar um chá em casa do que procurar um médico. Além do problema do nome, tem o lance do HIV. Na saúde é assim, vê um “traveco” e já dizem: é soropositivo! Não que não tenha. Mas também tem homem e mulher soropositivo, não é? É assim, travesti não tem câncer, não tem úlcera. Só tem Aids. A figura da travesti na saúde tá associada a Aids. Por isso não vou, não gosto de ir. Sabe que eu tenho um amiga que morreu em casa por causa disso, do preconceito. A finada [nome da amiga] morreu em casa! Ela também tinha pavor de ir no hospital. Ela tinha tanto pavor que dizia que iam botar veneno no soro dela pra ela morrer, só porque era travesti e soropositivo. [pausa e lágrimas]. Veja só, morreu em casa com 34 anos de idade, com pressão alta, sem auxílio de ninguém. [pausa] Mas é assim, sabe.

Diamante: Quando vai no médico e você é travesti, é diferente. São olhares que você percebe e frases: ih, o travesti tá aí! No dentista também é difícil. Sempre quando alguém vê que você é travesti, já tratam diferente. Olha, antes de acontecer o acidente comigo eu fui pegar uma guia de médico e fui ao Pronto Socorro. Eu tava com pneumonia e não sabia. O atendente me olhava estranho. Daí eu falei: pode me chamar por

“ela”. Ele era um gay e não disse nada. Me mandou direto pro médico. O médico disse que eu não ia embora e eu fiquei no corredor porque não tinha vaga. Quando abriu uma vaga foi na enfermaria feminina. Só que a enfermeira disse: não, “ele” não fica aqui, porque aqui é lugar de mulher. Eu disse: veja, mas eu não sou homem e nem mulher. Então, vocês vão me por aonde? Eu tô doente e quero que alguém me diga onde eu vou. Eu sei que fui meio grossa, deselegante. Mas daí, depois de um tempo, ela disse: tá bom eu vou recolher “ELA”. Mas disse aquele “ELA” com um tom de quem tira sarro, sabe, para humilhar. Depois, quando eu tava internada, vinha uma série de enfermeiros para me ver. Eles não vinham ver minha doença, mas me ver. Ver meu corpo, ver “o que é” o ser que estava ali. Veja, isso foi no Pronto Socorro. No outro dia, eu fui de ambulância para o Hospital [nome]. Quando eu cheguei no hospital, foi outra situação terrível. Fiquei esperando na ambulância um tempão, porque ninguém sabia onde me colocar. Quer dizer, veja, uma travesti não tem lugar. Eles olhavam para mim e diziam: onde vamos colocar ela? Outros diziam “ele”. Eu dizia: olha, vocês podem me colocar em qualquer lugar, eu preciso só que me cuidem. Eu preciso sarar, pra mim tanto faz [pausa e lágrimas]. Eu tava lá e dizia: podem me colocar onde vocês quiserem, não importa, desde que vocês cuidem de mim. Daí, me colocaram numa enfermaria que cabiam mais três pessoas, mas eu fiquei sozinha. Veja, com tanta falta de vaga, né, e eu fiquei ali sozinha [risos]. Olha, daí tinha também muitos estagiários. Cada troca de turno vinha outra turma de estagiários. E rolava a fofoca: olha, tem uma travesti ali e sempre vinham querendo me dar banho, com aquela curiosidade. Eu dizia: não, pode deixar que eu tomo banho sozinha. Uns vinham porque eles dão banho nos pacientes e achavam que tinham que dar banho em mim. Mas eu não queria, porque me sentia mal. Outros, porque viam que eu tinha seio e tinham curiosidade sobre o meu corpo. Primeiro, eu me choquei com tudo isso. Depois, acabava achando engraçado. Sabe, isso é comum entre nós, porque eu já tinha vivido isso com outras travestis que eu encaminhei em Londrina para o hospital, através da ONG que trabalhava, e eu acompanhava essa mesma coisa.

Topázio: Assim, com o médico que agora eu tive que ir, a gente percebe alguma coisa. Assim, quando ele vai examinar você, eles só te olham. Nem se aproximam, põe a mão na gente. Ontem mesmo, que eu me machuquei, o médico não queria me pegar e ver o que eu tinha. Eu cheguei mancando e ele me perguntou: machucou o pé? Eu disse: não, machuquei a bacia, veja aqui ó. Ele disse: ih! Nem precisa me mostrar nada! Vai, vai para ao raio X. Quando as outras me contavam essas coisas, eu achava que era história exagerada, mas vi que não é. A [nome de uma amiga travesti], quando foi no médico, porque ela tava com problema no ânus, o médico disse: eu não quero ver teu ânus! Vai, vai fazer exame de HIV!

Opala: No hospital, meu Deus! Eu odeio, porque a gente fica na fila. Depois eles chamam a gente pelo nome da identidade. Isso eu não gosto, fico morrendo de vergonha porque o meu nome é de homem, e daí levanto eu, assim, toda feminina... Não, ninguém merece, é horrível mesmo. Porque daí você já vê as risadas, as piadas. Teve uma vez, quando eu me internei, meu irmão tava junto e ele disse para a enfermeira: ela vai para a ala feminina, e discutiu. Daí, eles aceitaram.

Depois achei legal, porque até o médico colocou uma placa em cima da minha cama com o meu nome: [nome feminino]. E ainda mandou todo mundo me respeitar e me chamar de [nome feminino]. Me senti tão bem! [risos]

4.3 Clubes / Danceterias / Restaurantes

Pérola: Olha, eu quase não saio mais. Parei de sair, porque estou cansada de ser barrada em muitos lugares, em danceterias. Agora mesmo eu não saio, mas até os 23 anos eu ainda tentava. Fui barrada lá no [nome de uma danceteria], porque eu era travesti. Eles me disseram isso na cara. E veja que estranho, que um dos sócios de lá é gay. É o [nome do sócio]. Pois é, ele é gay e tem preconceito com travesti. Ele era um dos donos e ele é gay, não me conformo. Fui barrada também no [nome de danceteria]. Tipo assim, dá pra contar nos dedos os lugares que eu não fui barrada. Eu não fui barrada no [nome de danceteria], também no [nome de danceteria] e no [nome de danceteria], e só, no resto, fui barrada. O resto foi tudo barrada e é por ser travesti. Outras mulheres profissionais do sexo entram lá, que eu via, mas eu não! Mas sabe, Jo, em todo lugar é assim. Dizem que aqui é mais conservador. Mas eu já trabalhei em São Paulo e achei ainda pior. Lá tem boate de gay que travesti é proibida de entrar, sabia? E ainda é assim: se a entrada é R\$ 10 para o público gay, pra travesti é R\$ 50, só para a gente não entrar.

Diamante: Bom, a primeira coisa que eu me senti muito mal foi quando eu era sócio de um clube aqui em Ponta Grossa, mas nesta época não estava transformada e eu era ainda uma gay. Mas eu já me vestia de vez em quando de mulher e daí descobriram. Quando descobriram que eu me vestia de mulher, daí eles fizeram uma reunião no clube para me tirar como associado, porque eu era homossexual. Era ali no clube [nome do clube]. Depois disso é que eu virei travesti mesmo, nem tava mais nem aí. Porque eles não deixavam entrar mesmo, daí porque eu ficar me reprimindo né. Virei travesti mesmo, e daí nunca mais deixavam eu entrar. Antigamente era assim e ainda até hoje é, não pense que está muito melhor. Eu fui barrada em vários lugares e isso é muito duro, muito triste, você se sente um lixo. Se você também não tem uma situação financeira para se bancar, eles te barram. Porque se eu fosse rica, será que seria igual? Eles chegam e pedem pra você se retirar. Dizem assim, claramente: você não é bem-vindo. Teve uma vez, eu e a [nome de outra travesti], que você conhece, sabe que é. Nós queríamos muito ir na [nome da danceteria] porque era famosa. Nós pagamos o ingresso e nós passamos pela portaria por meninas. Ninguém notou, porque nós somos muito femininas. Depois que nós estávamos lá dentro, o segurança veio e pediu nossos documentos. Daí eu falei: por que? Você acha que nós somos de menor? Veja nossa cara! Daí ele falou para nós: vocês não podem ficar aqui porque vocês são travestis e esse lugar não é de travesti. Daí eu falei pra ele: tudo bem, mas então você vá lá no banheiro dos homens e tire todos os gays que estão lá dentro se comendo. Tire todo mundo para fora! Os donos eram dois gays, você conhece, o [nome da pessoa] e o [nome da pessoa]. Eles mandaram tirar nós duas lá de dentro, dizendo que a gente estava incomodando.

Chamando atenção! Coisa que os gays que ficavam mexendo com os rapazes no banheiro não eram censurados. Porque nós que estávamos só tomando nosso drink, quietas, numa boa, dançando, estávamos incomodando e eles não? Para você ver como é esse negócio de preconceito.

Topázio: Em danceterias, por exemplo, já fui barrada em muitas. Tem o [nome de danceteria], o [nome de danceteria], tem o [nome de danceteria]. Umas já até fecharam. Mas o [nome de danceteria] era o pior pra nós. Teve uma vez, a dona do estabelecimento do [nome do estabelecimento], ao perceber que eu era travesti, me barrou na porta e disse: você não pode entrar porque você é travesti. E eu nunca quis ser uma travesti vulgar. Há locais para tudo. Se eu vou numa boate, eu não vou escandalosa, vou com calça jeans, blusinha. Eu dizia para ela, veja eu sou fina, discreta, porque eu não posso entrar? Ela dizia: porque você é travesti. Declaradamente, com todas as letras. Na [nome de danceteria] era assim: a gente entrava normal, tomava drink, e ia pra casa, eu e meu marido. Mas depois teve o sócio lá que disse que eu não entraria mais porque era homossexual e travesti. Disse assim, na minha cara: se você quiser entrar aqui pode entrar de cabelo preso, sem maquiagem e de roupa masculina. Se você quiser, é assim, vestido de homem. Daí eu dizia: mas veja, eu tenho meus direitos, sou um ser humano e coisa e tal, e ele disse: então, me processe. Procurei ajuda e não obtive. Daí eu liguei na rádio, naquele programa do padrão de qualidade, e contei o que aconteceu comigo na rádio. Todo mundo ouviu. [risos] Não adiantou nada, mas eu falei. [risos]. Depois, teve uma vez na [nome da danceteria]. Primeiro, tentaram me barrar e eu disse que ia chamar a polícia! Que iria dar queixa, porque eles estavam sendo preconceituosos, e nada, não adiantou. Depois eu disse que ia entrar de qualquer jeito. E entrei! Daí ele disseram: tudo bem, mas não pode usar o banheiro feminino. E daí eu fui obrigada a usar o banheiro masculino. E esse foi o maior constrangimento da vida naquele banheiro. Foi horrível. Eu fui amassada, pisoteada, beliscada. Só não fui rasgada porque o segurança veio e ficava em volta de mim, mas eles davam tapa na minha bunda, puxavam meu cabelo pra ver se era cabelo ou peruca. Foi terrível. Foi humilhante. Daí, consegui sair e quando fui para a pista dançar, fui retirada pra fora porque alegaram que eu estava assediando não sei quem lá dentro. Sem eu nem ter olhado para o lado! Acho que foi a pior coisa que me aconteceu naquela noite lá na [nome da danceteria].

Topázio (cont.): Ah! Esqueci de te contar que eu tentei ir no banheiro feminino. Eu entrei e a mulher que cuida do banheiro não percebeu que eu era travesti. Mas os seguranças já estavam orientados que tinha uma travesti na casa. Ficavam de olho e eles ficam assim, [fez gestos], literalmente, Jo, andando atrás de mim, observando, vigiando o que eu estava fazendo. Quando eu entrei no banheiro, eu vi que o segurança estava me seguindo. Ele entrou e disse para a mulher que cuidava do banheiro: olha, tem uma travesti no banheiro, a senhora bata na porta ali e diga para ela sair. Daí ela disse: não vi nenhuma travesti entrar. O segurança disse: era uma travesti de macacão jeans. A mulher disse: é, tem uma moça vestida assim. O segurança disse: não é moça, é homem. E daí ele disse: mulherada, dá licença que eu tô entrando! Daí ele bateu na porta e disse: ob, cara, sai daí. Daí eu sai e perguntei: qual é o problema? Ele disse: o problema é que você não pode usar esse

banheiro, e me pegou pelo braço e foi me tirando, me pegou pelo colarinho e foi me empurrando. Eu disse: tire a mão de mim, eu não sou marginal, não fiz nada de errado. Eu fui no banheiro feminino porque fui agredida no masculino! Eu passei esse constrangimento. O segurança, quando me tirou pra fora, disse: nós estamos de olho em você. Eu disse, toda venenosa: é, eu percebi que vocês não param de me olhar, porque eu sei, devo ser muito linda né! [risos]. Daí, quando fui para a pista e comecei a dançar, logo eles vieram e disseram que a direção da casa mandou me tirar. Eu perguntei: por que? Eles disseram que eu estava chamando atenção com a minha dança. E eu disse: o que? Mas eu sou uma mulher casada, de respeito. Daí eu não aguentei mais, não resisti mais, saí, porque não queria sair dali arrastada, porque é muito constrangedor.

Opala: Faz uns seis meses eu fui barrada ali no restaurante do posto. Eu fui lá, acho que já era umas 4 horas da manhã, pra comprar meu cigarro. Eu peguei minha garrafinha, meu litrinho de vinho e fui. Chegou um guardinha, com um pedaço de pau, e deu assim [gestos] e quebrou minha garrafa de vinho. Os cacos foram longe. Daí, eu perguntei: o que foi? Tá louco? O cara disse: você não sabe que você não pode entrar? Eu disse: ih! Não vi placa nenhuma de proibição! [risos]. Ele disse: se arranque já daí! Só que o rapaz que tava servindo as mesas falou: ei! Deixa ela, ela pode entrar. A gente conhece ela, faz ponto aqui perto, ela paga direito, é comportada, pode deixar. O guardinha disse: não, a ordem é que todas não podem entrar! Virou para mim e disse: se arranque, porque se não sair, vou te dar uma surra. Eu disse: você não é homem pra isso! Sabe, Jo, eu sou feminina, mas se precisar eu sei bater muito bem. Mas depois pensei e fui embora. Os caminhoneiros ficaram falando alto: nossa, pra que fazer isso, só porque ela é travesti! O dinheiro dela vale o mesmo que o nosso! Os caminhoneiros ficaram revoltados e chamaram a atenção do guardinha. No outro dia, o gerente do posto me chamou e pediu desculpa, perguntando se eu ia dar queixa. Foi horrível.

4.4 Penitenciárias / Delegacias de Polícia

Diamante: Eu já fui detida. Olha, para o policial, a travesti é zero. Eles passam com a viatura, buzina e mexem com a gente. Uns até contratam programa. Mas quando vão dar uma geral, eles põem a gente junto com os homens e não junto com as mulheres. Você vai para o paredão junto com os homens. Quer dizer, você pode ser feminina na aparência, mas fica junto com os homens e é o policial homem que te revista. A policial feminina não quer tocar na gente, sei lá, tem nojo. Eu já fui presa. Mas lá dentro, da prisão, é diferente, os presos, eles me trataram como uma mulher, porque eu me dou ao respeito. E veja, eu chego lá na prisão onde estavam dois mil homens presos e eu lá. Todo mundo queria me ver. Eu era uma atração, porque eu sou muito feminina. Eu fui para Curitiba, no presídio em Curitiba por um crime que eu cometi, um latrocínio. Paguei muitos anos da minha vida por isso. (...) Eu fiquei dez anos num sistema penitenciário masculino. Fiquei dois anos aqui em Ponta Grossa, ali na cadeia onde era o bombeiro, lembra? Depois fui para Curitiba. No começo,

sofri muito, porque fui muito perseguida pelos chefes de segurança, porque eu era travesti. No Abú, uma outra penitenciária, tinha um isolamento para travestis. Mas eu fiquei na penitenciária que não tinha. Eu já tinha ficado junto com os homens aqui em Ponta Grossa, então tudo bem, já estava acostumada. Daí fiquei na Penitenciária de Piraquara. Na penitenciária eu já tinha meu companheiro, eu trabalhava lá, fazia artesanato. Ele me protegia lá dentro. E o segredo é esse: se você não quiser sofrer muito, tem que ter alguém que seja mandão lá dentro e que te proteja. Mas assim mesmo é difícil.

Diamante (cont.): Se uma travesti chega numa penitenciária presa e não tiver proteção, todo mundo tira proveito e daí está perdido, já era. Mas quando chega a travesti tem que se impor, dizer não e brigar. Porque para eles você é uma mulher. Lá eu era tratada como uma mulher. Me chamavam de [nome feminino]. Imagina, eu era a única mulher no meio de dois mil homens. Imagina, dois mil homens para você controlar. No setor onde eu trabalhava tinha 60. Tinha os gays lá dentro também, mas eles tinham o lugar deles. Eles eram chamados por nome de mulher também. Mas cada um tinha que ter seu companheiro e daí tinha respeito entre eles, os outros presos. Às vezes, lá dentro, eu tinha mais respeito do que aqui fora. Depois, quando eu fui para outra penitenciária, a penal agrícola, lá eu tive que ter outro companheiro. O outro depois tentou uma fuga e depois não soube mais dele. Eu tive estas paixões dentro da prisão. Mas amor mesmo eu tive um, lá dentro, mas ele só ficava comigo lá dentro. Nunca saiu para fora um dia passear ou visitar a família.

Topázio: Eu sou sempre abordada pela polícia. Sempre abordada. Ih! Horrores! Eu sempre era apalpada por policial homem. Só depois de muito tempo que eu descobri que agora a gente tinha direito de reivindicar uma policial feminina para revistar. Agora eu não deixo o cara por a mão em mim. Daí nunca mais deixei por a mão em mim. Quando tem blitz, eu já digo: pode olhar minha bolsa, mas por a mão em mim, só se for mulher. Antes não! Eu não sabia e ficava quieta. Eles vinha e davam chute nas pernas, mandavam calar a boca e colocar a mão na cabeça. Depois que eu descobri que tinha direito de ser revistada por policial feminina, quando eles param a viatura eu já digo: não põe a mão em mim! Cadê a policial feminina? Se não tem mulher, só olha minha bolsa e me libera! Mas pra delegacia eu nunca fui, evito entrar e nem mesmo dou queixa. Quando tem briga na rua a gente resolve ali mesmo no braço e pronto. Briga ali, morre ali mesmo, não vai pra delegacia, não. Porque é pior prestar queixa, porque daí a gente apanha mais.

Opala: Quando eu fui presa, eu fiquei na parte masculina. Mas sabe, não foi tão sofrido, porque lá dentro eles me tratam como mulher. Sabe, Jo, sabe que lá dentro você não pode se envolver com todo mundo, tem que ser um só. Porque travesti na cadeia é assim, a gente é vendido por um pouco de açúcar ou café. Por exemplo, acabou o café daquele, ele te passa pra outro e pega o café, entendeu? Por exemplo, assim, eles dizem: me dá o café que a loira vai com você. Mas eu já sabia que era assim. Mas eu fiquei depois com um lá dentro que me protegeu. É assim, os policiais, quando sabem que vem uma travesti que vai ser presa, eles já vendem você pra alguém lá dentro, negociam o teu passe. Eu me aproximei de um cara bem poderoso e fiquei com ele. Ele era o bandidão e todo mundo respeitava ele. Posso dizer que ele me sustentou lá dentro e me protegeu também. Agora,

ih! Policial, lá dentro, já viu, não querem saber! Tratam a gente mal mesmo, fazem questão de tratar a gente como homem mesmo. Aqui fora os policiais são melhores do que lá dentro.

Ametista: Batida de polícia é ruim. Sempre tem na rua e a gente tá acostumada. Antigamente era pior, agora já melhorou um pouco. Mas era horrível, gritavam: mão pra cima! E vinham pegando na gente e se aproveitavam. Hoje eles são mais respeitosos. Acho que as coisas estão mudando com os policiais.

4.5 O Exército

Topázio: No exército eu tive várias fases. Porque eu fui como homem. Eu queria seguir carreira, não que eu gostasse de lá, porque aquilo não tinha nada a ver com meu mundo, né, mas eu achava que dava segurança financeira. Depois, eu não consegui seguir carreira. Eles descobriram que eu era homossexual e deu uns escândalos lá dentro. (...) Daí eu raspei minha cabeça e fiz questão de entrar para o exército para mostrar para meu pai que eu tinha capacidade de entrar. (...) Eu acabei não ficando no exército. Lá eu tive muitos relacionamentos. Tanto namoros assim mais sérios, quanto ficar por ficar. Namorei um sargento e um oficial do exército. Mas tudo por debaixo dos panos. Lá é uma perversão [risos]. Uma maricona casada até ficava comigo, mas tudo bem. No primeiro e segundo mês de quartel, eu fazia de tudo para parecer um homem. Falava grosso, cuspi no chão, coçava o saco [risos]. Depois, não conseguia disfarçar mais. Daí, comecei a sofrer preconceito lá dentro, e tinha um casal de gays que namoravam lá dentro. E tinha um que queria ficar comigo e eu não queria, porque, na época, eu namorava o sargento e procurava ser fiel. Eu pensava: nossa, vou casar e vou ter uma família, e nessa época eu pensava assim, eu era novinha e romântica [risos]. O sargento dizia: eu vou largar da minha mulher e vou ficar com você, e tipo assim, eu acreditava. Teve um dia eu entrei no banheiro e peguei aquele cara que queria ficar comigo se atracando com outro lá dentro. Daí, ele ficou pegando no meu pé. Acho que de medo de eu contar para alguém. Mas eu falei: olha, eu não tenho por que contar da intimidade de vocês, porque eu também sou homossexual. Só que ele começou a notar que o namorado dele dava muito em cima de mim, e daí começou me ameaçar. Dizia: eu vou tirar você daqui porque meu namorado tá a fim de você. Por causa disso eu saí da companhia que eu tava e fui trabalhar na cozinha. Mostrei que eu sabia cozinhar e tal. Eu ganhei cinco medalhas lá dentro. Eu sempre cozinhei bem. Me sentia ótima cozinhando para aquele bando de homens [risos].

Topázio (cont.): Sabe, quando era para eu receber a boina, eu quebrei o pé e não pude ir receber, e o tenente me chamou e me humilhou. Me chamou de viadinho, e eu prometi que seria o melhor soldado do pelotão, porque se era ou não era diferente de todo mundo por causa da minha sexualidade, para mim eu era igual e mostraria que os machos não trariam as medalhas e sim eu! Porque ali era isso que imperava, se eu era ou não era mulher ou homem, mas eu queria mostrar que eu traria as medalhas assim mesmo. Depois, quando eu tava

na cozinha, eu passei a sair com um coronel, que viu que eu era diferente. Quando a esposa dele viajava, ele dizia: passe lá em casa depois. Quando eu chegava, ele já estava lá, de cueca, me esperando. Um velho caindo aos pedaços. Eu não namorei com ele, só comi. Na verdade, era uma espécie de troca de favores. Na verdade, era tipo um programa. Porque eu queria ficar lá dentro e o coronel me protegia, prometeu que faria isso. Eu virei o peixe dele. (...) Teve um dia eu cheguei lá e tinha tomado umas. E o cara que te falei que me perseguia, disse: lembra que eu te disse que eu ia te tirar daqui? Eu falei: lembro, mas e daí? Eu não dei motivo. E daí ele disse: agora tem! Eu fui dormir e, no outro dia de manhã, todo mundo me olhava estranho. Daí, o coronel me chamou e disse: você assediou o soldado [nome do soldado]. Daí, eu disse: como? Ele tem testemunha? Ele disse: tem, o soldado [nome de outro soldado]. Eu disse: Ah! O casalzinho! Então daí virou comentário pelo batalhão inteiro e foi aberto uma sindicância. E daí aquele coronel que me protegia foi transferido para a Bahia e veio um carrasco homofóbico. Daí, por mais que eu provasse os meus horários, com que eu falei e também o fato dele não ter acionado o segurança no momento do problema, não adiantou. Mas, daí, veja o fato dele não ter acionado a segurança; sim, porque isso era crime de pederastia lá dentro. O fato é que ele tinha que ter acionado a segurança e não fez. Daí, eu provei que o cara estava mentindo. Daí, ele, o outro namorado dele e eu fomos todos mandados embora.

Opala: Eu não tive que servir o exército, mas tive que me alistar. Foi divertido. Eu fui lá com 17 anos, mas eu já me transformei com 13 anos, eu era uma moça. Fui lá, fiz alistamento e exame de saúde. Depois, tinha um negócio de jurar a bandeira. Tava todo mundo lá no tal juramento. Eu cheguei atrasada, louca, mas eu tava me arrumando pra ficar linda, né. Daí, quando cheguei, me apresentei para um coronel e ele disse: mas eu estou esperando um homem! Eu disse: sou eu mesma quem você espera. Daí, ele me tirou de lado, meio sem jeito. Me deu um papel para eu assinar e me dispensou, disse para ir embora e eu fui, feliz da vida.

Ametista: Eu não tive condições psicológicas. Não servi o exército. Quando tive que me alistar, eles me dispensaram. Mas foi horrível, porque na época eu já tava toda transformada. Você sabe que não tenho minha carteira de reservista até hoje? É, porque não tenho coragem de voltar lá para pegar, acredita? Eles ficavam dando risada da minha cara e diziam assim: o que é que 'isso' quer aqui! Eles me inibiram tanto que depois eu tinha que voltar lá e não voltei. Fiquei com muita vergonha, porque lá é cheio de homem e eles deixam a gente constrangida. Você sabe que quando eu virei as costas, eles riam e diziam: nós vamos é tirar sua roupa e te deixar pelada junto com outros homens. Eu fiquei com medo. Não voltei mais lá. Então, eu não tenho minha carteira de reservista por causa disso.

4.6 A Igreja

Diamante: Nas igrejas tem muito preconceito com homossexual. Você é barrado. Não, assim, você pode entrar, assistir uma missa, mas você não pode comungar. Na comunhão eu já fui barrada pelo padre. O padre não me deu a hóstia. Ali no centro, na igreja [nome da igreja]. O padre não quis me dar a comunhão. Isso faz um ano e pouco. Eu ia todo o dia naquela igreja porque eu morava ali perto. Eu ia todo dia, acendia minha velinha e ia rezar. Assistia até a novena com as beatas. Mas o padre já me tratava com indiferença porque ele sabia que eu não era uma moça de verdade. Mas isso passa porque a gente acostuma a ser tratada assim, mas é difícil. Imagine, você tá na rua. Você não tá na rua porque quer. Minha mãe às vezes fala porque esses vagabundos não trabalham. Mas ninguém sabe o quanto é difícil a gente arranjar um sempre.

Opala: Igreja. Igreja é horrível porque quando você vai se confessar o padre já fala que você é um pecador, um homem vestido de mulher, o que é isso. Eu não sou católica, sou luterana, mas não gosto de ir na igreja, o padre já fica olhando diferente. O sermão já começa e falam tudo pra gente. Eu acho que, se a gente não estivesse lá, o sermão até seria outro. Só ficam falando de pecado, o que ou não é pecado e pecado. Porque não falam mais de Deus? É só a gente entrar na Igreja que o sermão é sobre pecado. A gente sabe que é pra gente que estão falando e eu não gosto de igreja por isso. Eu, em casa, faço minha orações e leio a bíblia, mas não vou mais na igreja.

Ametista: A Igreja. Eles falam que Deus é bom, essas coisas, mas quando um homossexual entra na Igreja, eles dão risada e falam da gente. Eu fui expulsa da igreja [nome da igreja]. Me tiraram de lá. Teve uma época que eu estava me sentindo muito mal, e eu precisava de ajuda porque eu queria só me matar, menina. Fui lá para orar e, daí, quando eu sentei, percebi que tinham uns dois lá, que eles chama de obreiros. Começavam me olhar e eu já vi e pensei: meu Deus, só falta me tirarem daqui! E daí a moça me chamou e disse que eu não era bem-vinda lá daquele jeito. Falou que, se eu quisesse frequentar a igreja deles, só de rapaz, de cabelo comprido, maquiagem e unha pintada eu não podia ir. Ela me falou que eu parecia uma palhaça. Mas eu falei assim: Mas aqui não é a casa de Deus? Eu não vou sair. Daí, eles chamaram mais dois rapazes e eles disseram: você vai ter que sair. Porque se você quer a palavra de Deus, você tem que se vestir direito, tirar esse esmalte e colocar roupa de homem, e não desse jeito, porque desse jeito você está possuída pelo diabo. Isso foi um horror.

4.7 Espaços de Integração e Aceitação Social

Pérola: Olha, eu só me sinto aceita na noite, na prostituição. Na rua, na prostituição não é legal, mas é o único lugar que eu posso ter minha identidade feminina. Lá, por algumas horas, eu consigo ser tratada como mulher, pelo menos por algumas horas. Lá, eu consigo ser a [nome feminino].

Diamante: *Ab! Eu me sentia bem na ONG que eu trabalhei em Londrina, nossa! Eu me sentia um ser humano. Lá a gente fazia coisas para as outras travestis, encaminhava para o hospital, cuidava delas quando estavam com HIV. Lá eu fiz até uma peça de teatro numa oficina. Começou com trinta travestis e, no final, ficamos em três. Participamos do festival internacional de teatro e ficamos em cartaz um ano como artistas. Eu nem acredito que vivi isso! Como era bonito aquilo. Eles me tratavam como travesti. Sabiam que eu era travesti e me tratavam bem, com respeito. Mas também sou bem aceita na rua, no meu ponto. Eu me sinto bem porque a gente é muito assediada na rua, se sente importante, nem que seja naquele momento do desejo, sabe.*

Topázio: *Eu me sinto realizada dentro da minha casa. Porque meu marido me aceita como eu sou. Para ele, eu sou a [nome feminino]. Aí que eu me sinto pessoa de verdade, sabe, importante. Aí sou eu inteira. Na rua, assim, me sinto mais ou menos. No nosso meio, tem muita concorrência. Cada uma quer ser mais linda que a outra. Veja minha foto [mostra fotos]. Olha como eu era, no início da carreira [mostra mais fotos]. Veja agora, me reformei, sou assim, feminina, sem um pelo no rosto, isso dá inveja. Sabe, no meio das travestis a beleza e a feminilidade conta muito.*

Opala: *Agora, de dia eu evito sair, quase não saio em lugar nenhum. Me sinto mal. De noite me sinto melhor e, como não sou uma santa [risos], eu me defendo. Na rua, de noite, eu viro bandida, e aí de quem mexer comigo à noite, apanha. Porque a gente tem que se defender na noite. Mas, sabe, pra falar bem a verdade, Jo, só na minha casa eu me sinto bem.*

5. Considerações Finais

Esse texto analisou as tensões estabelecidas entre a produção do espaço urbano heteronormativo e as vivências das travestis. As falas aqui privilegiadas envolvem sofrimento, exclusão e toda sorte de violação de seus direitos cidadãos, evidenciando o espaço como um elemento fundamental na regulação e manutenção das normas hegemônicas de gênero. As consequências sociais das transgressões das normas de gênero são por demais penosas para aqueles que ousam escapar da matriz heterossexual, notadamente pessoas cuja aparência corporal expõe uma dissonância à ordem dominante. As travestis são seres que muito sofrem o poder heteronormativo em experiências espaciais marcadas pela violência, desrespeito e discriminação. Tais vivências das travestis tornam visível a falácia da linearidade naturalizada entre sexo, gênero e desejo, construída para sustentar o padrão binário e hierarquizado de gênero. Contudo, as travestis resistem, lutam por visibilidade e desafiam a ordem e as interdições espaciais. Suas práticas subvertem a organização espacial heteronormativa e abrem caminhos para criação de subjetividades capazes de transformar esta realidade socioespacial violenta e excludente.

Referências

- BINNIE, Jon; VALENTINE, Gill. Geographies of sexuality: a review of progress. *Progress in Human Geography*, v. 23, n. 2, p. 175-187, 1999.
- BROWNE, Kath. Genderism and the Bathroom Problem: (re)materialising sexed sites, (re) creating sexed bodies. *Gender, place and culture*, v. 11, n. 3, p. 332 – 346, 2004.
- BUTLER, Judith. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London: Routledge, 1990.
- _____. *Bodies that matter: on the discursive limits of “sex”*. London: Routledge, 1993.
- _____. *Undoing gender*. New York: Routledge, 2004.
- DOAN, Petra L. Queers in the American City: Transgendered perceptions of urban space. *Gender, place and culture*, v. 14, n. 1, p. 57 – 74, 2007.
- _____. *Are the Transgendered the Mine Shaft Canaries of Urban Areas?* Florida: Department of Urban and Regional Planning, Florida State University, 2009. Disponível em: http://www.plannersnetwork.org/publications/2001_146/Doan.html. Acesso em: 23/09/2009.
- DOMOSH, Mona. Sexing feminist geography. *Progress in Human Geography*, v. 23, n. 3, p. 429-36, 1999.
- DUNCAN, James. *The city as text: the politics of landscape interpretation in the Kandyan Kingdom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- HARAWAY, Donna J. *Simians, cyborgs, and women: the reinvention of nature*. London: Free Association Books, 1991.
- KNOPP Larry. On the relationship between queer and feminist geographies. *The Professional Geographer*, v. 59, n. 1, p. 47-55, 2007.
- KULICK, Don. *Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.
- LAURETIS, Teresa de. *Technologies of gender: essays on theory, film, and fiction*. Bloomington: Indiana University Press, 1987.
- NAMASTE, Ki. Genderbashing: sexuality, gender, and the regulation of public space. *Environment and Planning D: Society and Space*, v. 14, n. 2, p. 221-240, 1996.
- NAMASTE, Viviane. *Invisible lives: the erasure of transsexual and transgendered people*. Chicago: University of Chicago, 2000.
- ORNAT, Marcio Jose. *Território da prostituição e instituição do ser travesti em Ponta Grossa – PR*. 2008. 160 p. Dissertação (Mestrado) – Geografia - Gestão do Território, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2008.

ORNAT, Marcio Jose. Sobre espaço e gênero, sexualidade e geografia feminista. *Terr@ Plural*, v. 2, n. 2, p. 309 - 322, 2008.

PERES, Wilian Siqueira. *Subjetividade das travestis brasileiras: da vulnerabilidade da estigmatização à construção da cidadania*. 2005. 201 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2005.

PERES, Wilian Siqueira. Travestilidades: apontamentos para uma estilística da existência. SEMINÁRIO HOMOFOBIA, IDENTIDADE E CIDADANIA GLBT. 2007. Anais... Florianópolis: NIGS – Núcleo de Identidades Gênero e Subjetividades. 2007, p. 1-16.

SILVA, Joseli Maria. A cidade dos corpos transgressores da heteronormatividade. *Geoverj*, ano 10, v. 1, n. 2. p. 1-17, 2008.

SILVA, Joseli Maria. Fazendo geografias: pluriversalidades sobre gênero e sexualidades. In: SILVA, Joseli Maria (Org). *Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades*. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2009. p. 25-54.

SILVA, Joseli Maria. Ausências e silêncios do discurso geográfico brasileiro: uma crítica feminista à geografia eurocêntrica. In: SILVA, Joseli Maria (org). *Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades*. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009. p. 55-93.

VALENTINE, Gill. Negotiating and managing multiple sexual identities: lesbian time-space strategies. *Transactions of the Institute of British Geographers*, v. 18, n. 2, p. 237-248, 1993a.

_____. (Hetero)sexing space: lesbian perceptions and experiences of everyday spaces. *Environment and Planning D: Society and space*, v. 11, p. 395-413, 1993b.

VELEDA DA SILVA, Susana. A perspectiva feminista na geografia brasileira. In: SILVA, Joseli Maria (org). *Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades*. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009. p. 301-313.



Gênero e interculturalidade: aproximações

Losandro Antonio Tedeschi¹⁵⁶

1. A categoria gênero e a perspectiva intercultural

O uso da palavra “gênero” tem sua história oriunda dos movimentos sociais de contestação a partir de grupos organizados de mulheres, feministas, sindicalistas etc. Sua trajetória que acompanha a luta por direitos civis e direitos humanos, enfim, acompanha a luta por igualdade e respeito.

Na história das sociedades humanas, as mulheres foram sendo percebidas e descritas não só como diferentes, mas, sobretudo, como inferiores, ocupando, paradoxalmente, um lugar inferior. Essa desigualdade se exprime nos sistemas simbólicos e de representação¹⁵⁷ e se realimenta, reforçando uma fronteira aparentemente intransponível e que separa fazeres e saberes de homens e mulheres.

A partir das narrativas históricas tradicionais que desvalorizavam o universo feminino, as próprias mulheres alimentaram o equivoco da equidade aceitando como definição de um mundo igualitário aquele em que teriam “apenas” que continuar sendo as mesmas de sempre,

156 Doutor em História Latino Americana, pesquisador na área de História e Gênero, História das Mulheres, Memória e Interculturalidade. Coordena o Laboratório de Estudos de Gênero, História e Interculturalidade (LEGHI) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: losandrotedeschi@ufgd.edu.br.

157 Roger Chartier (2004, p.87) refere-se ao representar como um “fazer conhecer as coisas imediatamente pela pintura de um objeto, pelas palavras e pelos gestos”, por algumas figuras, por algumas marcas – como os enigmas, os emblemas, as fábulas, as alegorias. Para o autor, as representações sociais podem ser concebidas como algumas das respostas que as coletividades dão aos seus conflitos, divisões, violências reais ou potenciais, consentindo nas ações de discriminação, constituindo uma força reguladora da vida cotidiana e coletiva, pois é no centro das representações, dos imaginários, que o problema da legitimação do poder se encontra. E, como nenhum poder advém de qualquer princípio universal, físico, biológico ou espiritual, para se impor, ele precisa ser legitimado por um conjunto de relações de sentido. Por isso, as representações sociais tornam-se inteligíveis e comunicáveis por meio da produção de discursos. Chartier (*Ibid.*, 89) acrescenta ainda que “a fusão entre as informações e valores faz com que as representações sociais se constituam numa força unificadora que suscita a adesão dos indivíduos a um sistema de valores, de práticas discursivas, intervindo nos processos de interiorização e, muitas vezes, levando-os a uma ação comum”.

acrescentando, a suas vidas, vivências até então próprias do masculino. Entre os vários movimentos sociais emergentes nos anos 60, o movimento feminista foi fundamental para uma ação de ruptura da racionalidade patriarcal e das práticas históricas da discriminação da mulher; como também dos problemas psicológicos, por exemplo, ansiedade, solidão e conflitos matrimoniais. Com isso, as mulheres passaram a ver que tinham muitos pontos em comum e que podiam aprender com a Teoria Feminista. (OLIVEIRA, 1999).

O Movimento Feminista desenvolveu-se, no Brasil, entre a classe média e trazia propostas de mudanças profundas tanto no sistema político, quanto nas relações produtivas e reprodutivas de gênero, tais como a divisão sexual do trabalho, o aborto e a violência sexual, além de se preocupar com os exilados políticos. Nessas circunstâncias, o Ano Internacional da Mulher, oficialmente declarado pela ONU em 1975, propicia o cenário para o início do Movimento Feminista no Brasil, ainda fortemente marcado pela luta política contra o regime militar.

Assim como no movimento feminista, foi do interior da categoria “mulheres” que surgiu a categoria “gênero”. Além disso, foi também entre as historiadoras que estavam escrevendo sobre história das mulheres que a categoria de análise “gênero” passou a ser utilizada. Essas foram inspiradas, em sua maioria, pelo texto, muitas vezes citado, de Joan Wallach Scott: *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, publicado no Brasil em 1990.

Nesse artigo, Joan Scott retoma a diferença entre sexo e gênero, já empregada na década de 60 por Robert Stoller. Entretanto, ela a articula com a noção de poder, informando que sua definição de gênero:

[...] tem duas partes e diversas subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser distinguidas na análise. O núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder. (SCOTT, 1994, p. 11).

Assim, diferentemente do que Robert Stoller tinha proposto, ou seja, de que gênero era o sexo social/cultural e sexo se referia à biologia, para Joan Scott, gênero é constituído por relações sociais, que estariam baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e, por sua vez, constituíam-se no interior de relações de poder.

Num artigo publicado em 1988, Joan Scott explicava como chegou a esta categoria. Informava, então, que “gênero significa o saber a respeito das di-

ferenças sexuais”, e este saber, dizia ela, era pensado no sentido exposto por Michel Foucault, isto é, sempre relativo. Seus usos e significados “nascem de uma disputa política e são os meios pelos quais as relações de poder – de dominação e de subordinação – são construídas”. (Portanto, concluía Scott, “gênero é a organização social da diferença sexual”. Por outro lado, ela lembrava que gênero não refletia ou implementava diferenças fixas e naturais entre homens e mulheres, mas “um saber que estabelece significados para as diferenças corporais”. O que motivava esta autora, ao teorizar sobre “gênero”, era a mesma coisa que motivava o movimento feminista e as historiadoras feministas a escreverem a história das mulheres, ou seja, “apontar e modificar as desigualdades entre homens e mulheres”. Assim, o que ela pretendia era propor uma análise sobre “como as hierarquias de gênero são construídas, legitimadas, contestadas e mantidas”. Para responder a essa questão, Scott apóia-se nos pós-estruturalistas que se preocupam com o significado, pois enfatizam a variedade e a natureza política desses. Aliás, a partir dessa perspectiva, ela propõe que a história seja escrita a “respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidade, foram construídos”. Dessa forma, uma história feminista torna-se uma maneira de criticar o modo como essa história é narrada e como essa disciplina atua, tornando-se um “lugar de produção do saber de gênero”. (PEDRO, 2005, p. 86-87).

O uso do gênero enquanto categoria de análise é recente e tenta estabelecer compreensões teóricas acerca dos questionamentos emergentes nas esteiras das práticas políticas que marcam o percurso de alguns movimentos sociais, sobretudo o feminista, trazendo para a cena política um amplo questionamento e debates sobre posturas e comportamentos que, tradicionalmente, vinham sendo adotados como explicações “naturais” para atitudes discriminadoras e práticas políticas de dominação e submissão. Como define Scott (1995, p. 86), o gênero é empregado para designar as relações sociais entre os sexos, podendo ser considerado como

uma maneira de indicar ‘construções sociais’ – a criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre o corpo sexuado.

Essa compreensão de gênero como uma construção tem como base aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e psicológicos, ampliando as possibilidades das abordagens históricas, trazendo para a discussão dois aspectos importantes: um deles, a íntima vinculação

do gênero com as relações de poder, e o outro, a definição de gênero enquanto representação, que servirá como ferramenta de análise. Tanto um como o outro não podem ser admitidos ou mensurados como elementos separados, estanques, divorciados, mas constitutivos de realidades e eventos historicamente situados.

O gênero é então um meio de decodificar o sentido de compreender as relações complexas entre as diversas formas de interação humana. Quando as(os) historiadoras(es) buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legítima e constrói as relações sociais, elas (eles) começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as maneiras particulares e situadas dentro de contextos específicos, pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política. (SCOTT, 1992, p. 87).

A percepção do gênero como uma relação complexa e sociocultural implicava que a ação de rastrear as mulheres na História não era simplesmente uma busca por certo aspecto antes esquecido; mas um problema de relações entre seres e grupos humanos que antes haviam sido omitidas. (BOCK, 1991).

Outro aspecto salientado por Scott (1995, p. 13) é que o uso da categoria “gênero” também indica a rejeição às explicações a partir do “determinismo biológico implícito, no uso dos termos sexo ou diferença sexual” e, ainda introduz a ideia de que a desigualdade entre homens e mulheres é “socialmente construída” por meio da atribuição, a ambos, de papéis diferenciados e hierarquizados. Sua definição de gênero compõe-se de alguns elementos que, segundo ela, estão ligados entre si, mas deveriam ser distinguidos na análise:

O núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre dois sexos e um primeiro modo de dar significado às relações de poder. (SCOTT, 1995, p. 14).

Scott afirma que as mudanças na organização das relações sociais sempre influenciaram as relações de poder, mas essas mudanças não seguem um único sentido. Para ela, como elemento constitutivo das relações sociais, fundadas sobre diferenças percebidas, no estudo das relações de gênero, é necessário privilegiar quatro aspectos:

1. Os símbolos culturalmente disponíveis evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias) – Eva e Maria como símbolo da mulher. 2. Os conceitos normativos põem em evidência as interpretações do sentido dos

símbolos, que se esforçam para limitar e conter suas possibilidades metafóricas. 3. O desafio da nova pesquisa histórica é fazer explodir essa noção de fixidez e descobrir a natureza do debate que produzem a aparência de uma permanência eterna na representação binária de gênero. 4. As (os) historiadoras(es) [...] devem examinar as maneiras pelas quais as identidades de gênero são realmente construídas (SCOTT, 1995, p. 14-15).

Para as pensadoras feministas, o uso da categoria de análise “gênero” significava, como lembrou a historiadora Natalie Zemon Davis, em 1974, combater o discurso da “natureza” levando a um determinismo biológico, focalizando a relação entre homens e mulheres, compreendendo as significações do gênero no passado. Traduzindo: elas estão nos convocando para observar o que significava ser homem ou mulher no passado.

O que levou Scott a discutir uma categoria de análise como “gênero” foi, segundo ela, o fato de que as(os) historiadoras(es) são herdeiras(os) de uma prática não reflexiva sobre o seu próprio fazer histórico e que, por isso, ficou preocupada quando observou o pouco impacto da história das mulheres. Os textos de Joan Scott passaram a ser traduzidos e publicados no Brasil e tiveram uma influência muito grande na historiografia. Poucos são os trabalhos que discutem gênero que não a citam – mesmo que seja para refutá-la. Algumas historiadoras, que escreviam sobre história das mulheres, continuaram a fazê-lo, entretanto, usando a categoria “gênero”.

Scott considera que as mudanças ocorridas foram apenas provisórias e que, após a guerra, presenciou-se um retorno aos antigos significados do gênero, com reforço na rigidez das afirmações da diferença. Ou seja: é como se, após a guerra (período considerado de exceção), homens e mulheres tivessem voltado aos seus “devidos lugares”; assim, todas aquelas que haviam sido convidadas a participar de diferentes funções costumeiramente atribuídas aos homens, teriam sido convidadas a retornar para suas antigas atividades ligadas à casa e às tarefas do mundo privado.

Outras autoras passaram a refletir sobre a forma como o gênero estava sendo posto nas discussões em relação ao sexo, pois, apesar da afirmação de que se tratava de coisas distintas, às vezes sem relação direta, era sobre o sexo biológico que se estava constituindo a identidade de gênero e, no caso dos integrantes dos movimentos gays e lésbicos, esses termos não coincidiam. Foi então que Judith Butler (2003), uma das mais importantes representantes da análise pós-estruturalista sobre gênero e feminismo, passou a questionar a estabilidade da identidade feminina presente nos conceitos de gênero.

A concepção de gênero como uma construção discursiva na obra de Butler reconhece o gênero como mecanismo criado para regular a existência humana e naturalizar as noções de feminilidade e masculinidade. Se, por um lado, essa regulação de gênero se sustenta em um conjunto de leis e mecanismos que norteiam as construções identitárias; por outro lado, ela não pode ser compreendida como mera abstração, pois são as pessoas, por meio de suas ações, que constroem as realidades de gênero.

O que é o sexo? É ele natural, anatômico, cromossômico ou hormonal, e como deve a crítica feminista avaliar os discursos científicos que alegam estabelecer tais “fatos” para nós? Teria o sexo uma história? Possuiria cada sexo uma história ou histórias diferentes? Haveria uma história como se estabeleceu a dualidade do sexo, uma genealogia capaz de expor as opções binárias como uma construção variável? Seriam os fatos ostensivamente naturais do sexo produzidos discursivamente por vários discursos científicos a serviço de outros interesses políticos e sociais? Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero. A rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma. Judith Butler está, então, questionando a própria categoria “gênero” como “interpretação cultural do sexo”. E mais: afirma, categoricamente “gênero não está para a cultura assim como o sexo está para a natureza”. Desta forma, a autora focaliza o sexo como resultado “discursivo/cultural”, e questiona a constituição do sexo como “pré-discursivo” e, portanto, anterior à cultura. (BUTLER, 2003, p. 25 apud PEDRO, 2005, p. 91).

Butler propõe a compreensão de gênero para além das categorias restritivas baseadas na dualidade macho/fêmea, homem/mulher. Para ela, essa visão simplista impossibilita as alterações sociais, considerando que o próprio conceito operado pelas teorias feministas ainda cultiva concepções bipolarizadas e oposicionais, circunscritas nos universos masculinos e femininos.

As teorias de gênero passam, então, a constatar que as relações entre culturas diferentes eram consideradas a partir de uma lógica binária (índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, normal x anormal etc) que não permitia compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada pólo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidos nessas relações.

Mesmo concepções críticas das relações interculturais podem ser assimiladas a entendimentos redutivos e imobilizantes. Assim, o conceito de dominação patriarcal e cultural, tão criticado pelas feministas, se enredado numa lógica binária e bipolar, pode levar a supor que os significados produzidos por um sujeito social são determinados unidirecionalmente pela referência cultural de outro sujeito. Esse entendimento pode reforçar o processo de sujeição, à medida que, ao enfatizar a ação de um sujeito sobre o outro, obscurece o hibridismo das identidades, a ambivalência e a reciprocidade das relações sociais, assim como a capacidade de autoria dos diferentes sujeitos sociais.

No processo de reconceitualização da cultura e de reconhecimento de novas identidades culturais, há uma ruptura com a visão unilateral, homogênea, monolítica e patriarcal para se construir um entendimento a partir de vários olhares que interrompe a linearidade e passa a entender os processos culturais como múltiplos e também descontínuos. Dessa forma, o conceito de gênero nega a construção universal das diferenças sexuais e implica a análise na configuração das relações sociais, envolvendo uma perspectiva relacional, pois as mulheres são concebidas nas suas relações com os homens.

Evidentemente, no trato com as questões referentes à superação da desigualdade de gênero, nenhuma análise poderá ser empreendida sem que haja uma tentativa de compreensão da forma como as relações de poder e as representações sociais são construídas, postas e hierarquizadas dentro de uma determinada sociedade. O reconhecimento do plural, do diferente, do excêntrico, forçou a construção de um novo conceito de cultura que fizesse referência ao complexo, ao múltiplo, ao não linear.

Falamos em relações de gênero sob uma perspectiva intercultural é entendermos que a naturalização das diferenças sexuais é a base da exclusão das mulheres da cidadania e da participação política. E aí vem à tona certos questionamentos como: que papel desempenha essa diferença para o combate da exclusão feminina? Qual a melhor saída: insistir na universalidade, reivindicando que realize sua promessa de neutralidade e não discrimine os sujeitos políticos por seu sexo e por sua cultura? Ou, defender a diferença como parte constitutiva e irredutível dos sujeitos?

As diferenças entre grupos sociais criados por exclusões prévias devem ser positivamente reconhecidas para que se supere a discriminação? O tratamento preferencial é necessário para compensar erros do passado? Tal tratamento não seria uma forma de aceitar e reproduzir as mesmas diferenças que são a

base da discriminação? A discriminação positiva é resposta à discriminação negativa? (SCOTT, 2001, p. 374).

Para Scott, a forma possível e necessária de enfrentar as questões da diferença é desconstruir a disjuntiva criada entre igualdade e diferença, mostrando que

a própria antítese esconde a interdependência dos dois termos, já que a igualdade não é a eliminação da diferença, e a diferença não exclui a igualdade. Desse modo, rejeita-se a escolha entre igualdade ou diferença, rechaçando a ideia de que constituem uma oposição, e o “dilema da diferença” torna-se um “falso dilema”. (SCOTT, 2001, p. 375).

Igualdade e diferença, assim entendidas, não representam escolhas estratégicas a serem feitas pelas feministas, pois essas não podem abrir mão nem de uma, nem de outra. A partir desse ponto de vista deve-se abordar as diferenças não somente como externas, mas também como internas. Dito de outro modo, não basta debater as diferenças entre homens e mulheres (diferenças externas), é preciso também debater as múltiplas diferenças entre homens e mulheres (diferenças internas). Se não nascemos homens e mulheres, mas somos construídos como tal, conforme já dizia Simone de Beauvoir, logo esta construção é histórica e social e, sendo assim, existem múltiplas formas de construir o que é ser homem e o que é ser mulher. Como diz Scott, “nosso objetivo não é só ver as diferenças entre os sexos, como também as formas em que estas funcionam para reprimir as diferenças no interior de cada grupo de gênero”. (SCOTT, 2001, p. 378).

Para Collin (1992), a diferença sexual não é uma questão teórica, mas sim uma questão da práxis. A diferença sexual só aparece na experiência do diálogo que confronta uma mulher e um homem, mulheres e homens, um sujeito-mulher (ou homem) e a sua condição de gênero, no espaço público, social ou privado. A proposta de Collin incorpora, em um diálogo contínuo, a igualdade e as diferenças sem negá-las, num constante jogo dialético em que a pluralidade e o diálogo são os princípios fundamentais.

A desconstrução da oposição binária igualdade/diferença também é defendida por Scott (1988) à luz de Derrida. Segundo ela, a própria antítese igualdade *versus* diferença oculta a interdependência dos dois termos, uma vez que a igualdade não é a eliminação da diferença e a diferença não impede a igualdade. Desconstruída essa antítese, diz Scott, será possível não só dizer que os seres humanos nascem iguais, mas diferentes, como também sustentar que a igualdade reside na diferença. Para a autora, o uso do discurso da diferença macho-fêmea envolve

outra cilada: oculta as diferenças entre as mulheres (e entre homens), no comportamento, no caráter, no desejo, na subjetividade, na sexualidade, na identificação de gênero e na experiência histórica.

Há uma enorme diversidade de identidades de mulheres e homens que supera essa classificação masculino/feminino e a categoria macho/fêmea suprime as diferenças dentro de cada categoria. A única alternativa é, pois, recusar a oposição igualdade/diferença e insistir continuamente nas diferenças como a condição das identidades individuais e coletivas, como o verdadeiro sentido da própria identidade. Na proposta desconstrucionista de Scott, a diferença binária daria lugar à diferença múltipla, sendo essa a única forma de fugir das armadilhas da disjunção igualdade ou diferença.

Caberia, nesse debate, algumas perguntas: O que entendemos por identidades, valores, saberes e modos de pensar pretensamente universalizantes? Quais critérios usamos para assim classificá-los? Quem tem poder de escolher e de aplicar tais critérios? Como articulamos esses saberes, lógicas com outras identidades, outros saberes, outras formas de pensar e ver o mundo? Como, a partir de perspectivas que ensinamos, definimos quem sabe e quem não sabe? O que é racional, o que é verdadeiro e o que é falso, o que é universal e o que é relativo? Que implicações o ato de nomear, dar sentido, tem sobre as identidades de gênero? Como nos diz Fleuri (2003, p. 41), “[o] que nós estamos chamando de interculturalidade refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais”.

Assim, a diferença, a diversidade e as identidades na história da humanidade tendem a ser essencializadas, cristalizadas e naturalizadas, porém não têm este caráter essencial porque não são fixas, estáveis, únicas e permanentes, mas um efeito, um processo de produção, uma relação. A proposta de uma educação voltada para a diversidade sexual, étnica e racial coloca a todos nós o grande desafio de estar atentos às diferenças econômicas, sociais e raciais e de buscar o domínio de um saber crítico que permita interpretá-las.

Talvez pensar a interculturalidade a partir da perspectiva crítica fosse um dos caminhos para combater os preconceitos e discriminações ligadas ao gênero, constituindo, assim, uma nova prática cultural para uma sociedade como a nossa, composta por diversas etnias, nas quais as marcas identitárias, como cor da pele, modos de falar e diversidade religiosa, fazem a diferença. E essas marcas são definidoras de mobilidade, posição social e papéis de gênero na nossa sociedade.

Pensar as relações de gênero e a interculturalidade significa destacar a produção dos papéis sexuais e sociais, significa expô-los, implicando em questionar os códigos, as convenções, os artifícios, os discursos por meio dos quais as identidades de gênero são produzidas: implica tornar visíveis suas arquiteturas. Pensar a interculturalidade sob a perspectiva do gênero é entender que ambas são construções linguísticas e discursivas, cuja realidade é própria.

Um dos desafios para superar isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar a educação apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não visíveis, sem uma profunda reflexão.

Por outro lado, a tarefa de crítica às categorias universalizantes do ponto de vista das relações de gênero exige a defesa das diferenças, dada a dificuldade de se pensar sobre as mulheres dentro dos termos de um discurso político universalista. Assim, a defesa da diferença, não importa se feita à esquerda e de olhos fitos na igualdade ainda a ser conquistada, ou bem acarreta, em sua divulgação e sua prática, a fixação em certas diferenças grupais, em certas identidades coletivas de origem (raciais, étnicas, sexuais, estamentais, regionais, culturais, nacionais), ou, então, para não se embaralhar e aprisionar nestes laços distintivos (irredutíveis?), não tem outra saída senão deixar-se levar pela necessidade lógica da postulação de partida e avançar sempre mais no reconhecimento de um número cada vez maior de diferenças dentro das diferenças. A diferença binária cederia lugar à diferença múltipla. Esta é a proposta de Joan W. Scott como único modo de evitar as arapucas contidas na oposição binária igualdade *versus* diferença e em qualquer oposição simples.

Para reverter essa situação, é preciso considerar, seriamente, formas de introduzir as reflexões interculturais e de gênero na escola e no currículo. Dada a rigidez e conservadorismo de nosso sistema educacional é difícil ver como isso funciona. Certamente, tal mudança deveria começar pela formação fornecida aos estudantes das faculdades de educação e dos cursos de magistério. Um exame do currículo dessas instituições com certeza mostraria a pouca ou nula atenção dada à questão do gênero e do patriarcado e suas implicações para o ensino.

Isso permitiria uma visualização das questões de gênero e da relação entre as culturas, constituídas como um elemento provocador de debate no espaço público. De docentes em sala de aula a homens e mulheres dedicados à investigação histórica, percebemos que é possível encontrar as vertentes para visibilizar essas questões. Percebemos uma preocupação com a igualdade, mas o ato de reconhecer dados esquecidos parte do pressuposto que a experiência his-

tórica das mulheres em sua diversidade étnica, cultural, social e de classe seja necessariamente igual a dos homens. Não se questiona sequer a possibilidade de uma experiência diferente.

Temos que perguntar: sob qual ponto de vista e tipo de experiência está o ensino fundamentado e qual modo de produção do conhecimento lhe concede autoridade e legitimidade? Quais posições de poder – em termos de gênero – estão sendo reforçadas com as experiências proporcionadas pela educação e pelos materiais existentes? Que materiais e recursos – largamente existentes nas literaturas humanas e sociais, em geral e na comunidade, – poderiam ser introduzidos para ajudar a rever tais tendências existentes? Como envolver os(as) estudantes ativamente nesse processo de organização e criação de um conhecimento histórico que subverta as relações patriarcais existentes de poder e produza uma ótica intercultural não sexista?

É central uma perspectiva que subverta, conteste, desestabilize os valores masculinos inscritos no fazer da história e na compreensão das formas pelas quais os mecanismos de produção de nossas identidades sexuais se dirigem fundamentalmente ao corpo e ao físico. Nossas análises de processo de ensino e aprendizagem em espaços multiculturais têm sido excessivamente racionalistas e intelectualistas. Mas se há alguma coisa importante que nos foi ensinada pelos estudos de gênero e pelo movimento feminista é que a inscrição do social na produção da subjetividade está inextricavelmente ligada à sujeição de nossos corpos.

Ainda temos muito a aprender sobre noções como “biopolítica” e “poder” de Foucault e de “habitus” e “simbólico” de Bourdieu, se quisermos realmente compreender todas as implicações sociais e epistemológicas no cotidiano de nossas salas de aula. Temos que deixar para trás a concepção idealista, racionalista e androcêntrica profundamente arraigada na análise e nas práticas educacionais. Nossa produção, como homens e mulheres, por meio do processo de escolarização, passa, fundamentalmente, pelo disciplinamento de nossos corpos e subjetividades. Uma perspectiva que pretenda ser subversiva aos arranjos existentes não pode deixar de levar isso em conta.

Essas questões e comentários trazem à luz o debate sobre as questões dos estudos de gênero e interculturalidade. Pensar essas questões engloba, portanto, a história da vida dessas mulheres, do seu cotidiano, de seu trabalho, de suas representações na literatura e na mídia. A visibilidade da mulher é a história do seu corpo, da sua sexualidade, da violência que sofreu ou praticou, da sua loucura, de seus sentimentos etc. Sua história é, igualmente, a das representações que fazem odiar, como as que cercam as bruxas, as lésbicas, as prostitutas, as rebeldes, as anarquistas e as loucas. As mulheres aparecem a partir de uma história ditada pelas fontes documentais, fontes de mudanças estruturais no mundo político, econômico, religioso, dita-

das por uma cultura hegemônica e patriarcal. Elas circulam em documentos de toda a sorte: processos de inquisição, greves, leis, livros, crônicas de viagem, atas de batismo, diários, fotos, relatório médicos, jornais, pinturas, policiais e muitos outros.

São perguntas e tarefas difíceis. Elas apontam, entretanto, para questões muito concretas e cotidianas. É frequente que nós, educadores(as), nos cobramos ações críticas na educação, pelo fato de não haver o apontamento de soluções concretas.

As representações sobre o feminino, o masculino, o negro e o índio na sociedade, na escola, na universidade, são fatos concretos e cotidianos. Agir para contestar essas práticas e discursos sobre as diferenças construídas culturalmente sobre os sexos não é nenhuma tarefa abstrata e distante. Pertence à própria esfera do cotidiano e pode ser enfrentada logo na segunda feira pela manhã, em nossas salas de aula, na escola e universidade. Mas pode ser iniciada mesmo antes – no domingo à noite, na nossa própria casa.

Referências

BOCK, Gisela. La história de las mujeres y la historia de género: aspectos de un debate internacional. *Historia Social*, Barcelona, v. 9, p. 55–77, 1991.

BUTLER, Judith. *Problemas de Género*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHARTIER, Roger. *A beira da falsia: a história entre as certezas e inquietudes*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

COLLIN, Françoise. *Práxis de la différence*. Paris: Les Cahiers du Grief, 1992.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200003>. Acesso em: 18 mar. 2013.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy. *Elogio da diferença: o feminino emergente*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *Historia* (Sao Paulo), Franca, v.24, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-0101-90742005000100004#nt61>. Acesso em: 18 mar. 2013.

SCOTT, Joan. El movimiento por la paridad: un reto al universalismo Frances. In: BORDERÍAS, Cristina (Org). *Joan Scott y las políticas de la historia*. Barcelona: Icaria editorial, 2007.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n.2, jul./dez. 1995.

_____. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (Org). *A escrita da história*. São Paulo: Novas perspectivas, UNESP, 1992.

_____. La querelle des femmes: no final do século XX. *Revista estudos feministas*, Florianópolis, v. 9, n.2, p. 367-388, 2001.

_____. Prefácio a gender and politics of history. *Cadernos Pagu*, n.3, p.11-27, 1994.



Personagens femininas mulatas no universo ficcional de Lima Barreto

Luciana Borges¹⁵⁸

Branca é branca preta é preta
Mas a mulata é a tal, é a tal!
(Marchinha de Carnaval)

1. Os incômodos da identidade dissonante: lugares do/a negro/a

Uma discussão sobre a presença de imagens do negro na literatura brasileira envolve a consideração de determinados aspectos relativos às discussões sobre identidade no contexto atual. Por esse motivo, o presente texto traz, em um momento inicial, considerações sobre a identidade de raça e, posteriormente, sobre a identidade de gênero para, em seguida, abordar os aspectos específicos da construção de personagens mulatas na obra de Lima Barreto, uma vez que, nessas, se entrecruzam duas formações identitárias consideravelmente marcadas e não-hegemônicas.

Considerando-se que as concepções atuais a respeito da identidade reescrevem-na a partir de um pressuposto que enfoca sempre o jogo com a diferença, a natureza híbrida das formações identitárias assume um primeiro plano. Em relação ao que Hall (2003) denomina “identidades diaspóricas”, aquelas que se formam como produto da dispersão ou êxodo de um povo pelo mundo, a questão do hibridismo torna-se ainda mais relevante. A partir do momento em que se configura, nas sociedades nacionais, cada vez mais o que se convencionou chamar de condição multicultural, as discussões sobre identidade, raça e nação se intensificam e, no caso do Brasil, as circunstâncias da formação étnica da população reenviam, talvez mais do que em outras localidades, para esse assunto.

158 Doutora em Letras pela UFG - Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão. Dialogus – Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho. Email: borgeslucianab@gmail.com.

Comumente encarado como um país em que a mistura do elemento colonizador europeu, o substrato indígena e o componente africano importado teriam produzido um amálgama pacífico, baseado no mito de uma democracia racial evidente e incontestável, a tentativa de descortinar os problemas sociais decorrentes da hidridização cultural, camuflados por trás de uma suposta unidade e aceitabilidade mútua, nem sempre causa bem-estar. Assim é quando determinadas vozes se elevam chamando a atenção para um problema que aparentemente não existe, e colocam em discurso algo que não necessariamente deveria ser enunciado, temas que captam uma tensão premente entre a discursividade e outros aspectos ideológicos. É nesse sentido que se considera a importância dos “discursos de identidade negra diante do racismo, com suas múltiplas raízes nos diversos níveis de formação social: político, econômico, social, cultural”. (SOVIK, 2003, p. 15).

Uma dessas vozes incômodas no contexto cultural brasileiro da Primeira República foi, sem dúvida, Lima Barreto. Pronunciando-se sobre as condições de existência de uma identidade diaspórica como o contingente negro da população brasileira e problematizando até mesmo sua condição pessoal e revelando biografemas que o envolvem, a obra desse escritor centraliza grande parte da discussão sobre a condição social de negros e negras, mulatos e mulatas, na sociedade brasileira. De acordo com Cândido (1989), na obra de Lima Barreto, a confluência entre biografia, ficção e impressões da realidade faz com que os textos concebidos como documentos deslizem facilmente para a criação e os textos concebidos como ficção literária resvalam para a documentação ou coincidência biográfica. Aspecto positivo ou não, a verdade é que essa confluência é responsável por um dos aspectos mais polêmicos da obra barretiana.

Até que ponto o fato de Lima ser mulato e proveniente de uma classe social não privilegiada definiu os caracteres de sua obra? É comumente ressaltado que, em Lima Barreto, os aspectos pessoais são sempre reenviados para o âmbito social; assim é que Bastide (1973) afirma e que o escritor se expressa em relação ao grupo social em que vive e que, se algumas imagens são recorrentes, então pode-se afirmar que provêm do coletivo. Por outro lado, ao falar supostamente de si mesmo, o autor possibilita que toda uma massa de excluídos fale com ele. Mantendo ou não determinadas construções de identidade fixadas em estereotípias, o fato é que, ao optar por tratar de assuntos que não diretamente interessavam à intelectualidade da época, Lima Barreto provocará um movimento de conflito entre sua obra e a recepção dessa no meio crítico e intelectual. Segundo Resende (1983, p. 74), tal conflito tem uma face dupla “se, por um lado, isola sua obra impedindo uma relação mais intensa com o público e a crítica, por outro a alimenta”. A independência intelectual de Lima, aliada às circunstâncias pessoais

de sua vida, resultou em um insulamento que pode ser traduzido, segundo Machado (2002, p. 09), como uma tripla marginalidade, produto da confluência entre “a inserção marginal do autor, a condução de seus ideais literários e o reflexo destes planos em sua caracterização formal, conduzida por uma estética marcada pela simplicidade e pelo despojamento”.

Desse modo, os procedimentos estéticos não raramente associados à má realização escrita ou despreocupação estética, ou mesmo à pouca dignidade dos assuntos tratados, nada mais seriam do que a manifestação da consciência e necessidade de manter a coerência com um projeto de literatura que pretendia resistir ao instituído e profanar a bem comportada produção nacional. Lima Barreto pode ser considerado, de acordo com a proposta de Sousa (2000), um escritor cuja obra se pioneiriza pela tentativa de quebrar determinados procedimentos comuns na literatura anterior ao século XX, em que os

negros, quando alçados à condição de protagonistas, de romances ou poemas, eram sempre embranquecidos por meio da mestiçagem, do mulatismo, pois a associação da negritude com a beleza, inocência ou pureza moral era ainda inimaginável pelas sociedade branca do século XIX.

Ainda conforme Sousa (2000), a obra de Lima Barreto aponta para o fato de que a sociedade brasileira de sua época tinha dificuldade em lidar com seu passado escravista e em reconhecer que uma parcela gigantesca do país era de descendentes de escravos.

Segundo Hall (2003), a migração e o deslocamento são a base da construção de sociedades multiculturais.¹⁵⁹ No caso dos africanos, o êxodo da população e sua dispersão pelo mundo não se deu de forma voluntária e nem por necessidades – econômicas, políticas ou climático-geográficas – próprias da população africana original, mas pela apropriação dos brancos europeus sobre esses ‘povos primitivos’ e sua consequente escravização. Esse êxodo involuntário fez com que as circunstâncias da presença do negro no Brasil, bem como nas outras colônias europeias, fossem cercadas de aspectos bastante particulares. Analisando a situação do negro a partir desse aspecto, pode-se concluir que os negros, transformados em escravos, tiveram que redefinir suas identidades, passando a ocupar um lugar social muito diferente de seu status

159 De acordo com Hall (2003), a distinção entre os termos multicultural e multiculturalismo se faz da seguinte forma: multicultural descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem. Multiculturalismo refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade gerados pelas sociedades multiculturais.

anterior, em seus países de origem. É verdade que formavam um grupo, mas disperso e heterogêneo, proveniente de diversas regiões e etnias do continente africano que, confinado ao ambiente da senzala e do eito, ficou sem grandes possibilidades de articulação.

Por outro lado, a escravidão no Brasil, partindo das ideias bastante disseminadas que pregavam a inferioridade intelectual do negro, sua falta de caráter e tendência à preguiça e à submissão, enfim, sua animalidade, foi considerada a partir da suposta harmonia entre senhores bondosos e escravos submissos, relação que apenas enfrentava turbulência quando o escravo ingrato insurgia-se contra o senhor. Parte dessa visão um tanto lírica e adocicada da escravidão advém do texto do sociólogo Gilberto Freyre (2004). No clássico *Casa-grande & Senzala*, cuja primeira edição data de 1933, pode ser encontrado um modo de se pronunciar sobre a presença do negro na vida nacional que denuncia o suposto lugar de fala do sociólogo, identificado subrepticiamente com a classe senhorial, mesmo que sua intenção seja, entre outras, rever o papel do escravo negro na formação social do Brasil.

Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra. Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolengando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado. Da mulata que no tirou o primeiro bicho de pé de uma coceira tão boa. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, no ranger da cama de vento, a primeira sensação completa de homem. Do moleque que foi o nosso primeiro companheiro de brinquedo. (FREYRE, 2004, p. 367).

A posição de fala do enunciador pode ser auscultada em dois sentidos: é a voz masculina e detentora do poder, com toda a confluência que se observa entre centralização de poder e androcentrismo. Poder-se-ia perguntar se os elementos negros por ele referenciados – ama-de-leite, negra velha, mulata, moleque – configurariam o quadro da escravidão com tamanha liricidade se fossem convidados a se pronunciar sobre a sua condição. Por trás de uma suposta gratidão pela herança de docilidade e doçura presente no texto, esconde-se a demarcação das posições sociais passíveis de serem ocupadas pelo negro. Todas de subserviência: embalar, dar de mamar e comer, tirar bicho de pé, servir de brinquedo, satisfazer sexualmente. Naturalizada no contexto da sociedade colonial, a contribuição negra, definida em termos corporais e sensoriais (andar, falar, cantar), não causa nenhum estranhamento, sua presença é pacífica e dócil.

Tais circunstâncias fizeram com que, após a abolição, fosse configurado um quadro multicultural bastante específico, responsável por muitos dos caracteres observáveis na sociedade brasileira atual. As tentativas de administrar as diferenças manifesta-se nas diversas faces do multiculturalismo:

O multiculturalismo conservador insiste na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria. O multiculturalismo liberal busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao *mainstream*, ou sociedade majoritária [...]. O multiculturalismo pluralista, por sua vez, avaliza diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupo distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal. O multiculturalismo comercial pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos. O multiculturalismo corporativo (público ou privado) busca “administrar” as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro. O multiculturalismo crítico ou “revolucionário” enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência. (MCLAREN, 1997 apud HALL, 2003, p. 53).

No caso do Brasil, poder-se-ia afirmar que as políticas multiculturalistas, a partir do mito da democracia racial, se apresentam em dois momentos:

a) em um primeiro momento, se apresentam como conservadoras, uma vez que pretende, por meio da aculturação¹⁶⁰ e da assimilação, neutralizar o elemento negro, condenando-o a uma invisibilidade social cujos reflexos são os mais funestos possíveis e cujo sintoma principal é a diluição dos conflitos sociais existentes em uma atmosfera de acomodação e passividade. Para Moura (1988, p. 45), nesse processo “os mecanismos de dominação econômica, social, política e cultural persistem determinando quem é superior ou inferior”. Efeito do discurso,

160 Segundo Moura (1988, p. 45), “o conceito de aculturação é empregado constantemente como aquele que explicaria e definiria de forma abrangente e satisfatória as formas de contato permanente e as transformações de comportamento entre a população negra dominante (antes da Abolição, escrava; depois, marginalizada) e os grupos representativos da cultura dominante do ponto de vista econômico, social e, por extensão, cultural. Ora, este conceito, cunhado exatamente para explicar o contato entre aquelas culturas que se expandiam como transmissoras da ‘civilização’ (colonizadores) e aqueles povos dominados, ágrafos, considerados portadores de uma *cultura primitiva, exótica* (colonizados) e cujos padrões, por isto mesmo, eram mais permeáveis a uma influência modificadora por parte da cultura dominante, tem limitações científicas enormes”.

a assimilação processa-se, nesse caso específico, pela ênfase no branqueamento e no englobamento de um grupo pelo outro.

b) em momento posterior, muito próximo dos dias atuais, verifica-se a presença do multiculturalismo que poderia ser aproximado ao comercial, uma vez que a afirmação e a valorização da diferença, pautada no ‘orgulho negro’, nos mecanismos de identificação do negro com suas origens, construção discursiva e midiática da beleza negra, por exemplo, não deixa de ser apropriada pelo discurso hegemônico, no sentido de que o incentivo ao consumo privado – veja-se os produtos específicos para negros/as – e à ênfase na existência de uma parcela considerada significativa da população negra e afro-descendente classe média (com acesso aos meios de produção e consumo de produtos, formação universitária e outros) mascara o desnível social ainda evidente entre os segmentos branco e negro/mulato da população brasileira.

Hall (2003, p. 68 et passim), problematizando as categorias de raça e etnia afirma que “conceitualmente, a categoria raça não é científica. As diferenças atribuíveis à “raça” numa mesma população são tão grandes quanto àquelas encontradas entre populações racialmente definidas.”

“Raça” é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. Esse efeito de naturalização parece transformar a diferença racial em um fato fixo e científico, que não responde à mudança ou à engenharia social reformista. (HALL, 2003, p. 67).

Nesse sentido, as construções relativas à raça podem ser materializadas e encontradas ou lidas nos significantes corporais visíveis: corpo, cabelo, cor da pele e outros. Por outro lado, a “etnicidade gera um discurso em que a diferença se funda sob características culturais e religiosas”. (HALL, 2003, p. 70). A manutenção de vínculos de parentesco faz com que a etnia adquira características físicas distinguíveis, nem sempre provenientes de uma raça. Um fenômeno crescente observado nas sociedades multiculturais da atualidade é “etnização da raça”: quando um termo negativo, p. ex. negro, torna-se um termo de identificação cultural positivo. Por outro lado, verifica-se também a “racialização da etnicidade” quando a diferença cultural adquire um significado mais violento, contestatório e politizado.

Assim, a discussão sobre o estabelecimento da identidade e da alteridade, tendo em vista a consideração de um contexto multicultural, desloca o centro das discussões para o questionamento da fixidez das identidades – anteriormente vistas em um modelo autônomo como algo fixo e imutável: ‘identidade é aquilo que se é’ – e convida à reconsideração de formulações culturalmente aceitas a respeito do tema.

A partir do momento em que se considera a identidade e a diferença não como dados preexistentes, mas como produto das relações sociais e discursivas, tende-se a construir um conceito de identidade que se vincula não mais aos aspectos essencializantes da construção do mundo humano, mas à aceitação de que a referida identidade é produto de um cruzamento de superfícies ou de territórios identitários; essas várias superfícies indissociáveis incluem a formulação das identidades de raça, gênero, classe, etnia e outras, que se cruzam e se interpenetram.

De acordo com Bhabha (apud RUTHERFORD, 1996), a diversidade é aceita e incentivada nas sociedades atuais, mas contida pela necessidade de ser localizada dentro de circuitos do sujeito; nas sociedades multiculturais, o racismo se alastra sob diversas formas, pois o universalismo mascara normas e interesses etnocêntricos. De certo modo, é como se, ao tentar formular uma identidade nacional, fosse esquecido o fato de que as populações nacionais não são homogêneas, mas possuem uma “natureza mutante”, que desaparece quando se enfatiza a hierarquia entre as culturas, como no caso do Brasil colonial e das circunstâncias pós-abolição.

Conforme o mesmo autor, a saída para as formulações etnocêntricas estaria abrigada no conceito de tradução cultural, formulado a partir de pressupostos benjaminianos sobre o deslocamento dentro do signo linguístico. Desse modo, considera-se que todas as formas de culturas estão relacionadas umas às outras porque cultura é uma atividade significativa ou simbólica, são ‘práticas interpelantes’. A consequência desse processo é que nenhuma cultura é completa em si mesma, mas todas apresentam uma pretensão de uma identidade originária, orgânica. De certo modo, é como se fosse afirmado que a pretensão de uma identidade nacional, homogênea, apenas existe como ilusão referencial, como construção discursiva, a qual recolhe a dispersão das identidades culturais diversas que circundam a formação da nação em torno de um feixe de narrativas comuns, ditas nacionais. Isso equivale a dizer que a não homogeneidade é constitutiva de toda formação cultural, posto ser constituída por atos de tradução que negam o essencialismo originário de uma cultura, ou seja, todas as culturas encontram-se em um processo de hibridização.

Tal discussão é útil quando se lembra do que foi dito anteriormente, que, em nome da afirmação da nacionalidade e da suposta pureza de descendência europeia da população brasileira, os componentes marginais dessa formação populacional – índios e negros – foram tornados invisíveis e indesejáveis durante um bom tempo da história brasileira,¹⁶¹ a partir de mecanismos de dominação explícita (a escravidão, p. ex.) ou tácita (assimilação e desigualdade econômica).

2. Raça e gênero: pensando a mulher mulata

Pensar a construção da identidade do negro a partir dessas considerações significa um esforço para dessencializar essa categoria, problematizando termos como branco, mestiço, negro, mulher, homem, normalmente encarados como tendo uma significação denotativa e referencial. Assim, como nenhuma identidade é fixada *a priori*, a identidade de raça também se constrói por meio das formulações discursivas que constituem a coletividade humana. É dessa posição teórica que se propõe o tratamento da identidade negra em cruzamento com a identidade gênero, quando se quer discutir a construção de personagens femininas negras e mulatas na obra de Lima Barreto.

O reconhecimento de que as categorias masculino/feminino são produto de fatores de ordem cultural e não apenas fisiológica, ou seja, produto de ‘uma cultura de expectativas de gênero’ (SHAPIRO, 1981) é de importância fundamental para a compreensão do papel que a crítica feminista assume como crítica da cultura.¹⁶² Não obstante, a crítica feminista tem sido encarada, não raras vezes, como uma formulação teórica à parte das teorias ditas ‘gerais’,

161 De acordo com Moura (1988, p. 98-99), em 1981, Carlos Alberto Pereira de Oliveira afirmava que as causas da pobreza no Brasil eram étnicas (e não sociais) e responsabilizava, pelos bolsões de pobreza, índios, negros, mulatos e caboclos. No ano seguinte, uma medida de ‘saúde’ do economista Benedito Pio da Silva, visava esterilizar a população negra para evitar que seus descendentes chegassem a 60% da população, por volta do ano 2000, conforme previsão do censo. O medo de que a população negra fosse superior à branca, e o “perigo social” de se ter transformado o Brasil em um país de negros, vem do fato de que então, estes poderiam “dominar todos os postos-chave”.

162 A distinção entre sexo e gênero torna-se bastante fluida a partir do momento em que se questiona o dualismo entre corpo e mente e, por extensão, a associação entre corpo biológico e natureza, contraposta à noção de construção cultural. Nesse sentido, não se poderia conceber o corpo como algo ‘fora’ da cultura, e nem sexo como algo exclusivamente biológico. Essa argumentação é desenvolvida por um número considerável de feministas, entre as quais Judith Butler (2003, p. 25), para quem “o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado; tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos”.

consideradas como uma perspectiva que só serviria para as mulheres falarem delas próprias, ocorrendo um fenômeno, não raro, que converte a crítica feminista, e os estudos de gênero, em uma espécie de ‘gueto’ dentro da crítica acadêmica geral: a alteridade das mulheres, como sujeitos de cultura, permanece reafirmada; elas são o outro¹⁶³ do masculino, e, portanto, o outro da cultura e da teoria.

Essa observação valeria para qualquer grupo silenciado, cuja identidade seja considerada marcada, visível, frente à imperceptibilidade das identidades tidas como ‘normais’. Sintoma da luta contra o “fundacionalismo biológico” (NICHOLSON, 2000, p. 12) é a tentativa de pensar a mulher negra em sua especificidade de condição: o cruzamento de dois aspectos de inferiorização – a pertença a uma ‘raça’ considerada ancestralmente inferior, contrária à civilização e à intelectualidade e o fato de pertencer a uma minoria sexual, as mulheres. Ser mulher e negra congrega esses elementos de modo a desfavorecer completamente essa categoria quando se naturaliza a situação identitária de cada segmento. No caso da mulata, a redução de seu ser à corporalidade e à sexualidade obedece à economia que se herda do sistema escravista que, segundo historiadores e sociólogos, foi um contexto em que o exercício da sexualidade livre era tolerado, senão incentivado, por vários aspectos. Conforme Freyre (2004, p. 402), a ressaltada

animalidade dos negros, essa falta de freio nos instintos, essa desbragada prostituição dentro de casa, animavam-na os senhores brancos. No interesse da procriação à grande, uns; para satisfazerem caprichos sensuais, outros. Não era o negro, portanto, o libertino: mas o escravo a serviço do interesse econômico e da ociosidade voluptuosa dos senhores.

Talvez fosse melhor que o sociólogo, em vez de usar termos masculinos pseudo-genéricos, tivesse referido-se, especificamente nesse trecho, à mulher negra. É sabido que as uniões não legais eram comuns nos relacionamentos entre negros e negras – afinal, não eram realizados casamentos entre escravos e escravas –, no entanto, isso não impedia que os escravos se organizassem nas senzalas como pequenas famílias, nas quais a progenitura dos filhos poderia ser identificada. Os senhores ignoravam essa organização interna e separavam famílias segundo seus interesses, justificando a incontinência sexual dos escravos e escravas. Por outro lado, as uniões entre negras e brancos não apenas se pautavam pela ilegalidade, mas também pela

163 A ideia do feminino como o outro do masculino aparece, p. ex., em *O Segundo Sexo* (1980), de Simone de Beauvoir.

total marginalidade, uma vez que se orientavam pelo uso do corpo das negras como objeto de satisfação sexual e exercício de poder, desdobramento “natural” da propriedade do senhor sobre o corpo do/a escravo/a. Esse corpo poderia ser posto e disposto, escarificado de suplícios, dobrado à vontade de outros, sexualizado à saturação, enfim, docilizado e tornado disponível de todas as maneiras.

No entanto, o intercurso sexual era mais frequente entre senhores e escravas, com variantes possíveis entre feitores, brancos ou mulatos, e escravas, negras ou mulatas. As ocorrências menos frequentes entre negros e senhoras brancas – fato que já foi justificado até mesmo biologicamente¹⁶⁴ - fez com que se concluísse que a grande responsável pelo clima de prostituição reinante na casa-grande era mesmo a escrava. Por outro lado, o autor efetua um desdobramento interessante entre negro e escravo, para justificar que a condição de servidão, e não o caráter dos escravos, é que deve ser responsável por seu comportamento. A preferência pelas mulatas ocorre justamente por que, pela ideologia do embranquecimento, a mulata se aproximaria mais das mulheres brancas, ao mesmo tempo em que, por inversão, distanciam-se das negras. A importância dada ao mulato não advém de outra coisa. É por esse motivo que Bastide (1973) afirma que a apologia da mulata é a apologia da ocidentalização e branqueamento do negro. Por outro lado, a visão do mestiço é ambivalente, pois, mesmo que supostamente valorizado, há, também, a depreciação. Conforme Moura (1988), o mestiço é também inferiorizado por explicitar a degradação da raça branca, contaminada pelo contato com os negros e negras. Daí sua fraqueza de caráter, sua tendência ao crime e à ingratidão.¹⁶⁵ No caso das mulatas, o que se ressalta é a sensualidade nata, e o uso dessa sensualidade para o exercício contínuo da concupiscência e o descaminho de homens honestos.

Os mulatos e mulatas, a partir de sua apropriação pelo sistema de inferiorização social, serviram também como mecanismo de desagregação da população negra e afro-descendente, uma vez que o que se observa é uma tendência de assimilação do mestiço à sua contraparte

164 A justificativa mais comum é de ordem anatômica: o negro teria um órgão sexual excessivo e a mulher branca uma vagina estreita, o que impossibilitaria o ato. Preferimos interpretar de forma diferenciada, considerando os mecanismos de distribuição de poder no regime escravista: sendo o exercício de poder essencialmente masculino, esse poder se direciona para o corpo de negras e brancas. Quanto às senhoras, é compreensível que essas não se sentissem aptas à posse sexual do corpo do escravo, assim como não se apossavam do corpo de seus senhores e maridos.

165 Há um conto significativo de Lima Barreto, intitulado *O filho da Gabriela* (LIMA BARRETO, 2001), em que se discute veladamente, uma vez que não se afirma em parte alguma do conto que se trata de um mulato, a questão da educação dos mulatos como se fossem brancos e o complexo de superioridade e não-consciência de classe advindo desse processo.

branca. Surge, então, segundo Bastide (1973), a intensificação de um preconceito de cor, que vem tomar o lugar do preconceito de raça. O resultado disso é que muitos mulatos e mulatas consideram-se superiores e nutrem enorme preconceito ao ‘negro puro’. A mulata é também um instrumento de assimilação cultural, pois, ao se ligar ao português, promove o branqueamento da população em um segundo nível; ao mesmo tempo, essa união alimenta e mantém o mito da democracia racial. A identidade essencializada e naturalizada da mulata pode ser considerada um dos estereótipos mais frequentes na cultura brasileira; o modo como Lima Barreto problematiza esse aspecto em sua produção ficcional será objeto de análise na próxima seção, a partir da leitura do conto *Um especialista* (2001) e do romance *Clara dos Anjos* (1999).

3. Mulatas, literatura e Lima Barreto: conflitos e confluências

Ao eleger como foco principal de sua produção literária o tratamento de alguns temas recusados pelo academicismo de sua época, Lima Barreto escolheu uma posição espinhosa dentro da literatura nacional. A falta de reconhecimento de sua obra era algo que o incomodava muito, mas, mesmo sabendo das causas de seu insulamento pela crítica e do silêncio em relação aos seus escritos, o autor rejeitou a mudança de seus propósitos estéticos e qualquer tipo de bajulação. Desse modo, como afirma Resende (1983, p. 75) “são aqueles que a sociedade rejeita que constituem o centro do relato nos romances e contos, a eles se colando a visão condutora do narrador”. No entanto, a adoção de personagens provenientes das camadas desfavorecidas da população apresenta, segundo a mesma autora, dois aspectos relevantes: a) não inclui um tratamento paternalista dos mesmos, nem uma proposta de engajamento heróico e b) revela o conflito entre a ideologia vigente e as manifestações da cultura popular. Essa afirmação é relevante a partir do momento em que a literatura barretiana mostra o cotidiano dessa gente do subúrbio, imersa em suas vidas e, aparentemente, com mínimas possibilidades de mudar de condição. É como se o autor pretendesse dar visibilidade e desfazer alguns estereótipos correntes na literatura brasileira sobre essa parcela ignorada da população, sem, contudo, acreditar mesmo ser possível livrar-se das frustrações e das injustiças – era, em seu tempo, uma voz clamando no vazio.

O conto *Um especialista* (LIMA BARRETO, 2001) reproduz bem o modo de construção de imagens fixas da mulata na cultura brasileira. Dois homens de meia idade conversam sobre negócios e mulheres em um botequim. Um é comendador e o outro, um coronel da Guarda Nacional. Este, viúvo e rico, levava a vida de solteiro e preferia as meretrizes estrangeiras; o outro,

apesar de casado, também se comportava como solteiro, com uma particularidade: era fascinado por negras e mulatas, que o narrador chama de ‘mulheres de cor’. Julgava-se um verdadeiro especialista e procurava mulatas “com o afínco e ardor de um amador de raridades” (LIMA BARRETO, 2001, p. 13), e assim se pronuncia sobre elas: “A mulata, dizia ele, é a canela, é o cravo, é a pimenta; é, enfim, a especiaria de requieime acre e capitoso que nós, portugueses, desde Vasco da Gama, andamos a buscar, a procurar”. (LIMA BARRETO, 2001, p. 14). Verdadeiro achado, a mulata preenche a desiderabilidade do europeu por sua disponibilidade e condição de objeto, pré-definida pelo sistema escravista. Comparada a uma especiaria, da qual se apropria, aproveita e, posteriormente, negocia-se, a mulata é descrita por meio de referências sensoriais e gustativas: cravo, canela, pimenta.

Tal caracterização, que confunde o código libidinal com o culinário, é bastante comum em relação às mulatas, na associação entre prazer sexual e culinário. O vocabulário de degustação permanece quando o comendador descreve a mulata que encontrou ao esperar um amigo que chegaria do Norte: refere-se a ela como “um petisco que encontrei”, “uma mulata deliciosa” e conclui sua fala “estalando os beijos”, como diante de um prato a ser devorado. A empolgação do comendador é tanta, assim como sua dominação pela lascívia, que suas feições parecem animalizar-se:

Por todo ele havia o aspecto de um suíno, cheio de lascívia, inebriado de gozo. Os olhos arredondaram-se e diminuíram; os lábios se haviam apertado fortemente e impelidos para diante se juntavam ao jeito de um focinho; o rosto destilava gordura; e, ajudado isto pelo seu físico, tudo nele era de um colossal suíno. (LIMA BARRETO, 2001, p. 16).

Toda essa animalização advém da certeza da posse da mulata Alice, descrita como extremamente bonita e que “ao arfar, ela toda trepidava volúpia”. (LIMA BARRETO, 2001, p. 18). Segundo Queiroz Jr. (1982), há na literatura brasileira uma tendência à construção de personagens negras e mulatas conforme determinados estereótipos, o principal deles o da sensualidade. No entanto, a argumentação do referido autor peca ao considerar a literatura como mera reprodutora, mero reflexo dos estereótipos¹⁶⁶ existentes na sociedade e não pensa

166 Outro texto que segue uma argumentação no sentido de efetuar o levantamento dos diversos tipos de negros presentes na literatura brasileira, sem, contudo, apresentar a intenção de analisá-los e chegar a conclusões mais profundas, é o de França (1998), *Imagens do negro na literatura brasileira*.

até que ponto as imagens de mulatas construídas na literatura servem também para criar um ideal de mulata que, por interesses e circunstâncias várias, passa a ser encontrado na sociedade. O movimento de ida e vinda, de contínua transformação de causas em efeitos e vice-versa seria interessante de ser observado.

No caso desse conto de Lima Barreto (2001), expressa-se o costume, iniciado no período escravista, cujos reflexos permanecem nítidos no pós-abolição, o de expor mulatas bonitas e bem arrumadas como prova do êxito financeiro de seus senhores:

Transformada na ostentação da opulência e da prodigalidade de seus senhores, a mulata, possivelmente com maior realce que as negras, serviu para testemunhar, pelas vias públicas, com seus trajes vistosos e com o ouro de seus enfeites, os sucessos dos senhores, enriquecidos pela mineração e pela exploração da cana-de-açúcar. (QUEIROZ JR., 1982, p. 29).

Alice é uma dessas peças de exibição. Quando passa acompanhando o comendador, arranca suspiros de admiração e o reconhecimento da capacidade dos portugueses em encontrar belas mulatas. Ao ser perguntado sobre o que pretende fazer com Alice, o comendador responde, como se fosse óbvio demais: “É boa... Que pergunta! Prová-la, enfeitá-la e ‘lançá-la’. É pouco?” (UE, p. 16). Aqui, o que permanece é o procedimento típico do proprietário de escravos: uso do corpo, como degustação pessoal e permanente, bem como a sublocação do escravo para aumentar os ganhos, no caso, com a prostituição de Alice, e com os lucros que teria como seu protetor.

Toda a ironia do tratamento dado à mulata nesse conto, como objeto de uso sexual, aparece no desfecho. Na conversa com Alice, o comendador começa a perceber determinadas coincidências com sua própria biografia, até constatar, estupefato, que a mulata era sua filha! Na juventude, ele havia roubado a herança e abandonado uma jovem negra a quem prometera casamento: Alice era filha dessa mulher que ele havia deixado para trás, estabelecendo-se como negociante e casando-se com uma branca. Esse tipo de ocorrência incestuosa não era difícil de efetivar-se, uma vez que o número de uniões ilegítimas que geravam descendentes não reconhecidos era muito grande: o comendador estava amancebado com sua própria filha, assim como podia acontecer o intercuro sexual entre filhos de senhores de escravos e meninas mulatas, crias da casa-grande que, por sua vez, também eram filhas ilegítimas do senhor. (FREYRE, 2004).

A descoberta encerra o conto, de modo que é impossível saber se tal revelação mudaria o destino de Alice. Em momento anterior, o narrador cede a voz a ela, que diz:

Durante estes oito anos tenho rolado por este mundo de Cristo e comido o pão que o diabo amassou. Passando de mão em mão, ora nesta ora naquela, a minha vida tem sido um tormento. Até hoje só tenho conhecido três homens que me dessem alguma coisa; os outros, Deus me livre deles! – só querem meu corpo e meu trabalho. (LIMA BARRETO, 2001, p. 20).

Bem próxima do destino de toda mulata que, impedida de ascender socialmente por meio do casamento, lança-se ao concubinato ou à prostituição, uma vez que não pode ter acesso à educação formal: por ser mulher, primeiramente, e por acumular a esse predicativo a condição de descendente de escrava. Provavelmente, seu destino não mudaria e ela continuaria procurando, por meio da ligação a um elemento branco, um lugar na sociedade excludente. A associação entre sexualidade, poder e inclusão social se inscreve a partir do momento em que

a proximidade física, o relacionamento tátil, sensorial, erótico são uma maneira de participar da sociedade, do grupo, de estar no seu centro. [Isto se explicaria] com o fato de sempre foi o homem que mobilizou o poder. A mulher, no decorrer de milênios, aprendeu a erotizar a proteção do poderoso. (ALBERONI, 1997, p. 32-33).

No caso da mulata, a manutenção da relação de senhorio e a impossibilidade de reabilitar sua posição por outros meios, faz com que a situação pouco ou nada se altere no contexto retratado por Lima Barreto.

O romance *Clara dos Anjos* (LIMA BARRETO, 1999), cuja primeira edição póstuma é datada de 1948, é um exemplar típico do retrato da vida suburbana do início do século XX na obra de Lima Barreto. No entanto, o foco da análise recai sobre a protagonista, Clara, e a descoberta brutal de sua identidade negra e de sua condição social. A personagem Clara é apropriada aos propósitos do autor em relação à formação da consciência crítica de negros/as e mulatos/as por meio da educação. Lima Barreto defendia a ideia de que a partir do momento em que, mesmo tendo acesso à educação, o modelo adotado fosse o mesmo que se usa para o branco, tal educação apenas serviria para cristalizar os procedimentos e justificar a assimilação do negro aos valores brancos e eurocêntricos. Desse modo, era necessário que o negro fosse educado para ter consciência crítica de sua condição de marginalização e, a partir disso, poder

lutar contra as injustiças e preconceitos, e não apenas garantir o direito individual de pertença à elite branca, tornando sua negritude invisível pela camuflagem intelectual.

No caso das mulheres negras, o problema é ainda mais crucial, pois, impedidas pela organização patriarcal da sociedade de exercer atividades remuneradas não ligadas ao serviço doméstico e com acesso negado à educação formal, seu destino só poderia ser mesmo a prostituição ou o amancebamento. Para agravar o quadro, como herança do período colonial, permanecia o incentivo que era dado aos rapazes¹⁶⁷ brancos a exercer sua virilidade apropriando-se dos corpos dóceis e disponíveis de mulatas e negras, com as quais não precisariam estabelecer as amarras de uma união legal.

Segundo Sousa (2000, p. 78) “Cassi Jones é apenas um herdeiro dessa educação inconseqüente, que talvez fosse útil durante o período em que os brancos se enriqueciam com o aumento do rebanho da família, mas que ficou ultrapassada com o fim da escravidão”. Por outro lado, os pais de Clara, talvez ansiando a inserção da filha no mundo branco, lhe dão uma educação alienada da sua real posição na sociedade. A ingenuidade da personagem e a falta de consciência de classe é o que faz com que Clara caia presa dos enganos de Cassi Jones. Clara não desconfia das intenções do moço e julga-se digna de ser sua esposa legítima, ignorando o preconceito de cor vigente na sociedade:

Clara era uma natureza amorfa, pastosa, que precisava de mãos fortes que a modelassem e fixassem. Seus pais não seriam capazes disso. A mãe não tinha caráter, no bom sentido, para o fazer; o pai, devido aos seus afazeres, passava a maioria do tempo longe dela. E ela vivia toda entregue a um sonho lânguido de modinhas e descantes, entoadas por destros cantores, como o tal Cassi e outros exploradores da morbidez do violão. [...] Não havia, em Clara, a representação, já não exata, mas aproximada, de sua individualidade social; e concomitantemente, nenhum desejo de elevar-se, de reagir contra essa representação. A filha do carteiro, sem ser leviana, era, entretanto, de um poder reduzido de pensar, que não lhe permitia meditar um instante sobre o destino, observar os fatos e tirar ilações e conclusões. *A idade, o sexo e a falsa educação que recebera*, tinham muita culpa nisso tudo; mas sua falta de individualidade não corrigia a sua obliquada visão da vida. (LIMA BARRETO, 2001, p. 90, grifo nosso).

A descrição de Clara justifica sua ingenuidade pela educação restritiva que recebera dos pais e o isolamento no mundo suburbano, mas ressalta que o fato de ser mulher é um com-

167 Um estudo sobre a educação dos jovens senhores no período escravista pode ser encontrado em Freyre (2004).

ponente essencial para a falta de percepção do mundo ao seu redor. Ansiando a ascensão por meio do casamento, a mulata ingênua cede às investidas de um tipo aproveitador, cujo histórico de más ações e perfidez de caráter era notório. Mesmo sabendo dos inúmeros defloramentos e seduções, seguidas de abandono, atribuídos a Cassi, Clara acredita na sinceridade do rapaz. O narrador, por outro lado, já num primeiro momento descortina, sem nenhuma benevolência ou pudor, o péssimo caráter do sedutor: é um garboso tocador de violão, criador de galos de briga e totalmente avesso ao trabalho, que consegue se safar das inúmeras denúncias por meio de uma cuidadosa precaução: a escolha da vítima perfeita. É assim que o narrador afirma: “Em geral as moças que ele desonrava eram de humilde condição e de todas as cores. Não escolhia. A questão é que não houvesse ninguém, na parentela delas, capaz de vencer a influência do pai, mediante solicitações maternas”. (LIMA BARRETO, 2001, p. 24).

Nota-se, neste ponto, o cruzamento das categorias “gênero” e “classe social” como garantia de sucesso da fórmula usada pelo rapaz. Apesar de afirmar que Cassi não escolhia cor da moça, alguns dos casos descritos pelo narrador têm como vítimas moças cuja cor não se delinea, mas em relação a Nair, p. exemplo, o narrador diz que esta era de um “amorenado sombrio”. Considerando-se a condição feminina nos fins do século XIX e início do XX, pode-se afirmar que as únicas possibilidades de exercício da sexualidade, dentro dos limites de uma vida digna em termos morais, apresentava-se por meio do casamento legal e da maternidade. Segundo Foucault (1988), a partir do momento em que a atividade sexual foi confinada ao casamento, tendo em vista uma lógica de produção que não considerava o desperdício da energia física/ força de trabalho em atividades não monitoradas, a repressão ao sexo se torna mais evidente em relação aos períodos anteriores. Quando constata-se a captura da sexualidade pelo âmbito restrito do relacionamento conjugal, as outras formas de exercício se tornam signo de abjeção e imoralidade.

Ao ver-se grávida de Cassi, Clara quer que ele “repare o mal” que lhe foi feito e procura a família do moço para expor seu estado. A mãe de Cassi, dona Salustiana, ao perceber a condição mulata de Clara, reage de modo agressivo: “Que é que você diz, sua negra?” (LIMA BARRETO, 2001, p. 131). A única possibilidade de reabilitação moral, facilmente conseguida para uma branca, para Clara se encontra impedida pelo preconceito, pela discriminação, que torna uma mulata indigna de unir-se legalmente com um branco.

A situação de Clara, considerando a condição feminina no início do século XX e fins do XX, em que a sedução e o abandono pressupunham a total dependência da mulher em relação às figuras masculinas à sua volta – pai, irmão, marido –, pois não existia a possibilidade

de autoprovimento e a situação de desvirginamento sem reparação significava um bilhete de entrada em um mundo de degradações morais contínuas, seria diferente se tal dependência não existisse, se as mulheres não fossem concebidas e educadas para serem ingênuas e passíveis de perder-se diante do primeiro perigo que lhes aparece.

O sociólogo Oracy Nogueira (apud QUEIROZ JR., 1982, p. 79), afirma que há basicamente dois tipos de preconceitos:

O preconceito de marca apóia-se na aparência física, enquanto o de origem faz pressuposto das 'potencialidades hereditárias' a despeito da aparência. Assinalou também que, enquanto o preconceito de marca 'determina uma preterição', o de origem provoca a exclusão.

No caso de Clara, predomina a inconsciência em relação aos dois tipos de preconceito: a personagem apenas vai se reconhecer como 'marcada', a partir do momento em que Dona Salustiana lhe lança essa verdade no rosto, referindo-se à sua aparência física, que deixava em evidência sua origem. Predomina, na sociedade brasileira, o preconceito de marca; quando alguém não é marcado fisicamente, a sua origem não apresenta tanta importância; por outro lado, consideram-se outros mecanismos de desfazer as marcas de origem: posição social e econômica privilegiada, poder aquisitivo considerável, boas relações etc. Esses elementos podem desfazer as marcas da negritude de forma com que um indivíduo marcado, por cor e origem, possa ter esses aspectos neutralizados pela situação social em que se insere. Esse mecanismo não elimina o preconceito, pelo contrário, o intensifica.

Preconceito de raça e gênero entrecruzam-se na construção da personagem, cujo destino, como de tantas outras moças marcadas, pela mesma "cor e condição", seria permanecer na desonra e, não raras vezes, expulsas de casa por vergonha dos pais em manter, no âmbito familiar, um signo evidente da impureza moral, confinar-se-iam nos inúmeros prostíbulos suburbanos. O destino de Clara não é atenuado; pelo contrário, registra-se profunda e explicitamente a sua desgraça e transformação em mero objeto de uso sexual, por meio das reflexões da personagem, coladas à perspectiva do narrador:

Que havia de ser dela, agora, desonrada, vexada diante de todos, com aquela nódoa indelével na vida? Sentia-se só, isolada, única na vida. [...]. Exposta a tudo, desconsiderada por todos, a sua vontade era de fugir, esconder-se. Mas, para onde? Com a sua inexperiência, com a sua mocidade, com a sua pobreza, ela iria atirar-se à voracidade sexual de uma porção de Cassis ou piores que ele, para acabar como aquela pobre rapariga, a quem chamavam Mme. Bacamar-

te, suja, bebendo parati e roída por toda sorte de moléstias vergonhosas. (LIMA BARRETO, 2001, p. 126).

No entanto, nesse momento, Clara ainda alenta a esperança de ficar com Cassi e ter sua vida de volta. A consciência súbita, espécie de *insight* catártico, promovido pela dor da revelação de sua condição apenas vem quando é praticamente expulsa da casa de D. Salustiana:

Agora é que tinha noção exata da sua condição na sociedade. Fora preciso ser ofendida irremediavelmente nos seus melindres de solteira, ouvir os desaforos da mãe de seu algoz, para se convencer de que ela não era uma moça como as outras; era muito menos no conceito de todos. [...] A educação que recebera, de mimos e vigilâncias era errônea. Ela devia ter aprendido da boca dos seus pais que a sua honestidade de moça e de mulher tinha todos por inimigos, mas isto ao vivo, com exemplos, claramente. (LIMA BARRETO, 2001, p. 132).

Retirada *ex abrupto* da letargia em que se encontrava, Clara constata, dirigindo-se à mãe: “Nós não somos nada nesta vida”. (LIMA BARRETO, 2001, p. 133). Constatação contra a qual, aparentemente, não há nada a fazer, a não ser conformar-se ou ouvir o narrador, novamente colado às reflexões da personagem, que indica uma possível saída:

Ora, uma mulatinha, filha de um carteiro! O que era preciso, tanto a ela quanto a suas iguais, era educar o caráter, revestir-se de vontade, como possuía esta varonil Dona Margarida, para se defender de Cassis e semelhantes, e bater-se contra todos os que se opusessem, por este ou aquele modo, contra a elevação dela, social e moralmente. Nada a fazia inferior às outras, senão o conceito geral e a covardia com que elas o admitiam. (LIMA BARRETO, 2001, p. 133).

Nota-se uma visão que em tudo reescreve o modo naturalizado de ver a mulata, considerada a aceitação de sua sensualidade e concupiscência.¹⁶⁸ A disponibilidade para o sexo, e a consequente prostituição, é configurada em termos sociais e não individuais. Não se trata de algo biológico, justificado pela raça, pelo corpo ou pelo sexo – como pensa Dona Salustiana –,

168 Isso pode ser percebido na caracterização física de Clara. Ela não é descrita como bonita ou sensual, mas como bem arrumada de um jeito aparentemente casto: “Clara estava bem vestidinha. Era inteiramente de crepom o seu vestido, com guarnição de renda de indústria caseira, mas bonita e bem trabalhada; o pescoço saía-lhe nu e a gola do casaco terminava numa pala debruada de rendas. Calçava sapatos de verniz e meias. Nas orelhas tinha grandes africanas e penteava-se de bandos, rematando o penteado para trás, na altura do pescoço, um coque, fixado por um grande pente de tartaruga ou coisa parecida”. (LIMA BARRETO, 2001, p. 46). Como se percebe, não há referência ao corpo ou a uma sensualidade intrínseca em Clara.

mas da condição social aviltante em que se encontram as negras e mulatas, vistas como corpos a serem apropriados e fruídos.

O que justifica a inferioridade também é problematizado: a) a aceitação e internalização de valores brancos pelos próprios negros e negras que, associando sua identidade a algo negativo, tentam negá-la por meio do embranquecimento; b) a essencialização de caracteres individuais por meio do preconceito de raça e de cor, por exemplo, a tendência natural das mulatas à sedução e ao exercício explícito e desregrado da sexualidade; c) o mito de que a convivência entre brancos e negros se faz em regime democrático e que o intercurso entre brancos e negros, responsável pela mestiçagem é a afirmação da ausência de preconceitos.

Tal reflexão prova não apenas a modernidade, já que elege como referencial para sua literatura vários seres da margem, entre esses, a mulata, mas também a atualidade da proposta de Lima Barreto ao tentar desnaturalizar a imagem da mulata na cultura brasileira. Ao atribuir aos aspectos socioeconômicos as agruras de sua condição, desconstrói a ideia de que a propalada amoralidade da mulata provém de uma conformação biológica, ditada pela mistura de raças. A alteração na suposta “ordem natural das coisas”, cristalizada na aceitação de certas identidades hegemônicas, provocando a exclusão de outras consideradas marcadas, é uma questão social ampla e não apenas um detalhe pessoal, na visão vanguardista de Lima Barreto.

Referências

- ALBERONI, Francesco. *O erotismo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- BASTIDE, Roger. Estereótipos de negros através da literatura brasileira. In: _____. *Estudos afro-brasileiros*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. v.1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CÂNDIDO, Antônio. Os olhos, a barca, o espelho. In: _____. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1988. v. 1.
- FRANÇA, Jean M. Carvalho. *Imagens do negro na literatura brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. São Paulo: Global, 2004.

- HALL, Stuart. A questão multicultural. In: _____. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- _____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tadeu T. (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HOLLANDA, Heloísa B. Feminismo em tempos pós-modernos. In: _____. *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LIMA BARRETO, A. H. de. *Clara dos Anjos*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- _____. *Melhores contos de Lima Barreto*. 6. ed. Seleção de Francisco de Assis Barbosa. São Paulo: Global, 2001.
- MACHADO, Maria Cristina Teixeira. *Lima Barreto: um pensador social na Primeira República*. São Paulo: Edusp, 2002.
- MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.
- NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 8-41, 2000.
- QUEIROZ JR., Teófilo de. *Preconceito de cor e a mulata na literatura brasileira*. São Paulo: Ática, 1982.
- RESENDE, Beatriz. Lima Barreto: a opção pela marginalia. In: SCHWARZ, Roberto (Org.). *Os pobres na literatura brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- RUTHERFORD, Jonathan. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Campinas, v. 1, n. 24, p. 34-41, 1996.
- SHAPIRO, Judith. Anthropology and the study of gender. In: LANGLAND, Elizabeth; GOVE, Walter (Ed.). *A Feminist Perspective in the Academy: the difference it makes*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.
- SOUSA, Fábio d'Abadia de. *O negro no universo literário de Lima Barreto*. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.
- SOVIK, Liv. Para ler Stuart Hall: apresentação. In: HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

Una mirada crítica a la condición femenina: el ejemplo de Malika Mokeddem con *Je dois tout à ton oubli*

M. Carme Figuerola¹⁶⁹

Allah fasse que ce soit un garçon.
Allah fasse que ce soit un garçon !
Malika Mokeddem, *La Nuit de la lézarde*

Pese a que *a priori* el nacimiento debería constituir un acto imparcial e inocuo, las implicaciones de hacerlo bajo el signo femenino cobran significados distintos según el tipo de comunidad. Así lo muestran estudios realizados desde las más diversas ópticas científicas y de este modo lo corrobora también la literatura, ese ámbito donde el individuo puede expresar por medio de la ficción sus anhelos más profundos. El caso de Malika Mokeddem constituye una ilustración de los presupuestos anteriores tanto en lo relativo a sus vivencias personales como en aquellas que la autora atribuye a los personajes creados por ella misma.

Con sólo recorrer la biografía de Mokeddem se tiene la impresión de que los hados se conjuraron desde los albores de su existencia para convertirla en una rebelde incluso respecto a sus compañeras de género. A su llegada al mundo la primogénita de diez hermanos, según confiesa ella misma¹⁷⁰, no colmó las esperanzas de su clan precisamente por no pertenecer al sexo masculino. Su presencia resultó poco elogiosa : ni siquiera las mujeres de su familia se sentían con fuerzas para asignarle un nombre. Únicamente la complicidad entre la matrona y la abuela consiguieron remediar tal vacío escogiendo para ello la denominación de *Malika*. La ironía del destino convertía de esta forma en “Reina” –puesto que es el significado del término árabe- a quien en un primer momento se le arrebatava casi el derecho a existir.

169 Doutora em Literatura Francesa - Universitat de Lleida - cfiguerola@filcef.udl.cat.

170 REDOUANE, Najib, BÉNAYOUN-SZMIDT, Yvette, ELBAZ, Robert « Entretien avec Malika Mokeddem » in REDOUANE, Najib, BÉNAYOUN-SZMIDT, Yvette, ELBAZ, Robert, *Malika Mokeddem*. Paris: L'Harmattan, 2003, p. 276.

Andando el tiempo la trayectoria de esa niña convertida hoy en una escritora de prestigio, que combina su actividad literaria con el ejercicio de la medicina, ha estado sembrada de controversias cuyo reflejo acostumbra a trascender su obra. Buen número de las mismas encuentran sus raíces en su condición de mujer: afirmar la identidad femenina en una sociedad como la argelina de los años sesenta ha venido suponiendo un reto que muchos consideraban al principio abocado al fracaso¹⁷¹. Tampoco el exilio en Francia consiguió aplacar una rebeldía constante, seguramente más pronunciada debido a la complejidad que reviste cualquier proceso de aculturación.

A lo largo de este proceso la confianza de Malika Mokeddem en la mujer y en el papel social que ésta puede ejercer queda plasmada en múltiples pasajes de su discurso: no en vano los personajes principales de sus relatos, además de un buen número de los secundarios, son mujeres. Desde sus albores en el panorama literario la novelista presenta un universo femenino a menudo confrontado al Otro, encarnado este último por una organización patriarcal. A lo anterior se unen varias declaraciones precisas como la realizada a la prensa local leridana en 2007: “Llegará un día en que las mujeres tomarán el poder en Argelia”¹⁷². Deseo que se renueve adoptando mayores matices en su obra *Je dois tout à ton oubli*, donde la protagonista, tras cuya voz se adivina la de la escritora, califica de tópica una defensa a ultranza de la mujer del tipo “L’Algérie ne s’en sortira que par les femmes” y prefiere depositar su esperanza en un argumento de mayor amplitud: “L’Algérie ne s’en sortira que lorsqu’elle se dotera de lois égalitaires et de la laïcité. Lorsqu’elle aura banni l’obscurantisme du pays”¹⁷³.

Los argumentos anteriores dan pie al presente análisis cuyo objetivo consistirá en mostrar hasta qué punto Malika Mokeddem emprende un discurso de defensa de la mujer, manteniendo sin embargo una perspectiva crítica que elimina la complacencia con sus congéneres. Para ese fin nos centraremos de manera preferente en una novela, *Je dois tout à ton oubli*, puesto que la actitud de Selma, la heroína, nos parece ilustrar bien la tesis enunciada. En el largo proceso de aceptación de la figura materna que constituye la esencia de la novela, la mencio-

171 A título de ejemplo, haciéndose eco de las tesis feministas de Fadéla M'Rabet el semanario Rivarol publicaba en marzo de 1968 un artículo con el título “Misère de la femme algérienne” donde aseguraba que “sa vie ne sera que souffrance et déception” (Citado por Todd Shepard, “L’extrême droite et “Mai 68”: une obsession d’Algérie et de virilité” in *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés, 68’ Révolutions dans le genre?*. n° 29, Presses Universitaires du Mirail, 2009, p. 40.

172 ARÀNEGA, Diego, “Malika Mokeddem. Escritora argelina” in *La Mañana*, 25 de setembre de 2007, p. 9. [La traducción es nuestra].

173 Malika MOKEDDEM, *Je dois tout à ton oubli*. Paris : Grasset, 2008, p. 85.

nada joven deberá enfrentarse no sólo a los obstáculos socioculturales en sí, sino también al beneplácito con que la madre los ha respetado y mantenido durante toda su vida. Pese a que, a diferencia de sus dos obras anteriores, la escritora abandona la primera persona y toma una cierta distancia, varios motivos permiten entrever rasgos autobiográficos que establecen una sintonía con la producción precedente. En este caso la novedad del relato radica en la óptica de la autora al identificar entre las claves del sistema patriarcal a una mujer, la madre, lo cual origina un discurso muy orientado en la senda de la temática de género, aspecto manifiesto si consideramos el argumento en sí: la protagonista, médico de profesión, debe afrontar la muerte de una de sus pacientes. Tomar conciencia de ese episodio desencadena una extraña visión según la cual su propia madre habría ahogado un bebé recién nacido de su tía Zahia. Lo que al principio parece únicamente una pesadilla se convierte en una verdadera obsesión que lleva a Selma a regresar a su pueblo con el objetivo de interrogar a su madre y obtener de ella la verdad. No se trata de un viaje cualquiera sino de un desplazamiento iniciático puesto que suscita en la heroína una reflexión general sobre su sociedad de origen y el papel que ésta concede a las mujeres.

Desde los albores de la narración las féminas que pueblan la trama se ven obligadas a enfrentarse a una larga serie de contratiempos para alcanzar su libertad. Una libertad sumamente compleja ya que debe negociarse a la vez en su foro interno (en su conciencia) y en el exterior de sí mismas (en el seno de sus familias). En esa búsqueda metafísica de una respuesta a preguntas tales como la identidad o la función de la memoria, las secuelas socioculturales de su pasado marcan su comportamiento. El primer escollo se adivina en la influencia del clan, grupo que detenta una autoridad reconocida y donde no siempre se acoge de buen grado a las mujeres. En el texto la supremacía masculina aparece claramente denotada en el pasaje donde la protagonista describe los juegos a los cuales se brinda con su hermano:

Combien de fois par jour vient-il se placer à califourchon sur le dos de Selma ? De son bras droit, il lui enserre le cou à lui couper la respiration. Etonné qu'elle ne s'élançe pas immédiatement, il pointe l'index de l'autre main et lui intime : « Va ! Va ! » il est tellement habitué à ce que tout le monde devance ses caprices que ceux-ci ont pris, pour lui, valeur d'ordre¹⁷⁴.

174 *Ibid.*, p. 22.

La elocuencia del término *tirano* escogido por la narradora para definir la actitud del más pequeño reafirma lo que la imagen dejaba entrever desde una perspectiva simbólica: el varón, equiparado a un jefe, domina la montura e inflige a la hembra un trato vejatorio encarnado por los golpes en los flancos. Además dicha supremacía parece contar con la aprobación materna dado que las conminaciones de la madre a su hija contribuyen a legitimar las aspiraciones del chico.

A esa dependencia establecida de forma consubstancial se le añade la circunstancia de que la mujer aparece consagrada de forma predominante a las labores tradicionales, concebidas como menores: cuando la pequeña Selma desea compartir el secreto familiar, se la expulsa y relega al cuidado de los niños, a una tarea que, en definitiva, representa una extensión de la función procreadora. Por analogía las dedicaciones que se apartan de ese cometido reciben una escasa consideración porque escapan a lo habitual: en *La Transe des insoumis* Malika da cuenta en primera persona de las valoraciones despectivas que su trabajo intelectual suponía en la escala de valores materna. Por ese medio la niña corría el riesgo de desviarse de su mundo para acceder a otro donde los principios tradicionales dejaban de tener vigencia para ella¹⁷⁵. La novela en concreto escenifica por medio de la abuela una redefinición elocuente de las tareas femeninas: la abuela es capaz de comulgar con los principios de su nieta durante el proceso de elaboración de la lana. Sin embargo, su sintonía cesa en el preciso instante en que la transformación llega a su etapa de mayor complejidad: la fabricación de tejidos. Ese proceso lleva a la mente de la joven a transformarse en un espectáculo musical donde el bastidor aparenta un arpa y por sus gestos, las mujeres se confunden con dos bailarinas. La visión no pasaría de mero espejismo de no ser por el relato de la anciana que convierte la actividad de tejer en un acto trascendente ya que por él se descubren el amor y la muerte, esto es, a su entender, las dos caras del drama humano. La escasa destreza de la madre en esta labor la llevará a escoger una alternativa de la modernidad y el bastidor dejará paso a la máquina de coser. Ese cambio marca un punto de inflexión sin retrocesos: atrás queda la época de los nómadas, sus huellas persistirán sólo en la memoria de la abuela, obligada a replegarse en las palabras con tal de recrearlo. Se proscribía así la fantasía de toda una generación femenina. La autoridad moral, el reconocimiento del cual gozaba la anciana ya no será heredado por la madre. Mokeddem había anunciado ese mismo mensaje en su primera novela, *Les Hommes qui marchent*, donde, como en el presente relato,

175 Malika MOKEDDEM, *La Transe des insoumis*. Paris : Librairie Générale Française, 2005, p. 47-48.

rendía homenaje a la figura de la abuela. En ese caso, pese a su fascinación por las historias mágicas transmitidas oralmente por la anciana, según mandan las normas tribales, Leïla –la protagonista- no se dejaba integrar por los engranajes de un universo rígido, el del clan, el de los Tuareg, sino que libraba su combate con la meta de forjarse una identidad propia aun a defecto de indisponer a los miembros de su saga familiar.

Si a primera vista en ambas obras citadas el deseo de escapar a la autoridad parece inherente a la adolescencia, *Je dois tout à ton oubli* subraya la vigencia del mismo mucho tiempo después de ese período. Durante su relación con Farouk, ya adulta, Selma continúa sufriendo sus consecuencias; será necesario que experimente un fuerte contratiempo en su trayectoria, el fallecimiento de su amado, para que pueda superar el odio que la enfrentaba a su círculo familiar. Con todo, su identificación « Famille et cimetière, les deux faces d'un vieux concept réduit en poussière »¹⁷⁶ implica un sentimiento negativo cuya vigencia no es menor dado que Selma atribuye, por analogía, el binomio cementerio-muerte al conjunto de la población argelina incluso mucho tiempo después de que este país alcanzara su mayoría de edad o, en definitiva, su Independencia.

El lastre del sistema falocéntrico se revela aún mayor al sobrepasar al segmento femenino. El ejemplo de Goumi demuestra que la mentalidad reaccionaria se insurge contra cualquier separación de la norma, cualquier diferencia; por ese motivo la protagonista identifica a un alma gemela en ese homosexual al cual dedica su afecto. Mokeddem sugiere que el mal no es el atributo inherente a un sexo sino a una construcción intelectual sobre el mismo, tesis que denota un razonamiento próximo al que Sartre formulara respecto al judaísmo en sus *Réflexions sur la question juive*. A Goumi le obligan a alejarse de su familia, convirtiéndose en el blanco de los ataques integristas, intolerantes ante esa tendencia debido a la asimilación que establecen respecto a la pretendida feminidad de quienes la practican¹⁷⁷.

La perpetuación del poder del clan provoca, a los ojos de Mokeddem, un efecto castrador que ella contraviene mediante el rechazo a la maternidad. En *Je dois tout à ton oubli*, mientras alumbrar significa para la madre mantener un cierto poder, Selma –siguiendo los pasos de su creadora- denuncia tal postura al considerarla un medio de contribuir a la alienación femenina

176 Malika MOKEDDEM, *Je dois tout à ton oubli*. *op.cit.*, p. 49.

177 « Sa réputation [de Goumi] était celle de l'homme à femmes qui, parfois, se paie des extra masculins. Fanatiques ou autres machos de tous poils, ce que ces abrutis exècrent et méprisent c'est le rôle féminin dans la relation homosexuelle. » (*Ibid.*, p. 55).

y a la esclavitud de la mujer. No es la única ni la primera en expresar esa condena. Desde su relato inaugural la escritora ha venido promulgando sus reticencias en cuanto a la maternidad. A modo de ejemplo, cabe recordar el reproche que Leïla asesta contra su madre: “Tes grossesses sont des pustules à mes yeux”¹⁷⁸. En el relato aquí analizado la problemática adquiere una trascendencia esencial dado que atañe a dos mujeres unidas por un estrecho vínculo familiar y cuyas posturas al respecto se revelan opuestas. Los versos tomados a Eurípides en referencia a la tragedia de Medea para inaugurar la novela sitúan la obra actual bajo la égida del sacrificio llevado a su más alto exponente puesto que sus consecuencias alcanzan a seres inocentes como los niños. A partir de esa óptica la maternidad se convierte en un fardo pesado, cuya proximidad con la muerte en sus diversas manifestaciones la convierten en temible desde varias ópticas. En primer lugar, la física:

Elle dit sa répugnance trouble, son ambivalence face aux sempiternelles grossesses de la mère. A peine avait-elle accouché que son ventre se remettait à enfler. Après la naissance des jumeaux, Selma se surprenait à surveiller son tour de taille, de plus en plus énorme, avec un effarement muet. [...] N’allait-elle pas éclater à force de se distendre ?[...] Combien de fois Selma avait-elle tremblé à cette expression : « morte en couches » en fixant le gros ventre de la mère ?¹⁷⁹

Vida y muerte anulan así su antinomia y se unen en un lazo indisoluble paralelo al que conlleva el holter que inicialmente debía contribuir a conservar la existencia de la paciente y en realidad, se convierte en el detonante de su fallecimiento. La concomitancia de ambas experiencias permite que el episodio vivido por la cardióloga pueda desencadenar la evocación de ese otro accidente, de ese trauma adquirido por Selma en su más tierna infancia.

De hecho, las secuelas físicas del proceso reproductor imprimen su sello en el cuerpo de la mujer incluso mucho más allá del período de embarazo. Por ese motivo en su vejez el contorno corporal continúa siendo el aspecto distintivo de la madre a quien, a su llegada al aeropuerto la hija reconoce de entre la multitud simplemente por su aspecto, como si los demás rasgos hubiesen quedado relegados a un lugar secundario en lo que a la configuración de su identidad respecta. Se trata de una tendencia que la autora había inaugurado en otras obras anteriores como señala ya Christiane Chaulet-Achour: “L’écriture de la romancière ne cessera

178 Malika MOKEDDEM, *Les Hommes qui marchent*. Paris : Grasset, 1990, p. 141.

179 Malika MOKEDDEM, *Je dois tout à ton oubli*. *op. cit.*, p. 99-100.

plus d'interroger la visibilité du corps des femmes¹⁸⁰ y que refuerza su sentimiento negativo respecto a la cuestión.

Esa desconfianza provocada por las consecuencias físicas encarnadas por el cuerpo materno cobra mayor trascendencia al tener su eco a nivel simbólico: la narradora insiste en este tema al comparar el término *madre* a una concha vacía. Sin duda el encierro sugerido por esta última imagen reenvía al lector a ese espacio familiar sofocante que Selma rehúye y cuya perpetuación a través de la maternidad rechaza por completo: “Elle n’a jamais eu de mère et elle ne sera jamais mère”¹⁸¹. Ninguna protagonista de Mokeddem, ni tampoco la misma escritora ceden a la procreación, aunque esa negativa no conlleva una ausencia de afecto materno, por el contrario presente en múltiples ocasiones (tan sólo cabe recordar al pequeño Alilou, a quien Nour mimaba día tras día en *La nuit de la Lézarde*).

De lo anterior se deduce que las relaciones entre madre e hija en Mokeddem aparecen determinadas por una controversia existencial que se actualiza en *Je dois tout à ton oubli* mediante el análisis del infanticidio. Dicho incidente actúa como catalizador y permite efectuar un doble recorrido entre ambas mujeres: desde el rechazo inicial la hija evolucionará hasta la aceptación de la madre y, por añadidura, de sí misma. Escarbar en su mente, incluso a riesgo de rememorar vivencias ingratas, posee un efecto curativo ya que cuando el proceso culmina se ha recompuesto la identidad del ser. Con su deseo de esclarecer el pasado, la joven se entrega a una recuperación de su personalidad, urgencia hartamente necesaria puesto que Selma se compadece de la falta de referentes fundamentales en su vida: la escena inicial en que el marido de la difunta paciente le enseña la foto de su esposa preparada para su entierro, ataviada con su traje de boda es el dispositivo que despierta en su memoria el episodio tanto tiempo aletargado. La disposición del vestido blanco a los pies de la difunta le recuerda la mortaja del niño. Punto de partida de su reflexión, ésta cobra mayor trascendencia al concernir a la propia Selma quien simbólicamente se reprocha su pasado sin fotografías: sólo dos imágenes resumen la infancia y la adolescencia vividas en Argelia. La fotografía de su carnet de identidad obtenida durante la guerra se une a la tomada durante la inauguración de su instituto tras conseguirse la Independencia para materializar la síntesis de su temperamento. Ambas imágenes aportan connotaciones antagónicas: la uniformidad obligatoria de la primera contrasta con la

180 « Le corps, la voix et le regard : la venue à l'écriture dans l'œuvre de Malika Mokeddem » in Yolande Aline HELM (dir.), *Malika Mokeddem: envers et contre tout*. Paris : L'Harmattan, 2000, p. 204.

181 Malika MOKEDDEM, *Je dois tout à ton oubli*. op. cit., p. 161.

segunda, donde la protagonista constituye la excepción « elle était la seule fille devant la masse des garçons »¹⁸². Su mente comienza a reconstruir el orden de las piezas del puzzle comienzan aunque no por primera vez. Incluso si de forma inconsciente, el proceso de recomposición se inicia inmediatamente después del infanticidio, cuando la envían a Oujda. El acontecimiento adquiere significado de forma dilatada en el tiempo y no es hasta ese instante de su vida en que Selma, bien constituida como cirujana, puede desgranar el sentido de dos viajes cruciales en su destino. Desplazamientos ambos cuyo punto en común la sitúa frente a un mismo personaje:

Les motivations et les séjours des deux voyages viennent, tout à coup, se superposer dans l'esprit de Selma. Dans le premier, c'est Selma qui fuit la mère. Dans le second, c'est la mère qui ne veut pas d'elle avec son « mécréant » face au tribunal des voisines, du village¹⁸³.

La madre figura pues, como origen de su rebelión para conquistar la libertad. Esa situación se hace palmaria durante el segundo periplo en que la presencia de su compañero es esgrimida por la joven a modo de estrategia para afirmar su independencia, su lucha contra las normas tribales según las cuales debería haberse convertido en una mujer casada: por ello Selma puede presentar su unión de hecho como una muestra del concepto *crimen* que exhibe a su madre a modo de venganza contra el infanticidio cometido. En cuanto a su primer viaje la escritura de Mokeddem se libra a la sutileza de describir la liberación de la niña al descubrir que su madre “n'avait pas de mère” al haberse dado el matrimonio de su abuelo en segundas nupcias y por consiguiente, convivir con una mujer sin lazos consanguíneos. Esa presencia-ausencia le permite reivindicar otro tipo de maternidad: a la madre biológica opone una madre de elección que ella misma elige, que toma como en adopción. Mokeddem reanuda así con una postura cultivada a lo largo de sus relatos anteriores y que reconoce sin rodeos en algunas entrevistas¹⁸⁴. Ese estado de orfandad que sigue al episodio del infanticidio explica también su apego a Emma, la cantante judía del *mellab*, la única que logra “domarla”, aquella a quien la guerra ha truncado su existencia –el trasfondo histórico se alía a los obstáculos que las heroínas de Mokeddem deben superar- muy probablemente aquella a quien la narradora de *Les*

182 *Ibid.*, p. 16.

183 *Ibid.*, p. 134.

184 « Je pense que la mère... elle est absente. Elle n'existe pas. [...] Donc je ne peux que l'inventer. » REDOUANE, Najib, BÉNAYOUN-SZMIDT, Yvette, ELBAZ, Robert, *op.cit.*, p. 280.

Hommes qui marchent ya homenajeaba bajo el rostro de Emna Ben Yato. Selma, como Leïla (la protagonista de ese primer relato), siente por ella un afecto maternal ausente en la relación con su propia madre. Por ese motivo el poso de esa época se resume en el estribillo de la canción—“Quand serons-nous soulagés du manque des amours”. La novelista subraya la relevancia de ese sentimiento primordial que no siempre aparece implícito en la condición materna. Condición denostada puesto que el único concepto que la sintetiza resulta ser el de *ausencia*: “S’il lui fallait trouver un mot, un seul, qui puisse définir la mère, ce serait: jamais”¹⁸⁵.

El elogio del amor, del afecto se erige en una reivindicación clara de esta novela que cobra amplitud al coincidir con el mensaje de la obra autobiográfica que le precede en el tiempo, *Mes hommes*, donde la protagonista concluye en su síntesis final que dicho sentimiento constituiría la única fuerza capaz de proporcionar sentido a su vida.

Sin embargo, los meritorios beneficios de ese sentimiento no sólo conciernen al círculo privado. Al concebirlo como un motor de la existencia individual, se convierte en un pilar fundamental para la salvación de todo un pueblo, según confirman las palabras que la escritora dedica a su patria:

La ville [Oran] est comme une païe infectée à la face d’un pays qui ne peut prendre soin de lui-même faute d’avoir appris à s’aimer¹⁸⁶.

En medio del Apocalipsis patriarcal que deben afrontar las mujeres, Mokeddem denuncia la inferioridad de las mismas en el ámbito de la sexualidad en que son también objeto de la opresión masculina. Si en los relatos anteriores la historia de Argelia contribuía a su encerramiento, en este caso las coyunturas económicas añaden un nuevo factor que refuerza su desamparo. El éxodo rural no deja paso a la prosperidad económica, sino que desencadena una promiscuidad causante de estragos, incluso si —como indica el texto— éstos permanecen sumergidos en el silencio porque no existe estadística alguna que los tome en consideración. Como consecuencia el placer femenino queda relegado a un escenario íntimo, experimentado en soledad: en *La Nuit de la lézarde* Nour, el personaje principal que día a día se libra a la esperanza de encontrar a su “príncipe azul”, toma baños de sol eróticos en medio de las dunas del desierto. Esa misma imagen domina el ensimismamiento de Selma durante la visita de su

185 Malika MOKEDDEM, *Je dois tout à ton oubli. op. cit.*, p. 107.

186 *Ibid.*, p. 51.

madre: la negación que la progenitora efectúa respecto a Laurent, el compañero de su hija, tiene como contrapartida no sólo el acto sexual entre ambos amantes sino la huída simbólica de la protagonista: “Elle se carrait, se coulait avec volupté dans le sable. Elle était l'enfant de cette dune avec laquelle elle faisait corps. Faisant abstraction du vide obsédant de l'horizon, le regard de Selma caressait les galbes de la dune, savourait ses teintes de miel et d'ambre”.¹⁸⁷

Pero en la privación del disfrute femenino la mujer se convierte en una doble víctima puesto que le corresponde a ella asumir la responsabilidad de la vergüenza social derivada de las circunstancias anteriores. Por una parte manifiesta en su propio cuerpo —a través de sus embarazos— y por otra, constituye una más de sus tareas en su círculo familiar: ella es la encargada de convertirse en verdugo de las criaturas no deseadas, el instrumento destinado a evitar el descrédito del clan. La memoria de Selma identifica al principio de la intriga el aspecto de la mano materna con el de las “araignées annonciatrices du vent de sable”¹⁸⁸: aunque no desate la tormenta, siempre se presenta como un preludeo a la misma.

Sexualidad y maternidad no corren de la mano en ese mundo enmarcado genéricamente bajo las tesis de Eurípides que inauguran la obra. La dicotomía entre ambos conceptos toma cuerpo en el texto. Su importancia se subraya desde el punto de vista formal cuando la narradora introduce una de las dos notas explicativas a pie de página de la novela en referencia al término *Jason*. Mokeddem emprende una apropiación del mito de Medea cuando asigna a Selma el cometido de identificar en su familia al equivalente de ese personaje legendario. Su temor de que esa fechoría alcance al padre resulta comprensible si se tiene en cuenta que la escritora, pese a las divergencias que les habían separado tal como establecían sus relatos anteriores, se había reconciliado ya con él en *Mes hommes*. Por fin comprende que el papel de Medea lo encarna su tío quien, pese a todo, aparece descrito de forma positiva porque es presentado como una víctima del sistema patriarcal: su belleza constituye un signo destacado a la par que adquiere un halo un tanto romántico. Le han privado de una boda por amor y ha sido objeto de la venganza de una primera mujer. A nuestro juicio la escritora denuncia una vez más esas costumbres ancestrales según las cuales el clan se atribuye la prerrogativa de concertar matrimonios asfixiando así la voluntad de los individuos sin, en contrapartida, anular las leyes de su naturaleza.

187 *Ibid.*, p. 109.

188 *Ibid.*, p. 19.

Pero si la tragedia adquiere mayor tinte dramático se debe a que la Medea de nuestra autora es un pálido reflejo de su antecesora literaria:

...comment risquer la comparaison quand la mère comme la tante feraient si pâle figure aux côtés de Médée ? Les divergences sont là des motivations de cet acte. Il relève du seul orgueil chez Médée. Médée méprise souverainement la notion du mal et tue pour se venger d'un époux et des puissants avec lesquels ce dernier fait alliance. [...] c'est parce qu'elle surpasse, outrepassse toutes communes mesures que Médée continue à fasciner depuis l'Antiquité¹⁸⁹.

Los rasgos de ambas mujeres se encuentran invertidos: la conciencia del mal, su rechazo a exponerlo públicamente, la amenaza que éste supondría en caso de quedar al descubierto guían el comportamiento materno desde el primer instante. En otras palabras, mientras que la venganza de Medea pertenece al dominio público por el orgullo que la sostiene, en el caso de Mokeddem se trata de una conducta reservada a la esfera de lo privado, de lo indecible que sólo los iniciados a las tradiciones de ese universo son capaces de interpretar y aceptar. Esa calidad de inconfesable justificaría el intento obcecado de apartar a Selma del alcance de tal episodio: primero enviándola junto a los demás niños, luego desplazándola con un cambio de aires en Oujda. Su pecado no es otro que el de haber visto, haber accedido demasiado pronto al círculo de lo secreto.

A la tesis anterior se le añade otra circunstancia que, a modo de atenuante, justificaría la conducta de la madre: ella misma sufrió la falta de afecto materno al haber quedado huérfana desde su nacimiento. Como en otros relatos de Mokeddem la infancia queda pues, lejos de ser un paraíso perdido.

Por consiguiente la madre-verdugo se convierte a su vez en víctima de los actos criminales a la cual la reducen las exigencias que dicha sociedad requiere a la mujer. Tan solo existe un paliativo en la esfera del exilio interior. La definición proporcionada por la novelista sobre el concepto *infanticidio* insiste en el aspecto de auto-lesión: la progenitora comete un crimen contra sí misma al permanecer sujeta a las costumbres tribales. Los efectos de ese asesinato dejan de constituir un caso anecdótico desde el instante en que el narrador instaura un lazo constante entre lo particular y lo genérico. A través de una original metonimia, el ejemplo narrado se aduce a modo de ilustración del panorama argelino. Según la escritora « c'est au pays

189 *Ibid.*, p. 83-84.

tout entier, à l'Algérie, que sied le rôle de Médée”¹⁹⁰. La falta de respeto a la diferencia, respecto a aquellos individuos concebidos como Otros, a menudo mujeres y homosexuales, se sitúa en el punto de partida de la violencia capaz de impedir el progreso del pueblo argelino.

El peso de la tradición explica a ojos de Selma el consentimiento de la abuela, cuyo poder, herencia procedente de los usos y costumbres de los nómadas, se revela incapaz de contrarrestar los nuevos hábitos establecidos. Ese argumento la redime en la mente de la narradora *alter ego* de la autora que le concede un afecto incondicional¹⁹¹. La abuela representa el testimonio de un mundo antiguo, trasnochado, reducido a la desaparición a juzgar por la dimensión que cobran los retos sociales contemporáneos. Por esas circunstancias, pese a seguir encarnando el papel de una Scherezade capaz de suscitar en la nieta las ansias de otro universo moral por medio de sus relatos, tal y como sucedía en otras tramas precedentes¹⁹², ha perdido ya la autoridad para educar a la protagonista en un asunto que forma parte de lo inefable, en donde las palabras no juegan ningún papel.

Por su parte, el hecho de ser una no-iniciada, reduce a Selma la incompreensión del episodio y, conforme a una conducta habitual en ella y que ya le ha asegurado el sobrenombre de “la petite fugueuse” opta por escabullirse, de esa forma se justifica su accidente de memoria. Mokeddem convierte así el relato en viaje y a su propio interior como en cualquier desplazamiento, le atribuye una evolución: la protagonista deshace camino con la esperanza de restituir su identidad y de restablecer el hilo materno. Referente a este último, en varios pasajes la autora insiste en la falta de comunicación entre ambas mujeres, hasta el punto de que la hija expresa ese pesar en términos de malestar físico, latente en la fórmula “ce mal de mère”, epígrafe que introduce el capítulo final. La metáfora recupera una práctica frecuente en el estilo de la novelista consistente en recurrir al lenguaje médico, que conoce bien debido a su otra profesión. Pese a todo en este caso el procedimiento sobrepasa la simple nomenclatura y adquiere una mayor complejidad por el hecho de establecer una relación directa entre el dolor interno y varias manifestaciones físicas: la recuperación de la memoria se acompaña de una angustiada pérdida de cabello en la joven; a la vez la violencia contra Fatiha es el producto de una “hu-

190 *Ibid.* p.84.

191 Nos referimos a *Les Hommes qui marchent*, que ya mencionábamos antes y a *La Transe des insoumis*.

192 Exilée de sa vie nomade à un âge tardif, elle n'a plus que les mots pour fuir l'immobilité sédentaire et retrouver ses départs et ses arrivées. Ses mots se mettent à danser dans le noir, à la cadence de ses pas jadis sur les pistes des steppes d'alfa sans limites. Elle raconte. Je vois. Je vois l'étendue gris-bleu de l'alfa. Je vois le remous de chevelure dans la brise. (Malika MOKEDDEM, *Je dois tout à ton oubli. op.cit.*, p. 168).

manité schizophrène”; asimismo la vejez de la madre corresponde menos a su edad que a una excesiva distancia psicológica respecto a la idiosincrasia de su hija. Desde esa óptica el viaje -la escritura- juega un papel terapéutico conducente a una recuperación de la salud-identidad en su doble registro, individual – por parte de la propia Selma- y genérico –para el conjunto de Argelia. No nos detendremos más en el desgarramiento interior provocado por el infanticidio. Sin embargo cabe señalar otro reproche no sin importancia que la joven asesta contra su madre y que cuenta con una cierta tradición en el discurso de la autora: la mujer no puede liberarse de las costumbres censuradas mientras siga perpetuándolas con su propia conducta. A su regreso a Argelia, el intercambio de impresiones entre Goumi y Selma pone de manifiesto las causas que provocaron el distanciamiento entre la primogénita y sus hermanos menores que la joven esgrime para justificar su aislamiento, lejos de atribuir la mencionada condición de “fugueuse” a la naturaleza del personaje, adquieren un matiz a la Beauvoir al considerarlos como un resultante de la situación por la que debe atravesar. Su diferencia, léase su singularidad, viene provocada por dos circunstancias exteriores relativas a aspectos de educación y de afecto. Selma no ha sido instruida de acuerdo con las doctrinas integristas ni tampoco ha recibido el cariño materno al haber sorteado ambas situaciones a raíz del accidente vivido. La huella ideológica impuesta por la madre adquiere el estatuto de una espada de Damocles cuyo lastre se prolonga incluso después de su muerte: “Ici, c’est le fantôme de la mère qui va, longtemps, soutenir les vivants”¹⁹³ ya que continúa modelando la mirada de sus descendientes: por ese motivo la familia en su conjunto desaprueba a Selma tal como lo había hecho en vida de su progenitora. Ni siquiera el fallecimiento de la progenitora permitirá a la joven escapar de la censura materna, no en balde la novelista sugiere en la dolencia cardíaca que lleva a la madre a la tumba un último reproche a la cardióloga que es Selma.

Si la joven había inaugurado su condición de “fugueuse” desde su más tierna infancia, ese rasgo se afirma y consolida en su edad adulta. Mokeddem atribuye a su personaje las características ontológicas del extranjero según las describe Julia Kristeva: “il est la face cachée de notre identité” -asegura la filósofa¹⁹⁴. De hecho, el empeño de Selma consiste en descubrir esa vertiente más recóndita de su intimidad. Además, “Une blessure secrète, -seguimos de nuevo a Kristeva- souvent inconnue de lui-même, propulse l’étranger dans l’errance”¹⁹⁵. Dicha descrip-

193 *Ibid.*, p. 168.

194 Julia KRISTEVA, *Étrangers à nous-mêmes*. Paris : Gallimard, 2001, p. 9.

195 *Ibid.*, p. 13.

ción sintetiza la trayectoria de nuestra protagonista. La herida –puesto que, como mencionábamos, aparece calificada en términos médicos- descrita como un “accident de mémoire” no sólo desencadena el retorno a Argelia sino origina un viaje interior en búsqueda de su conciencia, episodio que se añade a su carrera como “fugueuse”. Además, la persistencia con la cual se libra para obtener su propósito, los obstáculos contra los cuales tropieza evocan los sinsabores propios del extranjero: entre ellos la fragmentación, la melancolía, la lucha, la soledad que tan sólo parecen diluirse de forma utópica en el espacio del encuentro. Entre los componentes de este último figura lo que, con Kristeva, se denomina la “fête de la bouche”. Banquete simbólico, el acto de hospitalidad exige compartir tanto los manjares del banquete como los senderos de la memoria, inmediatamente apelada al recordar épocas pasadas. Selma revive esa situación durante su primer regreso al pueblo: la familia la colma con los dulces preparados con esmero para festejar su visita y con los relatos de las vivencias de otros miembros del clan. Pese a tales disposiciones la joven no logra disfrutar de una verdadera comunión con los comensales:

Elle reste en dehors. Du dehors, elle observe l'entourage avec intérêt. Car, en dépit de toutes les mauvaises pensées qui l'obsèdent, elle n'éprouve aucune animosité, aucun ressentiment, seulement une immense tristesse¹⁹⁶.

Esa disyunción conduce a la protagonista a adquirir conciencia de la fecha en que se inició su marginalidad, su infancia, en un elocuente paralelismo con la propia Malika Mokeddem que la había situado en ese mismo momento en el relato autobiográfico *Mes hommes*¹⁹⁷. Lejos de tratarse de un sentimiento pasajero, la joven continúa experimentando su aislamiento después de un largo tiempo puesto que a su segundo regreso a Argelia “Selma garde pour elle-même la réflexion qu'en effet elle a toujours été une Martienne pour la mère”¹⁹⁸. La imagen traduce uno de los rasgos más frecuentes en los personajes de la autora que Valérie Orlando ha definido como “déterritorialisation de la femme”¹⁹⁹ con el fin de indicar la ruptura con sus familias y la consiguiente búsqueda de nuevos pilares sobre los cuales sustentar su identidad. En *Je dois tout à ton oubli* el texto insiste en ese punto por medio del encuentro entre Selma y Fatih: las peri-

196 Malika MOKEDDEM, *Je dois tout à ton oubli. op.cit.*, p. 63.

197 “C'est toute petite, chez mes parents que j'ai commencé à me sentir étrangère. C'était à cause des violences, des injustices, des colères » (Malika MOKEDDEM, *Mes hommes*. Paris : Gallimard, 2007, p. 88).

198 Malika MOKEDDEM, *Je dois tout à ton oubli. op.cit.*, p. 167.

199 « Écriture d'un autre lieu: la déterritorialisation des nouveaux rôles féminins dans *L'interdite* » in Yolande Aline HELM, *op.cit.*, p. 105-115.

pecias comunes de ambas mujeres confirman que ambas se encuentran relegadas a existir en un terreno difuso en el cual no disponen de un sitio, ni de un rol preciso y bien delimitado. Su ejemplo constituye la tesis de que la independencia económica no basta para resolver el problema de la violencia puesto que éste ha echado raíces mucho más profundas. El trabajo aparece pues, como un espejismo puesto que sólo proporciona acceso a una liberación individual incapaz de modificar las mentalidades: « Ma fille, maintenant tu es un homme! ²⁰⁰» exclama el padre de la escritora en *Mes hommes* cuando ésta le entrega su primer sueldo. En el caso que nos ocupa, al incorporarse Selma al cuerpo docente del instituto de Béchar, obtiene a cambio el rechazo de su madre quien purga en su hija su propia frustración, sus humillaciones respecto a la dependencia masculina. En virtud de esa controversia, Selma interpreta el trabajo como “forme de prostitution des nouveaux temps hypocritement grimpée en occupation respectable”²⁰¹ dado que la pretendida libertad perseguida se reduce, en la práctica, a una esclavitud moral.

No obstante, el pensamiento de la novelista se caracteriza por su optimismo. Por ese motivo se adivina en la sociedad argelina la presencia de tímidos ejemplos de un cambio de estatuto para la mujer: Goumi constata la presencia femenina entre los cuerpos policiales: “Des basanées, la casquette vissée sur les sourcils, le pistolet sur la fesse... de quoi faire craquer les plus machos... ou de quoi les castrer à vie. Le bleu de l’uniforme leur va aussi bien que le mythique habit touareg”²⁰². La evocación del clan legendario se erige en un signo inequívoco de la autoridad de esa joven generación que, por el hecho de ocupar sin rupturas un puesto tradicionalmente masculino, cobra legitimidad sin el remordimiento de haber traicionado las costumbres que configuran su patrimonio.

Pero la voz de Mokeddem no se conforma con un simple cambio exterior. Por ese motivo comparte con el lector sus propias respuestas. Para la escritora la educación cobra una importancia fundamental en el sentido en que, de no existir, su ausencia priva a las mujeres de cualquier progreso. A lo largo de los sucesivos relatos se reproducen variantes de una frase esencial en las tesis de la novelista: “L’école est ta seule planche de salut, de survie –recuerda Selma-. Ne lâche jamais !”²⁰³. Sin embargo, el camino no resulta fácil puesto que el universo de los libros por medio del cual se traduce el acceso a la educación es a la vez fuente de una penosa

200 Malika Mokeddem, *Mes hommes*, *op. cit.*, p. 17.

201 Malika MOKEDDEM, *Je dois tout à ton oubli. op.cit.*, p. 124.

202 *Ibid.*, p. 114.

203 *Ibid.*, p. 93.

soledad: la protagonista ilustra esta circunstancia cuando lleva a varias de sus protagonistas a apartarse de su familia levantando una barricada de libros. La obra impresa aporta pues, la evasión del intelecto, la posibilidad de desplazarse sin huir: de ese modo en *Je dois tout à ton oubli* la lectora secunda a la fugitiva.

Por otra parte el libro no es la única fuente portadora de signos y por consiguiente, de salvación. Desde su primera novela *Mokeddem* atribuye al cuerpo femenino la capacidad de convertirse en objeto de lectura a través, por ejemplo, de los tatuajes inscritos en su piel. También los ojos actúan como medio de comunicación evocado por distintas protagonistas al referirse a sus relaciones con sus progenitores; la expresión de la mirada constituye un arma a la que las heroínas recorren a menudo para imponer sus límites, para delimitar de forma clara su poder y para ostentarlo de manera reiterada. En la novela objeto de estudio dicho órgano brinda a la madre un instrumento con el cual atenuar la violencia de su marido. De forma elocuente la subversión prende por medio de la mirada, en la que la esposa encuentra un escudo protector frente a las humillaciones del responsable de familia:

Au moment où, enfin, elle [la mère] grommela trois mots, le père s'empara d'une bouilloire et l'en frappa. Avant qu'il ne lui portât le second coup, Selma s'était interposée, le regard vrillé sur le père. Elle n'avait guère plus de six ou sept ans. Et lui, tremblant de rage, avait tout d'une force brute de la nature. Sans le lâcher des yeux, Selma était demeurée ferme, n'avait pas reculé d'un pas. Le père avait mis du temps à se maîtriser puis s'était détourné pour quitter les lieux²⁰⁴.

A modo de sucedáneo, la mirada establece también un pretendido diálogo entre madre e hija, incapaz sin embargo, de anular la distancia entre ambas. La conducta de Selma se sitúa a las antípodas de la de su progenitora: mientras la pequeña parece ahuyentar a sus compañeros debido a sus ojos “excesivos” y “toujours grands ouverts”²⁰⁵, la madre que interroga sin cesar el rostro de Selma no se atreve a levantar la mirada en público, ni siquiera a su llegada al aeropuerto, a un espacio donde las costumbres son radicalmente distintas. *Mokeddem* traduce así el rechazo a un universo cultural exclusivo, adoptado de forma ciega y cuyos efectos sobrepasan el suelo argelino. Paralelamente las virtudes adquiridas por *Fatiha* en el mundo occidental no consiguen protegerla a su regreso a un sistema patriarcal. Esa paradoja convierte el mensaje de la novelista en una reivindicación de los beneficios del mestizaje cultural, de ese entredós poblado por individuos híbridos como ella misma. Además,

204 *Ibid.*, p. 139.

205 *Ibid.*, p. 39.

el desencuentro entre Selma y su círculo inmediato procede del hecho de haber “visto”, de haber contemplado el asesinato, en definitiva, del hecho de haber penetrado en el ámbito del secreto. De esa forma se justificaría, a nuestro entender, la desmesura de los ojos de la protagonista.

En definitiva, puede concluirse que para Malika Mokeddem el acceso de la mujer a la educación brinda a este colectivo una vía de afirmación de su libertad, a la vez que le permite alcanzar una óptica diferente con la cual forjarse una identidad distinta a la vehiculada por los usos y costumbres tradicionales. De lo anterior se deduce la importancia de la mirada femenina. En consecuencia la escritora concreta en *Je dois tout à ton oubli* una de sus ideas más innovadoras expresada ya con anterioridad en términos como los siguientes:

L'individu, c'est un corps mais c'est d'abord un regard, un visage. [L'individu, c'est] La façon dont il regarde les autres et autant certains regards sont pénétrants, te rejettent ou te dévorent...²⁰⁶

Referencias

Yolande Aline HELM (dir.), *Malika Mokeddem: envers et contre tout*, L'Harmattan, Paris, 2000.

Julia KRISTEVA, *Étrangers à nous-mêmes*. Paris : Gallimard, 2001

Malika MOKEDDEM, *Les Hommes qui marchent*. Paris : Grasset, 1990.

Malika MOKEDDEM, *La Transe des insoumis*. Paris : Librairie Générale Française, 2005.

Malika MOKEDDEM, *Mes hommes*. Paris : Gallimard, 2007.

Malika MOKEDDEM, *Je dois tout à ton oubli*. Paris : Grasset, 2008.

Najib REDOUANE, Yvette BÉNAYOUN-SZMIDT, Robert ELBAZ, *Malika Mokeddem*. Paris: L'Harmattan, 2003.

Todd SHEPARD, “L'extrême droite et “Mai 68”: une obsession d'Algérie et de virilité” in *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés, 68' Révolutions dans le genre?* n° 29, Presses Universitaires du Mirail, 2009, p. 37-57.

206 REDOUANE, Najib, BÉNAYOUN-SZMIDT, Yvette, ELBAZ, Robert « Entretien avec Malika Mokeddem », *op.cit.*, p. 279.



Género, cultura y salud

Manuel Linares Abad²⁰⁷
M^a Luisa Grande Gascón²⁰⁸

1. Introducción

En primer lugar para abordar este tema es preciso definir qué entendemos por salud, porque la definición por la que optemos influirá en el análisis que se haga. Si nos quedamos con una definición reduccionista del concepto de salud, centrándonos en los aspectos biológicos, obviaremos otros determinantes que son igual de importantes.

A pesar de que pareciera que este enfoque biologicista está ampliamente superado, todavía en el paradigma dominante en Ciencias de la Salud predomina el modelo biomédico centrado más en los aspectos físicos que en los psicológicos, sociales y culturales. En este sentido, partimos de un enfoque más global del concepto de salud que tiene su relación con un enfoque holístico de la salud, siendo tan importantes, por lo tanto, los aspectos biológicos, como los psicológicos y los sociales, incluyendo dentro de estos últimos los culturales, económicos, espirituales y religiosos.

Los factores sociales y medioambientales son reconocidos desde hace mucho tiempo como determinantes de la salud de individuos y poblaciones según la Organización Mundial de la Salud (OMS). Desde finales del siglo XIX y principios del XX higienistas y fundadores de salud pública pusieron el acento en la relación directa entre posición social, nivel de vida y resultados de salud. En el siglo XX se hicieron notables esfuerzos para estudiar y analizar la relación entre factores sociales y salud. Tuvieron su auge en la década de los noventa y principios del siglo XXI. Las raíces precursoras de este giro contemporáneo en la forma de entender las desigualdades en salud socialmente determinadas hay que buscarlos en el Informe del ministro canadiense Lalonde de 1974 y en el Informe Negro en Reino Unido de 1980. El Informe Lalon-

207 Doutor em Estudos de las Mujeres y Género - Universidad de Jaén (España) - mлинаres@ujaen.es.

208 Doutora em Ciências Políticas - Universidad de Jaén (España)- E-mail: mlgrande@ujaen.es.

de identifica doce determinantes de la salud que hay que tener en cuenta al hablar de la salud de la población, más allá de viejas consideraciones que dejaban a la Medicina y a la atención a la salud el protagonismo absoluto acerca de la salud de las personas. Estos determinantes evolucionan y su número está sometido a la investigación en salud y su progreso. El Ministerio de Sanidad canadiense incluyó entre otros determinantes la cultura y el género, ingresos y estatus social, redes de apoyo social, la educación, el empleo, ambiente social, ambiente físico, la biología o patrón genético, las prácticas de salud personal, los servicios de salud y la primera infancia completan la lista de doce. Nos detendremos a detallar la cultura y el género por ser objeto de estudio de este capítulo. Antes, señalar que la OMS en su región europea en el año 2003 publicó una segunda edición de los determinantes sociales de la salud editada por Richard Wilkinson y Michael Marmot. OMS y Ministerio canadiense coinciden en determinantes como empleo, apoyo social, estatus social y primera infancia. La OMS añade como determinantes el estrés, la alimentación, las adicciones, la exclusión social y el transporte.

Aunque entraremos en detalle a lo largo de este capítulo, la cultura determina la salud en tanto que es herencia y actualidad de la historia personal de cada individuo, sus valores, creencias, universo simbólico, el contexto social, económico y geográfico en que se inscribe. La cultura determina la forma en la que las comunidades interactúan con los sistemas de salud, la participación en programas preventivos, marca los estilos de vida, el acceso a los servicios y a la información así como la comprensión de los procesos de salud y enfermedad (MOISO, 2000).

Por su parte el género como sistema de relaciones sociales que establece normas y prácticas sociales para los hombres y mujeres, un sistema de relaciones simbólicas que dota de representaciones e ideas basado en un orden establecido. Tanto las atribuciones de género como las identidades individuales varían en un espectro diverso, y las relaciones son diferentes entre sociedades y en una misma sociedad en función de divisiones sociales basadas en premisas de autoridad, prestigio y poder. Estas premisas privan o dan oportunidades también en el área de salud, de ahí que sea un determinante importante que unido a otros como clase o etnia puede potenciar las desigualdades e inequidades en los accesos a los recursos sanitarios (GARCÍA, 2010).

2. Aspectos culturales de la salud y la enfermedad

Aunque presentes desde el inicio de la formación de sociedades, en los últimos tiempos estamos asistiendo a un fenómeno social global. Las personas migran y se mueven a otros paí-

ses en busca de mejores condiciones de vida tratando de conseguir un proyecto de vida mejor para ellos y sus familias. Estos grupos inmigrantes llevan a los países de destino actitudes diferentes hacia la salud, la enfermedad y los cuidados, e incluso dentro del mismo grupo las creencias y prácticas pueden variar por lo que el conflicto cultural se hace visible.

La definición mundialmente aceptada de salud dada por la OMS como “*Estado completo de bienestar físico, mental y social y no meramente la ausencia de enfermedad*” puede resultar insuficiente y no dar una respuesta satisfactoria a todas las personas. Resulta difícil pensar que una sola definición puede dar cobertura a lo que realmente es la salud. Conforme el individuo avanza y el proceso de socialización en el sistema de cuidados de salud a través de los sistemas educacionales va cambiando la forma de entender e interpretar el término salud, se hace patente la distancia que toma el término desde su antigua concepción cultural familiar. De esta forma, la definición de salud crece en abstracción y tecnicidad conforme se avanza en los diferentes niveles educativos del individuo. Por muchas vueltas que se den en el intento de definir la salud, los significados que se asignen son cambiantes, y parece claro que una definición aceptada por todos es complicado de conseguir en sentido estricto. Lo interesante de esta cuestión no es tanto ponerse de acuerdo en la definición de salud, como aceptar que otras culturas puedan tener concepciones diferentes a las nuestras y estas no deben ser consideradas desviaciones por diferentes sino otros significados igualmente válidos (SPECTOR, 2003).

Continuando con Spector, si tendemos a considerar la enfermedad como ausencia de salud, son muchas las interrogantes que se plantean al intentar definir este término, ¿es la enfermedad lo contrario de la salud?, ¿es un estado permanente o por el contrario transitorio? Al igual que la salud el término enfermedad se hace escurridizo y desafiante ante definiciones rígidas. La experiencia de enfermar viene determinada por lo que la enfermedad significa para esa determinada persona, además, el rol o estatus de enfermo debe ser sancionado por los profesionales sanitarios y por la propia comunidad o estructura social a la que el individuo pertenece.

Salud y enfermedad son conceptos holísticos que se nutren de aspectos biológicos, psicológicos, sociales y culturales para ser entendidos, interpretados y abordados. Ambos términos obedecen a construcciones culturales y sociales en tanto que la distribución de los estados de salud y enfermedad pertenecen al orden social y tienen una expresión cultural. Cada cultura crea su propio contexto terapéutico y sistemas de salud.

Lo que sí parece un hecho constatable es que la diversidad cultural creciente en el mundo occidental consecuencia del auge de los procesos migratorios, ha cambiado la forma de

entender la prestación de servicios de salud, adaptándolos a los cambios sociales (GARCIA Y PRIETO, 2010).

2.1 Fenómenos culturales que afectan a la salud

El control ambiental, la organización social, las variaciones biológicas, la comunicación, la orientación temporal y el espacio, son fenómenos culturales que varían según las culturas y que tienen una influencia importante en la salud. Estos seis fenómenos han sido identificados por Giger y Davidhizar (SPECTOR, 2003):

Control ambiental

Es la destreza de los miembros de un grupo cultural para planificar y desarrollar actividades que influyen sobre la naturaleza o controlen los factores del entorno. Estas actividades incluyen los complejos sistemas de creencias tradicionales sobre la salud y la enfermedad. El control ambiental juega un importante papel en la respuesta de las personas a experiencias relacionadas con la salud, la comprensión de los procesos, la accesibilidad a los recursos y el sentido del apoyo social y familiar.

Organización Social

El ambiente social en el que la persona crece y vive determina en gran medida su identificación y desarrollo cultural. La organización social hace referencia a la familia nuclear o extensa, a las organizaciones grupales, religiosas, culturales o políticas con las que los individuos pueden identificarse. La pobreza, el desempleo, la falta de vivienda digna son barreras sociales que pueden dificultar el acceso al sistema de salud.

Variaciones biológicas

Las diferencias biológicas, físicas o genéticas entre miembros de distintos grupos culturales constituyen un fenómeno cultural que influye en la salud. Algunos ejemplos son la complejidad corporal o en general la corta estatura de los asiáticos, la consistencia, textura y color de piel de algunos grupos y su influencia en los procesos de cicatrización, variaciones genéticas y enzimáticas que pueden influir en la respuesta a ciertos medicamentos y dietas nutricionales.

Comunicación

Los cuidados multiculturales encuentran máxima dificultad cuando la comunicación con los pacientes se hace ineficaz debido a diferencias en el idioma, el lenguaje verbal y no verbal, incluso los silencios en la comunicación. Las diferencias idiomáticas pueden ser solventadas mediante intérpretes y mediadores culturales.

En España, a finales de agosto de 2011, surgió a partir de un grupo de profesionales una iniciativa “Mírame, Diferencia_T” que tiene como objetivo común mejorar la calidad de los cuidados con pequeños gestos como mirar a los ojos de la persona cuidada, una brillante idea para la humanización de los cuidados que surge a través de las redes sociales (www.diferencia-te.org) y que sin duda contribuirá a mejorar el ambiente comunicativo con las personas de otras culturas, teniendo en cuenta que en algunas de ellas esta actitud de mirar a los ojos pueden crear o agravar un ambiente hostil y ser una conducta no recomendada. En otras ocasiones puede suplir las carencias de las diferencias idiomáticas en la comunicación.

Orientación temporal

La conceptualización del tiempo en tiempo pasado, presente o futuro determina las conductas y actitudes de los grupos culturales hacia la salud. Países como Estados Unidos, Canadá, España, Inglaterra o Alemania tienden a orientarse hacia el futuro tomando medidas preventivas de salud y objetivos a largo plazo. Otros países piensan en presente dando menos importancia a la planificación anticipada, esto es importante a la hora de considerar el cumplimiento terapéutico y las expectativas a largo plazo de las personas sanas o enfermas.

Espacio

Los diferentes grupos etnoculturales tienen concepciones distintas en cuanto al espacio personal y territorio que les rodea, esto lleva a actitudes y comportamientos distintos.

De acuerdo con estas premisas culturales existe una zona o espacio íntimo que se extiende hasta medio metro donde los olores y respiración son percibidos, un espacio privado para muchas personas en el que se produce distorsión visual. La distancia personal que se extiende desde medio a un metro se considera como la prolongación de uno mismo, a esta distancia el volumen de voz es moderado, quizás no haya distorsión visual ni el olor corporal

sea perceptible. La distancia social abarca de uno a tres metros, la información es menos perceptible y se reserva para transacciones impersonales. Por último la distancia pública a partir de tres metros se reserva para interactuar de forma impersonal donde las expresiones faciales suelen pasar desapercibidas y las conversaciones deben ser dirigidas para que se de por sabido el interlocutor.

2.2 Competencia cultural

En la actualidad ante la gran movilidad geográfica que tiene lugar por parte de todas las sociedades se hace necesario un mayor conocimiento de las diferencias y similitudes culturales de los grupos étnicos por parte de organizaciones y en el caso que nos ocupa de las instituciones sanitarias. Esta realidad hace que los profesionales sanitarios deban adquirir conocimientos, habilidades y actitudes para prestar atención y cuidados culturalmente competentes (LILLO Y CASABONA, 2006).

La American Academy of Nursing define la competencia cultural como;

“integración compleja de conocimientos, actitudes y habilidades que aumenta la comunicación entre culturas diferentes (cross-cultural communication) y las interacciones apropiadas/afectivas con los otros” (LILLO *et al.*, 2004, pág. 48).

De una manera simple y siguiendo a Larry Purnell, podemos definir la competencia cultural como el proceso por el que el profesional de la salud se esfuerza por lograr la habilidad de trabajar de forma eficaz para el individuo, familia y comunidad. Dula Pacquiao define la competencia cultural bajo tres premisas fundamentales; Debe ser adaptable, es decir, no está limitada sólo al profesional sanitario, también a la institución sanitaria y a la comunidad, las personas tienen derecho a decisiones éticas, culturales y competentes, y son necesarios tres niveles de atención cultural; paciente/familia, institucional y comunitaria. La competencia cultural no sólo mejora la satisfacción del receptor de cuidados sino que para la institución sanitaria puede suponer una mejora del coste-eficiencia y efectividad de la atención en tanto que permite a los profesionales obtener información más apropiada para un diagnóstico más acertado, facilita la adhesión a los tratamientos por parte del usuario con el apoyo familiar, reduce los retrasos de atención y optimiza el uso racional de los recursos sanitarios, pone el acento en la comunicación e interacción clínica y en la compatibilidad de la atención médica occidental con la medicina alternativa. (VÁZQUEZ *et al.*, 2007).

Purnell establece cuatro etapas en la adquisición de la competencia cultural; a) incompetencia inconsciente, cuando el profesional presta cuidados y atención sanitaria que no son culturalmente competentes pero no se da cuenta de ello. b) incompetencia consciente, el sanitario sabe que no practica cuidados competentes pero es consciente de ello y por tanto es sensible a la formación y preparación que necesita y se preocupa por adquirirla. c) Competencia consciente, el profesional se da cuenta que ha generado habilidades y actitudes que tienen en cuenta la diversidad cultural y respeta y analiza las necesidades del otro. d) La competencia inconsciente lleva al profesional al final de un proceso en el que practica cuidados culturalmente competentes de forma automática en un ejercicio diario que provoca una relación eficaz y satisfactoria con la persona cuidada.

Todavía hoy son muchos los profesionales que piensan que son las personas que migran las que deben adaptarse a las prácticas de atención sanitaria sin tener en cuenta la diversidad y la diferencia de otras culturas. Debemos procurar encuentros culturales alejados de conflictos y tensiones buscando el equilibrio entre lo semejante y lo que nos resulta ajeno, sin olvidar que el respeto a lo diferente no debe favorecer prácticas y valores contrarios a la dignidad humana.

2.3 Políticas públicas para la atención sanitaria de la población culturalmente diversa

Toda política pública tiene incidencia, o pretende tenerla, sobre algunos aspectos de la vida de la ciudadanía, en ocasiones de manera directa y en otros casos de manera más indirecta. En este sentido las políticas públicas de salud para atender a población que es diversa desde el punto de vista cultural se hace necesaria. Pero esta política no debe abordar de manera exclusiva los aspectos sanitarios sino que debe partir de un concepto global e integral de salud, en el que existe una influencia decisiva de otros factores políticos, económicos y sociales.

Valles (2000, pág, 377) define la política pública como

“un conjunto interrelacionado de decisiones y no decisiones, que tienen como foco un área determinada de conflicto o tensión social. Se trata de decisiones adoptadas formalmente en el marco de las instituciones públicas, lo cual les confiere la capacidad de obligar pero que han sido precedidas de un proceso de elaboración en el cual han participado una pluralidad de actores públicos y privados”.

Las políticas públicas forman parte de un sistema político integrado en el marco de una sociedad con la que interactúa, y que es beneficiada o perjudicada por los resultados de las decisiones políticas que se tomen y las prioridades que en un determinado momento adopte el

gobierno. En efecto, la sociedad organizada toma acuerdos, decide, influye, presiona y realiza acciones colectivas que tienen como resultado la puesta en marcha de determinadas políticas públicas que tendrán unos perfiles ideológicos muy definidos en función de la ideología del partido que sustente el gobierno de turno.

Las políticas públicas en salud en gran medida se basan en el reconocimiento de que la protección de la salud es un derecho fundamental de toda la población. A nivel internacional son numerosos los tratados, acuerdos y declaraciones que hacen referencia a los derechos que los seres humanos tienen reconocidos, siendo el derecho a la salud o a la protección de la salud uno de ellos. Son muchos los países que tienen ratificados la mayoría de estos.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos recoge en su artículo 25 que:

“Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios”.

Esta Declaración Universal de los Derechos Humanos sirvió de base para definir los derechos civiles y políticos y los derechos económicos, sociales y culturales. Pero mientras que los primeros tenían la característica de su obligatoriedad inmediata, los segundos debían implantarse de manera progresiva según los recursos disponibles por los Estados. La salud es un derecho que entra dentro del grupo de los derechos económicos, sociales y culturales.

En 1946 se aprueba en Nueva York la Constitución de la Organización Mundial de la Salud. En el Preámbulo de la misma se recoge que:

“El goce del grado máximo de salud que se pueda lograr es uno de los derechos fundamentales de todo ser humano sin distinción de raza, religión, ideología política o condición económica o social”.

Sin embargo, nos encontramos en multitud de ocasiones que no toda la población tiene el mismo nivel de protección de la salud, convirtiéndose la pertenencia a una minoría cultural en un factor discriminatorio de primer orden.

Garantizar por igual los derechos a toda la población es un deber ineludible de cualquier estado. El problema es que en la actualidad ciertos derechos se están convirtiendo en privilegios accesibles a los que tienen recursos suficientes para acceder a ellos en un gran número de países, y en los que existe una cobertura amplia y casi universal y gratuita la excusa de la crisis está sirviendo como justificación para hacer recortes importantes y reformar sus sistemas de

salud. Esto supone que la pretendida universalidad de los derechos humanos es una falacia. El derecho a la salud, que está incluido en los denominados derechos sociales, está limitado en función de la adscripción étnica, que en muchos casos coincide con una situación administrativa diferente derivado del hecho de ser inmigrante. En este sentido la mayoría de las leyes nacionales que regula la inmigración establecen una serie de criterios que condicionan el nivel de protección de la salud que tiene la población inmigrante.

La Asamblea General de la ONU en 1965 aprueba la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial en la que se establece en el artículo 5 que todos los Estados tienen el compromiso de garantizar el derecho a la salud y a la atención sanitaria a todas las personas por igual, sin distinción de raza, color y origen nacional o étnico.

El alcance y los contenidos de este derecho no está definido de manera unánime ni están marcados unos mínimos aceptados por todos. En este sentido cada Estado tiene diferentes niveles de protección, aunque de los pactos y tratados internacionales se pueden deducir unos contenidos mínimos. Así, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU indica que el derecho a la salud implica cuatro elementos básicos: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y calidad. Por lo tanto los Estados deben garantizar que existen suficientes bienes y servicios de salud para cubrir las necesidades sanitarias de toda la población; que sean accesibles para todos sin ningún tipo de discriminación; que los establecimientos sanitarios respeten la ética médica y estén adaptados a las peculiaridades culturales, al género y la edad de la población; y, por último, que tengan unos niveles mínimos de calidad, siendo necesario para ello que el personal de salud tenga una capacitación adecuada, dispongan de medicamentos y equipamiento médico apropiado (ARBELÁEZ, 2006).

En 1993 la Organización Panamericana de la Salud (OPS) aprueba la Iniciativa de Salud de los Pueblos Indígenas, comprometiéndose los estados miembros a trabajar para mejorar la salud de los pueblos indígenas. También la OPS, en el plan de acción para el bienio 1999-2002, señala que siguen existiendo desigualdades e inequidades en el nivel de salud y en el uso y acceso a los servicios de salud de las poblaciones indígenas por lo que

“es esencial tener políticas públicas específicas para reconocer y proteger los derechos de los pueblos indígenas, su cultura y sistemas de salud. (...) puesto que las políticas públicas relacionadas con otros aspectos socioeconómicos, como educación, empleo, medio ambiente y desarrollo, también repercuten en la salud, es preciso establecer vínculos adecuados con otros sectores que también se ocupan de formular políticas” (OPS, 2000, pág. 8)

Principios rectores de las políticas sanitarias tales como la igualdad, accesibilidad, gratuidad y equidad no se aplican de manera equitativa a toda la población, estando discriminadas las minorías étnicas en el acceso y uso de los servicios de salud (JANSA Y BORRELL, 2002).

Cualquier política pública que aborde la salud de las minorías étnicas debe ser participativa y para ello deben establecerse mecanismos que permitan la participación de los diferentes niveles de la administración, organizaciones sociales (empresariales, sindicales, de inmigrantes, ONG) y expertos. Por ejemplo en España, la elaboración de planes integrales dirigidos a la población inmigrante se ha iniciado con un proceso de consulta dividido en varias etapas: fase de consulta inicial, con la celebración de seminarios temáticos en los que participaron técnicos de las diferentes administraciones, organizaciones empresariales y sindicales, ONG,s, asociaciones y expertos; y fase de elaboración interna de un borrador del plan por parte de la Secretaría de Estado del Ministerio con competencias en materia de inmigración con las aportaciones recogidas en la fase anterior. Este borrador se presenta al Consejo de Ministros y se hace público en la página Web del Ministerio abriéndose un periodo para que se pudieran presentar enmiendas y propuestas al texto de manera individual o a través de cualquier entidad. Después se inicia el trámite parlamentario correspondiente.

Aunque son múltiples los objetivos que persigue cualquier plan, destacan los que hacen referencia a la necesidad de adecuar las políticas públicas de educación, empleo, servicios sociales, salud y vivienda a las necesidades de la población inmigrantes. Por este motivo en estos planes se establecen áreas de intervención diversas y suelen incluir las siguientes: acogida, educación, empleo, vivienda, servicios sociales, salud, infancia y juventud, igualdad de trato, género, participación, sensibilización y codesarrollo. Además es imprescindible establecer cómo se va a realizar el seguimiento y la evaluación del plan, definiendo quién, cómo y cuándo se van a llevar a cabo. Además cualquier política pública debe estar acompañada de un presupuesto adecuado y distribuido por áreas, estructuras administrativas y ejercicios presupuestarios.

3. Género como determinante de salud

3.1 El género como categoría de análisis

A mediados del siglo XX Simón de Beauvoir y Margarte Mead advirtieron sobre la construcción sociocultural de las diferencias sexuales. Beauvoir en su libro de cabecera para feministas *El segundo sexo* acuñó la célebre frase “*la mujer no nace, sino que se hace*” destacando el carácter no biológico de la condición social de las mujeres. La antropóloga Mead investigando

diferentes culturas como la samoana, hizo hincapié en que roles y atributos que se relacionan con mujeres pueden variar de unas culturas a otras. En la década de los 70 se separan los conceptos de sexo y género con la intención de discernir entre lo que es biología y lo que es cultura, denunciándose la naturalización de las mujeres como un mecanismo básico en su subordinación social. El término sexo se refiere a las diferencias físicas, anatómicas y fisiológicas de hombres y mujeres, que se asocian a su capacidad de reproducción, mientras el concepto género se refiere a un nivel de abstracción distinto para referirnos a representaciones e ideas y prácticas sociales de hombres y mujeres que implican funciones sociales y espacios diferentes y una jerarquía en relación al acceso al poder (ESTEBAN, 2001).

En la actualidad la falacia de la neutralidad de la ciencia ha sido ampliamente superada, aunque todavía queda en el imaginario colectivo la idea de que la ciencia es objetiva y que está libre de valores e ideología. Sin embargo el estudio del androcentrismo en la ciencia ha puesto de manifiesto como en las investigaciones científicas se ha utilizado de manera casi exclusiva la perspectiva masculina, identificándose lo masculino con lo normal y lo femenino como una desviación de dicha norma. Pero si se tiene en cuenta que la ciencia no está libre de valores y que hay factores ideológicos e institucionales que influyen y condicionan de manera decisiva el discurrir de la ciencia es necesario cuestionar algunas de las verdades absolutas e indiscutibles que han permanecido inalterables durante mucho tiempo. Éstas han sido aceptadas de manera acrítica por la sociedad y han servido para justificar la discriminación social de las mujeres a lo largo de la historia de la humanidad. Y esto también ha sido más evidente y más grave en las ciencias de la salud, que han utilizado la anatomía y la fisiología para demostrar que la naturaleza de mujeres y los hombres los hace más adecuados para los roles que socialmente tienen asignado y de esta manera se ha intentado “naturalizar” un orden social artificialmente construido (ESTEBAN, 2006).

Tal y como sucede en otros ámbitos científicos, la aplicación del género como categoría de análisis aplicada a las ciencias de la salud permite analizar las diferencias y desigualdades que afectan a los hombres y a las mujeres. Los procesos de salud y enfermedad están determinados por el género, siendo diferente la morbilidad y la mortalidad en ambos sexos.

Desde un planteamiento feminista, el análisis crítico del discurso científico-médico que ha imperado a lo largo de la historia y que ha impregnado la formación y el ejercicio de la práctica profesional ha permitido cuestionar algunas de las asunciones básicas que desde una actitud acrítica se han asumido tradicionalmente.

El género desde esta perspectiva epistemológica se configura como una categoría analítica clave para la investigación científica. Encuadrado conceptualmente en el feminismo teórico, adquiere especial significación en las ciencias sociales y sanitarias por su potencialidad de explicación e interpretación de la realidad. La introducción del término género en la investigación como alternativa al término sexo se hizo para combatir el determinismo biológico presente en la investigación, visibilizando la dimensión social de las diferencias y desigualdades entre los sexos. Es un término continuamente en revisión y actualización según el momento de la historia y los contextos sociales (ORTIZ, 2002). El género no sólo se entiende como sistema de relaciones sociales sino que, conectado con este sentido, el género hay que entenderlo como categoría analítica que permite sacar a la luz e interpretar las diferencias y desigualdades entre mujeres y hombres dentro de sus contextos sociales, culturales, políticos, económicos e históricos específicos. La OMS afirma que la incorporación de la mirada de la perspectiva de género en salud supone plantearse nuevos retos éticos y metodológicos que requieren de un replanteamiento de la investigación en salud (GARCÍA, 2010).

El género además se constituye en uno de los factores que de manera más decisiva organiza las profesiones sanitarias. La división social del trabajo en el ámbito sanitario se ha manifestado claramente en las diferentes categorías profesionales influyendo incluso en la denominación de las diferentes profesiones sanitarias. Los médicos, las enfermeras y las matronas son términos que se utilizan habitualmente y que ponen de manifiesto que la medicina ha sido tradicionalmente una profesión reservada a los hombres y que la enfermería y la matronería son profesiones femeninas, siendo por otra parte una extensión de las funciones que socialmente se asignan a uno y otro sexo. En definitiva se trata de una expresión más de la jerarquización social de las actividades desarrolladas por hombres y mujeres y que define las relaciones de poder existente y las representaciones sociales que caracterizan los comportamientos y actividades de cada uno de los sexos (ORTIZ, 2006; LINARES, 2008).

3.2 El sistema sexo-género en salud

Gayle Rubin postula el sistema sexo-género en el año 1975 dentro de un Feminismo estructuralista, para dar explicación a como se establecen las relaciones entre los sexos y el por qué de la subordinación de las mujeres. Rubin cree que la idea del sistema patriarcal no es suficiente para la explicación de esta relación de subordinación ya que fuera de la estructura socioeconómica de la familia y en sociedades no capitalistas se mantienen relaciones de

opresión y poder sobre las mujeres. Esta autora pone la explicación en el sistema sexo-género que es el que organiza las relaciones entre los sexos y lo hace por la transformación del sexo biológico en género. Los elementos de este sistema son; los sexos biológicamente diferentes, las atribuciones y normas que cada cultura u organización asigna a cada sexo, es decir, el género y la estructura que establece de relación en el sistema entre los sexos y el género de forma homóloga a los sistemas de parentesco. Cuando las atribuciones de género están apoyadas en distribuciones desiguales y asimétricas asignando a las mujeres roles pasivos, dependientes y de menor importancia al de los hombres se constituyen las relaciones de poder, de género, en el sistema (VELASCO, 2009).

Dentro de este sistema de sexo-género asimétrico, la atención sanitaria contribuye a crear desigualdades en salud relacionadas con el género. El sesgo de género es definido como;

“el planteamiento erróneo de igualdad o de diferencias entre hombres y mujeres, en cuanto a su naturaleza, a sus comportamientos y/o a sus razonamientos; el cual puede generar una conducta desigual en los servicios sanitarios, incluida la investigación, y que es discriminatoria para un sexo respecto a otro” (RUIZ, 2001, pág 166).

Este sesgo de género en salud puede producirse asumiendo igualdad entre hombres y mujeres cuando hay diferencias reales o dando por hecho diferencias donde no existen. Este planteamiento erróneo se da desde planteamientos biomédicos, durante mucho tiempo hegemónicos, que dan por hecho igualdad para problemas de salud físicos y desigualdad emocional y en la salud expresada y autopercebida. El mayor interés por factores de riesgo para la salud de los hombres deja en segundo plano estos mismos para la salud de las mujeres produciéndose un desequilibrio real en el esfuerzo terapéutico para los problemas de salud en favor de los hombres. Tener una visión binocular en salud que no deje fuera del conocimiento a las mujeres pasa por tener en cuenta los factores sociales que están en la base de la enfermedad, las conductas de salud y por un replanteamiento de la relación medicina-pacientes para encontrar la base de las diferencias de género (RUIZ, 2001)

3.3 Diferencias y desigualdades en los modos de enfermar de hombres y mujeres

Existen diferencias y desigualdades en la salud de hombres y mujeres. Las diferencias se fundamentan en la biología y la desigualdad se explica *“porque hay otros factores, que en parte son explicados por el género, y que influyen de una manera injusta en la salud de las personas”* (ROHLFS, 2007;

ROHLS *et al*, 2000). En este sentido la salud de las mujeres está determinada tanto por factores biológicos como por factores sociales, políticos y económicos.

Sin embargo las mujeres tienen una esperanza de vida mayor que la de los hombres pero sufren una inferior calidad de vida al presentar mayor prevalencia de enfermedades crónicas y discapacidades. Indicadores tales como la Esperanza de Vida Libre de Enfermedad Crónica o la Esperanza de Vida en Buena Salud son diferentes para hombres y mujeres, siendo los datos peores para las mujeres (OSM, 2005).

La OMS calcula que en el mundo faltan 100 millones de mujeres y estas estimaciones se basan en el hecho de que en los países con un alto nivel de desarrollo económico existen 106 mujeres por cada 100 hombres y en los países con un bajo nivel de desarrollo esta cifra baja hasta las 95 mujeres por cada 100 hombres. Estas diferencias se explican por la grave discriminación que sufren las mujeres en estos países y que incide en que sus condiciones de vida. A esto hay que sumar la persistencia en algunas zonas geográficas de una serie de prácticas tradicionales contra las mujeres como son, la mutilación genital femenina o el infanticidio selectivo.

También, según estimaciones de la OMS en el mundo mueren al año aproximadamente 600.000 mujeres por causas relacionadas con el embarazo, el 99% en los países pobres y el 1% en países ricos. La mortalidad materna se sitúa en los segundos en 10 mujeres muertas por cada 100.000 nacidos vivos, sin embargo en algunos países africanos esta tasa puede subir hasta las 2000 mujeres por cada 100.000 nacidos vivos.

Por otra parte hay un factor importante que incide en la salud de las mujeres en el mundo como es su situación económica. Del total de pobres que hay el 70% son mujeres, existe una feminización de la pobreza como consecuencia de que las mujeres tienen salarios y condiciones laborales peores que los hombres y en gran medida trabajan en la economía sumergida. Las desigualdades de género se manifiestan de manera bastante clara en la división sexual del trabajo y ésta a su vez tiene una incidencia directa sobre la salud de las mujeres. Las mujeres desempeñan habitualmente tres roles, siendo alguno de ellos desempeñados casi en exclusividad por ellas: el rol reproductivo, relacionado no sólo con la capacidad reproductiva biológica sino también con la reproducción social, las mujeres se siguen dedicando casi en exclusividad a las tareas crianza y cuidado de la familia; el rol productivo, son las actividades que se reportan ingresos económicos, siendo cada vez más las mujeres que se incorporan al mercado de trabajo; y por último el rol de gestión comunitaria, que son las actividades de participación comunitaria y el desarrollo de actividades sociales (CASTAÑEDA, 2007).

Las mediciones que se han hecho en diversos países, con diferentes niveles de desarrollo humano, han llevado a la misma conclusión, en todo el mundo las mujeres trabajan más horas

que el hombre y son mucho más pobres que éstos. Todo esto supone una sobrecarga de trabajo que incide en la calidad de vida y en la salud de las mujeres.

En la actualidad, el aumento de la pobreza, los ajustes estructurales y la disminución de la protección social, como consecuencia de la crisis, está teniendo una mayor repercusión en la situación de las mujeres.

Las diferencias y desigualdades en salud se ponen de manifiesto en los denominados perfiles epidemiológicos de género que se clasifican en función de la morbilidad diferencial que presentan hombres y mujeres. Así nos encontramos con procesos patológicos que son exclusivos para cada sexo porque se basan en las diferencias biológicas (cáncer cervico-uterino, cáncer de próstata, problemas de salud relacionados con el embarazo, etc.); otros son más prevalentes en uno de los dos sexos como por ejemplo, la obesidad, la osteoporosis, la incontinencia urinaria, la fibromialgia, el síndrome de fatiga crónica, la depresión o los trastornos de la conducta alimentaria, que son mucho más prevalentes en mujeres que en hombres; y por último, otros están relacionados con los estilos de vida diferentes en hombres y en mujeres, como por ejemplo, las patologías asociadas al consumo de alcohol y tabaco que tienden a igualarse en hombres y en mujeres, al ser cada vez más parecidos los patrones de consumo en ambos (CASTAÑEDA, 2007; OSM, 2005; OSM,2006).

Los estudios realizados recientemente han demostrado que algunas de las enfermedades más prevalentes, como son las enfermedades vasculares, presentan distintos patrones en hombres y en mujeres como consecuencia de una

“diferente distribución de los principales factores de riesgo cardiovascular descritos en mujeres (hipertensión, dislipemias, diabetes y el uso terapéutico de compuestos hormonales) y en hombres (tabaquismo, hipertensión y diabetes) con infarto, y la diferente edad de comienzo de la exposición a ellos. A estos factores de riesgo habría que añadir los psicosociales y las condiciones de vida (construcción subjetiva de la enfermedad, inserción laboral o manejo de los vínculos, entre otros), que han sido escasamente estudiados, especialmente desde un enfoque de género” (OSM, 2005, p. 43).

Si a todo esto sumamos los sesgos de género en la atención sanitaria, en la investigación sanitaria y en el esfuerzo diagnóstico y terapéutico se explica en gran medida las inequidades y desigualdades que existen en los sistemas sanitarios y que han permanecido invisibles hasta épocas muy recientes. Una de las aportaciones del análisis de género ha sido la visibilización

de todas estas cuestiones que tradicionalmente han sido ignoradas por las ciencias de la salud (MIQUEO, 2001).

3.4 Incorporación de la perspectiva de género en las políticas y programas de salud

Ya en 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce que todas las personas tienen los mismos derechos y libertades sin distinción de sexo. El derecho a la salud, tal y como se ha visto anteriormente, es uno de los derechos consagrados en esta Declaración. Sin embargo en el caso de las mujeres la discriminación que sufren en todas las sociedades y culturas constituye un obstáculo al disfrute de este derecho.

De manera general la situación de desigualdad que afecta a las mujeres ha sido abordada en múltiples Conferencias, Declaraciones y Convenciones internacionales, muchos de ellos auspiciados por Naciones Unidas. En éstas hay que destacar la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en diciembre de 1979 y las Conferencias Mundiales sobre la Mujer, que desde el año 1975 se han celebrado sucesivamente cada cinco años. En ésta se ha abordado la situación de las mujeres en el mundo, realizando propuestas tendentes a superar la discriminación que sufren.

Los acuerdos emanados de estos congresos internacionales han sido suscritos por multitud de países que en base a los mismos han desarrollado políticas específicas que se han traducido en la aprobación de una legislación específica para avanzar desde una perspectiva de género en la consecución de una igualdad real entre hombres y mujeres (CASTAÑEDA, 2007).

Más recientemente, en el año 2000 la Asamblea General de Naciones Unidas aprueba la Declaración del Milenio que compromete internacionalmente a los distintos países y en los que se recoge un objetivo específico, el número tres, relativo a la promoción de la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer.

Un concepto clave emanado de la Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing, celebrada en 1995 ha sido el de transversalidad o *mainstreaming* de género, considerado como una estrategia para conseguir la igualdad de género y un mayor empoderamiento de las mujeres en la sociedad. En 1999 el Consejo de Europa define la transversalidad o *mainstreaming* de género como

la organización (la reorganización), la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos, de modo que la perspectiva de la igualdad de género se

incorpore en todas las políticas, a todos los niveles y en todas las etapas, por los actores normalmente involucrados en la adopción de medidas políticas.

En definitiva se trata de incluir en todas las iniciativas políticas la perspectiva de género ya que pueden transformar la desigualdad social y para eso es necesario que incluyan los mecanismos necesarios para promover la igualdad de oportunidades y la eliminación de las prácticas discriminatorias.

En el ámbito de la salud la perspectiva de género debe incluirse en todas las políticas públicas de salud que se desarrollen porque es obvio que existen diferencias significativas en la salud de los hombres y mujeres, porque ambos tienen necesidades diferentes y porque las mujeres sufren desigualdades en el acceso a los recursos de salud (TAJER, 2006).

En este sentido es importante como señala Sen (2005), que las políticas de salud incorporen una serie de elementos como son: en primer lugar, el reconocimiento de los determinantes sociales que inciden en la salud de las mujeres y que son diferentes a los determinantes biológicos; en segundo lugar la constatación de que

el sesgo de género y la inequidad existen y funcionan a lo largo de muchas dimensiones como los servicios, la investigación y las políticas mismas; en diferentes subcampos como los de salud ocupacional, ambiental, reproductiva y mental, y en diferentes niveles, en el hogar, la comunidad, los proveedores y los sistemas de salud”; y en tercer lugar la identificación de las “consecuencias transversales de la inequidad de género con otros estratificadores sociales” como clase social y etnia (SEN, 2005, p. 30).

La aplicación de la transversalidad de género en las políticas públicas de salud ha tenido como consecuencia un mejor diagnóstico del nivel de salud de la población en general y en particular de las mujeres, al definir la situación general de los determinantes sociales derivados de los roles desempeñados y los problemas de salud desagregados por sexo. También en todos ellos se hace referencia a la mejora de la salud de las mujeres y a la promoción del bienestar y la calidad de vida de las mismas y para ello se plantea dar respuesta a las diferentes necesidades de hombres y mujeres en materia de salud.

Pero si las políticas de salud se marcan como único objetivo mejorar las condiciones de vida de las mujeres y no dan respuesta a las desigualdades estructurales que afectan a las mujeres, las inequidades persistirán en el tiempo. Por ello es importante impulsar la participación y empoderamiento de las mujeres en los procesos de salud, que las mujeres no sean beneficiarias

pasivas de las decisiones que afecten a su salud de manera individual o colectiva sino que se conviertan en protagonistas, estableciendo los mecanismos necesarios para que participen en la toma de decisiones. Se trata en definitiva de garantizar, a través de políticas públicas con un enfoque de género, un igual derecho a la salud para mujeres y hombres.

Bibliografía

ARBELÁEZ, M. 2006. "Inmigración y salud: la protección de la salud frente a la diversidad cultural", *Revista de Bioética y Derecho*, 7: 1-9.

CASTAÑEDA, I. E. Reflexiones teóricas sobre las diferencias en salud atribuibles al género. *Revista Cubana de Salud Pública* 2007;33(2): 1-20.

GARCÍA, M.M. (Coord.). Guía para incorporar la perspectiva de género a la investigación en salud. Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública, 2010.

GARCÍA, V.; PRIETO, I. La competencia cultural como herramienta para la atención sanitaria a la población inmigrante. *Gaceta Sanitaria*, 24 (5), p. 431-432. 2010.

ESTEBAN, M.L. El género como categoría analítica. Revisión y aplicaciones a la salud. En: MIQUEO, C.; TOMÁS, C.; TEJERO, C.; BARRAL, M. J.; FERNÁNDEZ, T.; YAGO, T. (eds). *Perspectivas de género en salud*. Madrid: Minerva Ediciones, 2001. p. 25-26.

ESTEBAN, M.L. El Estudio de la Salud y el Género: Las Ventajas de un Enfoque Antropológico y Feminista. *Salud Colectiva*, Buenos Aires, 2(1): 9-20, Enero - Abril, 2006.

JANSA, J. M. Y BORRELL, C. 2002. "Inmigración, desigualdades y atención primaria: situación actual y prioridades", *Atención Primaria*, 29 (8): 463-468.

LILLO, M.; VIZCAYA, F.; DOMÍNGUEZ, J. M.; GALAO, R. Investigación Cualitativa en enfermería y competencia cultural. *Index de Enfermería*. (13), nº44-45. p. 47-50, 2004.

LILLO, M.; CASABONA, I. Fenómenos migratorios, competencia cultural y cuidados de salud. *Cultura de los Cuidados*, nº 20 , 2º semestre, año X, 2006, p. 87-91

LINARES, M. Las matronas en el Jaén del Siglo XX. El caso de la Comarca de Sierra Mágina. Jaén: Instituto de Estudios Giennenses. Diputación Provincial de Jaén, 2008.

MIQUEO, C.; TOMÁS, C.; TEJERO, C.; BARRAL, M. J.; FERNÁNDEZ, T.; YAGO, T. (eds). *Perspectivas de género en salud*. Madrid: Minerva ediciones, 2001.

MOISO, A. Determinantes de la Salud. En: Barragán, Horacio L. *Fundamentos de Salud Pública*. La Universidad Nacional de La Plata Edición. La Plata 2007, p.161-190.

OBSERVATORIO DE SALUD DE LA MUJER (OSM). Informe Salud y Género. 2005. Ministerio de Sanidad y Consumo, 2006.

OBSERVATORIO DE SALUD DE LA MUJER (OSM). Informe Salud y Género. 2006. Las edades centrales de la vida. Ministerio de Sanidad y Consumo, 2007.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OPS). Marco estratégico y plan de trabajo 1999-2002. Salud de los pueblos indígenas. Washington, D.C.: 2000. División de Desarrollo de Sistemas y Servicios de Salud. Organización Panamericana de la Salud. Organización Mundial de la Salud. Disponible en: <http://new.paho.org/hq/dmdocuments/2009/32-EspMarcoEstrag99-02.pdf>. Consultado el: 23 de abril de 2012.

ORTIZ, T. El papel del género en la construcción histórica del conocimiento científico sobre la mujer. En: Ramos, E. (ed). La salud de las mujeres: Hacia la igualdad de género en salud. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, 2002. p. 29-49.

ORTIZ, T. Medicina, historia y género. 130 años de investigación feminista. Oviedo: KRK, 2006.

ROHLFS I, BORRELL C., FONSECA M.C. Género, desigualdades y salud pública: conocimientos y desconocimientos, Gaceta Sanitaria 2000; 14 (supl 3), p. 60-71.

ROHLFS, I. (2007) Género y salud: diferencias y desigualdades. En: <http://www.prbb.org/quark/27/027036.htm>. Consultado el: 23 de abril de 2012.

RUIZ, M.T. Igualdad de oportunidades en los servicios sanitarios: sesgo de género como determinante de la estructura de la salud de la Comunidad. En: Miqueo, Consuelo; Tomás, Concepción; Tejero, Cruz; Barral, M^a José; Fernández, Teresa; Yago, Teresa (eds). Perspectivas de género en salud. Madrid: Minerva Ediciones, 2001, p. 163-178.

SEN, G; GEORGE, A.; ÖSTLIN, P. Incorporar la perspectiva de género en la equidad en salud: un análisis de la investigación y las políticas. Organización Panamericana de la Salud, 2005.

SPECTOR, R. Las Culturas de la Salud. Madrid: Prentice Hall, 2003.

TAJER, D. Globalización, Reformas y el Derecho a la Salud: El caso de América Latina. Revista Mujer Salud / Red de salud de las mujeres latinoamericanas y del Caribe 2006; 2, p. 3-17.

VALLÉS, J. Ciencia Política. Una introducción. Barcelona: Ariel, 2000.

VAZQUEZ, J.; BARAZA, P.; SAYED-AHMAD, N. Orientación a los servicios sanitarios de la diversidad cultural. En: García Galán Rafael (coordinador), Manual de atención sanitaria a inmigrantes: guía para profesionales de la salud. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud, 2007, p. 53-64.

VELASCO, S. Sexo, género y salud. Teorías y métodos para la práctica clínica y programas de salud. Madrid: Minerva Ediciones, 2009.



Mulheres no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

Marisa de Fátima Lomba de Farias²⁰⁹

1. Introdução: para compreender o contexto e o lugar de onde emergem as reflexões

O estado de Mato Grosso do Sul apresenta um número significativo de assentamentos de reforma agrária; computa-se mais de 186 efetivados até novembro de 2010²¹⁰, nos quais desenvolvo pesquisas desde os anos de 1990. Tais pesquisas são financiadas por alguns órgãos de fomento, como CNPq, FUNDECT, além da própria UFGD,²¹¹ e contam com a participação de diversos/as pesquisadores/as e acadêmicos/as da instituição. Esses/as formam equipes que se deslocam frequentemente aos assentamentos.²¹²

Tal processo criou perspectivas para o desenvolvimento de pesquisa-ação e ampliou, sobremaneira, o conhecimento acerca do modo de vida nesse novo lugar, procurado pelas famílias como moradia de sossego, no qual é possível criarem seus/as filhos/as com mais qualidade de vida e dignidade.

Nesses anos de pesquisa, procurei caracterizar o vivido social das famílias, com um olhar para as relações de gênero, em especial para compreender a vida das mulheres. Esse vivido se orienta por um processo de definições das representações sociais impregnadas de manifestações culturais e de modo de vida rural e urbano, delineando especificidades às relações sociais e aos projetos familiares.

Esta escolha não ocorreu aleatoriamente, ela surgiu de observações da participação de mulheres no processo de luta pela terra – nos acampamentos – e no processo de luta

209 Doutora em Sociologia e Professora da UFGD. Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC, sob a tutoria da Profa. Dra. Joana Maria Pedro, com bolsa recebida do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Email: marisa.lomba@ufgd.edu.br.

210 Desses assentamentos, 178 foram criados pelo INCRA e 8 pelo governo do Estado de Mato Grosso do Sul. Fonte: Divisão de Obtenção de Terras/ SIPRA/ Maristela, 11/11/2010.

211 Universidade Federal da Grande Dourados.

212 Durante esse período, muitos documentos foram organizados, dados foram compilados e estão arquivados no Laboratório de Estudos de Fronteiras (LEF), do qual sou coordenadora. Essas informações estão disponíveis a outros/as pesquisadores/as.

na terra – nos assentamentos. Constatou-se a presença de mulheres nos dois momentos da luta. Porém, elas vivem múltiplas dificuldades, somadas aos problemas mais gerais, principalmente diante do desejo de ter uma vida de fartura, nem sempre possível, ao se deparar com obstáculos no processo produtivo.

As mulheres e os homens são do campo e da cidade, são *caminhantes* que aspiram uma vida de fartura, de sossego e de reconhecimento do seu modo de vida, que reflete trajetórias marcadas por idas e vindas, cuja terra se coloca como um horizonte possível.

Quando a terra se transforma em uma aspiração, as famílias passam a lutar por ela com mais afinco e, de modo geral, envolvem-se em movimentos sociais com orientações políticas e ideológicas diversas. Trata-se de um espaço comunicativo onde essas famílias reconsideram seus projetos familiares, em um movimento entre permanências e mudanças de valores, de crenças e de ideologias. Assim, as representações se estruturam e imprimem significados à terra de trabalho e de moradia, bem como às relações de gênero. (TORRENS, 1994).

Em minha trajetória de pesquisa, mantive constantes contatos com essas famílias e também com o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), colaborando por meio de realização de cursos em acampamentos e assentamentos. De tal processo, resultaram novos conhecimentos, como também a ampliação da interação entre pesquisadora e famílias que participam do Movimento, a concretização do PRONERA²¹³, entre outros. As pesquisas nos assentamentos expandem constantemente a minha convivência com as famílias e, principalmente, com as mulheres.

A partir de então, venho ampliando as análises sobre o MST no estado de Mato Grosso do Sul, no que refere à presença das categorias de análise: “feminismo”, “mulher”, “mulheres”, “relações de gênero”, em seus documentos. Nestes, constam as orientações ideológicas e políticas para a “luta pela terra” e, ainda, como seus militantes – homens e mulheres – se apropriam dessas categorias, orientando sua prática na relação com as famílias no processo de “luta pela terra e de luta na terra”.²¹⁴

Desse modo, meu olhar se voltou para a participação das mulheres nessa “luta”, com o intuito de compreender quais são os conflitos de gênero e como alguns princípios de orien-

213 Curso de Licenciatura em Ciências Sociais voltado para a população dos assentamentos do estado de Mato Grosso do Sul, em andamento na UFGD.

214 A pesquisa desenvolvida no Estágio de Pós-Doutorado (CNPq) intitulou-se: Mulheres e Feminismos no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Estado de Mato Grosso do Sul (1990-2010), iniciou-se em outubro de 2010 e foi concluída em outubro de 2012. Para a escrita deste texto, utilizei documentos coletados de dezembro/2010 a março/2011, e optei, neste momento, apenas pelas fontes escritas. Na pesquisa, utilizamos também as fontes orais.

tação do MST relativos ao gênero – registrados em seus documentos e orientadores de seus cursos de formação – são incorporados ou negados por essas pessoas. Essas constatações estão diluídas em minha produção teórica e nos conhecimentos que construí até então.

No texto ora apresentado delimitarei as considerações para a presença de mulheres no MST e as interfaces de gênero intrínsecas aos princípios e organização política desse movimento social, registrando considerações acerca da análise de algumas fontes escritas.

2. O MST e a presença resistente de mulheres: um olhar a partir de constatações da pesquisa desenvolvida

Os movimentos sociais buscam corresponder aos anseios das famílias que lideram, enfrentando relações que não estão isentas de conflitos, pois passam pela construção de novas identidades, novos saberes e regras de comportamento e podem, muitas vezes, distanciar os sujeitos de suas experiências anteriores e do modo de vida construído em longas trajetórias de idas e vindas. As relações, os conflitos diários, os/as parceiros/as da luta e a visão de futuro, passam por novas influências, alterando as experiências pessoais e coletivas.

As relações são criadas e recriadas nos movimentos sociais em um processo de aceitação, mas também de resistência frente à orientação da “luta pela terra”. Isso porque não há uma linearidade nos processos de mediação, bem como de aceitação incondicional de tais linhas de orientação por parte das famílias. O processo de mediação e a constituição dos vários grupos mediadores passam por descontínuos caminhos permeados por conflitos, tensões, mas também por alianças, em um campo de lutas e concepções político-ideológicas diversas.

Tanto que, no contexto estadual, não há somente o MST como mediador entre os movimentos sociais em prol da reforma agrária. Ele é apenas um deles. Existem outros; muitos nascidos no cenário nacional na década de 1980, que são incentivados pela denúncia e pelo rompimento com uma ordem autoritária marcada pelo regime militar.²¹⁵

Alguns nasceram primeiro, como é o caso da CPT, outros depois, como o MST e o DETR da CUT. Porém, não podemos nos esquecer dos inúmeros processos de organização de diversas categorias de trabalhadores rurais, posseiros, arrendatários que resistiram e enfrentaram a expro-

215 Entre os principais, estão: FETAGRI (Federação da Agricultura do Estado de Mato Grosso do Sul), CUT/DETR (Central Única dos Trabalhadores/Departamento Estadual dos Trabalhadores Rurais), FAF (Federação da Agricultura Familiar), MMC (Movimento de Mulheres Camponesas).

priação e a dominação exercidas pelo capital no campo, na década de 1970. Lembramos também das ligas camponesas na década de 1960. Esses Movimentos colaboraram na gestação de lutas pela reforma agrária, tanto diretamente nas ações das quais temos documentos escritos, quanto na memória social, que contribui para a permanência e a reconstrução da experiência dos sujeitos sociais.

Porém, no contexto dessa autonomia conquistada pelos movimentos, nos deparamos igualmente com situações contraditórias entre princípios de organização, valores e ideologias que perpassam o cotidiano das mobilizações. Muitos princípios demonstram respeito à pluralidade, aos diferentes valores e modos de vida, mas nem sempre isso ocorre de modo concreto.

Muitas disputas são pautadas em concepções diferentes que orientam as ações para o alcance do projeto de sociedade desejado. Princípios que poderiam gerar novos saberes e contra-ideologias em diversos campos, como o de gênero – interesse maior neste momento – cumprem a função de reprodução de modelos e comportamentos estruturados na divisão sexual do trabalho, na hierarquização entre mulheres e homens na esfera decisória, intensificando-se, assim, as desigualdades de gênero e as relações de poder.

Outrossim, os movimentos sociais perdem a oportunidade de criação de novas formas de relações de gênero e fragilizam a chance de construção de amplas ações entre sujeitos políticos na “luta pela terra e na terra”, de modo fraternal, crítico e construtivo de uma realidade social transformada, com respeito às expressões das diversas identidades constituídas nas relações de alteridade e diversidade.

Estamos em presença de conflitos e contradições que compõem o quadro geral de estruturação dos princípios de organização dos mediadores. Muitas vezes, as regras estabelecidas são incoerentes frente às experiências das mulheres e homens, integrantes dos grupos, o que resulta em resistências e desistências, pois as expectativas ficam frustradas.

Conforme Martins, os movimentos sociais podem comprometer consideravelmente sua “novidade e criatividade”, passando a compor um conjunto de organizações, até mesmo “[...] agressivas, autoritárias e intolerantes, com burocracia própria, bloqueando o espaço para novos e autênticos movimentos sociais.” (MARTINS, 2000, p. 79-80).

O MST convive com tais dificuldades e perspectivas de modo dialético, haja vista que apresenta permanências e mudanças de valores e de ideologias em um “movimento” de tensão interna perante os conflitos cotidianos e a participação de milhares de militantes. Mulheres e homens apresentam suas insatisfações e seus desejos, como também incentivam a mudança de

rumos e a inovação de estratégias e princípios que poderão corresponder à diversidade etnoracial, aos interesses de classe e de gênero.

Em Mato Grosso do Sul (MS), o MST lidera os principais e mais combativos acampamentos desde os anos de 1990 e pouco a pouco foi ganhando espaço na mídia, como também respeito entre os sem-terra, chegando a liderar o maior acampamento do Brasil, no ano de 1997, acampamento “8 de março”, em Itaquiraí - MS. Esse movimento social continua atuando no Estado com importância e com capacidade de organização de famílias que continuam “montando as cidades de lona”. Atualmente,²¹⁶ é responsável por um importante acampamento – Antonio Irmão – formado por cerca de 600 famílias brasiguaias às margens da BR 163 (Itaquiraí - MS).

Assim, a atuação do MST, também no MS, privilegia a formação de acampamentos, bem como o acompanhamento das famílias para a permanência nos assentamentos. Nesses casos, inicia, *a priori*, a organização dessas famílias, por meio de esclarecimentos quanto às formas de produção, incentivando as ações coletivas e não as individuais. Orienta-se a aprendizagem das formas organizativas do MST, o acompanhamento de estratégias e os princípios da coordenação nacional.

Para tanto, permanecem, no MS, lideranças da coordenação nacional que participam e apoiam direta e indiretamente a organização do MST no Estado, além de que muitas outras lideranças se destacam nas mobilizações e no enfrentamento com o governo e com grupos contrários à efetivação da Reforma Agrária. Muitas dessas lideranças são jovens, que iniciaram a participação política no acampamento ao acompanharem suas famílias. Outras vêm de vários estados do Brasil e colaboram na organização das ações, evidenciando as experiências positivas de distintas regiões, principalmente as do sul do país. As mulheres fazem parte desses grupos em todo o Estado.

Sem dúvida, no Mato Grosso do Sul, esse é o mediador que mantém formas de estratégia e de enfrentamento mais radicais com o governo e o latifúndio, efetivando ocupações não somente à beira de estradas, mas adentrando as fazendas. O MST mostra uma preocupação fundamental de interligação entre os acampamentos – espaços-tempos transitórios – e os assentamentos – espaços-tempos de conflitos e reconstruções. Nestes, as famílias deverão se reorganizar para enfrentarem as dificuldades de permanência na terra, sem, no entanto, deixar

216 Ano de 2011. O acampamento foi formado no primeiro semestre de 2010.

de pensar na “luta pela terra” que se inicia ou continua para as outras pessoas que permanecem nos acampamentos.

A participação de mulheres em todas as ações do MST no estado de Mato Grosso do Sul é expressiva e qualitativa. Muitas estão na “linha de frente” em mobilizações e em todas as formas de atuação, desde os acampamentos até os assentamentos, e também nos setores influenciando as decisões, criando campos de resistência. Segundo elas, não é uma tarefa fácil, pois vivenciam e denunciam formas simbólicas de violência, discriminação e desvalorização de sua participação, mesmo apreciando os princípios de igualdade de gênero que compõem o discurso em documentos do Movimento.

Fato que corrobora para a constatação de continuidade e de reprodução de modelos e de relações de gênero historicamente construídas pela desqualificação da participação das mulheres nos espaços públicos e decisórios, fortalecendo sua responsabilidade com o espaço intrafamiliar.

As mulheres militantes do MST são protagonistas em diversos âmbitos sociais e em períodos históricos, seja no espaço privado seja no público – que se relacionam e não podem ser considerados de modo dicotômico. Atuam de modo dinâmico e como referência importante nos processos de reprodução familiar e social, mesmo sabendo que esse papel não foi reconhecido de modo legítimo, especialmente no campo dos registros e produções teóricas. Isso porque estamos falando de uma história escrita entre olhares e dominação masculina, o que dificultou a visibilidade da participação das mulheres.

Por conseguinte, no interior do MST, as mulheres militantes, diretas ou não,²¹⁷ continuam a criar mecanismos de resistências para além da “luta pela terra e na terra”. Insistem em demonstrar o desejo e os esforços para se libertarem das amarras ideológicas de exploração-dominância de gênero. Bem sabemos que nem sempre as formas e direcionamentos são racionalizados e visíveis, mas, em seu cotidiano, essas mulheres assimilam e se apropriam de “ideias” feministas sem mesmo definirem-nas. À medida que se indignam e não se conformam com a desigualdade, estão criando e recriando formas inéditas e históricas de resistências feministas, diante de especificidades históricas e culturais no estado de Mato Grosso do Sul que criam bloqueios e perspectivas, ao mesmo tempo.

217 Muitas mulheres participam do MST e fazem parte dos setores, e ainda estão em manifestações, reuniões, ocupações, entre outras atividades. Outras mulheres pouco saem de seus assentamentos, mas se autoidentificam como participantes do MST.

Até o momento, é possível dizer que o MST, longe de ser linear, compõe o cenário de histórias concretas que se constroem no “movimento do real”, entrecortadas por relações de expropriação e de dominação em três dimensões da vida no processo de “luta pela terra e na terra”: classe, gênero e étnica/racial, que influenciam a estruturação de representações de gênero.

São concepções implicadas em outras situações, ou seja, na influência de tais representações no cotidiano de dirigentes, militantes e pessoas comuns que formam esse Movimento. Neste, estão impregnadas as *marcas* das pessoas, *levando* as suas marcas de alegrias e de tristezas, de completude e de incompletude, de significados e de falta de explicação. Por isso, nem sempre há uma influência visível das perspectivas de gênero nas concepções que orientam a prática cotidiana do MST, principalmente voltadas às mulheres incentivando-as a pensarem o conjunto de significações, referente a um passado não somente seu, mas pertencente a outras gerações, a outros grupos; imagens que as aproximem de outras mulheres e de outros homens.

Nesse sentido, expressões, manifestações, sentimentos, o vivido das mulheres e as suas existências, se instituíram também no interior do MST. Trata-se de um processo dialético em que entendem a si mesmas e os outros em um espaço social de conflitos, mas rico em possibilidades de construção de modos de resistência, em que se alicerçam antigas relações ou se reconstróem outras.

Essas mulheres escrevem sua própria história, assimilando, mas também modificando aspectos da realidade. Nesse sentido, elas compõem uma experiência viva em sua existência, revelada por meio das manifestações culturais, relações sociais, escolhas – na verdade, opções por valores –, expressas em seu cotidiano. Dá-se, assim, lugar a um conjunto de conhecimentos vivido que se projeta para o futuro, na composição da consciência e nas ações do MST, mesmo que tais ações não recebam a valorização necessária.

Nessa trajetória de reivindicação pela terra liderada pelo MST, as famílias apresentam configurações ambíguas, que vão desde princípios da dominação patriarcal – intrínsecos às esferas sociais: da família às instituições mais amplas – até formas de resistência e rupturas de padrões e modelos instituídos social e historicamente.

Percebe-se a dominação patriarcal mais concretamente no que tange à propriedade da terra e às responsabilidades a ela referentes, que estão condicionadas, de fato, ao homem, haja vista o baixo índice de mulheres titulares de lote e a prevalência da identificação do homem como responsável direto pelo lote.²¹⁸ Essa dominação se alicerça no sentido de propriedade da

218 Afirmação orientada pelas pesquisas desenvolvidas, nas quais observamos quem “é a pessoas titular do lote”.

terra e se estende às outras dimensões da vida, especialmente nas relações interpessoais e de gênero, como também no controle sobre os corpos e desejos femininos nos espaços da casa, e fora dela, e nos princípios do MST.

Várias mulheres expressam o desejo de participar da vida em suas variadas dimensões, decidir sobre os rumos do projeto familiar, que contempla o circuito da produção/trabalho/direitos, assim como o da vida social mais ampla e dos espaços políticos de decisão, também no interior do MST. Portanto, no patriarcado, há ações dos dois lados: da mesma forma em que há o poder e a dominação de homens alicerçados no controle sobre as mulheres, há outro poder, que se gesta mediante as formas de resistência, a resistência dessas mulheres.

Por outro lado, as resistências são observadas nas novas organizações coletivas de trabalho das mulheres que, pouco a pouco, se constituem nos assentamentos como modos de questionamento da falta de espaço político e decisório. As mulheres ocupam o âmbito da produção agropecuária alterando lógicas e modelos. Além disso, a participação das mulheres nas instâncias de organização do MST vem se ampliando gradativamente como o resultado de resistências e criação de mecanismos de questionamento da dominação masculina no interior do Movimento.

As mulheres desejam participar do controle sobre a propriedade da terra, que gera uma influência significativa sobre as diversas decisões no processo de organização da produção. Este fato permite, a elas, decidirem acerca da utilização dos benefícios que dela advirem, de modo a promover uma autonomia econômica e aumentar seu poder de barganha.

É importante salientar o avanço conquistado com as mudanças na legislação relativas à posse da terra (LOPES; BUTTO, 2008; DEERE, 2004). Porém, o padrão de dominação masculina continua mediatizando as relações. Tal dominação é observada na estruturação dos espaços, na organização da casa com suas divisões, assim como na oposição entre a casa e a roça, nas diferentes tarefas atribuídas aos homens e mulheres e aos meninos e meninas, acima de tudo com valores sociais diferenciados, ou seja, com contribuição considerada desigual no núcleo familiar. E a dominação masculina ainda se apresenta, sobretudo, no controle do corpo, nos comportamentos permitidos e reprimidos, enfim, nos “padrões impostos de ser homem e de ser mulher”. (BOURDIEU, 1995).

Quanto aos mediadores, a dominação masculina também ocorre. Em sua organização interna, o MST procura construir práticas mais igualitárias, como, por exemplo, busca manter um equilíbrio – mais teórico do que prático – entre a participação de homens e de mulheres nas instâncias de decisão. Entretanto, mantém seus principais objetivos direcionados para a conquista de

direitos no que tange ao trabalho coletivo, ao cooperativismo, ou seja, suas metas estão vinculadas, com maior intensidade, à produção, ao questionamento do agronegócio e aos financiamentos, entre outros.

Os objetivos específicos relativos às necessidades e aos dilemas de gênero enfrentados pelas mulheres na sociedade e no interior do próprio Movimento são menos destacados. Eles não aparecem como princípios relevantes e direcionadores da conquista da sociedade socialista, almejada pelo MST e seus/suas militantes.

Esse cenário cria dificuldades para a participação das mulheres e reforça a dominação patriarcal. À medida que apresenta bloqueios para a formação de opiniões diferenciadas, impede a criação de espaços nos quais as mulheres possam discutir seus problemas e gestar, com homens e outras mulheres, relações de igualdade, ou ao menos, com maior simetria.

Percebemos, nesse cenário, a importância do gênero como categoria de análise. Como demonstra Scott (1990), gênero consiste em uma categoria histórica. A autora compreende os comportamentos de mulheres e homens constituídos por identidades de gênero, desconstruindo a concepção de que tal constituição ocorre pelo sexo, como uma questão biológica descontextualizada de experiências e culturas. Portanto, as identidades de gênero se instituem influenciadas pela cultura, por relações de poder e por representações, enfim, por múltiplas experiências e trajetórias de vida.

A emergência do conceito de gênero é resultado do processo histórico de reivindicações dos movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas, ou seja, a busca por conquistar direitos em diversos âmbitos da sociedade. (PEDRO, 2005, 2006, 2008).

As discussões sobre gênero se ampliaram no interior dos movimentos feministas, influenciadas, inclusive, pelas transformações das orientações teóricas e das práticas do feminismo, passando pelo “movimento” das “três ondas”, conforme Pedro (2005). O feminismo inicia o uso do gênero para explicitar que as identidades de gênero definem os gostos, os comportamentos, os sentimentos masculinos e femininos, não havendo uma coincidência com o sexo, ou seja, com as características anatômicas.

E ainda, o gênero surge para o Feminismo quando passa a pautar as discussões para explicar/questionar/superar a condição de inferiorização e subordinação para a qual as mulheres, historicamente, foram direcionadas e condicionadas – com resistências cotidianas.

Como o gênero é constituído por relações sociais envolvidas permanentemente por relações de poder, então, não é uma condição (pré) determinada pelo sexo, mas relaciona-se, de modo múltiplo e tenso, a outros conceitos e perspectivas, como já foi dito. Deve ser concebido

como representação e autorrepresentação incentivadas e geradas por práticas cotidianas, discursos, e também pela mídia, tanto que pode ser uma construção positiva ou negativa. Nessa construção do conceito, podemos dizer que gênero não é uma propriedade dos corpos e das mentes, não existe *a priori*; existe mediante efeitos produzidos nesses corpos, nos comportamentos, nas relações sociais e nas representações. (SCOTT, 1990, 2005; LAURETIS, 1994).

A aceitação e/ou rejeição desses valores se estende aos militantes e às famílias que fazem parte do MST, quando a representação assume uma conotação falsa e verdadeira ao mesmo tempo. Falsa porque não consegue atender e corresponder ao que supõe, pois dissimula as finalidades reais dos diferentes projetos socialmente aceitos para um e para outro. E verdadeira por agregar as relações, reforçando os limites e o bloqueio a um tempo futuro. No entanto, as pesquisas podem surpreender outros valores tecidos de representações que abrem espaço para o desvelamento das construções que dominam, de modo a “desnudar” tais relações, abrindo-se para a exploração do *possível*. (LEFEBVRE, 1983).

As representações, nesse sentido, estão no interior das práticas sociais. Não é necessário ou possível delimitar uma rígida separação entre as duas dimensões – falsa e verdadeira –, pois os sujeitos sociais vivem movimentos de justaposição entre ambas, ou seja, as representações saem da luta abstrata e se incorporam na vida concreta, nas práticas sociais e simbólicas, no vivido de cada homem e mulher.

Assim sendo, a reflexão teórica sobre as representações sociais demonstra que elas estruturam as relações sociais e sustentam as formas de domínio, mas, também, permitem sonhar e imaginar. A relação entre as duas perspectivas – dominação e transformação – possibilita chegar ao possível, a uma construção qualitativa das relações de gênero, negando aquelas representações que ocultam/bloqueiam a história e cerceiam a capacidade de resistência à dominação de variadas formas.

Desse modo, é importante pensar a mudança social a partir das pessoas que formam o MST, em especial as mulheres, as quais podem colaborar para a manutenção de princípios ou para a sua transformação, que, em determinadas situações, conduzem à resistência ou à adaptação.

3. O que nos dizem alguns documentos analisados

As fontes escritas são, prioritariamente, as originais do MST, que as produzem desde o seu surgimento e nelas demonstram os princípios ideológicos e políticos orientadores de suas

ações em prol de liderar a organização de milhares de pessoas, por meio da Frente de Massa, com vistas à conquista da terra.

Para além desse momento, outras formas de organização são empreendidas no período do acampamento, na chegada e permanência na terra, para o acesso aos financiamentos entre outras. Enfim, empreendem ações diversas com um objetivo mais amplo: a formação política para a construção da sociedade socialista. O MST define seus objetivos: “Desde a nossa fundação, o Movimento Sem Terra se organiza em torno de três objetivos principais: Lutar pela terra; Lutar por Reforma Agrária; Lutar por uma sociedade mais justa e fraterna.” (QUEM, 2009).

Os documentos do MST demonstram esse objetivo mais amplo em diversos materiais, desde livros, O Jornal Sem Terra (com mil tiragens), Revista Sem Terra, panfletos de divulgação, cartilhas, artigos, até no seu *site*, que divulga informações e conhecimentos aos/às militantes. Tais documentos são utilizados em cursos de formação nos acampamentos e assentamentos, como também em suas escolas espalhadas pelo país, em cursos realizados em parcerias com outras instituições, como, por exemplo, o PRONERA, ou, na principal escola, a Florestan Fernandes. Ou seja, são fundamentais para o processo educativo e de formação de novos/as militantes.

No estado de Mato Grosso do Sul não é diferente, o MST se apresenta organizado e acompanha a mesma estrutura e princípios. No entanto, o montante maior de documentos encontra-se em arquivos na Secretaria Estadual em Campo Grande, capital do Estado.

Vale mencionar o documento Boletim Especial: “Jornadas de Lutas das Mulheres Camponesas”, disponível no site do MST, no qual constam informações sobre a comemoração dos 100 anos de criação do Dia de Luta das Mulheres Trabalhadoras. Segundo esse documento, as mulheres (no plural) se autodenominam como “campesinas, ribeirinhas, extrativistas, indígenas, quilombolas e sem terra”, conforme podemos notar na reprodução do trecho do documento:

Nós, mulheres campesinas, ribeirinhas, extrativistas, indígenas, quilombolas e sem terra, neste mês de Março – em que comemoramos os 100 anos da criação do Dia de Luta das Mulheres Trabalhadoras - denunciemos a extrema gravidade da situação do campo brasileiro. Não nos subordinaremos a este modelo capitalista e patriarcal de sociedade, concentrador de poder, de terras e de riquezas. Estamos mobilizadas para enfrentar a crise política, econômica, social e ambiental, criada pelas elites que controlam o Estado brasileiro: o capital financeiro internacional e as empresas transnacionais. (JORNADA, 2010).

Este é o trecho inicial do documento e destaca o campo brasileiro, questionando o modelo capitalista e patriarcal da sociedade, como ainda ressalta a concentração de poder, e de terras. Enfim, verificamos que não há destaque para as concepções de gênero direcionadas às próprias mulheres, às suas necessidades, aos desafios enfrentados cotidianamente. Da mesma forma, a manchete não enfatiza temas direcionados às suas necessidades e desejos. As relações de gênero não são registradas como motor da organização das mulheres do MST, mas estão à margem de outros temas no campo brasileiro. O patriarcado se evidencia como um modelo geral, assim também, o capitalismo.

A matéria publicada segue com os seguintes temas, nessa ordem de registro: “O Agro e o Hidronegócio são Insustentáveis”; “Superexploração do Trabalho”; “Financiamento do Estado”; “Aliança Criminosa, Contra a Criminalização da Luta”; “Estamos mobilizadas”; “Por um mundo sem violência contra as mulheres”; e finaliza com uma chamada em destaque: “Viva os 100 anos do 8 de Março: Dia Internacional de Luta das Mulheres Trabalhadoras”, com a assinatura da Via Campesina. (JORNADA, 2010). Portanto, percebemos que os temas, que versam sobre a violência contra as mulheres, estão nos últimos lugares na lista de assuntos tratados nos 100 anos do 8 de Março.

Outro documento a ser destacado é o Jornal Sem Terra, n. 302, abril de 2010. Neste número, também disponível no site do MST, consta a chamada em manchete no item *Destaque* em página inicial: “Mobilizações em 20 Estados marcam a luta das Mulheres”, com o subtítulo: “Mulheres Organizadas, luta fortalecida”.

A chamada para a matéria está assim registrada:

Em março, mais de 16 mil mulheres da Via Campesina em 20 estados brasileiros se mobilizaram durante a **Jornada de Luta contra o Agronegócio e contra a Violência: por Reforma Agrária e Soberania Alimentar**. No ano em que é comemorado o centenário do 8 de março, as mulheres resgataram a data como o Dia alimentos saudáveis. (MULHERES, 2010).

Nesse trecho, verificamos a rápida alusão ao tema da violência. Mesmo assim, não é especificado o tipo de violência, e não parece se tratar de gênero, ao continuar a leitura da matéria, na qual se destacam: o modelo de desenvolvimento imposto pelas multinacionais, a agroecologia, a agricultura camponesa cooperada. Nas considerações de Marisa Santos (integrante da coordenação nacional do MST), o enfrentamento da violência contra a mulher aparece no final de sua fala, como um complemento:

Defendemos alternativas viáveis como a agroecologia, a agricultura camponesa cooperada, a produção de visibilidade à condição na qual vivem, bem como exigir dos governos o cumprimento dos protocolos e pactos através de programas que beneficiem a agricultura camponesa, **além** de políticas de enfrentamento à violência contra as mulheres. (MULHERES, 2010, grifo nosso).

É importante, porém, ressaltarmos que em outros momentos existem destaques para a perspectiva de gênero, como no item *Nossas Lutas*, quando o MST indica como sendo uma das “lutas” o “Combate à Violência Sexista” e salienta “[...] a organização das mulheres é fundamental para a superação do modelo capitalista e para por fim a violência sexista enraizada neste modelo.” (COMBATE, 2007). Há nessa afirmação uma característica importante referente à crença de outro modelo de produção, o socialista, no qual a igualdade de gênero e o fim da violência seriam consequências naturais e diretas.

É perceptível que as atividades em destaque nos documentos referem-se aos meses de março e abril e apresentam consonância com a Via Campesina.²¹⁹ Há uma relação de proximidade com a Via Campesina, fato importante ponderando a internacionalização da luta pela terra e por direitos, e também a circulação de concepções por meio de outras interpretações e narrativas, tendo em vista especificidades culturais e de modos de vida.

No caso da relação com a Via Campesina, existe um contexto latino-americano que aproxima as identidades, pois permanecem problemas e perspectivas comuns, realidades econômicas, políticas e culturais específicas que compõem um território com fronteiras- físicas, culturais, sociais, de conhecimento etc – tênues, que, em grande medida, não seguem a lógica iluminista dos estudos de gênero, originada em pressupostos culturais hegemônicos dos Estados Unidos e da Europa Ocidental. (PEDRO, 2005, 2006, 2008).

Entre os estados destacados na mesma matéria, está o de Mato Grosso do Sul. Nele destaca-se a participação de 300 mulheres em uma manifestação nas ruas centrais da capital Campo Grande. Com “[...] faixas, cartazes e megafones, [...] entregaram ao Inkra local uma pauta de reivindicações para melhorias na área de educação, saúde, crédito para as mulheres do estado”. (MULHERES, 2010). Essa presença demonstra a articulação do MST de MS com a Direção Nacional e a organização do Movimento no Estado, que é caracterizado pelo enfren-

219 Informações disponíveis no site La Via Campesina (LA VIA, [200-]), apresentado em três línguas: português, espanhol e francês.

tamento ao latifúndio e às forças políticas conservadoras e antigas que se mantêm nas bases da concentração de terras, principalmente.

Nesse mesmo número do *Jornal Sem Terra*, consta, no item *Entrevista*, o tema: “A Tarefa da Mulher Assentada É Produzir e Lutar”. Nele estão registradas as considerações da entrevistada Irene Manfio, moradora do assentamento 16 de Março, em Pontão-RS, na antiga Fazenda Annoni, e uma das associadas da Cooperativa de Produção Agropecuária Cascata. Entre as nove perguntas a ela direcionadas, apenas uma (a última) versa sobre a perspectiva de gênero. Observamos que a palavra mulher está grafada no singular, não abarcando a pluralidade de mulheres.

Na sua opinião, qual é o principal papel da mulher assentada? Eu diria que é produzir e lutar. Produzir, porque estando na terra conquistada, que a mulher conquistou, esta terra precisa produzir o autosustento, mas também ajudar a produzir a renda para que se possa ter uma vida digna. E para isso, a mulher tem que continuar lutando, participar das atividades de formação, porque o assentado não consegue produzir se não continuar lutando para buscar condições para isso. Desta terra, também precisa brotar uma educação diferente para os filhos, com outros valores, de igualdade, de solidariedade, de justiça. Precisa brotar o sonho de uma sociedade justa e igualitária, pois só assim poderemos dar uma vida digna para todos os filhos da classe trabalhadora e sonhar com a emancipação humana. Produzir e lutar vão fazer uma mulher com maior emancipação e consciência, com mais formação político-cultural; vai garantir uma vida que valha a pena viver. A mulher assentada precisa se dar conta de que está no meio do caminho, que ainda não acabou. A nossa luta é produzir a vida e uma sociedade socialista. (CASIRAGHI, 2010).

É possível dizer que o trabalho representado pela produção agropecuária é o principal fator para a realização do sonho que passa pelo acesso à educação, pelos valores de igualdade, solidariedade e justiça, como também pela conquista de uma vida digna para todos/as, e por emancipação humana. A conquista de emancipação e consciência para essa mulher está entrelaçada à produção e à luta, com um fim máximo: a sociedade socialista. Percebemos que as relações de gênero não recebem destaque ou ênfase.

Há, então, uma riqueza de documentos, cujas análises podem abrir brechas importantes e significativas para a compreensão da posição que ocupam as categorias “mulher”, “mulheres”, “feminismo” e “gênero” nas representações presentes nos princípios orientadores das ações e teorias do MST.

Desse modo, acreditamos que a análise dos documentos do MST²²⁰ desvela as ambiguidades e contradições que marcam a formação do próprio Movimento no que tange ao vivido mergulhado nos sentidos/categorias: “mulher”, “mulheres”, “feminismo” e “relações de gênero”, bem como às possibilidades de ampliação e transformação de tais concepções ao nortear suas ações, pois sabemos que sofrem apropriações variadas e são influenciadas por diversos fatores: históricos, sociais, políticos, culturais, etnorraciais, de classe.

Os documentos salientam também a inter-relação do MST com a Via Campesina, uma condição que abre perspectivas para novas configurações na compreensão, apropriação e transmissão dos sentidos e dos significados dessas categorias na estruturação das representações da “mulher de luta” militantes do MST e sua intervenção nos processos produtivos, nas relações sociais, políticas, familiares e de gênero nos assentamentos rurais. Isso porque fogem às dinâmicas dominantes das teorias feministas e das relações de poder, demonstram a força de outra história, escrita não mais por homens, mas por mulheres e por grupos sociais em condições sociais, econômicas e políticas vulneráveis.

Essa breve análise se pautou em uma perspectiva de gênero, considerando que as reflexões devem perpassar os limites dos textos e de sua própria produção. É primordial pensar, conforme Woolf e Possas (2005, p. 587), “[...] muito além de tomar os documentos como ‘dados’, [os mesmos merecem] uma profunda problematização em torno da significação da escrita desses documentos, sua forma de produção, seus objetivos e linguagens utilizadas”.

Desse modo, as análises continuarão, com o objetivo de ampliar o olhar para a participação da mulher nos rumos da “luta pela terra” liderada pelo MST.

Referências

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

CASIRAGHI, Raquel. A tarefa da mulher assentada é produzir e lutar. Mobilizações em 20 estados marcam luta das mulheres. Entrevista. *Jornal Sem Terra*, n. 302. *MST*. abr./2010. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/jornal/302/entrevista>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

220 Outros do MST são fontes importantes, tais como: a Bandeira do Movimento, o Hino, as músicas, os símbolos que fazem parte das caminhadas e de outros objetos de uso comum entre as/os militantes (camisetas, bonés, chapéus, faixas etc.). São documentos considerados discursos com significados em si mesmos, direcionados a um determinado grupo que também amplia suas significações. No entanto, para este texto, optou-se em apresentar algumas fontes escritas.

COMBATE à violência sexista. Nossas Lutas. *MST*. 14 nov. 2007. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/5116>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

DEERE, Carmen Diana. Os direitos da mulher à terra e os movimentos sociais rurais na reforma agrária brasileira. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n.1, p. 175-204, 2004.

JORNADA de lutas das mulheres camponesas, n. 34. *MST*. fev./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/9188>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

LA VIA Campesina: Movimiento Campesino Internacional. ([200-]). Disponível em: <<http://www.viacampesina.org/es/>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

LAURETIS, Teresa. A Tecnologia de Gênero. In: HOLLANDA, Heloisa (Org.). *Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LEFEBVRE, Henri. La presencia y la ausencia: contribucion a la teoría de las representaciones. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LOPES, Adriana L.; BUTTO, Andréa. (Org.). *Mulheres na Reforma Agrária: a experiência recente no Brasil*. Brasília: MDA, 2008.

MARTINS, José de Souza. *Reforma Agrária: o impossível diálogo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

MULHERES organizadas, luta fortalecida. Mobilizações em 20 estados marcam luta das mulheres. *Jornal Sem Terra*, n. 302. *MST*. abr./2010. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/jornal/302>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

PEDRO, Joana Maria. Historicizando o gênero. In: FERREIRA, Antonio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves;

LUCA, Tania Regina de. (Org.). *O historiador e seu tempo*. São Paulo: Editora UNESP, 2008. p. 163-188.

_____. Narrativas Fundadoras do feminino: poderes e conflitos (1970-1978). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 26, n.52, p. 249-272, jul./dez. 2006.

_____. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *Revista História*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

QUEM somos. *MST*. 18 nov. 2009. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/taxonomy/term/324>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil para a análise. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n.2, p.5-22, jul./dez.1990.

_____. O Enigma da Igualdade. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.13, n.1., jan../abr. 2005.

TORRENS, João Carlos Sampaio. O processo de construção das linhas políticas do movimento dos trabalhadores rurais sem terra. In: MEDEIROS, Leonilde *et al.* *Assentamentos rurais: uma visão multidisciplinar*. São Paulo: Ed. UNESP, 1994.

WOOLF, Cristina Scheibe; POSSAS, Lidia M. Vianna. Escrevendo a História no Feminismo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n.3, p. 585-589, 2005.



Sob o manto azul de Nossa Senhora do Rosário: mulheres e relações de gênero na Congada de Catalão (GO)

Marise Vicente de Paula²²¹

1. Introdução

Considerando que o espaço geográfico é constituído, de acordo com Santos (2004), por forças sociais, e que por isso, segundo Ratts (2003), ele é, entre outras características, sexuado, desde a Antiguidade as mulheres tinham seu lugar pré-estabelecido na sociedade, que era o espaço privado.

Com o crescimento das cidades e da indústria, as mulheres aos poucos vão se engajando no espaço público, porém com grandes restrições, ainda na contemporaneidade.

A partir da segunda metade do século XX, juntamente com outros excluídos, como os camponeses e os negros, as mulheres foram incluídas na condição de objeto e sujeito da história, principalmente em função da atuação do Movimento Feminista. No entanto, há muito pouco no tocante a fontes de registros que possibilitem a reconstrução da atuação das mulheres na sociedade, gerando assim uma situação de (in)visibilidade, mesmo que relativa, em âmbito social, econômico e cultural. No tocante a mulheres pobres, negras e analfabetas, a situação se agrava.

Será justamente, junto a esse grupo étnico, negro e de gênero feminino, que a presente pesquisa visa estabelecer uma reflexão acerca das relações de gênero da mulher em relação à Congada da Festa do Rosário de Catalão (GO) e a situação de (in)visibilidade, mesmo que relativa.

A área de pesquisa concentra-se na cidade de Catalão (GO), onde acontece a Festa do Rosário, que reúne cerca de 20 ternos de Congos com aproximadamente 2.000 dançadores no

221 Universidade Estadual de Goiás – UnU de Pires do Rio. Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Email: marise.vicentedepaula@gmail.com.

total, o que dá status à Congada de Catalão, como uma das maiores e mais importantes festas de Congo do Brasil. (RODRIGUES, 2008).

As categorias norteadoras desta pesquisa são espaço e gênero, que colaboraram para a compreensão da espacialidade dos gêneros masculino e feminino no universo da Congada e as implicações disso para a visibilidade das mulheres nas dimensões espaciais públicas e privadas.

A maior concentração das mulheres na esfera espacial privada contribui para que a história e a geografia das mulheres no Brasil, em várias escalas, nos lembrem a história do invisível. Isso não significa a inexistência, ou inexpressão, mas sim o não registro e o não reconhecimento da espacialidade, especificidades, valores e direitos femininos por parte da sociedade secularmente sexista. Além disso, o fenômeno da invisibilidade não é pleno e, por isso, será tratado na presente pesquisa com certa relatividade.

Assim sendo, na congada de Catalão (GO), apesar do papel fundamental que as mulheres desempenham em vários departamentos da organização e execução da Festa do Rosário, a importância da mulher parece ter um papel secundário, de bastidores. A maioria das mulheres serão aquelas que cozinham, costumam, lavam as fardas e conduzem as crianças nos ternos, ou seja, mantêm-se no espaço privado. Mas, quando a mulher congadeira resolve participar das atividades do espaço público, em um ato de subversão, encontra uma série de restrições, que não estão no Estatuto da Irmandade, mas existem em uma espécie de código interno, proveniente de uma tradição que mescla a origem étnica negra com uma sociedade sexista, patriarcal, branca, burguesa e católica.

Mas a convivência com os ternos de congo nos mostra uma ação muito mais tênue e efetiva das mulheres, que aparece nos momentos das entrevistas. O trânsito da mulher congadeira pelo público e pelo privado, supera a visão dicotômica desses espaços, apontando para uma espacialidade múltipla e cheia de contradições e disputas de poder que ainda não foram discutidas através dos olhos da academia.

2. Espaço público e privado e as relações de gênero na Congada de Catalão (GO)

De acordo com Massey (2008), uma ideia inicial sobre espaço, há muito considerada, é a de espaço como superfície dada, ou seja, superfície que contém naturalmente diversos fenômenos. Essa abordagem, intencionalmente, não considera a história, nem tão pouco a política que envolve o desenvolvimento da vida das pessoas e suas peculiaridades, fazendo com que

lugares, povos e culturas sejam vistos como simples fenômenos passíveis de descrição e que o espaço seja considerado apenas como palco inerte da vida humana.

Definir o espaço geográfico implica em definir o espaço da humanidade, que é composto por múltiplas situações e contextos formulados por agentes históricos e sociais, daí a dificuldade de precisão na tentativa de homogeneização do que é múltiplo e dinâmico. (MASSEY, 2008).

Dessa forma, o espaço geográfico representa o espaço social historicamente construído, sendo que essa construção acontece pela característica da sociedade que é diversa e, também, dinâmica, estando em constante modificação, daí a impossibilidade de construir um conceito único, pronto e acabado de uma categoria que é fluida. (SANTOS, 2004).

Será, justamente, nessa direção que Massey (2008) irá abordar a categoria geográfica “espaço”, em uma perspectiva pós-estruturalista, ou seja, pensar um espaço além das fronteiras materiais, onde lembranças, gostos e odores, configurem um espaço menos material e mais subjetivo, cultural, diverso e fluido. Essa concepção, entretanto, não dispensa as relações da vida material e prática; é por meio do espaço que as relações comerciais, o mundo do trabalho, do capital e da política se desenvolvem, porém, de forma diversa que as concepções fechadas, que os estruturalistas propunham a essa categoria.

Considerando que a sociedade é composta por uma imensa diversidade de elementos do humano, referente à cultura, gênero, sexualidade, etnia e modos de vida, Ratts (2003) afirma que o espaço é de natureza social, por isso é diverso, hierarquizado e sexuado. Dessa forma, existem lugares que, cultural e historicamente, são estabelecidos como adequados ou não para homens, mulheres, homossexuais, negros, brancos, emos, entre outros grupos e seguimentos sociais.

Vários pesquisadores da categoria “gênero”, como Perrot (1998), Duby e Perrot (1990), D’Incao (2004), Matos (1995), Silva (2005), Massey (1994), McDowell (1990), entre outros, defendem a ideia de associação da circulação dos gêneros feminino e masculino aos espaços privados e públicos enquanto forma de controle do território e da identidade. Mesmo considerando que a mulher, desde a Primeira Revolução Industrial europeia, que data de meados do século XVIII, frequente o espaço público no mundo do trabalho e lazer, essa circulação do gênero feminino passa por restrições de locais, horários e atividades culturalmente estabelecidos.

Ainda nos dias atuais, mesmo após as mulheres haverem conquistado uma revolução social, econômica e política, que em hipótese alguma é plena, as restrições ao espaço público ainda existem e sua transgressão pesa aos olhos das mentes sexistas.

Nessa perspectiva, o espaço público é, intimamente, ligado à produção do espaço urbano, tema amplamente estudado pelos pesquisadores de orientação materialista histórico-dialética, como Lefebvre (2006, 1980, 1991, 1995) e Harvey (2006a, 2006b).

De acordo com Harvey (2006b), na concepção materialista histórico-dialética, o espaço é um produto social e, como tal, envolve as contradições da sociedade. Nesta perspectiva, o espaço é consumido, como quando se adquire um lote ou se paga ingresso para apreciar animais no zoológico. Estas simples ações, entretanto, são imbuídas de contradições socioeconômicas ditadas pelo capital, pois o acesso ao consumo do espaço é restrito ao poder aquisitivo de cada um, das simples ações às mais sofisticadas no campo do consumo, do lazer, da política, da economia, da vida cotidiana em si.

A vida cotidiana moderna se resume a atos programados para a produção e consumo, o que Lefebvre (1980, p. 47) chama de “sociedade burocrática de consumo dirigido”. Esses espaços produzidos dentro da lógica capitalista primam pela padronização e individualismo, formando espaços abstratos caracterizados pela estética e pela imagem. O espaço abstrato, todavia, não destrói as contradições da realidade prática; na verdade, ele abriga novos conflitos próprios da lógica econômica e política que os configura.

Das contradições do espaço material e do abstrato surge o espaço das diferenças, fragmentado e conflituoso, resultado da resposta da sociedade local à ordem distante – abstrata, à ordem próxima – real, que exprime a individualidade e a diversidade que não são suprimidas pela homogeneização imposta pelo capital. Para Lefebvre (2006), a representação do espaço, quando incorpora a experiência imediata e sensível, reprime a estagnação e homogeneidade artificial de espaço. Desta forma, de acordo com Harvey (2006a), a análise dialética do espaço consiste em pensá-lo enquanto mercadoria, sendo que essa abstração ocorre em escala mundial a partir do consumo do espaço. Nesta perspectiva, homens e mulheres consomem o espaço. Isto ocorre de maneiras distintas pelas contradições que são próprias do sistema capitalista, responsável pela forma de configuração da produção social do espaço.

Nesta concepção, Lefebvre (2006) define três diferentes momentos na produção social do espaço: o espaço concebido, o espaço vivido e o espaço percebido. O espaço concebido é o abstrato, caracterizado pela hierarquização, a imobilidade e a distância do real. Provém de um saber ideológico e técnico, cujas representações do espaço primam pela ideia de produto. O espaço percebido é uma intermediação entre a ordem distante e a próxima, representando a lógica de percepção da produção e da reprodução social. O espaço vivido, por sua vez, representa as diferenças em relação ao modo de vida programado; é a produção do espaço no

processo de reprodução social. Assim sendo, os espaços apresentados estão interligados e, em muitas situações, contidos um no outro.

Para Lefebvre (2006), o espaço traduz um conjunto de diferenças. É o lócus da existência da pluralidade e da simultaneidade de padrões de maneiras de viver a vida urbana. Entretanto, também é o local dos conflitos de classe e entre as classes. Dessa forma, o espaço contém e está contido nas relações sociais, logo, o real é historicamente construído, tendo como representação mental o urbano e a cidade como principal expressão material dessa representação, que é subdividida em diversos setores, inclusive o público e o privado, os quais nos interessam neste momento.

O espaço público é entendido como o lócus da ação política e da possibilidade de realização dessa ação. É analisado sob a perspectiva crítica de sua incorporação como mercadoria para o consumo de poucos, inserido na lógica de produção e reprodução do sistema capitalista em escala mundial. Pode ser examinado como um símbolo da reprodução de diferentes ideias de cultura, da intersubjetividade que relaciona sujeitos e percepção na produção e reprodução dos espaços banais e cotidianos. Concluindo, evidencia o papel que deve ter a Geografia para dar respostas a todos esses questionamentos. (SERPA, 2007, p. 9).

Dessa forma, o espaço público, que se desenvolve, principalmente, no urbano, é o local do desenvolvimento da vida cotidiana das pessoas, produzido pela lógica do capital responsável pelos moldes de produção e reprodução do espaço. Esse é o mundo da circulação e do trabalho, que por muito tempo esteve vinculado apenas à presença do masculino. Para Matos (1995), o espaço público corresponde à multidão, ao perigo, ao estranhamento, à indiferença, à circulação, enquanto o privado – o lar -, representa o refúgio seguro. Contudo, esse refúgio não é seguro para todos, considerando casos de agressão e violência de todas as espécies que acontecem nos lares. Daí a atribuição ao homem, enquanto provedor e soberano, de frequentar o espaço público e a mulher de ser a que cuida do lar com toda sua dependência e subalternidade. Essa foi a concepção de espaço público e privado em relação aos gêneros masculino e feminino vigente até meados do século XX. Nesta perspectiva, Massey (1994) aponta para uma construção da identidade feminina como um componente do lar, a âncora que segura à família, a que alimenta e fornece as condições de manutenção da vida cotidiana. Nesse sentido, a formação da identidade feminina esta intimamente ligada com a noção de casa-lugar.

Perrot (1998), em sua obra *Mulheres públicas*, considera que o nome de seu livro, em determinado contexto, pode ser interpretado como uma obra sobre prostituição, tal a resistência existente em relação à circulação de mulheres pelos espaços públicos neste período histórico.

No século XX, após a revolução feminista, a qual resultou em várias conquistas sociais, políticas e econômicas, as mulheres passaram a marcar e qualificar a sua presença no espaço público com mais liberdade. Contudo, dois pontos devem ser considerados nessa situação: primeiro, que mesmo após as conquistas trabalhistas, que não são plenas, as mulheres ainda não se desvincularam de suas atribuições do privado, pois em sua maioria exercem duplas jornadas, cuidando do trabalho formal no espaço público e das atribuições, culturalmente instituídas ao gênero feminino pela sociedade sexista, como cuidar dos afazeres domésticos, da educação e das necessidades dos filhos, das necessidades do marido, no espaço privado. A segunda ressalva é que as mulheres têm liberdade de circular no público, mas ainda na contemporaneidade há restrições, pois mantêm-se espaços tidos como masculinos²²², que, ao serem frequentados por mulheres, significa, na concepção sexista, uma espécie de transgressão.

Esta ideia da presença e da frequência do gênero feminino no espaço, mostra que tanto a concepção materialista histórico-dialética é pertinente na análise ora proposta, quanto à culturalista vinculada à orientação humanística do pensamento geográfico, visto que as mulheres mantêm uma frequência ao espaço público, por ser um elemento constituinte da força de trabalho necessária à produção e reprodução do capital, que é um fator de produção do espaço urbano. Entretanto, essa frequência tem limites e espacialidades de cunho sexista, o que denota uma subjetividade ao espaço que não é instituída por uma lei material, mas cultural de permanência do feminino no espaço. Nesse sentido, o espaço é fluido e múltiplo, não fechado em um sistema acabado. É feito de contradições sociais e econômicas, porém possui signos subjetivos, como códigos de conduta que são culturais, isso que o torna ainda mais complexo e sem limites materiais definitivos.²²³

Dessa maneira, analisar a espacialização das relações de gênero requer beber na fonte das duas escolas mencionadas, a fim de refletir sobre a complexa relação dos gêneros no espaço e seu papel na produção e reprodução do mesmo.

Esse exercício teórico pouco apareceu nas análises geográficas contemporâneas, onde o estudo de gênero se vê ainda embrionário. Daí a necessidade de uma reflexão acerca do gênero

222 Pequenos bares da periferia de frequência noturna, oficinas mecânicas, estádios de futebol, pescaria, entre outros.

223 É importante ressaltar que não pretendi fazer uma leitura da categoria espaço, a partir das vertentes geográficas.

na análise geográfica a fim de compreender a espacialização dessa importante categoria de análise.

Contudo, há de se ressaltar que por mais que o aporte teórico consultado aponte para uma dicotomia entre os espaços, público e privado, a presente pesquisa sobre mulheres na congada e sua relação com o espaço público e privado aponta para uma circulação feminina e masculina em ambos os espaços em relações cotidianas de poder e convivência, onde não há um predomínio claro dos gêneros nesses espaços.

3. Metodologia

Para a realização da pesquisa proposta, foram feitas revisões bibliográficas em fontes relacionadas à temática abordada, trabalhos de campo para realizar observações, registros fotográficos, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas.

Foram aplicados 99 questionários entre as mulheres da congada, sendo estas guias de bandeirinhas, apoios dos ternos, capitãs e dançadoras. Foram realizadas 16 entrevistas com capitães e capitãs dos ternos, esposas de capitães, responsáveis pela ornamentação no rancho, dançadoras, Rei e Rainha da Congada.

O trato metodológico ao material das entrevistas seguiu os preceitos da fenomenologia e da história oral, sendo esta fonte o principal recurso de construção da Tese de Doutorado que originou o presente artigo.

4. Mulheres congadeiras: relações de gênero e espacialidade

De acordo com Santos (2004), o espaço geográfico representa o espaço social historicamente construído, sendo que essa construção ocorre pela característica da sociedade que é diversa. Entre as várias construções sociais que compõem o espaço, as manifestações culturais se fazem presentes constituindo uma forma de expressão dos saberes e das peculiaridades de cada grupo, expressa nas danças, na música e na religiosidade.

A Congada representa uma dessas formas de manifestação popular religiosa, de grande importância sociocultural na Cidade de Catalão (GO). Assim sendo, é formada por espaços sociais que são estabelecidos por relações hierárquicas, de etnia e de gênero, considerando que, de acordo com Ratts (2003), o espaço é de natureza social, por isso é diverso, hierarquizado e sexuado.

Dessa forma, pensar a espacialidade da mulher congadeira e sua identidade de gênero exige uma reflexão acerca das condições socioeconômicas às quais elas estão inseridas, pois a intenção é pensar o indivíduo mulher dentro da Congada e suas peculiaridades sociais, econômicas e culturais.

Além do perfil socioeconômico, faz-se necessário lançar um olhar sobre as relações de gênero dentro da Congada e as posições de homens e mulheres congadeiros acerca desse assunto.

Com o intuito de estabelecer um perfil socioeconômico da mulher vinculada à Congada de Catalão (GO), foram aplicados, entre os dias 10 a 12 de outubro de 2009, durante a Festa do Rosário, 79 questionários junto às mulheres adultas, que acompanhavam os ternos em diferentes funções. Não foram entrevistadas bandeirinhas, pois, normalmente, são menores de idade. Os questionários foram aplicados com a colaboração de componentes do grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-Raciais e Espacialidades (LaGENTE).

Segundo os dados obtidos a partir da aplicação desse questionário, foi possível verificar que das mulheres congadeiras entrevistadas, 61% nasceram na cidade de Catalão (GO).

Em relação ao estado civil, 53 mulheres são casadas; 2, separadas; e 2, divorciadas. Essas quatro classes somam 61 mulheres que representam 77% das entrevistadas e demonstram que mesmo após o casamento, fator que restringe a participação das mulheres nos ternos em função da perda da virgindade, as mulheres procuram meios para participar da congada, atuando como guias de bandeirinhas, apoio dos ternos, acompanhantes de crianças pequenas ou juízas.

Sobre as solteiras, 18 mulheres, estas participam como guias de bandeirinhas, apoio dos ternos e dançadoras nos ternos mistos, mas quando mais jovens há uma nítida preferência pela atuação como bandeirinhas.

Sendo a Congada uma manifestação cultural originária da etnia negra, os dados obtidos por meio dos questionários reafirmam essa herança étnica, visto que das 79 mulheres entrevistadas, 28 se declararam pardas e 29 pretas, considerando que, de acordo com o IBGE, os negros representam a soma dos pretos e pardos, 57 mulheres que somam 72% do total das entrevistas se reconhecem.

Outra importante questão que pode ser observada é a inserção do branco na congada. Entre as entrevistadas, 20 mulheres se declararam brancas, somando um total de 25%. Este fato demonstra que a devoção à Nossa Senhora do Rosário não é exclusivamente vinculada à etnia negra.

Quanto à escolaridade, foi possível verificar que 32% das mulheres entrevistadas possuem o ensino médio completo; apenas 3% possuem curso superior; e 3% são analfabetas.

Os dados relativos à renda familiar apontam para um poder aquisitivo baixo, visto que 56% das entrevistadas declararam ter renda familiar de até dois salários mínimos, em média.

Associando os dados de escolaridade e renda familiar, conclui-se que a baixa escolaridade das congadeiras influi em sua renda familiar, configurando, assim, o perfil socioeconômico da mulher congadeira como sendo de maioria composto por pessoas pobres.

Essa situação social, associada à identificação das mulheres congadeiras de cor ou raça, reafirma os dados do IBGE, que classificam a etnia negra como sendo a de pior situação socioeconômica do Brasil. Aliado à etnia negra está o gênero feminino, que também, segundo este Instituto, representa o gênero de menor renda e escolaridade no Brasil. Assim sendo, a mulher congadeira repete, em sua maioria, a condição socioeconômica da mulher negra brasileira.

Em relação à participação das mulheres na congada, constatou-se que a maioria começou a participar por influência familiar, sendo o fator fé relacionado no item “outros” do questionário, o segundo elemento mais apontado como motivação.

Das 79 mulheres entrevistadas, 38 declararam que participam da congada desde que nasceram; 29 participam há mais de 5 anos; 10, há menos de cinco anos; e 2, começaram neste ano.

Considerando que a maioria das mulheres se envolveu com a congada em função do parentesco, desde o seu nascimento, ou seja, foram levadas por parentes para a congada desde a infância, conclui-se que o fator tradição familiar é um importante elemento de inclusão da mulher nas congadas de Catalão (GO).

Outro importante elemento que configura o perfil da mulher nas congadas é o compromisso e a assiduidade, citados por vários capitães de congo durante as entrevistas. Em relação a esses fatores, os dados coletados demonstram que 93% das mulheres entrevistadas participam das congadas todos os anos.

Assim sendo, a participação da mulher na congada se faz essencial, tanto pelo seu compromisso, quanto pelas funções que exerce no processo de organização e apoio, antes, durante e depois da festa.

Contudo, as relações de gênero que se estabelecem na congada, representam um fenômeno complexo e carregado de disputas e tensões, pois, apesar da Festa do Rosário ocorrer em homenagem a uma figura feminina - Nossa Senhora do Rosário - quem tem maior visibilidade no evento, são os homens. Isso ocorre porque as figuras do comando como o Rei, o General e o Capitão são tradicionalmente masculinas e porque há uma espécie de código interno, que

não aparece no Estatuto da Irmandade, que estabelece a espacialidade e as normas de conduta dos homens e das mulheres dentro dos ternos.

No reinado, a tradição reza que o Rei será escolhido pela Irmandade do Rosário, e a Rainha é escolhida, como já mencionado, pelo Rei, assim como os príncipes e as princesas. Daí pode ser observado que o reinado tem uma figura predominante masculina, que é o Rei.

Esse fato se repete em relação ao general, cujo cargo, historicamente, foi ocupado apenas por homens, não havendo qualquer registro de que mulheres tenham exercido esta função.

Quanto aos capitães dos ternos, também há uma representatividade masculina consistente, visto que até o ano de 2002, não havia mulheres neste posto. A primeira mulher a ocupar a função de capitã de um terno foi a Senhora Simone Alves dos Reis (Fotografia 1), atual segunda capitã do Terno Moçambique Mamãe do Rosário. Simone ocupa este cargo desde os 14 anos de idade. No ano de 2005, a Senhora Aldanice Moreira dos Reis (Fotografia 2), após a criação do terno das mulheres, assume o posto de capitã do terno, função que ocupa até o presente momento. Em 2006, a Senhora Denise do Rosário Alves (Fotografia 3), após o falecimento de seu pai, que era o capitão do Terno de Congo Nossa Senhora de Fátima, assume, juntamente com seus irmãos, o posto de terceira capitã, seguindo o legado do pai.

Foto 01 - Simone, segunda Capitã do Terno Moçambique Mamãe do Rosário. Catalão (GO). Autor: RATTIS, A. J. P. (2008).



Foto 02 - Aldanice Moreira dos Reis, capitã do Terno Mariarte. Festa Nossa Senhora do Rosário, Catalão (GO). Autor: PAULA, M. V. (2009).



Foto 03 – Denise do Rosário Alves, terceira capitã do Terno de Congo Nossa Senhora de Fátima. Festa Nossa Senhora do Rosário, Catalão (GO). Autor: PAULA, M. V. (2009).



Além de estarem em número reduzido, as circunstâncias que envolveram a chegada dessas mulheres aos postos de capitãs foram cheias de empecilhos e resistências como relatam nas entrevistas.

Dessa forma, considerando que em Catalão existem 20 ternos de congo e apenas três capitãs, que encontram resistências, e mais, que uma delas é capitã do terno feminino, fica clara a predominância do masculino na execução desta função, ainda na atualidade.

Durante as apresentações públicas nos cortejos, nas visitas e na entrega da coroa, sobre o comando dos capitães e capitãs, os ternos de congos realizam suas evoluções e apresentam suas músicas ao som das caixas e demais instrumentos em homenagem à Santa, ao reinado, aos festeiros que organizam a festa juntamente com a Irmandade e aos homenageados durante as visitas.

Nesse contexto, muitas mulheres aparecem em um papel secundário nos bastidores do evento, sendo aquelas que cuidam das fardas (roupas dos congos), da alimentação nas reuniões festivas, da organização dos terços que acontecem todas as quintas-feiras nas casas dos irmãos do rosário; também a esposa do festeiro, que tem a função de organização da festa.

Além da (in)visibilidade cotidiana da mulher na Congada de Catalão, existe também a de registros científicos e jornalísticos, pois na obra de Brandão, *A Festa do Santo Preto* (1985) que representa uma das mais importantes pesquisas realizadas sobre a congada de Catalão, as mulheres são apenas mencionadas, por duas vezes, na figura da bandeirinha e da esposa do festeiro, ou seja, não há uma visibilidade em relação à mulher e à importância de sua participação na Festa de Nossa Senhora do Rosário nessa obra. Essa tendência acompanha outras obras acerca da congada, como: Rodrigues (2008), Katrib (2004), bem como matérias de jornais e revistas.

Apesar de essencial, pois sem a participação feminina, não há farda, não há capacete bordado, não há ranchão e Centro do Folclore enfeitados, a mulher ainda possui uma posição secundária quando a congada ganha as ruas. Todavia, existem movimentos que buscam uma reação contra esse quadro, como é o caso do terno das mulheres, que foi fundado no dia 10 de agosto de 2005, após uma longa jornada de luta de sua capitã Aldanice Moreira dos Reis para superar a supremacia masculina na congada e dar direito às mulheres de se vestirem de fardas e louvarem Nossa Senhora do Rosário, cantando, dançando e batendo caixa.

5. Congada de Catalão e a (in)visibilidade das mulheres: do espaço privado ao público

Apesar de o terno das mulheres ter provocado uma efervescência nas relações de gênero dentro das congadas de Catalão, a invisibilidade da mulher envolvida com a congada pelas diversas formas já mencionadas ainda representa um fato concreto e curioso.

A fim de investigar esse fenômeno, foram feitas entrevistas com alguns capitães de terno de congo e suas esposas; com alguns dançadores; e com mulheres ligadas à congada, a respeito das relações de gênero na congada de Catalão. As respostas envolvendo o terno das mulheres como algo positivo, para localizar a mulher na congada, foram unânimes. Isso demonstra que a espacialidade da congada é organizada também por relações de gênero, isto é, as mulheres têm lugares e funções espacialmente específicas, como preparar a alimentação, as fardas, os enfeites e dançar em espaços separados e adequados, como o terno das mulheres.

Inicialmente, as mulheres participavam da congada apenas na confecção das fardas e na preparação dos alimentos, como afirma o Sr. Geraldo Dias, 77 anos, entrevistado em outubro de 2008.

Não antigamente não. Tinha não, antigamente as mulher dos capitão elas até andava muito poco, que vinha num carro de boi, andava ia na rua, mulher ficava mais por conta da cozinha, chegava as amiga delas envolvia com outras coisas também e o tempo passava elas num ia. Hoje as mulheres vão brincar dança também e elas fecham as casas e ia vai. A festa cresceu por causa disso aí. Antigamente elas via mais num ia, num acompanhava não. Era muito diferente. Hoje não, hoje elas vem dança, cê vê tempo todo o tanto de mulher pulano de ontem, em outro terno ta entrano mulher, e tem um terno de mulher também, tem o terno de mulher, cê já viu ele aí. Antigamente num tinha isso não. Parece que a mulher antigamente elas foi criada de um jeito, que elas parece que tinha ate vergonha de beirar o terno, só tava em casa. E hoje não o povo... Tem que gostar no meio mesmo, gosta de fazer a festa também. (DIAS, 2008).

A impressão que a fala do Sr. Geraldo Dias deixou é que as mulheres não participavam da congada por que as convenções sociais da época (início do século XX) não permitiam. As mulheres, neste período, eram muito vinculadas aos espaços privados, sua aparição em público deveria ter hora e local, senão acabavam ficando mal vistas pela sociedade.

De acordo com Benedita Moreira Quirino, 83 anos, que foi a primeira bandeirinha das congadas de Catalão, entrevistada em fevereiro de 2009, a primeira figura feminina que saiu junto aos congos nas ruas foram as juízas. As juízas eram senhoras casadas, conselheiras dos ternos, cuja função era recolher doações para os ternos, podendo ser da família dos congadeiros ou não. As juízas esposas de dançadores de congos normalmente acompanhavam os ternos, mas com certa distância, como relata o General Laudimiro em entrevista.

Tinha assim, as pessoas chamava juíza, as pessoas mais de idade, ai ficava por trás, ai ficava as bandeirinha, ficava os ternos, os dançadores ali ai ela ficava fechando, sempre fechando, não aproximava de dentro do terno. Então ela ficava mais pra conduzir os fiéis, né? Sempre olhando, abraçando um, abraçando outro, minininho piquinininho, ai as juíza tinha esse cuidado de ficar ali, mas dentro dos ternos mesmo ela não tinham. (SILVA, 2008).

Atualmente, a figura das juízas foi praticamente extinta da congada, somente o Moçambique e o Terno de Congo Marinheiro é que as mantém, mas não exercem mais as funções do passado.

Outra importante figura feminina das congadas é a bandeirinha, que são moças e crianças que carregam a Bandeira de Nossa Senhora do Rosário e o Estandarte com o nome do terno na frente dos ternos de congo.

Inicialmente, a bandeira de Nossa Senhora do Rosário, que vai à frente dos ternos, era carregada apenas por homens. Foi por volta de 1938 que Eutálio Pereira, General da Congada neste período, decidiu convidar sua afilhada Benedita Moreira Quirino para carregar a bandeira que ia à frente do terno, como conta em entrevista, cedida em fevereiro de 2009. O padrinho de Dona Benedita argumentou que queria que a família participasse mais ativamente da congada, então resolveu convidá-la para ocupar este cargo.

Dona Benedita declara que dançou sozinha por cerca de dois a três anos, depois outra moça chamada Maria Aparecida, popularmente conhecida por Parecida do Batel, passou a acompanhá-la.

[...] A função da bandeirinha é de zelar pela bandeira e pelo estandarte. Quando a festa acontecia na Velha Matriz, éramos responsáveis por rezar a novena. Não andávamos o dia todo como hoje, íamos a missa depois almoçávamos com a Rainha Augusta. Acompanhamos o terno que levava a Rainha de volta e as bandeiras ficavam na casa do festeiro enquanto íamos em casa trocar de roupa para pedir esmola para construção da Igreja de Nossa Senhora do Rosário. A noite na festa, trabalhávamos como garçonetes. (QUIRINO, 2009).

A exigência da virgindade, como forma de reverência ao dogma da virgindade perpétua de Maria, nasce com a criação das bandeirinhas, como relata Dona Benedita.

Fiz como mandava a tradição, o juramento diante da bandeira do terno do Bairro do Pio, que é o primeiro de Catalão. Eu disse: Eu, Benedita Moreira, juro frente a Bandeira de Nossa Senhora do Rosário que vou carregá-la o quanto puder, só vou sair por morte ou por casamento. Deixo o exemplo aqui para todas as próximas bandeirinhas, que sejam virgens. (QUIRINO, 2009).

O tabu da virgindade da mulher no início do século XX era uma exigência à manutenção de uma boa imagem na sociedade. Quando iniciava a vida sexual fora do casamento, este ato era visto como uma transgressão à moral e aos bons costumes, muito difundidos também pela Igreja Católica.

Esse modelo europeu, herdado pelo latino-americano de seus colonizadores, ditava a forma com que uma mulher era vista na sociedade, e provavelmente foi adotado pela congada no processo de permissão da entrada de mulheres jovens e solteiras, a fim de ser um critério para atestar a sua idoneidade exigida para a importante função de carregar a bandeira que trazia a imagem de Nossa Senhora do Rosário.

Questionada sobre as bandeirinhas da atualidade, Dona Benedita faz um desabafo, condenando o número excessivo de bandeirinhas, que praticamente tapam os caixeiros, seus trajés (saias curtas demais) e o comportamento das bandeirinhas, que pulam com a bandeira da santa na mão. Na sua época, vestiam saia comprida e dançavam com serenidade a fim de respeitar a imagem que carregavam; ela considera o comportamento das bandeirinhas desrespeitoso, e já alertou, sem sucesso, os capitães dos ternos quanto a isso.

A opinião de Dona Benedita é compartilhada por Maria Helena dos Reis, entrevistada em novembro de 2008, por Denise do Rosário Alves, terceira capitã do Terno de Congo Nossa Senhora de Fátima e por Wanda Fayad, entrevistada no dia 08 de abril de 2010.

A busca pela manutenção da tradição é bem visível na fala dos entrevistados e isso acaba por fortalecer a resistência em relação à participação das mulheres na dança e no manuseio de instrumentos musicais.

Em entrevista realizada em fevereiro de 2009, a Senhora Lourdes Inácio Lemes, 78 anos, esposa do Senhor Lázaro Joaquim José da Silva, dono do terno de Congo Vilão II- Santa Efigênia, a respeito da participação das mulheres na congada, declara o seguinte:

De primeiro as mulheres gostavam mais de fazer as coisas pra congada. Hoje elas quer acompanhar os ternos, não importa de fazer as coisa nada. Eu não acompanho o terno porque não posso fechar a casa, porque se alguém precisar de alguma coisa vem aqui atrás de mim. (LEMES, 2009).

É possível perceber que por volta de quinze a dezoito anos atrás, período em que D. Lourdes assumiu o terno Vilão II, a participação das mulheres era muito diferente. A função da mulher se restringia às atividades que a própria D. Lourdes realiza ainda hoje, que são: cuidar da farda do marido, preparar o alimento e todos os detalhes da organização da festa e almoço para o terno, viabilizar material para a roupa dos dançadores e bandeirinhas, confeccionar os enfeites e bordados dos capacetes e adornos do terno, ou seja, realizava tarefas no domínio do espaço privado. É preciso ressaltar, entretanto, que esse trabalho ainda é feito por mulheres, e muitas delas, como a Senhora Denise do Rosário Alves, terceira capitã de seu terno, apesar de ter funções externas, é responsável por toda essa preparação prévia das roupas e indumentárias dos dançadores de seu terno. Isto demonstra que mesmo ascendendo ao espaço público, as atividades do privado ainda pertencem às mulheres, configurando uma espécie de dupla jornada do gênero feminino, também no universo das congadas.

Esse trabalho das mulheres é árduo e longo, pois D. Lourdes começa a preparar os enfeites dos capacetes e das manguaras²²⁴ de seu terno desde o mês de maio, ou seja, ela gasta cinco meses de trabalho, com jornadas que adentram a madrugada, como declara em entrevista.

Para enfeitar os capacetes, primeiro nós encapa tudo com papel velho do ano passado, depois com plástico, e misturo as fitas brilhosa que fica dependurada. Antigamente tudo era feito com papel crepom, mais não durava nada, dançava uma vez, chovia, ai tinha que corre e trocar tudo de novo. Quem me ajuda

224 Varas enfeitadas que fazem parte da coreografia de apresentação deste terno. Ao dançarem em fila dupla, batem as varas umas nas outras, emitindo um som cadenciado que complementa o batuque dos demais instrumentos.

a fazer os enfeite são as menina e o João [Inácio dos Santos] meu sobrinho. (LEMES, 2009).

Dessa forma, ao que tudo indica, a congada se organiza segundo hierarquias que obedecem a padrões culturais e de gênero, pois, os depoimentos analisados apontam para o fato de que quando a mulher resolve dançar e bater caixa, isso representa uma subversão à tradição, na qual, especialmente, essas ações pertencem ao masculino. Então, esta subversão deve ser controlada, pois a mulher, tradicionalmente, não dança, muito menos bate caixa, daí a aceitação, mesmo com resistência, do terno das mulheres que, apesar de transgredir a tradição sexista, evita que as mulheres se misturem aos homens durante as apresentações dos ternos.

Em entrevista realizada em novembro de 2007, o Sr. Antônio Alves de Lima, capitão do Terno de Congo Santa Terezinha, ao ser questionado a respeito da participação da mulher na congada de Catalão, responde o seguinte:

Agora tem o terno das mulheres é... Eu mesmo fui ver assim o terno sair. Eu acho até importante. Bom foi pra fundar esse terno ai teve a votação lá na reunião eu votei a favor. Hoje a mulher ta participando de todas as funções então acho que não tem problema nenhum. Teve uns colegas capitães ai que foi contra mais eu não, porque é acho até viável parece até meio sucesso porque elas tão. (LIMA, 2007)

Então foi feita uma pergunta mais específica sobre a participação nas congadas de mulheres que não eram do Mariarte e o Sr. Antônio considerou:

Participa... ela faz ai no dia do encerramento, sempre tem a janta, assim, as coisas já é tradição né? Eu falo a gente tem que prestigiar não é só a pessoa que paga, que dança, muitas pessoas que estão por fora por traz como se diz é muito importante igual nois. Aqui mesmo tem as pessoas que confeccionam os capacetes, ajunta uma porção delas pra ajudar doar aquele serviço pra bordar os capacetes. Aonde agente tem que dar apoio pra essas pessoas que parece que é particular, mais de qualquer maneira ta ajudando a congada, a tradição da congada. (LIMA, 2007).

Na sequência o Sr. Antônio foi questionado a respeito da tradição que impede mulheres de dançar junto com os homens nos ternos de congo e ele considera o seguinte:

Eu no meu modo de pensar não tem importância nenhuma a mulher dançar, mais se fosse assim tudo mulher, igual é o Mariarte, ai eu acho mais certo né?

Agora não tem problema a mulher dançar no meio dos homens, mais muitas pessoas fica é impressionado né? Eu mesmo num sou contra mais eu acharia que, um terno formado só de mulher, sabe igual ao Mariarte, é mais viável né? No meu entendimento. (LIMA, 2007).

Desta forma, pode-se observar que, inicialmente, o Sr. Antônio atribui uma espacialização específica às mulheres; no terno de mulheres, que representa um espaço de subversão em escala restrita, pois não é visto com bons olhos a participação de mulheres junto aos homens em ternos tradicionalmente masculinos. É perceptível, dessa forma certa, a aceitação de que as mulheres dançam na congada, porém, separadas dos homens, em um espaço específico, como afirma em sua última fala; é importante as mulheres dançarem na congada, mas no terno delas!

Outro momento em que faz menção ao espaço da mulher, ele se restringe ao privado, no qual suas atividades estão vinculadas à comida, à costura e aos bordados, neste espaço que é subalterno e (in)visível, como ele mesmo afirma: “[...] pessoas que estão por fora, por traz”. (LIMA, 2007). É como se a comida e a costura não fossem um trabalho da congada e sim uma obrigação doméstica da mulher do capitão.

Elzon Arruda, capitão do extinto Terno de Congo Prego, e seu irmão Edson Arruda, dançador do mesmo terno, ao serem questionados a respeito da participação das mulheres na congada, em entrevista cedida em novembro de 2007, declaram que atualmente é muito comum mulheres participarem da congada dançando em meio aos homens.

[...] até pra formar o terno da Aldanice então, até formar esses ternos assim [de mulheres], houve uma resistência, mas agora essa barreira foi quebrada há muito tempo que aquela mulher do Tobias dança no terno deles agora que eles passaram pro outro pessoal lá, mas ela era um passo forte do terno. Há vários tempos do terno branco do Tonin Adão ela [esposa do Tonin] toda vida dançou no terno [Pio Gomes] lá vestida de homem. (ARRUDA, 2007).

Quando mencionada a presença de mulheres nos ternos masculinos, o tabu de resistência é confirmado na fala do Sr. Edson Arruda, com certo afrouxamento após a fundação do terno das mulheres.

A ideia pejorativa, mulheres vestidas de homens, mencionada na entrevista, denota que as mulheres estão ocupando um espaço que não é feminino, portanto, não é delas: o espaço delas é no Mariarte.

Mesmo assim, alguns ternos²²⁵ já trazem mulheres dançando em meio aos homens, mesmo os mais tradicionais, como Moçambique Mamãe do Rosário, que é responsável por conduzir a família real e os festeiros nos cortejos e na entrega da coroa. Isto demonstra que o feminino ganha cada vez mais espaço em diferentes instâncias da sociedade, porém em um processo lento e de muita luta (fotografias 4 e 5).



Fotografia 4 - Aurora Moreira Quirino, dançadora do Terno Moçambique Mamãe do Rosário. Fonte: Ratts (2008).



Fotografia 5 - Cintia, dançadora do Terno Catupé Amarelo, Catalão (GO). Fonte: Paula (2008)

Dessa forma, é possível observar que apesar de haver uma maior incidência de mulheres congadeiras trabalhando no espaço privado, onde, aliás, elas exercem um poder inquestionável, seu transito no espaço privado existe e é crescente. Esse fato demonstra que não há uma

225 Catupé Amarelo, Terno de Congo Nossa Senhora de Fátima e Prego.

dicotomia entre espaço público e privado, pois esses espaços são múltiplos, e o trânsito das mulheres também se faz múltiplo nesse processo de construção espacial.

6. Considerações finais

Partindo do pressuposto da (in)visibilidade da mulher congadeira nas relações espaciais que configuram a Congada de Catalão (GO), é possível considerar que essa (in)visibilidade existe, contudo, é relativa, visto que apesar de não receber o reconhecimento devido por parte dos registros históricos e geográficos acerca da Congada, e por muito tempo permanecer concentrada apenas no espaço privado da festa, na atualidade, algumas mulheres fazem-se presentes no espaço público da Congada, mesmo que em forma de subversão.

Esta subversão identificada na congada representa um reflexo do movimento contemporâneo de libertação da mulher das amarras seculares do sexismo, que ocorreu, devido, entre outros fatores, ao movimento feminista. Dessa forma, é possível observar, em toda a sociedade, movimentos de autoafirmação do gênero feminino, seja em relação às leis, seja no mundo do trabalho ou da instrução.

Contudo, essa ação não se faz de forma pacífica, pois o embate com as forças sexistas existe e está presente em todas as instâncias sociais. Na congada, isso não é diferente.

Até o ano de 2002, nenhuma mulher havia ocupado o cargo de capitã de um terno, nem dançado junto aos homens batendo caixa na cidade de Catalão (GO). A princípio, tive como hipótese que esta regra fizesse parte do Estatuto da Irmandade, porém, ao examiná-lo, detectei que nada existe neste documento sobre mulheres na congada. Sequer a virgindade das bandeirinhas, tão ventilada entre os congos, está expressa neste documento.

A partir das entrevistas, foi possível verificar que as regras na congada, a respeito das mulheres, se constituíram apenas no campo oral. Mas qual seria sua fonte? Indagados a este respeito, os entrevistados contam que tais regras sempre existiram e que não sabem de sua origem, podendo, dessa forma ser atribuídas à tradição.

Considerando que a congada representa uma manifestação cultural popular que acontece em vários Estados brasileiros com diferentes características em cada um, em relação à região da estrada de ferro, apenas em Catalão há restrições sobre a participação de mulheres em determinados postos. Dessa forma, atribuo como um dos elementos motivadores dessa ação sexista, o histórico da cidade de Catalão (GO), marcado pelo coronelismo e patriarcalismo: duas condições históricas e sociais pelas quais os homens por décadas subjugaram as mulheres e as mantiveram no espaço privado. (MORAES, 2002).

Outro importante elemento cultural que deve ser levado em consideração é a religião, visto que representa um dos principais motivadores da realização da festa. De acordo com o Estatuto da Irmandade, a religião oficial da congada é a católica. Oficial, pois, de forma velada, as religiões de matrizes africanas são as que configuram a maioria dos rituais religiosos pertencentes à congada.

Contudo, mesmo havendo um sincretismo religioso, a influência da religião católica representa um vetor cultural fortíssimo em toda a sociedade, mesmo entre aqueles que pertencem a outras religiões, pois, as premissas dessa religião foram historicamente impostas sobre os latinos desde o período da colonização, deixando marcas culturais inegáveis.

Esta constatação, atrelada à literatura clerical católica sobre as mulheres, vastamente explorada na Idade Média e ainda mantida na contemporaneidade, demonstra uma verdadeira misoginia por parte da Igreja em relação às mulheres, que, em um mundo de pureza e castidade, representam a tentação diabólica da carne.

De acordo com DUBY (2001), uma das principais personagens dessa literatura foi Eva, a primeira mulher criada por Deus, já que a Igreja Católica renegou a figura de Lilith, rebelde demais e representa um péssimo exemplo a ser seguido pelas mulheres. O mito de Eva, a pecadora, conta que ela foi responsável pela queda da humanidade do paraíso. As decisões de Eva, tomadas no jardim do Éden, foram usadas pela literatura clerical para impor sobre as mulheres várias características, vastamente apontadas, como: a lascívia, fraqueza de caráter e de intelecto. Como filhas de Eva, as mulheres deveriam ser mantidas no espaço privado, na segurança de seus lares sobre o comando de seus maridos, os filhos de Adão, feitos da essência divina, portanto, capazes de educar e controlar as mulheres, tidas como perigosas por cederem facilmente às tentações do demônio, devido à sua natureza perversa.

O pensamento dos clérigos da Igreja, ainda na atualidade, reforça adjetivos sexistas sobre as mulheres em vários campos da vida social, e mais, representa um dos elementos culturais que incentivam a violência e a subjugação da mulher, pois prega que, aos homens cabe a dura missão de educá-las e controlá-las. (DUBY; PERROT, 1990).

Assim sendo, para que uma mulher pudesse participar da congada no espaço público, regras morais de conduta deveriam ser estabelecidas a fim de evitar escândalos. Foi apenas no ano de 1938, quase 60 anos após o início da Festa do Rosário em Catalão (GO), que a primeira bandeirinha, a Senhora Benedita Moreira Quirino, começou a participar de um terno de congos, entre os homens. Havia a figura das juízas, cujos depoimentos não precisam a data de seu

ingresso nas congadas, porém, as juízas se posicionavam de fora do terno, seguindo-os por onde iam.

As regras de conduta para as mulheres começaram com a exigência da virgindade das bandeirinhas. Isso se justifica, de acordo com os entrevistados, como respeito à imagem de Nossa Senhora do Rosário que essas mulheres iriam carregar; assim sendo, deveriam ser virgens como a Santa, que recebeu da igreja católica o dogma da virgindade perpétua. Este dogma tem um poder cultural tão grande, que influenciou a condição feminina por um longo período histórico, estabelecendo que as mulheres que perdessem a virgindade fora do casamento fossem marginalizadas pela sociedade.

Considerando que a primeira bandeirinha a participar da congada iniciou sua atuação no início no século XX, a exigência da virgindade partiu da combinação de valores culturais, de procedência social e religiosa.

Outra regra, imposta sobre as mulheres é que, a partir do momento em que se casam, e oficializam, assim, a perda da virgindade, devem deixar de ser bandeirinhas, assumindo outras funções no terno, como guias de bandeirinhas e apoio. Nesse caso, as mulheres deixam de vestir a farda e seguem o terno nas laterais.

Dessa forma, ocorre uma espécie de marginalização da mulher não virgem, assim como a Igreja fez com Maria Madalena, pecadora arrependida, aceita por suas obras, mas sempre apontada, injustamente, como prostituta. Maria Madalena é a ponte entre as mulheres carnais e a salvação, já que a perfeição de Maria de Nazaré é inalcançável.

Mas, mesmo inalcançável, Maria de Nazaré será tomada como modelo de mulher, pregado pela Igreja Católica e incorporado pela congada, pois, a mulher congadeira tradicional é aquela que permanece no espaço privado, submissa a seu marido e às obrigações domésticas, temente a Deus e ao homem, como, por muito tempo, as mulheres congadeiras relataram que foram.

Mas, como as relações culturais não são estáticas e acompanham as mudanças sociais, em suas várias esferas, na atualidade, muitas mudanças ocorreram nas relações de gênero na congada. Será a retomada do mito de Lilith nessa manifestação cultural? Não totalmente, pois as mudanças entre as relações de gênero não superam todas as regras sexistas. As mulheres que ocupam cargos como capitãs ou dançadoras, na atualidade, ainda enfrentam muitas críticas por parte dos mais conservadores. E mais, muitas dessas mulheres, acumulam duas funções na Congada, as relativas ao espaço privado, como costurar e bordar fardas, enfeitar instrumentos e preparar os alimentos e no espaço público, como capitãs e dançadoras. Isso demonstra que

não existe uma dicotomia entre os espaços públicos e privados, mas sim uma circulação dos gêneros nos múltiplos espaços, considerando que o gêneros também são múltiplos.

Essa realidade assemelha-se à vida cotidiana das mulheres na contemporaneidade, na qual acumulam duplas e triplas jornadas, trabalhando fora, cuidando, muitas das vezes sozinhas, dos afazeres domésticos, da educação dos filhos e da própria formação profissional e intelectual para o mercado de trabalho.

Dessa forma, compreende-se que a reflexão acerca das mulheres e identidade de gênero na congada, tendo a (in)visibilidade espacial da mulher como tese, ultrapassa os limites da congada e atinge a realidade sociocultural da mulher brasileira.

Considerando, ainda, que a presente pesquisa se ocupe principalmente da mulher de etnia negra, visto ser a congada uma manifestação popular originária desta etnia, os dados socioeconômicos levantados sobre as mulheres congadeiras repetem o quadro de exclusão e marginalização deste grupo, apontados por diversas pesquisas no Brasil, como em Castro (1999), Ribeiro (2004), Ratts (2003), IBGE (2000) e IPEA (2002).

Dessa forma, a presente pesquisa busca lançar um olhar geográfico sobre as relações de gênero na sociedade contemporânea, buscando, sobretudo, uma análise que capte a diversidade da sociedade brasileira e os abismos espaciais, sociais, econômicos e políticos que historicamente foram formados entre os diversos gêneros, classes e etnias que formam o povo brasileiro.

Assim sendo, acredito que uma análise cultural, baseada na história oral, necessite dialogar não apenas com o subjetivo, mas também com os aspectos sociais, econômicos e políticos que compõem as relações entre os grupos humanos, configurando, assim, o espaço geográfico que os abarca nas diversas dimensões que essa categoria abriga, seja ela material ou sensorial.

A abordagem da categoria “gênero” na geografia, nesse sentido, necessita ser tratada como um vetor de transformação espacial, já que o espaço reflete a sociedade, que entre outras características, é sexuada.

Com a realidade socioeconômica que o capital imprime sobre o espaço na contemporaneidade, as mudanças vinculadas aos gêneros e suas consequências sobre a vida da humanidade não podem mais ser ignoradas ou de forma sexista vistas, como pertencentes a uma classe assexuada ou dominada pelo masculino. A Revolução Feminista e os vários feminismos conquistaram, para as mulheres, o direito de serem sujeitos e objetos da história, tornando necessário ao pensamento acadêmico lançar um olhar rumo ao gênero nas reflexões atuais.

Referências

- ARRUDA, Edson. Catalão, 2007. (Entrevista).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Festa do Santo Preto*. Rio de Janeiro: FUNART, 1985. 121 p.
- D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORI, Mary. *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 223 – 240.
- DIAS, Geraldo. Catalão, 2008. (Entrevista).
- DUBY, Georges. *Eva e os Padres*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 168 p.
- DUBY, Georges; PERROT, Michele. *História das mulheres no Ocidente*. v. 2. Porto: Edições Afrontamento, 1990. 617 p.
- HARVEY, David. *A Produção Capitalista do Espaço*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006a. 251 p.
- _____. *Espaços da esperança*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006b. 382 p.
- KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim. Nos Mistérios do Rosário: as múltiplas vivências da festa em louvor a Nossa Senhora do Rosário Catalão-GO (1936-2003). 2004. 230 f. Dissertação (Mestrado em História)-Universidade Federal de Uberlândia, 2004.
- LEFEBVRE, Henri. *A Produção do espaço*. Tradução: Grupo “As (im)possibilidades do urbanonaMetrópoli Contemporânea. Belo Horizonte: UFMG: 2006. (no prelo).
- _____. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1980. 216 p.
- _____. *Lógica formal, lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1995. 301 p.
- _____. *O direito à cidade*. São Paulo: Ed. Moraes, 1991. 145 p.
- LEMES, Lourdes Inácio. Catalão, 2009. (Entrevista).
- LIMA, Antônio Alves. Catalão, 2007. (Entrevista).
- MATOS, Maria Izilda Magalhães de. Do público ao privado: redefinindo espaços e atividades femininas (1890 – 1930). *Cadernos Pagu*, v. 4, p. 97-115, 1995.
- MASSEY, Dorren. *Pelo Espaço: Uma nova política da espacialidade*. Tradução Hilda Pareto Maciel; Rogério Hoesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 312 p.
- _____. *Space, Place and Gender*. Minneapolis: Blackwell Publishers Ltd, 1994. 157 p.
- MCDOWELL, Linda. *Gender, Identity & Place: understanding feminist geographies*. Minneapolis: Blackwell Publishers Ltd, 1999. 290 p.

- MORAES, Márcia. *Ser Humana: Quando a mulher está em discussão*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 91 p.
- PERROT, Michelle. *Mulheres públicas*. São Paulo: UNESP, 1998. 159 p.
- QUIRINO, Benedita Moreira. Catalão, 2009. (Entrevista).
- RATTS, Alecsandro J. P. Gênero, raça e espaço: trajetórias de mulheres negras. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 27, 2003, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Associação Nacional De Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2003.
- RODRIGUES, Ana Paula Costa. *Corporeidade, cultura e territorialidades negras: a Congada em Catalão – Goiás*. 2008. 129 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)-Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.
- SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova: da crítica a Geografia a uma Geografia Crítica*. São Paulo: EDUSP, 2004. 285 p. (Coleção Milton Santos – 2)
- SERPA, Ângelo. *O espaço público na cidade contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2007. 205 p.
- SILVA, Joseli Maria. *Análise do Espaço sob a Perspectiva do Gênero: um desafio para a geografia cultural brasileira*. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato. *Geografia: sobre cultura e espaço*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2005. 173–189 p.
- SILVA, Laudimiro. Catalão, 2008. (Entrevista).

La maternidad y la partera: Sórano de Éfeso, maestro de parteras

M^a. de la Sierra Moral Lozano²²⁶

1. Maternidad divina, maternidad humana

Uno de los papeles fundamentales de la mujer en el mundo antiguo era el de ser madre. El concepto de maternidad es básico en el esquema sociológico del mundo antiguo, y entendido desde una doble perspectiva: por un lado, se trata de la capacidad reproductiva de la mujer; por otro, también son los cuidados dirigidos hacia los hijos. Y este esquema de generación humana, con su capacidad reproductiva es evocado también en las figuras de las diosas²²⁷. Y así el mundo divino se articula de manera similar al humano, de modo que las diosas, que gozan de una maravillosa fecundidad, también son madres. Sin embargo, también hay diosas vírgenes, que se niegan a someterse a las leyes universales de la unión sexual. Pero, tal elección, sólo las privaría del hecho biológico de la maternidad, no, en cambio, de la dimensión maternal que implica a nivel afectivo, psíquico o emocional una serie de cuidados “maternales”, que se reconocen en algunas diosas, que aún gozando de esa virginidad explícitamente deseada, son aclamadas como “madres”, como es el caso de Atenea.

Ya Hesíodo en la *Teogonía* se sirve del esquema genealógico en su concepción cosmogónica y nos presenta la primera diosa madre, Gea, potencia primigenia que origina la construcción del mundo, fuerza primordial que inaugura el orden genealógico y cósmico. Es la primera llamada “madre” por su hijo Cronos, cuando éste le ofrece su ayuda para liberarla del peso de la unión continua del Cielo, y de la oscuridad en que viven sus hijos, que no ven la luz del sol, apremiados por su padre. Gea, la Tierra, es la madre nutricia, imagen simbólica de los cuidados maternales que empiezan con la nutrición, crianza y demás cuidados propios de una madre.

226 Doutora em Literatura Grega. Universidad de Jaén (España).

227 Para el tema de la maternidad de las diosas griegas, entre otros, Pirenne-Delforge (2005). La autora estudia en especial a las diosas madres de la *Teogonía* de Hesíodo y también a Atenea, que a pesar de ser virgen, también es invocada como “madre” protectora de los griegos.

Su hija, Rea, y su nieta, Deméter, son las tres diosas ligadas por excelencia a la fertilidad de la tierra. En cuanto a Rea, unida a Cronos, experimenta el parto seis veces, y sufre la crueldad del voraz padre, que va tragando a sus hijos uno tras otro, a medida que van naciendo. Este drama de maternidad tantas veces frustrada tendrá fin en el momento que ella al dar a luz por sexta vez, al pequeño Zeus, engaña a Cronos, entregándole una piedra envuelta en lugar del pequeño dios. Rea es madre biológica, pero renunciará a sus cuidados maternos, puesto que Zeus será criado a escondidas de su padre en la isla de Creta, bajo los atentos cuidados de una nodriza. Finalmente Zeus, llegado a la edad adulta, “devolverá” a sus hermanos a la vida. Rea ha renunciado a sus derechos de crianza maternal para que el orden teogónico se imponga. Y, en efecto, al final sus hijos serán los dioses Olímpicos. El fruto de su maternidad y su sacrificio fueron generosamente colmados. Por su parte, Deméter (cuyo divino nombre evoca en sí la maternidad, *metér*, es “madre” en griego) estará asociada especialmente a la agricultura y a la alimentación humana. Ella encarna la diosa madre que sufre por el rapto de su hija, Perséfone. La tristeza de esta diosa por la pérdida de su hija supone la esterilidad de la tierra. El duelo de esta diosa-madre implica un peligro para los humanos, pero el reencuentro entre madre e hija, convertido en rito y fiesta muy extendidos por toda Grecia, las *Tesmoforias*, vendrá a significar la fertilidad del territorio y la fecundidad de las mujeres. La diosa ha experimentado el dolor de una madre y los seguidores de este culto se ponen bajo la protección maternal de la diosa, que a pesar de su inmortalidad ha sufrido como las madres mortales.

Por tanto, vemos que las diosas experimentan vivencias muy similares a las de las madres humanas: hijos no tratados de manera digna por sus progenitores, como en el caso de Gea o de Rea; incluso el caso de esta última, renunciando a criar a su hijo, para conseguir su supervivencia ante el injusto infanticidio voraz de su padre Cronos. Pero, incluso en el mismo momento del parto, algunas diosas tienen momentos de dificultad, como las madres humanas.

Creemos que es digno de reseña el caso de Leto, hija del Titán Ceo y de la Titánide Febe. Leto estaba encinta de Zeus y Hera quería evitar el parto a toda costa, por lo que le prohibió dar a luz en ninguna parte donde brillara el sol (GRIMAL, 1982, p. 315). El momento del parto se aproximaba y Leto buscaba un lugar donde dar a luz, pero los continentes y las islas huían por temor a Hera. Sólo una pequeña isla, que andaba a la deriva, llamada Ortigia -según otros, Asteria- en su errante flotar le concedió asilo a Leto, llamada desde entonces la isla de Delos, la “Brillante”, pues allí dio a luz Leto a Ártemis y Apolo, que llegaría a ser el dios del sol, de la luz, de la clarividencia. Como recompensa la isla quedó fijada en el mar.

El alumbramiento de los famosos gemelos divinos no resultó fácil, pues los dolores de parto se prolongaron durante nueve días y nueve noches, y aunque todas las diosas habían acudido a asistirle, el parto no se producía, porque la ausencia de Ilitia, -la diosa de los partos, que se había quedado en el Olimpo, junto a su divina madre Hera- impedía el feliz momento. Pero, las demás diosas enviaron a Iris con promesas de regalos a Ilitia y ésta decidió presentarse para ayudar a la desdichada Leto, que por fin dio a luz.

Tanto Ilitia, como Ártemis son divinidades asociadas con el parto. De Ártemis se dice que ella nació la primera de los dos gemelos, y nada más nacer, ayudó a su hermano Apolo a venir al mundo. Y, aunque Ártemis decidió permanecer virgen, esto no le impidió ser protectora de los partos. Las jóvenes, antes de casarse, le ofrecían a ella guirnaldas de flores y bucles de sus cabellos. Ella protegía también el crecimiento de los niños, siendo invocada con el título de “diosa nutricia” de los jóvenes junto con su hermano Apolo y Hécate (GRIMAL, 1982, p. 224).

En cuanto a Ilitia, no sólo dificultó el parto de Leto, sino que obró de modo similar en el caso del nacimiento de Heracles, según la versión mítica. Esta diosa, junto con las Moiras -también divinidades del alumbramiento- impedían el nacimiento de Heracles, por orden de Hera (GRIMAL, 1982, p. 210). Permanecieron cruzadas de piernas y brazos ante el umbral de la puerta de Alcmena -madre de Heracles-, pronunciando encantamientos durante largo tiempo -otra vez nueve días con sus noches, según el mito- tratando de retener el parto o lograr la muerte de la madre y de la criatura. Pero, Galintias, amiga de Alcmena urdió un ardid, que dio resultado: fue ante las diosas y les dijo que Alcmena ya había dado a luz, por orden de Zeus. Ellas la creyeron y muy indignadas, pues consideraron vulnerados sus derechos en el nacimiento, se levantaron y justo en ese momento, al abandonar ellas la posición de piernas cruzadas, según la cual mantenían “atada” a Alcmena, ésta pudo por fin dar a luz. Pero, estas divinidades al conocer la burla de Galintias, se enfadaron y la transformaron en comadreja, que llegó a convertirse en criada y animal sagrado de Hécate, que se compadeció del desdichado animal.

Este hecho de retrasar el parto de Heracles fue propiciado por los celos y venganza de Hera (GRIMAL, 1982, p. 186). El divino Zeus había vaticinado -ante el inminente nacimiento de Heracles- que el descendiente de Perseo que iba a nacer reinaría sobre Micenas. Entonces Hera convenció a Ilitia para que retrasase el alumbramiento de Heracles, al tiempo que adelantaba el de Euristeo, también nieto de Perseo, que nació sietemesino. Así pues, éste se vio beneficiado por la promesa de Zeus. Por tanto, Ilitia tiene potestad sobre los partos, de manera que puede adelantarlos o retrasarlos, a criterio propio o por instigación materna.

Por otra parte, el momento de nacer implica el hecho de ver la luz, de ahí que a veces se presente a las divinidades vinculadas con el alumbramiento, esto es, Ártemis, Ilitia, y a veces también Perséfone, portando antorchas para sacar a los niños de la oscuridad y guiarlos hasta la “luz”. De hecho se utilizan las expresiones “dar a luz”, “alumbrar” o “alumbramiento” para referirse al momento del parto. Incluso la divinidad romana asimilada a Hera, la diosa Juno, era honrada en Roma bajo el epíteto de Juno Lucina, pues la invocaban para que presidiera los nacimientos. Y no se debía asistir a las ofrendas celebradas en su honor, si no se llevaban los nudos sueltos, pues la presencia de nudos, lazos, cinturones, etc. podía impedir el feliz alumbramiento de la mujer por la cual se realizaba el ritual (GRIMAL, 1982, p. 298). Recuérdese lo referido en el parto de Alcmena.

Por lo que se refiere a las Moiras (GRIMAL, 1982, p. 364), llegaron a ser consideradas como la personificación del Destino. La palabra *moira* significa “parte” o “porción”, y en principio, todo humano tiene su “parte” (de vida, felicidad, desgracia, etc.). Por tanto, por extensión, alude a la porción o destino de cada uno. Así pues, las Moiras hilan metafóricamente el hilo de la vida de cada mortal desde el nacimiento hasta la muerte, son las hilanderas del destino. La Moira viene así a encarnar una ley que ni los dioses pueden transgredir sin poner en peligro el orden establecido. En el mundo romano, fueron asimiladas a las Parcas. La leyenda mitológica más comúnmente extendida las presenta como tres mujeres, que vivían en el reino de Plutón. La más joven es *Cloto*, la “hilandera” y se suele representar con una rueca en la mano, en la que lleva prendidos hilos de todos los colores y las calidades, en función de los destinos de cada mortal (HUMBERT, 1984, p. 85). *Láquesis*, “la que echa a suertes”, en su huso va haciendo girar los hilos que le presenta su hermana, y mide el hilo de la vida de cada persona. Finalmente, la hermana mayor, *Átropos*, es la “inexorable” o “inevitable”, la que corta el hilo de la vida, cuando a la existencia correspondiente le llega su “hora”. A veces, suelen formar un grupo con Ilitia, como ya se ha visto en el nacimiento de Heracles. Así pues, las Moiras dominan el destino de los hombres y se suponía que se aparecían tres noches después del nacimiento de un niño para determinar el curso de su vida. La idea metafórica de la vida como un hilo aún pervive en español en expresiones como “le queda un hilo de vida”, o “su vida pende de un hilo”, y, tal vez se podría llegar a pensar que pueda tratarse de un vestigio subyacente en lo recóndito del subconsciente, cuando en las tradiciones más populares, por parte de los mayores se alude a la “madeja” que debe expulsar el recién nacido en los primeros momentos de su vida.

Por lo que se refiere a la maternidad, en principio las diosas experimentan casi las mismas vivencias que las mortales: partos con dificultades o momentos de angustia tras el parto por las diversas razones, bien, porque sea un niño no deseado por los más diversos motivos, por ejemplo, los hijos de Rea, rechazados y devorados sistemáticamente por su padre Cronos, bien por otras causas. En ocasiones, el nacimiento de algunos vástagos se ve como un hipotético peligro o problema y, como consecuencia, se produce el rechazo. Pero este rechazo puede ser paterno, como el mencionado anteriormente, y también materno. Según una de las versiones míticas (GRIMAL, 1982, p. 228), la propia diosa Hera habría arrojado a su hijo Hefesto desde el Olimpo, avergonzada porque había nacido cojo, ocultando así a las demás divinidades este imperfecto fruto del parto. El neonato habría caído en el Océano, donde Tetis y las nereidas lo habrían recogido y criado en el primigenio reino marino. Según otra variante, sería Zeus mismo quien lo precipitó desde la olímpica morada, y en este caso habría ido a parar a la isla de Lemnos, donde resultó malherido, casi sin respiración, siendo reanimado por los Sintios, quienes lo acogieron. Pero, quedó maltrecho y cojo para siempre. Sea como fuere el desdichado Hefesto sufrió mucho por el rechazo de sus progenitores. Tampoco se libró de este sufrimiento el divino Príapo, el cual fue expuesto en el monte por su madre Afrodita, quien al dar a luz, observó que el recién nacido tenía un miembro viril tan desmesurado, que serían objeto de burlas continuas, tanto ella como su hijo, por lo que tomó la decisión de abandonarlo (GRIMAL, 1982, p. 453). En efecto, las diosas comparten sufrimientos maternales con las mortales: tienen partos difíciles, algunos de sus hijos son rechazados, ellas mismas exponen a sus hijos, se ven obligadas a dejarlos bajo otros cuidados, etc.

Y, en cuanto a la maternidad humana, como se dijo al principio, es el papel y deber fundamental de la mujer en el mundo antiguo, de hecho la esterilidad no se suele ver con buenos ojos en casi ninguna cultura antigua, sino que se interpreta como algo negativo (maldición, castigo, pecado, culpa, etc.), dado que la mujer está destinada a ser esposa y madre. La maternidad y el parto llevado a feliz término, serían lo más esperado y añorado en el caso de la mujer griega. Pero, tras el parto eran necesarios unos ritos de purificación, pues la sangre derramada durante el parto se consideran una *miasma* o “mancha”, que hay que limpiar. Por ello, después del nacimiento, la familia y la madre se sometían a una serie de rituales de purificación. Al finalizar el parto, era costumbre en la Grecia clásica señalar la puerta de la casa del recién nacido con una marca distintiva: se ataba una rama de olivo, si era un niño y una tira de lana, si era una niña. El quinto o séptimo día después del parto, se procedía a la celebración de las *Anfidromías*, ceremonia mediante la cual de forma oficial se producía el reconocimiento del niño por

parte del padre. En caso de que el niño no fuera reconocido por el padre, se procedía al ritual de la exposición, según el cual el recién nacido era arrojado del hogar y expuesto en el campo; la mayor parte de niños expuestos eran ilegítimos. Aunque en otras ocasiones determinado oráculo, premonición o profecía, pondrían en peligro la vida del recién nacido, pues a fin de que no se cumpliera el temido vaticinio, había que “deshacerse” de la criatura. En cuanto a los rituales de purificación, los más frecuentes consistían en aspersiones de agua lustral, baños de mar, el chorreo con la sangre de un cochinillo, etc. También se solían hacer ofrendas a las diosas relacionadas con los nacimientos, por ejemplo, Ártemis o Ilitia, como ya se ha dicho antes. El décimo día tras el parto se realizaba un sacrificio, seguido de un banquete que reunía a toda la familia.

2. La figura de la partera: terminología y esencia de su oficio

Varios son los términos griegos referentes al noble oficio de la partera. La palabra más utilizada para referirse a la mujer cuya tarea principal es la de ayudar a traer niños al mundo es *maia* (CHANTRAINE, 1999, p. 657-658), vocablo polisémico muy arraigado en la cultura griega, a veces cargado de connotaciones afectivas. Se suele utilizar como término de parentesco afectivo con diferentes sentidos, ya que puede significar “madrecita” al dirigirse a una vieja, o “madrecita”, cuando es un niño quien la pronuncia dirigiéndose a su madre, incluso a la “abuelita” o a la “nodriza”; hace referencia, por tanto, a los cuidados habituales de una madre, que a veces son asumidos por mujeres cercanas a su entorno, sobre todo en ausencia de la madre, pero, que al fin y al cabo vienen a proporcionar los habituales cuidados y desvelos maternos. Así como el niño en su más tierna infancia necesita de estos cuidados, una mujer en el momento del parto, en general, también se suele ver necesitada de ayuda y asistencia. Pues bien, también sería la *maia*, quien le proporcionaría esta asistencia en tales momentos. De manera que *maia* significa también “partera”. Este término aparece en abundantes inscripciones y estelas griegas, que corroboran la realidad de la práctica obstétrica por parte de las mujeres en el mundo antiguo, desde épocas tempranas. Por otra parte, esta palabra, precisamente con este sentido de “partera”, genera una amplia familia léxica, originando toda una serie de vocablos derivados y compuestos, con los valores de “partear”, “parto”, “lo concerniente al parto”, etc. Entre otros, destacamos la voz *maiensis*, “parto”, que lega al vocabulario médico actual, entre otras, palabras como *mayensifobia* “temor patológico al parto”, o *mayensiomanía* “locura puerperal o de la parturienta” (SEGURA MUNGUÍA, 2004: 177). Asimismo la palabra pervive en el

término filosófico ideado por Sócrates, la *mayéutica*, apelativo que utiliza el gran sabio para denominar su método de enseñanza, consistente en ayudar a sus discípulos para que “den a luz” los conocimientos que se forman en sus mentes; es la *maientiké téchne*, el “arte de la partera”, denominado así por comparación con la “técnica” de su madre, que es una de las parteras más famosas del mundo antiguo.

En relación con *maia*, “partera” o “comadrona”, es digno de reseña el dato que indica que al menos en dos inscripciones se menciona la profesión con el término *iatromaiai* (en latín *iatromeae*) “médico-partera” o “médico-matrona”. Este compuesto merece una mínima explicación lingüística. Se trata de un híbrido, integrado por el término *iatrós* “médico” y *maia* “partera, comadrona”. Existen ciertos indicios, como testimonios literarios, o inscripciones epigráficas, entre otros, que avalan la idea de que ya hubo mujeres en el mundo antiguo que practicaron la medicina en general y la ginecología en particular (FLEMING, 2000, p. 257-260; PARKER, 1997, p. 131-150). Los términos utilizados para reflejar esta realidad social de la dedicación femenina a la medicina y ginecología se aportan desde una doble óptica: por un lado, está el *iatrós* “médico” o *iatrine* “médica”, dotado de una sólida formación intelectual; por otro lado, se registra la ya mencionada *maia* “partera”, que es reconocida por su práctica asistiendo a las parturientas, pero, en general, carente de formación médica. Hay bastantes inscripciones que recogen los nombres de mujeres que practicaron estos servicios, médicos en general y ginecológicos en particular, y reconocen el oficio o dedicación con los términos ya mencionados de *iatrós/iatrine* o *maia*. Incluso en algún caso, alguna mujer es honrada con la doble distinción *iatrós* y *maia* (por ejemplo, una tal Fanóstrata) (MORAL LOZANO, 2011, p. 47).

Y, en cuanto al caso referido del híbrido *iatromaia*, “médico-matrona”, registrado al menos en dos estelas, parece que probablemente reflejaría una especialización médica con una formación y experiencia idóneas para la asistencia cualificada en los partos. En este caso parece que la lengua, mediante un compuesto muy expresivo, hipercaracterice una profesión en la que la mujer pone tanto de sí misma, y con esta palabra muy probablemente se aluda a una mujer con una formación médica muy cualificada, al tiempo que el ejercicio de su profesión estaría avalado por una sólida y reconocida práctica obstétrica, de donde la necesidad lingüística de la creación del híbrido impregnado de un sentido intensivo: estas mujeres debieron ejercer la medicina y obstetricia de una manera tan notable para sus paisanos o coetáneos, que le hicieron un último reconocimiento en su estela funeraria.

Esto supondría un avance muy importante en el mundo antiguo, pues sería reconocer la experiencia y la ciencia de estas cualificadas mujeres en su trabajo, lo que sustentaría bien

las palabras de Sócrates, que a propósito de la profesión de su madre dice que se trata de una *téchne* auténtica y seria.

Por otro lado, existe otra palabra griega para referirse a las parteras o matronas de la Grecia clásica. Se inserta en una familia léxica que alude al hecho de “cuidar, curar, remediar”, a partir del verbo *akéomai*²²⁸. El sentido general de esta raíz es el de proporcionar atención o cuidados básicamente terapéuticos, así, *akestoria* “curación” o “arte de curar”, o el agente *akéstor* “que socorre o salva”, se dice, por ejemplo, de Apolo, que es sanador por excelencia; en cuanto a su correlato de agente femenino, que se presenta bajo un doblete morfológico *akes-torís* o *akestrís* ha adquirido el significado especializado de “partera” o “comadrona”, pues las atenciones que proporciona son específicamente las propias de quien ayuda a una mujer en el parto. Aunque estos términos son menos utilizados y conocidos, están emparentados con la voz *panacea*, asociada inmediatamente a la curación o sanación, y de mayor difusión.

Aún existe otro vocablo griego que alude a una de las funciones básicas de la asistente en el parto; se trata de *omphalotómos* o “cortadora del cordón umbilical” (CHANTRAINE, 1999, p. 800-801), que puede interpretarse casi como un sinónimo de “partera”, si bien de uso mucho más restringido, pues aparece muy escasamente atestiguado (p.ej., en Sorano). En efecto, tras el parto había siempre una mujer que era la que cortaba el cordón umbilical, asumiendo, por tanto, una de las funciones habituales de la partera o asistente en el parto.

Así pues, las voces más extendidas para designar a la “partera” en el mundo griego antiguo aluden a los cuidados prestados en el momento vital del alumbramiento, así *maia* o *akes-torís/akestrís* son quienes asisten a la parturienta, suministrando todo tipo de cuidados, ayuda y asistencia. Por su parte, creemos interesante hacer aquí una mínima reflexión acerca del vocablo latino, que es el correlato de la *maia* griega. La palabra latina que designa esta noble tarea de asistir a las mujeres en el momento de dar a luz es la de *obstetrix*, “partera”, “comadrona”, pero, la etimología exacta se refiere a la posición concreta en que esta partera asiste el parto: *obstetrix* es “la que está en pie (*sto, stare*) delante de o frente a (*ob*)” la parturienta para atenderla. La herencia léxica recibida de este término latino es de amplio uso, pues la *Obstetricia* -o Tocología, según la etimología griega- es la rama de la Medicina que se ocupa de la gestación, el parto y el puerperio (SEGURA MUNGUÍA, 2004, p. 177).

228 Esta familia lingüística surge a partir del término *ákos*, “remedio”, con claro sentido médico en algunos autores, si bien también puede usarse en sentido figurado. Se crea una amplia familia con verbos, nombres de acción, agente, instrumento, etc. Aquí se han citado *akéomai*, *akestoria*, *akéstor*, *akes-torís/akestrís*, términos registrados en Chantraine, (1999, p. 49) , s. v. *ákos*.

Por lo que se refiere al *oficio de partera*, disponemos de no pocos datos sobre su labor. El hecho de que la madre de Sócrates fuera partera ha sido de capital importancia para un conocimiento más profundo del oficio, ya que el mismo filósofo será quien describa la profesión de su madre, y gracias a su información se comprenderá mejor esta noble tarea. Tratamos aquí el asunto de manera abreviada, pues ya se ha tratado con mayor amplitud en otro lugar (MORAL LOZANO, 2011, p. 45-60). En cualquier caso, Sócrates dice que es una *téchne*, pero no sólo es una “técnica”, es mucho más, pues toda una serie de actividades y actuaciones, que exceden lo puramente biológico, terapéutico o médico, se espera de la partera. Por eso, en principio, parece un oficio extraño, al que sólo se puede acceder, si se cumplen dos condiciones básicas: haber sido madre y ser ya menopaúsica. Además de estos dos condicionantes, es necesario tener todos los conocimientos propios de las *maiai*, algunos de los cuales parecen estar rodeados de la magia. Su papel no sólo es decisivo a la hora del parto, sino que también conocen técnicas para favorecer la concepción, proporcionando ayuda a las mujeres estériles o con dificultades para concebir. Ellas tienen grandes conocimientos biológicos, pero además conocen ensalmos o fórmulas mágicas que favorecen o retardan el parto. A los conocimientos “científicos” unen su sapiencia “mágica”; también entre sus capacidades están las de suministrar drogas con determinados efectos, según las necesidades del momento. Ellas saben adelantar o posponer el término del embarazo, controlar el dolor, discernir si es adecuado o no un aborto, etc. La *maia* es como una ginecóloga-obstetricia, pero sus funciones superan el nivel estrictamente médico. En este oficio ha aprendido bien a distinguir la “semilla”, y sabe bien qué hombre debería unirse a qué mujer para traer al mundo los mejores hijos, pero este conocimiento le resulta incómodo, porque esta faceta de alcahueta / casamentera, aun teniendo la capacidad de saber propiciar ciertas uniones, que serían “rectas disposiciones de casamientos”, a ojos de los demás podría convertirlas en mujeres que fomentarían la prostitución y la sociedad podría acusarlas de esto, lo que es un gran temor para ellas. Por tanto, ese oficio conlleva una serie de actividades “paralelas”, que tienen que ver con el hecho de propiciar las relaciones sexuales y amorosas. Además, una vez nacida la criatura, una *maia* experta debe saber qué recién nacido hay que exponer y cuál se debe conservar, incluso en caso de tener que “deshacerse” de la criatura, dónde se podría trasladar, o en qué casa privada de una deseosa descendencia se podría “colocar”. Aristófanes parodió un asunto semejante en *Las Tesmoforiantes* (vv. 500-ss.), donde una mujer finge un embarazo y el parto, hasta que aparece, en las manos de una “vieja inmoral” y procedente de otra casa, el recién nacido que ella presentará a su marido como hijo

propio, gracias a la astucia de esta mujer, que comercia con bebés rechazados en algunos hogares, pero muy deseados en otros (MORAL LOZANO, 2011, p. 55-56).

Por tanto, el papel de estas mujeres abarca una amplia gama de cometidos, desde favorecer o no la concepción, hasta lograr el desarrollo del embarazo (o aconsejar o propiciar un aborto), asistir en el parto con la posibilidad de acelerarlo, retardarlo o mitigar los dolores, para que todo llegue a buen término, y finalmente, en ocasiones, intervenir en el destino vital del recién nacido, si participa en algún caso de exposición, cambio de lugar, etc. Así pues, este oficio sólo lo desempeñaban mujeres en el mundo griego antiguo, pues, en el delicado e íntimo momento del parto las mujeres preferían que fuera una mujer quien las asistiera, primero, porque difícilmente se dejarían observar por hombres; pero, si además de las complicaciones médicas del momento, se podrían presentar otras, como las referidas (niños rechazados, expuestos, vendidos, cambiados, etc.), preferirían una presencia femenina, pues la partera tendría que estar preparada para ello y se presuponían en su persona cualidades como la prudencia y la discreción, dado que este oficio implicaba compartir confidencias y cosas muy privadas de muchos hogares y gentes.

Por otra parte, estimamos interesante insertar aquí cierto paralelismo intercultural en el oficio de partera, pues resulta curioso comprobar cómo en otras latitudes se valoró en tiempos antiguos de modo similar el papel de la partera; así, por ejemplo, en algunas civilizaciones Mesoamericanas, donde esta figura cobró una especial importancia (VÁZQUEZ DE AGREDOS, 2007, p. 137-145). A partir de un análisis se puede observar que el oficio en aquellos lugares de ultramar presenta importantes conexiones con la ‘partera’ del mundo griego clásico; en Grecia se le exige que sea menopaúsica, en las culturas americanas precolombinas es vieja; en ambos casos se les reconoce una ‘sapiencia’ casi médica, en los temas relacionados con el embarazo, parto, aborto, e incluso en ocasiones de infertilidad también sabe proporcionar la ayuda adecuada. En definitiva, su papel tiene un gran reconocimiento social. Incluso en el caso de las parteras precolombinas su misión no acababa con el parto, sino que participaba plenamente en los ritos y ceremonias que se le practicaban al recién nacido, y además prestaba una valiosísima ayuda en las etapas de crianza de la primera infancia aportando a las madres sabios consejos; incluso, en el caso de que la madre falleciera en el parto, era ella quien se ocupaba del culto correspondiente, en el cual esta mujer era deificada, recibiendo el nombre de *mocihuaquetzque*, que en *náhuatl* significa ‘mujeres valientes’ o ‘mujeres guerreras’, pues entendían que el estado de no nato al nacimiento era como una batalla en la que la madre cumplía el papel de guerrero,

por lo que en la civilización azteca las mujeres muertas en esta circunstancia eran elevadas a la categoría de diosas y se las enterraba en el mismo espacio.

En cuanto a los remedios de que se servía la partera en tiempos precolombinos, quedaron registrados en algunos libros dedicados a la práctica de la medicina, si bien son obras de carácter general y no específico²²⁹. Reproducimos a continuación unas palabras en las que se puede apreciar la conexión entre el papel de la comadrona mesoamericana con la actividad y misión ejercida por las parteras griegas del mundo clásico:

En la batalla que libraba la mujer embarazada durante el parto, la partera asumió un papel principal, al tener la responsabilidad de conducir todo el proceso por medio de sus conocimientos médicos y ceremoniales, de manera que su presencia e intervención garantizase no sólo el nacimiento del hijo, sino también la supervivencia de la madre hasta el final. Su trabajo comenzaba por facilitar la dilatación de la parturienta. Para ello, la partera preparaba una superficie de hojas secas y humeantes sobre la cual la futura madre tendría que colocarse en cuclillas, procedimiento que aún sigue vigente en algunos pueblos indígenas de México y Guatemala. Sabemos por la información registrada en las fuentes etnohistóricas que la tarea descrita no fue la única tenida en cuenta por la partera, sino que su trabajo exigió un perfecto conocimiento de determinados productos vegetales y animales que, procesados y utilizados como emulsiones, ungüentos, brebajes, o caldos facilitaban cualquier actividad que a corto o largo plazo tuviese que ver con el futuro nacimiento, desde asistir a las mujeres con problemas de menstruación, hasta aliviar los dolores de parto, pasando por la preparación de recetas muy específicas que ayudasen a concebir a las mujeres que tenían problemas para ello (VÁZQUEZ DE AGREDOS, 2007, p. 139).

En verdad, en no pocas de las sociedades antiguas la vida es un tesoro que se confía a la sensibilidad femenina, de modo que nacimiento y muerte son momentos especialmente protagonizados por la mujer; en efecto, en la mujeres se ha depositado la vida, en el sentido de que son ellas como parteras quienes la reciben, y son ellas quienes la despiden, pues en el momento de la muerte se ocupan del cuerpo del finado, procurándole sus últimos cuidados. Pues bien, en el caso de estas parteras prehispánicas, en algunos pueblos la partera también asume las

229 Entre ellas se puede destacar la obra de Martín de la Cruz, titulada *Libellus de Medicinalibus Indorum Herbis*, México, D. F., 1991, p. 81, el cual se fechó en 1552. También el médico de Felipe II, Francisco Hernández, en su escrito *Historia Natural de las Indias*, dejó datos. Estos documentos aportan valiosa información para este tema.

funciones de huesera –todavía ocurre en algunas comunidades de Yucatán y de Campeche-, de manera que pasaba de ser quien daba la bienvenida a la vida al recién nacido, a ser la responsable de limpiar y preparar los huesos de un difunto, cuando éstos se tuvieran que colocar en los osarios de los cementerios (VÁZQUEZ DE AGREDOS, 2007, p. 145).

3. Sórano de Éfeso, maestro de parteras

Sorano de Éfeso es un médico de gran importancia dentro de la historia de la medicina antigua. Aunque no se conservan muchos datos sobre su vida, sí se sabe que era originario de Éfeso, y que muy probablemente se iniciaría en este famoso centro médico, antes de dirigirse a la Alejandría de Egipto, lo que explicaría sus grandes conocimientos en anatomía. Él no aporta datos de sí mismo en su obra, a no ser para citar una parte de su propia bibliografía. Pero, otros médicos y autores posteriores aportarían algunas citas acerca de su vida o de su obra. En cualquier caso, Suidas (851-852) nos dice que ejerció la medicina en Roma, bajo el mandato de los emperadores Trajano y Adriano, lo que permite datar su nacimiento en la segunda mitad del s. I, y es contemporáneo de Rufo, compatriota suyo que también ejerció su labor médica ginecológica en Roma junto a él. Su estancia en Roma la confirma el propio Sorano, quien en su tratado ginecológico, el primero conservado en el mundo occidental, observa que la preocupación de las madres romanas difiere de las de las griegas, al menos en algunos aspectos. Por otra parte, la tradición árabe elogia al autor especialmente por su “boca (o pico) de oro”, aludiendo a la calidad de su estilo literario (Burguière- Gourevitch- Malinas, 2003: XXV). Suidas informa que escribió libros muy numerosos y excelentes, y más precisamente que escribió “cuatro libros sobre las mujeres”. Pues bien, nuestra reflexión versará sobre esta parte concreta de su producción. Su tratado “*De las enfermedades de las mujeres*” es la obra más importante de Sorano conservada en griego y goza de una gran fama dentro de la tradición ginecológica. Es una obra esencial para nuestra comprensión de la ginecología y la obstetricia en la época imperial, ya que entonces estos temas no se abordaban mucho. Y, aunque el tratado de Sorano es el único de su género que nos ha llegado de la época imperial, la tradición de una medicina de mujeres es mucho más antigua, ya que los primeros tratados de medicina consagrados a la mujer y a los temas relacionados con la procreación son hipocráticos, básicamente atribuidos a la escuela de Cnido (Burguière- Gourevitch- Malinas, 2003: XXXII, n. 50).

Sorano de Éfeso dedica el libro I a la partera, sus cualidades y su trabajo: cierta preparación con nociones de fisiología y anatomía, de ahí la descripción de la anatomía femenina;

higiene femenina, sobre todo durante la menstruación; necesidad social de la concepción; también higiene durante el embarazo; aborto.

El libro II es más bien de obstetricia: preparativos con vistas al parto; parto normal y parto con complicaciones; posibles complicaciones. A continuación se ocupa de los cuidados que hay que proporcionar al recién nacido; elección de su alimentación, género de vida; higiene de la alimentación y enfermedades propias de los niños. Los libros I y II abordan los hechos *conforme a la naturaleza*, mientras que los libros III y IV evocan las situaciones *contra la naturaleza*.

El libro III plantea en primer lugar el tema de la existencia de estados fisiológicos particulares y enfermedades propias de las mujeres; a continuación trata de las enfermedades, pero abundando en las medidas dietéticas.

El libro IV incide en lo mismo, pero desde el punto de vista de los otros tratamientos reconocidos en la Antigüedad, que son la cirugía y el empleo de diversos remedios.

Abordamos ahora el Libro I, objeto específico de nuestro interés, ya que es el que está consagrado a la partera y a las cualidades que ésta debe poseer, así como a las actividades que le son propias. Es aquí donde vemos un importante rasgo de originalidad, ya que al comienzo del Libro I Sorano expone en el prefacio cómo se aborda la materia desde la tradición ginecológica, y cuál es su planteamiento personal, bien distinto, como se verá. Dice que algunos autores la dividen en dos secciones, *teoría y práctica*, comprendiendo la *teoría*, a su vez, *fisiología, etiología y semiología*; y la *práctica* la subdividen en *higiene y terapéutica*. Algunos otros tratan los hechos *conforme a la naturaleza* o *contra la naturaleza*. Pero, él va a dividir este tratado en dos secciones: una, que concierne a la *partera*, y otra, que concierne a las *tareas que incumben a la partera*. Y concretando más dice que la parte que trata sobre la *partera* versa, por una parte, sobre la que lo va a ser, para lo cual “buscamos quién es apta para convertirse en partera”, y, por otra parte, sobre la que ya está en ejercicio, para lo cual “buscamos cuál es la mejor partera”, esto es, la partera perfecta. La sección que trata sobre *las tareas que incumben a la partera* se subdivide en una parte *sobre lo que es conforme a la naturaleza*, y otra parte *sobre lo que es contrario a la naturaleza*. En *lo que es conforme a la naturaleza* tratamos sobre la semilla humana y la procreación y también juntamente la higiene obstétrica, en la que él insiste “enseña los cuidados de la embarazada y de la parturienta, añadiendo también un tratado de puericultura”. Y, en lo que concierne a *lo que es contrario a la naturaleza*, suspensión de las reglas, flujo menstrual insuficiente, sofocaciones de origen uterino y otras afecciones, y, en lo relativo a la *cirugía* y la *farmacopea*, se abordan partos difíciles, prolapso uterino y otras afecciones de este tipo. Por lo que al estudio de las *condiciones físicas*

se refiere, no siendo útil para este fin, pero constituyendo un adorno para la erudición, lo ha separado, por utilizar como criterio solamente la utilidad.

Y, concluye Sorano el prefacio de este Libro I, diciendo que hablará primero de la *partera*, luego abordará la *higiene* y después lo que es *contrario a la naturaleza*. Esta última parte es más ardua, y además su variedad la hace más difícil, y por eso se debe tratar finalmente.

Por tanto, Sorano se nos revela aquí como el maestro de parteras por excelencia, pues ese es el objetivo exacto de su tratado, “enseñar” (*didáskomen*, “enseñamos”, dice él) los cuidados que tienen que ver con la mujer y todo lo relacionado con el parto. Y, como puede observarse, desde una amplia perspectiva, pues explica detalladamente los cuidados de la mujer desde la concepción hasta el parto, haciendo un estudio pormenorizado de todos los posibles problemas que se le pueden presentar a las mujeres embarazadas, y durante el parto, y cómo afrontarlos. Este tratado llegaría a convertirse en la biblia de la ginecología y de la obstetricia desde el mundo antiguo hasta el Renacimiento, la obra de uno de los más grandes ginecólogos de la Antigüedad, siendo considerado como una especie de manual básico en estos campos médicos.

Y, a modo de conclusión, se podría afirmar que de las tres grandes figuras de médicos del mundo antiguo, Rufo, Sorano y Galeno, es Sorano el que se manifiesta más práctico, el más humano y el más próximo a la mujer. Estos médicos se debaten en una lucha interior profunda entre la ideología masculina que sobrevive de la época aristocrática y se muestra conservadora, y lo aprendido de los médicos helenísticos y contemporáneos suyos. La anatomía ginecológica continuaba progresando, y la vieja idea de la inferioridad natural de la mujer parecía poco aceptable por parte de Sorano. Él es un ginecólogo del mundo antiguo con ciertos rasgos de modernidad, lo que le distancia de sus predecesores o coetáneos. Su preocupación por la mujer es bastante completa y profunda; su enseñanza abarca los cuidados desde el mismo momento de la concepción, pasando por sus desvelos en la mujer embarazada, aconsejando incluso el aborto en caso de inminente peligro para la madre -especialmente en el caso de madres-niñas romanas, cuya maternidad podría provocarles la muerte o la esterilidad, dada su corta edad-, y procurando en todo momento que sobrevivan ambos, tanto la madre, como la criatura. Y no sólo eso, sino que tras el parto, las atenciones y cuidados deben seguir proporcionándose en la misma doble dirección: por un lado, teniendo especial cuidado en el puerperio materno, momento femenino muy delicado tras la maternidad, y, por otro lado, extremando asimismo los cuidados al neonato, también necesitado de unas primeras atenciones al nacer.

Así pues, Sorano pretende escribir un tratado que sea un manual útil para que las mujeres, las parteras, ayuden en el momento del alumbramiento a otras mujeres. Él quiere facilitar la hermosa labor de asistir a las mujeres en los alumbramientos: así, a la experiencia práctica que por su oficio acumulan las parteras, se puede unir la teoría complementaria que él escribe, para que las parteras puedan llevar a cabo su oficio o “técnica” con la mayor dignidad posible, porque a decir de Sorano, a aquella mujer que no reúna una serie de características en su personalidad, es mejor que no se le enseñe esta técnica, ya que fomentaría una mala imagen de esta noble ocupación; en cambio, las parteras que lleven a cabo su profesión de manera loable y digna deben convertirse en modelos para las que quieran llegar a ser parteras o sean parteras debutantes. Para Sorano la partera perfecta es la que ha adquirido conocimientos teóricos y una sólida experiencia en sus competencias profesionales. Es importante que se haya ejercitado en todas las partes de la terapéutica, pues habrá que tratar algunos casos a través de la dieta, otros por la cirugía, mientras que otros mejoran con medicamentos.

Pero, además de su aportación en el sentido médico estricto, tal vez la gran aportación de Sorano fue entender que los verdaderos problemas eran médico-sociales: tal vez, si no se ejerciera tanta presión sobre la mujer, primero para el matrimonio, luego para la maternidad, y si se les dejara decidir más sobre su propia vida, o sobre la posibilidad de otros oficios y ocupaciones, sería mejor. En este sentido, casi se le podría calificar como el médico ginecólogo más “feminista” del mundo antiguo, salvando el evidente anacronismo. Esta fue la gran preocupación médica y humana por las mujeres de su tiempo, que vivió de manera impropia y probablemente inaceptable en su época, el que se podría calificar como el ginecólogo maestro de parteras de la Antigüedad.

Bibliografía

BRULÉ, P. *La fille d'Athènes*, Paris: Les Belles-Lettres, 1987.

CHANTRAINE, P. *Dictionnaire étymologique de la langue grecque. Histoire de mots*, Paris: Klincksieck, 1999².

FLEMMING, R. *Medicine and the Making of Roman Women: Gender, Nature, and Authority From Celsus to Galen*, Oxford, 2000, 35-37.

_____, “Women, writing and medicine in the classical world” *Classical Quarterly*, 57. I, 2007, 257-279.

GRIMAL, P. *Diccionario de Mitología griega y romana*, Barcelona: Paidós, 1982.

HUMBERT, J. *Mitología griega y romana*, Barcelona: Paidós, 1984.

LORAU, N. *Les Mères en deuil*, Paris: Flammarion, 1990.

MARTIN, R. *Diccionario de la mitología griega y romana*, Madrid: Espasa, 1996.

MORAL LOZANO, M. S., “Mujer y medicina en la Antigüedad clásica: la figura de la partera y los inicios de la ginecología occidental”, *Fronteiras*, v. 13, n° 24 (2011), 45-60.

PARKER, H. “Women doctors in Greece, Rome, and the Byzantine empire”, en FURST, L. R. (ed.) *Women Healers and Physicians*. Clipping a Long Hill: Lexington, KY, 1997, 131-50.

PIRENNE-DELFORGE, V. “La maternité des déesses grecques et les déesses-mères: entre mythe, rite et fantasme”, *CLIO. Histoire, femmes et sociétés* (En ligne), 21 I 2005, mis en ligne le 01 juin 2007. URL : <http://clio.revues.org/index1452.html>.

ROUSELLE, A. *Porneia. Del dominio del cuerpo a la privación sensorial*, Barcelona: Tecnos, 1989.

SEGURA MUNGUÍA, S. *Diccionario etimológico de Medicina*, Bilbao: Universidad de Deusto, 2004.

SORANOS D'ÉPHÈSE, *Maladies des femmes*, (eds. P. Burguière- D. Gourevitch- Y. Malinas), Paris: Les Belles-Lettres, 2003.

VÁZQUEZ DE ÁGREDOS PASCUAL, M. “La figura de la partera en las culturas prehispanicas en Mesoamérica” en: Alfaro Giner, C./ Aleixandre Blasco, A. (eds). *Espacios de infertilidad y agamia en la Antigüedad*, Valencia: Seia, 2007, 137-145.

O inferno do céu de Suely

Paulo Custódio de Oliveira²³⁰

A arte é uma arma carregada de futuro.
Acheró Mañas

1. Palavras iniciais

O filme *O céu de Suely*, dirigido por Karim Aïnouz foi rodado em 2006. O empreendimento uniu esforços de quatro países: Brasil, França, Alemanha e Portugal. Contou com a participação de atores já conhecidos da tela brasileira, como Hermila Guedes (*Cinema, aspirinas e urubus*, 2005), Georgina Castro (estreante no Cinema), Maria Menezes (*Cidade baixa*, 2005), João Miguel (*Cinema, aspirinas e urubus*, 2005), e Zezita Matos (*Baixio das bestas*, 2006). Houve participações especiais de Marcélia Cartaxo e Flávio Bauraqui. No geral, os nomes já eram bastante representativos na ocasião da filmagem, revelavam a predileção de nossos cineastas por atores que lembram a massa de migrantes nordestinos que povoam as grandes metrópoles brasileiras. Karim Aïnouz contou com a direção de fotografia de Walter Carvalho, conhecido seu de *Madame Satã* (2002) e com a preparação dos atores feita por Fátima Toledo, também companheira do filme *Cidade Baixa* (2005). Esses dois profissionais bastante respeitados pelo Cinema brasileiro. O mesmo se deu com o roteiro, assinado pelo próprio diretor e por Felipe Bragança e Maurício Zacharias. O trabalho foi produzido por nada menos que Walter Salles, Mauricio Andrade Ramos, Hengameh Panahi, Thomas Häberle e Peter Rommel. Tais nomes também emprestaram densidade para a equipe que, pode-se dizer, foram os mentores da criação.

Por que fazer essa longa digressão sobre a equipe do diretor? Porque não é segredo para ninguém, o próprio Karim já manifestou isso em algumas entrevistas, que seu processo de

230 Doutor em Letras pela UNESP.

criação é coletivo. Os atores possuem pouca informação sobre os melhores ângulos da própria imagem e as marcações espaciais quase inexistem. É a câmera que acompanha o ator nas tomadas e procura adequar-se ao seu posicionamento. O resultado parece ser gratuito e empresta ao filme uma atmosfera de simplicidade candente. Mas, como sabemos, a simplicidade não é conseguida com displicência e ao acaso. Para que as coisas não fiquem simplistas, é fundamental o trabalho desses profissionais atrás das câmeras.

Esse fato será importante para as questões que serão levantadas adiante. Delas, pretende-se extrair uma reflexão sobre o impacto do Cinema nas Teorias estéticas de nosso tempo. A semente foi lançada pelo crítico frankfurtiano Walter Benjamin, para quem essa condição plural do fazer cinematográfico é semente de uma revolução estética. Eis o por quê, também, da epígrafe escolhida: a fala do protagonista do filme *Noviembre* (2003), de Achero Mañas: “A arte é uma arma carregada de futuro”.

Suely (Hermila) é uma mulher forte, passa por situações típicas de uma cearense exposta a privações de toda sorte, mas resolve-as com uma energia aparentemente impossível para o corpo e a formação que tem. Não reclama de políticos corruptos, não esbraveja contra o sistema nem faz de sua pobreza um drama.

O roteiro é quase cândido de tão direto. *O céu de Suely* não é um paraíso, mas o contrário dele. Suely anseia por amor, beleza, delicadeza e compromisso. Fugiu da modorrenta cidade de Iguatu com uma paixão adolescente. Agora retorna à cidade natal com uma criança no colo. Veio adiante do marido, que ficara em São Paulo com a desculpa de dar fim a últimos compromissos. A consciência de seu abandono lhe chega aos poucos. Já no segundo telefonema não consegue mais localizar seu companheiro. Quer voltar à metrópole, mas não tem dinheiro sequer para a passagem. Faz alguns bicos, vende rifa de um uísque barato, lava carros em um posto. Revê uma antiga paixão, Luís. Mas não consegue avançar, fazer planos, a vida principia arrastar-se de novo. Um dia sobrepõe-se ao outro, redesenha-se o vazio de perspectivas, verdadeira origem de sua primeira fuga.

Então, redefine o curso de sua ação. Decide sair de Iguatu a qualquer custo. Mas não há objetos mágicos a lançar mão no desamparo, não há alianças matrimoniais com homens ricos. Então, a jovem mãe faz uma rifa de seu corpo escultural de adolescente. A rifa recebe o prosaico nome de “uma noite no paraíso”. Vende-se para conseguir a liberdade. Não sabe para onde ir, apenas não quer ficar. Reconhece a beleza e transparência do amor que lhe devota Luís, mas isso ainda lhe parece pouco, pois mistura-se ao cenário moroso e sem futuro de sua cidade natal.

O olhar registrado por Karim Aïnouz não permite descanso. É uma antítese do entretenimento. A atmosfera é pesada, os silêncios incômodos e significativos. As cores desafiam a realidade dos fatos, dando à película uma dimensão quase surreal. O percurso da câmera flagra cenas marginais, denunciando o cerco feito à personagem central. A escala dos planos é reduzida, como se a câmera procurasse mimetizar o aprisionamento psíquico dos habitantes de Iguatu. Os closes pontuam as cenas com certo lirismo, mas a sensação é épica. A passagem abrupta do silêncio para os sons e para as panorâmicas revelam que Suely é apenas mais uma.

O filme só não se transforma em um grito de rebeldia porque não se permite nele soluções e imagens grandiloquentes. Suely e sua Iguatu são um gemido. O que se consegue com esse filme é registrar um descontentamento. Deixar a marca da felicidade interrompida pela miséria física e intelectual, geradora de outras tantas. O Cinema cumpre o papel da denúncia, como possibilidade de socializar as demandas dos invisíveis.

2. Incerta solução

Tanto a primeira quanto a última cena do filme são de trânsito. Na primeira, um ônibus traz a personagem para Iguatu e, na última, a leva embora pela segunda vez. A estratégia narrativa denuncia sua condição de parêntese. Não se vê soluções maravilhosas e não há lugar para finalizações de herança positivista. A preferência pelo marginal e o amoralismo do conjunto parecem ter sido tomados da *novelle vague* francesa. É dela também a atitude de sobrepor o sujeito à crueldade lógica da sequência de fatos.

No Brasil, o recurso e o tema são bastante utilizados pelos filmes rodados depois da década de 50, sob o nome pomposo de Terceiro cinema, lembrando a nomenclatura de terceiro mundo, agora em desuso. A expressão “terceiro mundo” começou a ser usado depois da Segunda Guerra mundial, a fim de dar conta da divisão originada pela Guerra Fria. É tributária de certo eufemismo na medida em que esconde um nome mais agressivo, o de “países pobres”. Os recursos tecnológicos do período estavam todos dedicados ao esforço de guerra e o Cinema participou da empreitada. Muito utilizado tanto pelos nazistas quanto pelos aliados como propaganda, essa nova arma ideológica contava com muitas estratégias narrativas e muitas máquinas, contudo, elas só podiam ser encontradas nesses novos centros econômicos abertos pela guerra. Assim, uma onda de neorealismos movida pelo modelo italiano, que utilizava atores desconhecidos e pouca ou nenhuma artimanha tecnológica para provocar distorções da realidade, era a solução encontrada pelos cineastas dos países que gravitavam em torno

dos vencedores. Entre nós, esta opção identificou-se com a ideia de um Cinema devotado à politização da assistência (projeto empreendido também pela MPB), negando com veemência o modelo hollywoodiano enviado em grande quantidade para todo o mundo.

Os principais filmes desse momento (e do posterior Cinema novo) exploram a pobreza, a opressão social, a violência urbana das metrópoles abarrotadas de migrantes miseráveis. Negando a perspectiva romântica, os trabalhos legarão para a posteridade um descompromisso com as finalizações apoteóticas, vendo nisso uma rebeldia tupiniquim ao positivismo que não mais nos abandonou depois do século XIX.

Seguindo essa linha temática e formal, *O céu de Suely* não apresenta final feliz nem indica soluções para os problemas levantados. As afirmações são todas precárias e duram apenas os oitenta e oito minutos de apresentação. Todavia, as chagas abertas pelo convívio com o drama trágico da protagonista doem por muito tempo.

O drama de uma menina que desvela a hipocrisia e a mediocridade de um lugar esquecido é bastante conhecido pelos brasileiros. Um dos mais internacionais escritores modernistas explorou com maestria a capacidade de recontar essa história. Jorge Amado nos presenteou com *Tieta do Agreste* (1977), que também viria a ser filmado por Cacá Diegues em 1996 com um nome simplificado de *Tieta*. Uma distância enorme separa *O céu de Suely* da obra do escritor baiano. As Tietas (do livro e do filme) se valem de um recurso inadmissível para os moldes de Karim Aïnouz. Há um *deus ex machina* catapultando a heroína da condição de subalterna. Ela fica rica e debocha com propriedade dos tabus e limitações de seus antigos conterrâneos.

Suely se arranca do buraco de Iguatu puxando-se pelos próprios cabelos. Não recebe ajuda de ninguém para se recompor. Excetuando-se a tia (também marginal porque lésbica), a rifa é toda vendida por ela mesma. Seu corpo é uma espada cujo fio é desenhado no fragor da batalha. As mulheres do povoado a enfrentam em um corpo a corpo constante, receando serem traídas pelos maridos que compraram sua rifa. Ela, com suas parcas condições, deve conseguir safar-se da armadilha de ser pobre e desvalida. E assim faz: pega o que tem e vê o que pode.

3. Liberdade ofertada

A problemática levantada pelas escolhas do diretor Karim Aïnouz pode ser entendida como uma superposição de camadas. À questão mais geral da pobreza (física e intelectual) na qual estão imersos os personagens do filme sucedem várias outras. Uma das mais curiosas

pode ser revelada pela expressão “uma coisa é ser um homem pobre, outra é ser uma pobre mulher”. O trocadilho não é gratuito.

Na Iguatu de Suely ainda não chegou o Liberalismo, que em outros lugares já se tornou Neoliberalismo há muito tempo. A doutrina econômica moderna teorizada por John Locke (1632-1704) e Adam Smith (1723-1790) reconhece a legitimidade da propriedade privada, que dá direito ao uso total e irrestrito do bem material pelo seu possuidor. Para os liberais, todo tipo de restrição a esse direito deve ser muito bem justificado, pois a liberdade humana é presumida como algo universal.

Quando indagado sobre a condição dos que nada possuem dentro desse cenário, a resposta liberal é que não existem despossuídos. Mesmo que posses materiais não estejam imediatamente à vista, ainda se percebe que o indivíduo tem a propriedade do seu corpo. Ausente o capital, negocia-se a força de trabalho. Não há motivo para forças estranhas, como o Estado, por exemplo, intervirem no curso “natural” das coisas.

Para Suely não parece dar certo a regra liberal, aparentemente óbvia para a maioria dos homens. O mercado é de origem espontânea, compreende-se como conjunto de instituições nas quais são discerníveis orientações muito além da premeditação humana. A ela deveria ser dado o direito de comercializar seu produto. Afinal, o comércio, no dizer dos liberais, deve ser regido apenas pela escassez de produtos e boa quantidade de compradores. O indivíduo deve ser livre para vender seus produtos e gerar renda. Dele se exige a responsabilidade sobre o risco de sua empresa. Do Estado cobra-se apenas que esse direito alcance todos os grupos da sociedade, independente de cor, sexo ou etnia. As políticas libertárias de nosso tempo lhe devem muito. Ele é um dos responsáveis pela vontade, cada vez mais forte, de uma igualdade entre os gêneros e pelo impacto positivo sobre a ampliação dos direitos civis.

As cores brilhantes do Liberalismo foram carregadas no parágrafo anterior. As mazelas do Liberalismo também estão à vista de todos. A própria Suely é resultado da febre de consumo gerada por ele. Mas não deixa de ser curioso observar que os direitos liberais são masculinos. As regras de convívio de mercados, as proposições mirabolantes e geniais dos economistas são marcadas por uma maneira fálca de interpretar o mundo. Seja pela escolha dos elementos a apresentar, seja pela omissão das contradições geradas na realidade que analisa e instrui. É uma estratégia de interpretação historicamente moldada e, por isso, adulterada pela intencionalidade do gênero.

Assim como na Economia, na Arte. Inaceitável para as ciências, notadamente as exatas e biológicas, que se arvoram o direito de falar sem se preocupar com a possível discriminação de

suas afirmações, essa é a pedra angular das abordagens estéticas. O discurso estético faz toda questão de abarcar o sujeito que o pronuncia. Isso permite à crítica palmilhar nele as circunvoluções metafísicas muitas vezes embaçadas pelas ideologias dominantes.

O filme de Karim Aïnouz pode ser tomado como ponto de reflexão sobre o histórico do tratamento dado à mulher nesses tempos próximos passados. Observa-se o crescimento da liberdade em todos os sentidos. Cotejando o trabalho desse diretor ao de Jane Austen, por exemplo, vê-se a figura do casamento como deflagrador dos acidentes da narrativa, mas a escritora inglesa reelabora a ordem literária a partir de uma concepção ironicamente machista da realidade. Está evidente que seu *ethos* romanesco está na capacidade que ela tem de flagrar o avesso da volição masculina de moldar o mundo à sua própria natureza. Embora os personagens de Austen não mudem nada, sua linguagem imponha filtros de atenuação às cenas, cobrindo a página de um glacê inaceitável para os realistas, a autora descreve de forma incômoda os modelos morais de seu tempo, revelando neles a violência velada dos homens. Há muito se sabe que seus romances não têm nada de ingênuo e descompromissado e que os realistas/naturalistas não estão certos quando os condenam, haja vista o esforço da crítica mais atual de ressaltar-lhes o lugar no cânone literário. O que nos interessa para o escopo de nossas especulações, no entanto, é que seu modelo de feminilidade se constitui um reflexo invertido da masculinidade.

Se a força das mulheres de Austen consiste na capacidade de não retrucar à altura da violência que percebem ou recebem, a das de Jorge Amado se caracterizam pela energia com que o fazem. A ironia desloca-se, portanto, do olhar para os eventos. Seria fácil demais procurar nessas conquistas a vitória dos movimentos libertários ocorridos nesse intervalo de tempo. Mais uma vez, porém, à reflexão aqui proposta interessa apenas colocar em destaque a dificuldade de se construir uma alteridade absoluta. As mulheres de Jorge Amado são reflexo de sua masculinidade. Como se disse aqui, em *Tieta do Agreste* (que depois também seria apropriado pelo Cinema), percebem-se recursos narrativos românticos, o *deus ex machina* atualizado no casamento que dá liberdade a Tieta de ridicularizar seus conterrâneos. Diferente de Suely, Tieta possui um homem a salva. A heroína de Jorge Amado se distancia de Suely por se apresentar como resultado do imaginário masculino do escritor baiano.

Tratando da revolução promovida pela crítica feminista, cujo esforço maior era dar visibilidade aos livros que ainda se mantinham aquém do cânone literário ocidental, Maria Consuelo Cunha Campos afirma o seguinte:

Assim como, no âmbito das ciências humanas, deu-se a denúncia do etnocentrismo que, estatuidando a cultura do pesquisador como referência, fazia redundar sua indagação num jogo com cartas previamente marcadas pela prévia inferiorização da cultura do Outro tomada como objeto, assim também, na crítica feminista, ocorre a denúncia da perspectiva androcêntrica que, estatuidando o ponto de vista masculino como referência, fazia redundar o cânon literário num jogo de cartas não previamente marcadas, pela inferiorização feminina prévia. (1992, p. 118).

De libertário, Jorge Amado passa a ícone de um aprisionamento visceral. Sua obra percebe-se, está trancafiada em um universal inalienável: é produzida por um homem cujas amarras ainda não foram trazidas para a própria consciência. Nem é possível afirmar-se que tal guinda ou clivagem psicológica ocorra algum dia. Será possível algum dia algum homem deixar falar uma mulher?

Não é possível predizer. Mas n’*O céu de Suely*, há indícios claros de uma crescente humildade no processo de criação. A crueza de suas imagens, o foco ininterrupto no plano audacioso da protagonista, a palidez das personagens masculinas revelam que o diretor empreende uma busca incansável de espaços onde seja possível Suely falar. No sentido de que a arte é uma arma carregada de futuro, esse filme realiza e oferece mais liberdade ao gênero silenciado.

4. Cinema subalterno

O dicionário informa que “subalterno” significa subordinado, dependente de outrem, inferior, secundário. Inicialmente apresentada por Gramsci, a palavra passou para a ordem do dia nos Estudos culturais. Das crises submergiam a Itália amordaçada pela tirania, o termo emergiu para a condição de mediador entre colônia e metrópole e posteriormente, passou a ser utilizado também no escopo das relações entre a periferia e a periferia nos lugares mais distintos do globo. Em outras palavras, se num primeiro momento víamos a questão sendo enfocada apenas a partir do embate entre Europa e suas colônias, os desdobramentos mostraram que as colônias possuíam seus próprios embates e que muitos dos oprimidos delas continuavam na invisibilidade.

Ao caso de Suely aplica-se com perfeição o termo subalternidade. Uma tentativa de conceituá-la a partir do termo de proletária, como faríamos na tendência marxista clássica, não daria conta de seu significado. Ela é mais do que isso. É mulata e mulher. Dois elementos que tornam complexa sua dependência e seu despreparo para as regras do capitalismo.

Isso tem tornado o termo “subalterno” mais atrativo que as nomenclaturas do passado. Antes dele a responsabilidade dos intelectuais se revelava na atitude corajosa, diga-se de passagem, de colocar em evidência essa multidão de esquecidos. Para isso, os indivíduos, que por motivos sociais, históricos, políticos e econômicos, haviam alcançado a maioria almejada pelo Iluminismo kantiano, deveriam sair da cômoda condição de discuti-los filosoficamente e assumir-lhes a voz, já que esta havia sido negada aos subalternos por esses mesmos motivos. O movimento de compreensão do universo da subalternidade exigia uma complexa virada psicointelectual. Afinal de contas, tomar o outro a partir dele mesmo não é tarefa fácil.

A inovação metodológica trazida pelo termo refere-se ao fato de que os intelectuais, nesse último caso, não podem assumir a voz dos subalternos. Sua ação mais efetiva consiste em criar mecanismos para que essa se articule e seja ouvida. Radicalizando a questão, aqueles que têm voz devem esforçar-se para que os silenciados possam alcançar condições de diálogo. Isso implica trabalhar muito para falar menos, ou seja, diminuir o espaço de sua voz no cenário das injustiças criadas, entre outros motivos, por suas próprias habilidades de argumento intelectual ser levado a efeito, uma vez que demanda uma batalha contra si mesmo.

Observa-se que as obras produzidas a partir da substituição do conceito de sujeito iluminista pelo de sujeito sociológico, de maneira geral, deixam de falar sobre o subalterno e colocam-no, cada vez mais, no centro das narrativas. Nesse mesmo intervalo, a crítica alcança alteridade suficiente para visualizar a questão da discriminação que ocorre no âmbito da arte. Ao longo da primeira metade do século XX, o arianismo, o falocentrismo e o eurocentrismo dos artefatos estéticos tornam-se assunto para os que se preocupam com as discriminações intrínsecas ao processo de canonização que sempre está em curso.

Tais questionamentos estão na origem dos Estudos culturais. Polemicamente, alguns críticos propuseram novas formas de negociar com a “grande tradição” estética do ocidente. Apesar de reconhecê-las mais densas e adequadas às discussões profundas que os intelectuais são capazes, os estudiosos culturais adotam a cultura de massa como forma de mitigar a dominação que pesa sobre o subalterno. Diferente da maneira tradicional que administra um conteúdo a uma massa tomada como incapaz, a nova fórmula recolhia argumentos refinadores da recepção nos próprios artefatos por eles consumidos.

A batalha por tornar visível a condição do desvalido, do marginalizado, vem de muito longe, portanto. Nesse intervalo de tempo recortado no parágrafo anterior, vê-se crescer o seu espaço nos meios eruditos. Algo está sendo feito e os resultados estão aparecendo. Já existem obras de arte literárias produzidas inteiramente a partir de experiências e espaços marginais.

Todas revelam uma atitude pragmática diante das carências produzidas pelo silêncio do Estado. Empurrados pela necessidade, os protagonistas (como no caso de Suely) tomam o que lhes restou e fazem com ele o impossível. Com isso tornam-se resposta à coragem dos Estudos culturais, que também se moveram da mesma forma.

Se o início dessa nova postura procurava administrar de maneira menos dogmática o conteúdo de obras clássicas aos trabalhadores ingleses, experimenta-se hoje um alargamento do cânone literário. Obras que jamais figurariam entre as produzidas pelo beletrismo, podem arvorar-se o direito de constarem da lista de respeitáveis leitores. São produzidas e consumidas contra toda sorte de senões proferidos por aqueles que têm muito a dizer contra a cultura de massa, por exemplo.

O movimento subsequente desse alargamento do cânone é a abertura para as novas mídias. No Brasil, como em tantos outros países colonizados, a cultura letrada encontrou pouco eco nas camadas populares. Em que pese os avanços percebidos em todos os segmentos, é mais fácil encontrar um indivíduo que tenha assistido a dez filmes que um leitor de dez livros. Portanto, encontramos em *O céu de Suely* uma avalanche de alterações muito apropriadas aos novos quadros da cultura. É filme, portanto chega ao iletrado, há tempos esquecido. Tem temática pobre, resgata da invisibilidade o marginal relegado à periferia do capitalismo. O protagonista é mulher, gênero que está na periferia dessa periferia. Tem toda a estrutura de um grande grito de rebeldia e indignação, contudo, dadas as condições socioculturais e econômicas que também se esmera em revelar, atualiza uma condição que é épica pelo avesso, uma vez que recusa a grandiloquência desse gênero literário.

5. A educação do olhar

Estudiosos da alfabetização brasileira não se cansam de lamentar um desvio no percurso do belo projeto de “letrar” nossos conterrâneos. Segundo o projeto, os novos letrados consumiriam as obras da alta literatura, deflagrando uma enorme onda de humanização. O ranking dos livros lidos por eles, porém, demonstra que, uma vez de posse das letras, procurava-se a Literatura de massa, de fácil consumo.

Os trabalhos da escola de Frankfurt sobre a indústria cultural desempenham papel importante na formação desses críticos que “torcem o nariz” para esse tipo de produção. Muito embora haja um lugar de destaque para esses críticos na organização dos Estudos culturais, de maneira geral, a teoria alemã deles se distancia quando assevera o fato de que os produtos

dessa indústria são incapazes de oportunizar ambiente para a criatividade individual e coletiva. Excetuando-se Walter Benjamin, que será utilizado mais adiante, todos eles procuram denunciar o perigo do achatamento da sensibilidade provocado pela exposição acéfala a produtos a serviço do capital.

Tomar o Cinema como instrumento na luta contra as mazelas da subalternidade demanda assumir riscos enormes. Não menores do que os assumidos pela Literatura, diga-se de passagem. Nos dois casos, existe a necessidade de uma “educação do olhar”. Com efeito, a cultura do entretenimento pode tomar a frente das reflexões mais profundas e de efeitos mais duradouros. Mas é agradável a ideia de se movimentar, como nos primeiros tempos dos Estudos culturais (cujos desdobramentos ainda podem ser vistos). Tomar-se o que se tem e ver-se o que pode ser feito.

A ideia pode parecer temerária aos puristas, que defendem um lugar cativado pela Literatura ao longo de muito trabalho e empenho nos séculos anteriores. Todavia, constitui-se um encurtamento de caminho típico desse pragmatismo que orienta as atitudes dos culturalistas.

6. A fresta da telona

O grande defensor do Cinema como instrumento de libertação da subalternidade, mesmo que o termo nem tenha lhe passado pela cabeça no seu tempo, foi o crítico frankfurtiano Walter Benjamin. Como um dos mais argutos e originais observadores de seu tempo, elaborou teses bastante polêmicas sobre a influência deste no cenário de dominação montado pelo Fascismo do qual foi vítima. Seu trabalho mais voltado para a questão, *A obra de arte nos tempos de sua reprodutibilidade técnica* (1980), procurou localizar a arte enquanto fenômeno cultural, isto é, como uma interferência efetiva no desenrolar das atividades sociais que a circundam. Nesse sentido, o filósofo se distancia muito das teorias tradicionais, que emprestavam dimensão transcendental ao objeto artístico. Marcado por uma profunda influência do marxismo, Benjamin demonstra como a manufatura iminentemente técnica do Cinema, sobretudo pelo enorme envolvimento de profissionais no processo de criação estética, pode ser mecanismo de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A confecção de um filme, sobretudo quando é falado, propicia um espetáculo impensável de se imaginar antigamente. Representa um conjunto de atividades impossível de ser encarado sob qualquer perspectiva, sem que se imponham à vista todas as espécies de elementos estranhos ao desenrolar da ação:

máquinas de filmar, aparelhos de iluminação, estado maior de assistentes, etc. (para que o espectador abstraísse isso, era necessário que o seu olho se confundisse com a objetiva da câmara). Mais do que qualquer outra, essa circunstância torna superficiais e sem importância todas as analogias que se poderiam erguer entre a filmagem de uma cena em estúdio e a sua execução no teatro. (BENJAMIN, 1980, p. 19).

Ao contrapor o processo mecanizado do Cinema à manufatura da representação teatral, Benjamin deflagra uma infinidade de contendas adversárias, cujas premissas supõem o gênio artístico agindo na solidude de seu atelier, escritório ou palco, frente a um público que lhe respeita a habilidade. Contudo, isso parece não intimidá-lo. Sobretudo porque suas teses receberam, ao longo do tempo, uma infinidade de revisões fortemente justificadas pelo descuido de suas afirmações messiânicas.

É defensável a tese de que Walter Benjamin, ao apropriar-se de Marx para tratar da obra de arte, incutiu-lhe alguns elementos completamente ausentes na obra do economista alemão. Como afirma, no momento em que Benjamin abre seu artigo evocando Marx, a questão é proposta em termos de projeção:

Quando Marx empreendeu a análise do modo de produção capitalista, esse modo de produção ainda estava em seus primórdios. Marx orientou suas investigações de forma a dar-lhes valor de prognósticos. Remontou às relações fundamentais da produção capitalista e, ao descrevê-las, previu o futuro do capitalismo. Concluiu que se podia esperar desse sistema não somente uma exploração crescente do proletariado, mas também, em última análise, a criação de condições para sua própria supressão. (BENJAMIN, 1980, p. 05).

Aqui, discute o sociólogo, fica claro que a interpretação benjaminiana transformou o autor de *O capital* em um futurólogo, algo bastante diferente da maneira como este se via e percebia a contribuição que podia dar ao pensamento de sua época. Marx teria se esforçado muito para resistir às abstrações idealizadoras da filosofia de seu tempo e do passado e a proposição de Benjamin não lhe respeitou essa peculiaridade.

Deixando essas e outras polêmicas geradas pelo texto de Benjamin, sua contribuição para o raciocínio a propósito do Cinema o coloca adiante do próprio Adorno, seu grande interlocutor e adversário intelectual. É essa condição tão condenada de visionário que será considerada aqui em sua produtividade. Pensando de maneira absurdamente inovadora para o seu tempo, esse membro da Escola de Frankfurt distanciou-se muito de seus contemporâneos

e até hoje pode ser considerado a partir dessas posturas revolucionárias. O fato colocado em destaque, o da mediatização da criação literária por máquinas e o processo de criação marcado por uma descentralização da criatividade é de fundamental importância para a fresta que a telona abre na discussão do Cinema como instrumento libertário.

Como já dito, Karim Aïnouz conta com a intervenção de profissionais de ponta na fotografia e na preparação de atores do seu filme. Walter Carvalho e Fátima Toledo, respectivamente. O fato é de fundamental importância porque, como já se disse, toda a atmosfera de gratuidade das cenas constitui-se grande ironia. A superficialidade dos eventos promovida pelo jogo de câmeras que “perseguem” os atores contracena com as manifestações de alegria irresponsável e inconsequente, cujos closes demonstrarão as tensões sociológicas a elas implícitas. Uma simplicidade que nada tem de simplista.

A questão da autoria, cuja referência aqui é reconhecidamente a ponta de um iceberg intelectual enorme, serve para tratar a questão da intervenção possível da obra de arte na esfera de um *modus operandi* da sociedade. Sem o referencial hierático da aura, o artefato estético pode ser considerado a partir de sua presença física na realidade social em que se inscreve. Dela decorrente e por ela constituído. Não é, portanto, surpreendente o problema da autoria passar para segundo plano, abrindo espaço para uma interpretação mais atenta ao sistema de intervenções posto em movimento por essa condição plural do fazer estético. Nesse sentido, é lícito afirmar-se que todo diretor (juntamente com sua equipe) não somente opera com a técnica, mas também é operado por ela. A fragmentação das especialidades criou a necessidade do trabalho conjunto, alterando o perfil do produto. Melhor dizendo, a técnica não somente cria nova imagem, mas também novos contratos de criação e de recepção. A imagem recebida pelo apreciador do filme é trabalho de muitas pessoas. Muito embora a ordem do conjunto deva ser atribuída a um diretor, não há um enunciador solitário. A criatura corporifica uma infinidade de traços ideológicos e estéticos de natureza e origem.

Não se pode incorrer nas idealizações condenadas acima. Marx deu a entender que esperava revolução levada a efeito por uma classe proletária consciente na sua Alemanha natal. Entreviu o fim do capitalismo pela exaustão causada por seus mecanismos de expropriação dos trabalhadores. Benjamin viu no Cinema uma saída para a libertação das massas, mais propenso às previsões, acreditava residir nele uma espécie de diálogo democrático infenso ao Fascismo que vitimaria esse filósofo.

Nenhuma dessas hipóteses veio a se concretizar. A Revolução de Marx não aconteceu com um proletariado consciente na Alemanha, mas em uma Rússia com fortes tonalidades me-

dievais. O Capitalismo não dá mostra alguma de se exaurir, apesar de sua atual maneira de se comportar ser muito diferente da dos seus primórdios. Se em maio de 68 gritava-se por “mais imaginação no poder”, menos trabalho no cotidiano; hoje se discute como introduzir jovens e inexperientes trabalhadores no mercado. O Cinema russo elogiado por Benjamin foi e continua sendo preferência de intelectuais. As estruturas de dominação declarada que ele assumiu por ordem da propaganda fascista se tornaram “brincadeira de criança” frente às estruturas psicanalíticas postas em movimento pela fome de doutrinação dos filmes infanto-juvenis.

É certo apresentar-se todas essas reconsiderações ao pensamento desses grandes teóricos. É uma exigência do trabalho intelectual que procura ser o mais honesto possível com a teorização da realidade. Assim, é lícito afirmar-se que Karim Aïnouz, mesmo diante de todo o empenho demonstrado, jamais conseguirá dar a virada fatal, que lhe permitirá entender o universo feminino, pois não tem como fazer isso no corpo de um homem, depois de décadas de convivência com a sociedade machista.

É preciso acrescentar bem depressa, no entanto, que nunca estivemos com possibilidades tão promissoras como as desveladas pelo Cinema e sua comunidade criativa. É difícil precisar, mas não nos custa presumir que o trabalho do diretor jamais seria o mesmo sem as intervenções da preparadora de atores Fátima Toledo. O sincretismo de intervenções só pode ser percebido por inferência, uma vez que a dinâmica de sua atualização não nos permite isolá-lo do *continuum* dos eventos cinematográficos.

7. Palavras finais

A possibilidade da voz oprimida de Suely se tornar audível aumenta na proporção em que esta assume sua posição no cenário das discriminações sem as posturas idealizadas da mulher batalhadora, herdadas da tradição. Enquanto obra de arte, em que pese as intencionalidades que a constituem, o filme é construído no sentido de se tornar clareira para um anúncio. Jamais assume a voz do personagem, que é convidado a se manifestar no primeiro plano, ou seja, é convidado à autenticidade.

Ainda que visceralmente atingida pela questão ontológica do enunciador/diretor, a possibilidade da visibilidade não encomendada por uma boa vontade conseguida pela fraqueza é mantida a todo custo: Suely é um personagem construído para não deixar de ser mulher nem de ser forte. A precariedade fértil de sua condição não está no filme como resposta, mas como indagação:

“Quando haverão de criar condições para que os seres humanos por ela simbolizados possam falar?”.

Mas até a assunção da voz é algo problemático para o sujeito recoberto pelas discriminações seculares. Suely é metáfora viva dos que não sabem quantos direitos merecem. “Fazer querer” não é tão simples como parece. Eis porque *O céu de Suely*, atualizando as condições históricas, estéticas, políticas e culturais constitui-se no sentido trazido pela epígrafe desse trabalho: “A arte é uma arma carregada de futuro”.

Referências

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*. In: OS PENSADORES. Traduzido por José Lino Grünnewald [et al]. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

CAMPOS, Maria Consuelo Cunha. Gênero. In: JOBIM, J. L. (Org.). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago ed., 1992. p. 111- 126.

NOVIEMBRE. Direção: Achero Mañas. Produção: Telesa P. C. Espanha: Alta films, Tesela Producciones Cinematográficas, 2003. 1 DVD.

O CÉU de Suely. Direção: Karim Aïnouz. Produção: Walter Salles, Mauricio Andrade Ramos, Hengameh Panahi, Thomas Häberle e Peter Rommel. Brasil, França, Alemanha, Portugal: Celluloid Dreams, Fado Filmes, Shotgun Pictures, Video Filmes, 2006. 1 DVD.

De um paraíso e seu contrário: um olhar sobre Rosana e sua “Rozona” em um canto de São Paulo

Juliana Vaz Pimentel²³¹

Jones Dari Goettert²³²

Ela apaziguara tão bem a vida, cuidara tanto para que esta não explodisse. Mantinha tudo em serena compreensão, separava uma pessoa das outras, as roupas eram claramente feitas para serem usadas e podia-se escolher pelo jornal o filme da noite – tudo feito de modo a que um dia se seguisse ao outro.

(Clarice Lispector, Amor)

1. Na ponta, bem na ponta do Pontal

No extremo sudoeste, no extremo mesmo, na ponta mais apontada da extremidade sul/oeste do estado de São Paulo (Brasil), ali, onde a terra vai se abrindo a norte/leste depois da junção dos rios Paraná (na divisa com o estado de Mato Grosso do Sul) e Paranapanema (na divisa com o estado do Paraná), fica, está situado, o município de Rosana. Nada pode ser mais *a extremo* do estado mais rico do Brasil, mas também nada parece ser considerado mais *edênico*, d’um paraíso escondido entre rios, uma “boca mesopotâmica”, meio babilônica, um esconde-rijo feito de águas de uma extremidade à outra. Ali, onde águas se encontram para tornar ainda maior o “grande paranazão”, é que mergulhamos em um espaço moldado por uma natureza de encontros, de uma terra acariciada por ondas suaves e de uma beleza ímpar, compondo “O mais belo município do Pontal”, como anuncia o *site* da Prefeitura Municipal de Rosana. (PREFEITURA MUNICIPAL DE ROSANA, [200-])..

Mais que o paraíso feito de águas, pôr de sóis amarelo-alaranjados, prainhas e mais prainhas de areias agitadas por ondas e corpos de crianças e adultos de roupas de banho, de cidade, de praças e de ruas, de escolas, casas e delegacia, e muito, muito mais, Rosana é também

231 Mestranda em geografia pela UFGD.

232 Doutor em Geografia pela UNESP.

entrecortada por uma divisão geralmente invisível, imperceptível, que apenas na mudança de “escala” do ver para o ouvir é que se faz presente: de um lado, “O mais belo município do Pontal”; e, de outro, a Vila das garotas. Lugar afastado da cidade, na Estrada da Prainha, a Vila das garotas é só descoberta quando rompemos o mundo paradisíaco da normalidade rosanense e nos dispomos a vasculhar os espaços proibidos e mal falados. A cisão é tanta que em Rosana também se tem produzido um espaço profundamente dividido: *aqui*, as relações e as imagens do paraíso com sua natureza e suas águas, a Rosana que pode e deve ser mostrada ao mundo; e *lá*, o espaço do pecado, do proibido mas também de relações de poder que vão da venda do corpo à solidariedade das garotas da vila – na “Rozona”, escondida, ocultada.

Mais que apontar a produção de um espaço marcado por uma configuração hegemônica estabelecidos/outsideiros (em empréstimo de ELIAS e SCOTSON, 2000), também nos dispomos a percorrer a Vila das garotas na construção de relações que permitam tentar compreender um universo que é, mais do que de “pecado”, aquele de relações de humanidade mais densas porque forjadas na disposição do corpo, ele mesmo duplamente marcado: pelos olhares perpetrados pelos moradores da cidade e os da penetração dos clientes, e aquele das marcas de uma existência dada por “redes de pessoalidades” (SILVA, 2002) e de solidariedade. Ali, todas as dicotomias parecem se dissolver – sujeito/objeto, bom/mal, corpo/espírito, interior/exterior etc –, tornando mais explícitas as contradições de um lugar que, menos que a “ponta” do mundo, também expressa o mundo em sua mais densa humanidade.

2. Rosana

Ninguém em Rosana sabe sobre a Vila das garotas. Todos em Rosana sabem sobre as garotas da Vila! Nada trivial, mas profundamente emblemático de como, ao produzir e reproduzirmos o espaço, tornamos visíveis certas relações e não outras, em um processo denso e profundo de produção de “espaços ocultos” (em aproximação a GOETTERT, 2012). Em qualquer escala, toda produção do espaço, marcada por relações de poder, dispõe-se à marcação territorial do que pode ser visibilizado e do que precisa ser ocultado. Em Rosana, a visibilidade do paraíso entre-rios; o silêncio sobre o “pecado”, que *mora ao lado*. Percorramos as pistas do silêncio, então.

Atualmente (2012), a “Vila das garotas” está situada na Estrada da Prainha, local já parte da zona rural do município de Rosana. A Vila conta com sete casas noturnas: Corujão

é Corujinha (de Tia Joana), Luiza, Favorita, Darcy, Lucia e Luci. Fomos percorrendo a Vila em horários diferenciados na tentativa de nos inserir profundamente no cotidiano das garotas de programa. Pudemos visualizar boiadeiros conduzindo boiadas, peões adestrando cavalos, galinhas e patos circulando livremente entre as casas noturnas.

Luisa, proprietária de uma das casas na Estrada da Prainha foi a principal responsável para que trocássemos relações ali. Desde a primeira tentativa de se aproximar do universo das garotas de programa, Lú, como é chamada, dispôs-se a contar sua trajetória de vida, abrir sua casa e permitiu que fizéssemos parte de seu cotidiano, participando de almoços e churrascos, dividindo sua intimidade e permitindo a realização de entrevistas com “suas” meninas. Lú, no início do mês de março do ano de 2012, reabriu a casa de Darcy, que estava fechada, para receber mais cinco meninas que chegavam, porque não havia lugar para elas ficarem na casa Luci (o processo migratório faz-se presente na dinâmica da prostituição e, em Rosana, acentua-se com a abertura do período da pesca depois da piracema, geralmente no início do mês de março de todo ano).

Ao traçar uma linha entre a Estrada da Prainha com a cidade de Rosana, automaticamente se estabelece – simbólica, mas também fisicamente – uma linha fronteira entre os “estabelecidos” e os “outsiders”. Estranhas, forasteiras e mal-vindas: é dessa forma que os moradores de Rosana vêem as garotas de programa da “vila”. No cotidiano, as falas dos moradores visibiliza a existência de uma nítida diferenciação entre os “da cidade” e os (e as) “da vila” – aqueles que frequentam e aquelas que são frequentadas no território da prostituição.

Pierre Bourdieu (2008, p. 57) já apontava que “[...] a aversão pelos estilos de vida diferentes é, sem dúvida, uma das mais fortes barreiras entre as classes”. Em sentido aproximado, em Rosana também o “[...] o local de vivência cotidiana tem sido exatamente a fronteira entre a ‘normalidade e a não normalidade’”. (ORNAT, 2011, p. 35). *Barreiras de classe e fronteiras* definem a condição espacial da diferença, em processos de produção de territorialidades que tanto se aproximam como se distanciam.

Segundo SIMÕES (2010, p. 72-73), discutindo a condição espacial da Vila Mimosa, na cidade do Rio de Janeiro:

A territorialidade, ou localização, possibilita o estabelecimento de modos diferenciados de acesso a pessoas, coisas ou relações. Assim é que os contornos da área [...] ficam mais precisos na medida em que dela nos aproximamos, pois os comportamentos tornam-se passíveis da observação e do questionamento direto, fazendo emergir os referenciais cotidianos, temporais e espaciais de

seus habitantes. [...] No espaço das ações cotidianas é que se registra um estado da luta das classificações. Visto que a realidade é socialmente construída, mesmo as classificações percebidas como naturais resultam da assimilação das convenções, imposições no campo das lutas simbólicas.

A Vila das garotas “precisa” ficar afastada da cidade. A simples menção à vila *delas* não raras vezes causa estranhamento aos cidadãos: “por que você quer saber?”, “o que vai fazer lá?”... Entre o desdém, a piada e o preconceito, toda informação sobre a vila e as garotas é também associada ao espaço do tráfico de drogas e da prostituição infantil, fugindo à normalidade imaginada e sonhada pelo senso comum (ironia das ironias, a sequência da Estrada da Prainha, que dá acesso à vila das garotas, é denominada de Estrada do Índio!).

As garotas da vila não apenas têm estilos diferentes, mas despertam na sociedade dominante de Rosana o asco da transgressão moral e da sexualidade em padrão pretensamente desviante. Elas, as garotas, infligem “modelos de comportamentos sociais normalizadores”, como aponta, também, Ornat (2011, p. 35). Quando toda a vergonha é desnudada e as falas ecoam os mais profundos preconceitos, tornam-se nítidos os estigmas em relação tanto ao lugar Vila das garotas, como às próprias garotas.

Como tem apontado Goffman (1988), quatro modelos de estigma estão constantemente presentes em nosso cotidiano: o primeiro relaciona-se às deformidades físicas; o segundo, trata das culpas individuais; o terceiro, sobre estigmas tribais, nação e religião; e, finalmente, o quarto, aquele que aqui nos é mais incisivo:

estigma ilustrada por aqueles que inicialmente são socializados numa comunidade diferente, dentro ou fora das fronteiras geográficas da sociedade normal, e que devem, portanto, aprender uma segunda maneira de ser, ou melhor, aquela que as pessoas à sua volta consideram real e válida. (GOFFMAN, 1988, p. 33).

O andar pela cidade foi revelando um tom estigmatizador sobre a Vila das garotas. Uma opinião, outra fala, mais um comentário, um deboche, um sorriso malicioso de canto de boca... Mulheres e homens da cidade nitidamente iam se mostrando participantes de um *nós*, um conjunto de *ems* engendrando imagens e representações comuns de um outro lugar: um espaço *delas* como o contraponto “mal” do espaço *nosso*. Para a maioria, a verdade já estava dada: aqui trabalhamos e tocamos a vida honestamente, bravamente; lá, *não sei*... Quem eram, de onde vinham, o que faziam antes, por que estavam ali, nada disso parecia importar sobre as garotas

da vila, a não ser os desdêns maliciosos e sedentos dos homens que, mesmo estigmatizando, pareciam desejosos por transpor a fronteira (como, de fato, muitos o faziam).

Disse-nos, meio que perguntando, uma moradora da cidade:

Elas ficam peladas dançando no palco? Ficam só de calcinha e sutiã desfilando pra arranjar cliente? Elas devem dar em cima de todos os homens em todos os momentos, né? Não dá pra confiar nessas mulheres não, quero distância desse tipo de gente, não sei como alguém tem coragem de frequentar esses lugares. Essa gente não tem vergonha na cara, tem é preguiça de arranjar um emprego decente. Elas só existem pra desfazer casamento e dar em cima do marido da gente.

Ao denunciar a “anomalia”, a moradora cidadina encampa a normalidade, a condição estabelecida como aquela garantidora da uma ordem social e de uma territorialidade correspondente. Não deixa de ser curioso como tais posições se aproximam daquelas encontradas por Elias e Scotson (2000) em Winston Parva, onde

[...] grupos e indivíduos que ocupam posições de prestígio e poder [...] se auto percebem como uma boa sociedade. [...] Já naquela época, é evidente que os ‘aldeões’ formavam, em muito maior grau, um grupo relativamente fechado. Tinham desenvolvido tradições e padrões próprios. Quem não cumpria essas normas era excluído como sendo de qualidade inferior. [...] Eles cerraram fileiras contra os intrusos, usando todas as armas características de que dispõem as comunidades bem estabelecidas e razoavelmente unidas. Excluíram-nos [os outsiders] de todos os postos de poder social, fosse na política local, nas associações beneficentes ou em qualquer organização local em que sua influência fosse predominante. Acima de tudo, desenvolveram como arma uma ‘ideologia’ [...], que enfatizava e justificava sua própria superioridade, e que rotulava as pessoas do loteamento como sendo de categoria inferior. [...] Sua ideologia de status disseminou-se e foi mantida por um fluxo constante de fofocas, [...] que se agarrava a qualquer acontecimento entre as pessoas da outra zona, capaz de reforçar a imagem negativa do loteamento. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 65).

Na cidade de Rosana é nítida a constatação de que os “atributos” utilizados por moradores (especialmente moradoras) estão marcados de estigmas e de signos desenvolvidos por um imaginário local, como forma de se autoafirmarem e, inversamente, definirem a anormalidade do *outro*. As mulheres, em geral, repudiam a presença da vila; os homens também, mas do canto da boca parece ecoar o desejo pelo “desejo proibido”. Assim, ao estigmatizar as garotas de

programa, mulheres e homens, cada um a seu jeito, definem o impedimento de qualquer forma de inserção das *outsiders* no mundo dos *estabelecidos*.

Por isso, não nos pode ser estranha a assertiva de Goffman (1993, p. 5):

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com “outras pessoas” previstas, sem atenção ou reflexão particular. Fundamentalmente, como ainda apontamos a partir de Goffman (1993, p. 117), “[...] o normal e o estigmatizado não são pessoas e sim perspectivas que são geradas em situações sociais”. Também Foucault (1988) considera que a nossa sociedade, ao criar barreiras em relação à sexualidade, acabou por desencadear uma forma de poder sobre a manifestação do prazer dos corpos, definindo, assim, jeitos e formas de *normalidade* em contraponto a jeitos de formas de *anormalidade*.

Trata-se, antes de mais nada, do tipo de poder que exerceu sobre o corpo e o sexo, um poder que justamente não tem a forma da lei nem os efeitos da interdição: ao contrário, que procede mediante a redução das sexualidades singulares. Não fixa fronteiras para a sexualidade, provoca suas diversas formas, seguindo-as através de linhas de penetração infinitas. Não a exclui, mas inclui no corpo à guisa de modo de especificação dos indivíduos. Não procura esquivá-la, atrai suas variedades com espirais onde o prazer e poder se reforçam. Não opõem uma barreira, organiza lugares de máxima saturação. Produz e fixa o despropósito sexual. A sociedade moderna é perversa, não a despeito de seu puritanismo ou como reação à sua hipocrisia: é perversa real e diretamente. [...] É através do isolamento, da intensificação e da consolidação das sexualidades periféricas que as relações do poder com o sexo e o prazer se ramificam e multiplicam, medem o corpo e penetram nas condutas (FOUCAULT, 1988, p. 54-56).

É nesse contexto que ocorre a propagação dos espaços de prazer, bem como da instituição dos territórios de prostituição em Rosana. Espaços criados em situações de visibilidade e de invisibilidade no momento em que o incômodo dos estabelecidos com as *outsiders* define estratégias que invisibilizam e inviabilizam os “outros”, como condição paradoxal da visibilidade e viabilidade de certa normalidade. Assim, territorialmente instituídos, através das relações de poder e prazer, é que os espaços da prostituição consubstanciam-se dentro da tríade poder, prazer e interdição.

3. “Rozona”

A partir das vinte horas, exceto aos domingos (“dia de descanso”²³³ das garotas), a Vila das garotas começa a apresentar visível movimentação. Nesse momento, quem entra nas casas pode ainda compartilhar dos últimos detalhes antecedentes à aparição profissional das garotas ao salão²³⁴. As garotas, ainda em seus quartos, dão os retoques finais em seus cabelos, maquiagem e adereços sobre seus corpos. A meia luz que ilumina o salão inspira um ar de sedução, o som alto convida os clientes a conhecer o lugar e a possível acompanhante da noite.

Na estrada, carros são conduzidos lentamente com o intuito de seus donos fazerem o reconhecimento do local, possivelmente indicado por algum morador da cidade! Não são raros os clientes que chegam às casas por indicação de algum amigo, que em outro momento tenha conhecido e frequentado a casa e até possivelmente tenha se tornado um *affair* de alguma garota de programa.

Abertas as portas, no salão as garotas transitam entre o bar e a frente das casas. Em dia de pouco movimento, ficam sentadas conversando sobre assuntos diversos, namorados, filhos, cabelos, roupas, homens, todas à espera da chegada dos primeiros clientes. Quando estes chegam, um clima de frenesi toma conta das meninas, pois quais serão as escolhidas da noite? É neste momento que se inicia a projeção dos corpos aos olhares libidinosos dos homens que ali chegam à procura de uma transa, uma boa conversa e, mais raramente, um *striptease*.

Nos meses de baixa temporada, período que corresponde a novembro e março, as casas ficam mais vazias e são frequentadas, na maioria das vezes, por homens mais jovens da cidade de Rosana ou de municípios próximos e, mais esporadicamente, por “turistas”²³⁵ que passam o final de semana em Rosana, ou mesmo quando proprietários de rancho fazem a manutenção dos mesmos. Os clientes de Rosana ou das proximidades apresentam, segundo as donas das casas noturnas, geralmente, baixo poder aquisitivo, por isso consomem poucas bebidas e, quando o fazem, “preferem” cerveja ao invés de bebidas quentes. As garotas, no “entre safra”,

233 Segundo as proprietárias das casas noturnas “Luisa” e “Favorita”, o domingo como dia de descanso das garotas ocorre no período em que a pesca está interdita, correspondendo, por isso, à pouca movimentação nas casas; quando ocorre a abertura do período da pesca, geralmente entre março e novembro, é suspenso o “dia de descanso”.

234 Salão é o espaço da casa onde as meninas ficam para receber os clientes; é nesse espaço que ocorrem todos os flertes e a possibilidade da concretização do programa.

235 O termo “turista” é utilizado com frequência pelos moradores e diz respeito a qualquer pessoa que não resida no município.

mudam seus comportamentos e são menos sedutoras, pois mesmo que se efetivem programas, a remuneração é baixa. Nesses períodos, pode-se perceber que as meninas não se empolgam e não se “doam” tanto aos clientes, pois já conhecem os seus perfis socioeconômicos.

Neste período é muito difícil manter a casa, porque a maior parte dos clientes que entra não conseguem pagar um programa e consumir no bar. Outro dia veio um aqui, que consumiu e saiu com uma menina minha e na hora que veio acertar ficou pálido e desesperado, porque não tinha dinheiro para pagar. Aí ele falou que ia deixar os documentos dele, o relógio e uma corrente de ouro como forma de demonstrar que ele iria voltar para me pagar. Mas como ele foi muito educado e soube falar comigo, eu fiquei com dó e deixei. Depois de um tempo ele voltou para pegar os documentos, e com o resto do dinheiro. Outro dia um veio aqui, consumiu, ficou com uma garota e na hora de pagar acabou com a gente, xingou de tudo quanto era nome, ofendeu bastante, daí eu tive que chamar o gerente e uns amigos que estavam aqui pra dar um jeito no sujeito... Acabei perdendo quinhentos reais. [Luiza, dona de uma casa noturna]. (LUIZA, 2011).

De acordo com Mirella (2011):

É difícil fazer programa com esses caras, porque eles não bebem muito, porque não têm dinheiro, aí a gente já sai perdendo porque não dá pra lucrar com a porcentagem da bebida que a gente recebe, e ainda ficam chorando pra gente diminuir o valor do programa... Mas mesmo assim eu tento fechar o programa, né? Eu vivo disso. [Mirella, garota].

A estrutura de funcionamento e lucratividade das casas e das garotas de programa dá-se da seguinte forma: primeiramente, existe a figura da proprietária da casa, que gerencia o negócio, a começar pelas garotas que lá residem. A maior parte das garotas que mora nas casas de entretenimento noturno vem de outras cidades e até de outros estados, e chegaram até ali através da indicação ou acompanhadas de outras meninas, que um dia já residiram nessas casas, ou menos por motivos relacionados à violência, drogas e polícia.

Juliana é um exemplo! Em uma quinta-feira à tarde fomos à casa “Luiza” e tomando um café vimos passar uma garota nova, Juliana. Quando ela passou e entrou na cozinha, perguntamos para Luiza se era “menina nova”, ao que ela respondeu: “Nova, não, é menina velha nova!” E logo foi dando explicações para tentar nos situar sobre o que acontecia:

A Juliana já trabalhou comigo há muito tempo atrás, eu sempre confiei muito nela, e gosto ainda muito dela... Mas aí ela resolveu casar e ir embora, eu falei pra ela não fazer isso, mas não adiantou. Ela casou e foi embora para Campinas [São Paulo], ficou um tempo lá e não deu certo o casamento. Daí ela tava passando por uns problemas, tava numa situação ruim e me ligou perguntando se ela podia voltar para trabalhar aqui na minha casa. É claro que eu disse sim. (LUIZA, 2011).

A maior parte das garotas que moram nas casas de entretenimento noturno é migrante em, pelo menos, dois sentidos: por virem de outras cidades ou estados para morarem e trabalharem nas casas, e por não se adaptarem às regras das casas e das proprietárias, acabam migrando de uma casa noturna para outra. Algumas meninas permanecem nas casas por anos e mais anos, como também há aquelas que não conseguem ficar mais que uma semana.

A forma como as garotas chegam até as casas ocorre pelas redes sociais, que são criadas entre garotas de programas de cidades e de estados diferentes. Essas redes sociais são denominadas, por Silva (2002), de “redes de pessoalidades”. Em Rosana, na Vila das garotas, o processo de concretização das redes de pessoalidade envolve principalmente as meninas que deixam as casas no período de baixa temporada, indo trabalhar em boates de outras cidades. Ali conhecem outras garotas e os contatos podem ser decisivos para a mudança de outras meninas para Rosana, especialmente para o período de alta temporada que coincide com a abertura da pesca (fim da piracema). As redes de pessoalidade são construídas nas relações entre as garotas dentro das casas noturnas, possibilitando mobilidades constantes entre casas, cidades e estados.

Nesse sentido, essas redes de pessoalidade constituem-se em um dos fatores que engendram a dinâmica da prostituição no município de Rosana. Essas redes são organizadas por meio de “textos” construídos por determinados grupos, no caso, pelas garotas de programa. É por meio destes textos que criam um sistema de significados e aspectos simbólicos representativos dos sujeitos sociais em qualquer espaço onde ocorre a prostituição. Conseqüentemente, essas redes produzem um território dotado de signos comunicados e negociados pelos sujeitos inseridos nesse espaço.

As redes de pessoalidade são criadas e mantidas pela sua própria estrutura organizacional, segundo código e condutas morais instituídas pela sociedade [...] e redefinidas nas relações urbanas modernas. Essas redes promovem a regulação de práticas individuais [...]. Os contratos baseados na palavra empenhada só são possíveis em um contexto social e espacial fortemente regulados pelo estreito contato interpessoal [...]. O indivíduo, pelo ato de conhecer e ser conhecido,

realiza uma auto-regulação, que é correspondente aos valores do grupo que lhe deposita confiança. É esse processo de regulação social e auto-regulação que promove as redes pessoais que possibilitam aos indivíduos que as compõem ganhos econômicos, políticos e prestígio social. As redes de pessoalidade são criadas e mantidas pela sua própria estrutura organizacional, segundo códigos e condutas morais instituídas pela sociedade. (SILVA, 2002, p. 72-74).

Neste sentido, é no contexto das redes de pessoalidade que ocorre a chegada e a saída das garotas nas casas, seja em Rosana ou em outras cidades, extrapolando, assim, os limites das fronteiras estaduais e até mesmo internacionais.²³⁶

Outro fator que pode ser inserido nas lógicas das redes de pessoalidade se refere aos sujeitos do “lado de lá” da relação, isto é, os clientes ou “turistas”. Assim como as garotas chegam informadas por outras garotas, os turistas chegam informados por outros turistas. Muitos clientes, como constatamos, eram oriundos do Paraná (Curitiba), Mato Grosso (Rondonópolis e Cuiabá), Goiás (Goiânia) e, principalmente, de cidades do estado de São Paulo.

Segundo os relatos, todos conheceram o município através de outros colegas que já haviam visitado a cidade e saíram com uma impressão muito positiva, recomendando-a como lugar afastado dos grandes centros, isenta de violência, segura para frequentar e com uma riqueza natural não encontrada na cidade ou no estado onde residiam. Além desses atributos do município, os clientes deixaram bem claro que sempre são muito bem tratados pelos moradores, barqueiros, proprietários de ranchos e estabelecimentos comerciais, mas principalmente pelas garotas de programa e pelas proprietárias das casas, como Luisa. Por isso retornavam anualmente e recomendavam aos colegas argumentando ser um lugar descontraído, propício para “esquecer os problemas” e “relaxar junto aos amigos”, e com a companhia das garotas que geralmente também são contratadas para passar o final de semana em ranchos próximos.

Ao perguntar a um turista quais eram os motivos que o fazia voltar todo ano, ou mesmo duas vezes ao ano, mesmo em época de baixa temporada, ele respondeu:

Venho aqui com os meus amigos, porque me sinto livre, não corro o risco de ninguém me conhecer, estou a mil e seiscentos quilômetros da minha casa. Aqui

236 No período da abertura da pesca, foi notória a presença de garotas oriundas de vários municípios e de outros estados (São Paulo, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Paraná, Goiás, Rio de Janeiro e Rondônia). Mas também foi possível constatar a presença de uma garota estrangeira, do Paraguai. Geralmente, as garotas não apontam a cidade de onde vieram e nem onde nasceram, preferindo apontar apenas o estado de onde saíram.

posso liberar o meu eu verdadeiro. No rancho, eu não tenho hora pra nada! Posso curtir, beber, ficar com a garota que eu escolher. Venho aqui na casa da Luiza e sou bem tratado por ela e pelas garotas dela, posso dançar, sair com a garota que escolhi sem ter medo que alguém vai ver e o que vai falar, posso andar de mão dada com ela, pela cidade e pelo balneário, posso falar dos meus problemas de casa, do emprego, posso me desabafar, porque ela não vai contar para ninguém que possa me prejudicar. No tempo que ela fica comigo, trato ela como minha namorada, pra mim aqui é o paraíso[Entrevista realizada com um turista em 2012].

Obviamente nem todos os turistas que visitam Rosana são também clientes das casas noturnas... As redes de pessoalidade de clientes a que nos referimos tendem a se restringir a turistas homens, sozinhos ou em grupos, que visitam Rosana especificamente para “curtir” as garotas. Esses homens ou grupos de homens constituem uma “organização” marcada por aspectos simbólicos e identitários que os distinguem dos demais grupos de turistas que frequentam o município, principalmente o balneário municipal, geralmente frequentado por famílias.

Esse grupo, que “curte” Rosana por *suas* casas noturnas e garotas, também acabou por nomear singularmente o lugar: “Rozona”. Constrangimento para os moradores estabelecidos da cidade, “Rozona” pode ser enquadrado como espaço-“texto”, como apontado por Duncan (1990), quando compara as espacialidades da cidade com um texto dotado de linguagens que tanto recebem como também transmitem informações. Assim, a expressão “Rozona” é dotada de significados que reportam e caracterizam o espaço utilizado por turistas à procura do “lazer sexual” em Rosana.

Em aproximação a Nabozny (2008, p. 63):

O espaço geográfico na sua dimensão concreta comporta significados enquanto produção social, esse é representado por sujeitos que lhe atribuem sentidos a partir de sua significação social, formada em seus círculos de intersubjetividades, na sua conformação identitária de grupo.

A Rozona existe *apenas* pela existência nada trivial dos *corpos* que lhe dão sustentação: os corpos das garotas, os espaços das casas noturnas. É apenas pela mercantilização dos corpos que a Rozona se sustenta, projetando-se tanto na materialidade da Vila das garotas como na imaterialidade das significações construídas e projetadas. Os corpos das garotas expressam o “escárnio” e o “desejo”, mas apenas a presença deles é capaz de sustentar a lógica mercantil de uma construção social de espaços metamorfoseados pela relação orgânica entre mercado e prazer.

Os corpos – todos os corpos – participam de construções sociais que são, sempre, também construções espaciais:

[...] o corpo é uma construção social, não podemos compreendê-lo fora do âmbito das forças que giram em torno dele e o constroem. Um dos determinantes principais disso é o processo de trabalho [...] esse processo é moldado por forças político-econômicas e por forças culturais associadas de maneiras distintas. (HARVEY, 2011, p. 31).

Os corpos que se mercantilizam por meio do comércio sexual transformam-se em uma estratégia de acumulação de dinheiro e de capital, tanto para as garotas que *se vendem* e para as proprietárias das casas, como, principalmente, para o “capital global” que define formas de (neg)ociosidade, simultaneamente em afirmação (positividade) e negação (negatividade): “o trabalho dignifica o homem”, desde que o *mesmo* trabalho seja intercalado pelo tempo do “não-trabalho”, aquele do prazer... como em Rosana, em Rozona. O aparentemente local (Rosana, Rozona) se mostra em sua dimensão global pela mercantilização dos corpos como capital variável, pois varia de acordo com o corpo, o sexo, o lugar, o dinheiro... “O capital por assim dizer, circula através do corpo do trabalhador como capital variável, transformando-o em mero apêndice da própria circulação do capital.” (HARVEY, 2011, p. 157).

No interior das casas noturnas de Rosana, as garotas de programa obtêm rendimentos não somente por meio dos programas que realizam, mas ganham também uma porcentagem sobre o valor de cada dose de bebida consumida. Cada “conjunto” de uma dose de uísque com *Redbull* é vendida por sessenta reais, dos quais a garota ganha dez reais; em outros “conjuntos” de bebidas quentes, como *Vodka* e *Martini*, ao preço de trinta reais, a garota ganha cinco. Já com o consumo de refrigerante e cerveja (dez reais cada), não é repassado nenhum valor para a garota. Ali, fica evidenciado que o consumo de uma ou de outra bebida define a condição socioeconômica dos clientes. E que não haja dúvidas: quanto mais beber, maior a possibilidade de manter os clientes na casa.

Assim, quando os clientes entram nos salões das casas logo se inicia uma conversa informal, como maneira do possível cliente conhecer a garota e certificar-se que ela será (ou poderá ser) sua acompanhante. Já no início da conversa a garota pede para que seu “companheiro” lhe pague uma bebida – e não foram poucas as vezes que pudemos presenciar os clientes pagando doses não só para a sua acompanhante como também às suas companheiras de trabalho. Luiza, dona de uma das casas, sempre dizia preferir que os clientes consumissem uísque...

Bebendo, sempre bebendo, o cliente vai se “enturmando”:

[...] os caras chegam aqui e conversam com todas nós, mas aí ele sempre se interessa por uma, né? Daí a gente começa a conversar e eu já peço uma dose para ele, aí já peço pra ele colocar uma ficha na máquina pra gente dançar, tento ficar com ele no salão o maior tempo que der e vou tentando pedir o máximo de bebida possível, às vezes nem bebo tanto, mas vou dando a bebida pra ele. Já chegou vez do cara comprar um litro de uísque fechado e levar pro quarto pra gente passar a noite. [Katiúscia, garota]. (KATIÚSCIA, 2012).

A bebida destrava a língua e o corpo amolece. As garotas sabem disso, por isso é preciso beber e beber sempre mais. Tudo sempre controlado pelas próprias garotas acompanhantes, pelas demais ou pela gerente, aquela que “toma conta do bar”. A função de gerente é àquela do controle sobre o consumo da bebida e do corpo, uma função dada pela relação de confiança entre dona da casa e garota escolhida, que, na condição de gerente, não faz programa. Uma das gerentes que conhecemos foi Juliana, que em final de semana de boa movimentação na casa ganhava até duzentos e cinquenta reais.

O papel da gerente é administrar o consumo da bebida e anotar para qual menina está sendo vendida. O caderno em que faz as anotações da noite sobre a quantidade de bebida consumida pelo cliente fica em nome da menina que o está acompanhando. Somente no dia seguinte é realizado o balanço da noite. Esse balanço, no caso da casa da Luiza, é realizado por outra garota de extrema confiança da proprietária, que justificou assim o “cargo” que ocupa na casa: “estou morando aqui há um ano e dois meses, conheço a Lú há nove anos, ela é madrinha do meu ex-marido, que agora é meu namorado e que temos um filho juntos, e tenho um grande carinho por ela”. O relato demonstra os laços afetivos que vão se construindo através do tempo, entre proprietária da casa e as garotas que nela residem.

O sentimento geral das garotas é de gratidão com as donas das casas. Os relatos demonstraram, por exemplo, que Luiza sempre teve uma grande preocupação com a saúde, a alimentação e com a vida sentimental das garotas, tornando-se uma conselheira e uma espécie de “mãe” para as meninas. Há uma cumplicidade entre meninas, donas das casas e clientes, manifestando-se naquilo que Simões (2010, p. 83) definiu por “fidelidade” em espaços de prostituição, que se firma inclusive sobre os nomes das garotas de programa e das próprias casas:

A fidelidade mantida pelas prostitutas e parte da freguesia com os estabelecimentos é também outro fator substantivo que lhes confere esse nome [dos nomes atribuídos às prostitutas e às casas]. A designação parece expressar

afinidades, simpatias e os laços de solidariedade que se estabelecem entre frequentadores, prostitutas, gerentes e donos de uma mesma casa, ao mesmo tempo em que estrutura, com revestimentos invisíveis, os espaços e seus usos.

As bebidas vendidas e consumidas embriagam os corpos dos clientes, mas são os programas efetivados que garantem a remuneração das garotas. Em alta temporada, cada programa gira em torno de duzentos e cinquenta reais e geralmente dura entre quarenta minutos e uma hora. Já para sair com alguma garota, o cliente precisa pagar para a proprietária uma taxa de duzentos e cinquenta reais mais o mesmo valor para o programa, e a garota deve retornar para a casa em vinte e quatro horas (o descumprimento dessa regra acarreta multa para a garota, pois infringe uma norma da casa). Em condições excepcionais, na casa de Luiza algumas garotas já conseguiram faturar até sete mil reais por mês, outras três, outras menos, além de presentes recebidos de clientes, o que pode também acontecer.

A mercantilização dos corpos é entrecortada por relações às mais diversas, daquelas da mais pura afetividade às de extrema violência sobre corpos ao mesmo tempo “neutros” e “frágeis”. De uma neutralidade como se nada os abalasse além da ânsia “fácil” pelo dinheiro; da fragilidade como se tudo o que praticassem fosse de uma violência sem nenhuma negociação, sem poderes em contramão. De um lado, a condenação prévia do mundo por uma “profissão imoral”; de outro, a aceitação tácita de uma “função social” como necessária para a reprodução “familiar” do mundo. Sobretudo, independentemente de um ou de outro lado, os espaços *corpos* e os espaços *casas* da prostituição estão aí, em Rosana e em todos os lugares, como espaços de negação e de afirmação de relações às mais diversas, daquelas que animam os prazeres e daquelas que “arruinam” os paraísos pretendidos.

4. Das zonas que nos cercam (considerações finais)

Nossos olhares sobre os espaços da prostituição em Rosana vêm revelando que existe uma complexidade mercantil e hierárquica que engendra o cerne de uma casa noturna. Há ainda o poder estigmatizante de uma parcela da sociedade que se sobressai em relação à verdadeira identidade das garotas de programa, pois ainda são vistas como sujeitos (sujeitas) desviantes e subversivos ao comportamento moral que rege a sociedade normativa. Por outro lado, o capital que circula pelos corpos das garotas demonstra um caráter paradoxal, na medida em que para uns, perturbam a moral vigente e, para outros, no caso dos clientes, o corpo laborante é negociado não exclusivamente para o sexo, mas é utilizado também para diferentes práticas

(conversas, gestos carinhosos, passeios, desabafos, práticas eróticas), indicando a diversidade das relações sociais que uma garota de programa passa a agenciar com seus parceiros, evidenciando o poder oculto inserido nos corpos das garotas, mercantilizadas para a sobrevivência das garotas mas também para a dos clientes.

Dessa forma, ao fazer parte da “coetaneidade” de Luiza e das garotas de programa que residem em sua casa de entretenimento noturno, pudemos verificar as múltiplas complexidades que consubstanciam um bordel, lugar dotado de práticas e signos expressados por relações de poder, erotismo, sedução, afetos, lugar de se ganhar e perder dinheiro, de compartilhar momentos alegres e melancólicos, lugar onde o contraditório se instala como corpo, prazer e dor, reconhecimento e desprezo, concorrência e solidariedade.

Ali, onde os rios Paraná e Paranapanema se encontram, a casa de Luiza e muitas outras casas são armações espaciais marcadas por jogos de poder (materiais e simbólicos) compondo uma condição socioespacial complexa. Ali não está o mundo, mas uma materialidade/imaterialidade que pode sugerir uma metonímia: em Rosana estão todas as cidades do mundo; em “Rozona”, todas as zonas, que mais cedo ou mais tarde somos “convidados” a conhecer, seja como mulheres e homens que a praticam diretamente, seja pela distância “moral” produzida pela normalidade do “mundo do bem”.

Produzimos espaços da moralidade e da imoralidade, paraísos e infernos... Em Rosana, a condição edênica “mesopotâmica” é o próprio mundo em suas curiosas contradições: no paraíso mora o pecado. Rosana produziu o seu outro, a Rozona. Os espaços todos são a composição suave, mas também errática de nossas condições simultaneamente locais e globais, entrecortando corporal/subjetivamente relações globais/objetivamente e vice-versa. Nessa composição, cosmologias, cosmografias e cosmofonias atravessam cada ser e cada lugar, definindo processos de fronteiramento (CARVALHO, 2010) próximos e distantes, nos quais um saber, dois lugares e duas palavras podem representar o mundo inteiro: *Rosana e Rozona, os males e os bens do mundo são!*

Todos os espaços – como aquele da ordem apolínea em *Amor*, de Clarice Lispector, em epígrafe deste texto – parecem sempre querer a perfeição senão como presente pelo menos como projeto (ou mito) de destino. Tudo cuidado, arrumado, sereno, em nítida compreensão, em visível clareza, *feito de modo a que um dia se seguisse ao outro...* É preciso, sempre, desconfiar dessas arrumações, pois mais cedo ou mais tarde, aqui, lá ou acolá, os espaços e lugares todos se mostram na sua inteireza, como a fazer de Rosana, Rozona, de Rozona, Rosana, *explodindo aquela tão bem apaziguada vida e aquele tão bem apaziguado lugar.*

Referências

- BOURDIEU, P. *A distinção*. São Paulo: Ed. USP, 2008.
- CARVALHO, Thiago Rodrigues. *O Programa de Desenvolvimento de Faixa de Fronteira e o Mato Grosso do Sul: discursos e desdobramentos da política governamental da faixa de fronteira*. 2010. 289 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)-Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/fch/mestrado-geografia/dissertacoes/dissertacao-thiago-rodrigues>>. Acesso em: 25 mar. 2013.
- DUNCAN, J. *The city as text*. New York: Cambridge University Press, 1990
- ELIAS, N.; SCOTSON J. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- GOETTERT, Jones Dari. Espaço oculto e reconhecimento ausente em “Cachê” de Michael Haneke. *Boletim Gaúcho de Geografia*, Porto Alegre, v. 38, n. 1-2p. 91-110, 2012. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/ojs/index.php?journal=bbg&page=article&op=view&path%5B%5D=73&path%5B%5D=3>>. Acesso em: 25 mar. 2013.
- GOFFMAN, E. *A apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio D'Água, 1993.
- _____. *Estigma*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- HARVEY, D. *Espaços de Esperança*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- KATIÚSCIA. Rosana, 2012. (Entrevista).
- LUIZA. Rosana, 2011. (Entrevista).
- MASSEY, D. *Pelo espaço*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MIRELLA. Rosana, 2011. (Entrevista).
- NABOZNY, A. *A complexidade espacial da exploração sexual comercial infanto-juvenil feminina: entre táticas e estratégias de (in)visibilidade*. 2008. 188 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Território)-Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.
- ORNAT, M. *Território descontínuo e multiterritorialidade na prostituição travesti através do Sul do Brasil*. 2011. Tese (Doutorado em Geografia)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE ROSANA. [200-]. Disponível em: <<http://www.rosana.sp.gov.br/>>. Acesso em: 25 mar. 2013.
- SILVA, J. M. *A verticalização de Guarapuava (PR) e suas representações sociais*. 2002. 326 f. Tese (Doutorado em Geografia)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- SIMÕES, S. S. *Vila Mimosa: etnografia da cidade cenográfica da prostituição carioca*. Niterói: Ed. UFF, 2010.

Las mujeres en el discurso histórico de América Latina

Sara Beatriz Guardia²³⁷

La reconstrucción del pasado femenino supone un cambio de paradigma, reformular las categorías del análisis histórico, y rescribir la historia desde una alternativa contestataria con nuevos modelos interpretativos. En buena cuenta, asumir la historia desde una perspectiva que considere que las relaciones entre los sexos son construcciones sociales, que la dominación masculina es una expresión de la desigualdad de estas relaciones, y producto de las contradicciones inherentes a toda formación social²³⁸. La construcción de esta historia debe estar pues centrada en la forma cómo se han percibido y vivido las diferencias sexuales, y en el análisis de una dominación que ha generado distintos grados de sumisión en relaciones de interdependencia con grados insólitos de complicidad de las mismas mujeres²³⁹.

En ese contexto, “los estudios de género plantean la necesidad de deconstruir las categorías absolutas, identificar la especificidad de la opresión femenina en un tiempo y espacio determinados”²⁴⁰, y poner “al descubierto los espacios femeninos, los modos de vida particulares de las mujeres, las prácticas culturales que les pertenecían a ellas y no a los hombres”²⁴¹. Todo lo cual permite analizar las relaciones de poder y la ideología, a través de elementos fundamentales como son los mitos, los símbolos, los conceptos formales de lo femenino, y cómo se interpretan y trasladan a la educación, la ciencia, las leyes y la política.

237 Investigadora del Instituto de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de San Martín de Porres (Lima-Perú). Directora del Centro de Estudios La Mujer en la Historia de América Latina, CEMHAL.

238 Silvia Rodríguez Villamil. “Mujeres uruguayas a fines del siglo XIX: ¿Cómo hacer su historia?”. *Boletín Americanista*. 1992-93, p. 76.

239 Selva López Chirico. “Comentario”. Silvia Rodríguez Villamil (Coordinadora). *Mujeres e Historia en el Uruguay*. Montevideo, 1992, p. 27.

240 Asunción Lavrin. *Las mujeres Latinoamericanas. Perspectivas Históricas*. México, 1985.

241 Isabel Morant. “El sexo de la historia”. *Ayer*. No. 17, 1995, p. 38.

Solo así tendremos una historia integral que recoja ambas experiencias, donde las relaciones entre los sexos sean contempladas como entidades sociales, políticas y culturales²⁴². Se trata “de averiguar en qué consisten las relaciones entre los sexos, cuál es el papel que las mujeres y los hombres tienen en una determinada sociedad en relación con el otro y con los miembros del sexo opuesto”²⁴³. La nueva historiografía significa una nueva valoración de las experiencias femeninas mediante una nueva forma de abordar la historia y la revisión de modelos que han impregnado a todos los grupos sociales.

Para Jacques Derrida, hay que reemplazar la lógica tradicional practicada en las ciencias sociales por una nueva manera femenina de abordar el pensamiento crítico, siguiendo como señala Scott, una lógica de investigación diferente a la aplicada en la historiografía tradicional. Es decir, rescribir la historia desde una perspectiva femenina, con nuevas formas de interpretación, conceptos y métodos, con el objetivo de convertir a las mujeres en sujetos de la historia, reconstruir sus vidas en toda su diversidad y complejidad, mostrando cómo actuaron y reaccionaron en circunstancias impuestas, subrayando lo que fue importante en sus vidas²⁴⁴.

Hasta comienzos del siglo XX las mujeres que aparecen en el discurso histórico son excepcionales por su belleza, virtudes o heroísmo²⁴⁵. Todas las demás no existen en una historia fundada en personajes de la elite, batallas y tratados políticos. Una historia que registra e interpreta los distintos procesos y experiencias que ha vivido la humanidad a través de la visión, pensamientos y manifestaciones de quienes la han escrito. Todos hombres en su mayoría de clases y pueblos dominantes que se erigieron según el modelo androcéntrico, en el centro arquetípico del poder ejercido en el espacio público y en un tiempo cronológico²⁴⁶, de acuerdo a la división de lo privado y lo público que articula estructuralmente las sociedades jerarquizadas. Por ende, el hombre aparece como el único capaz de gobernar y dictar leyes, mientras las mujeres ocupan un lugar secundario, en el espacio privado y alejadas de los grandes acontecimientos de la historia²⁴⁷. Conocer ese otro lado de la historia²⁴⁸, ese conocimiento surgido desde la otra orilla, y desde otro saber, es el objetivo de la historia de las mujeres.

242 Gisela Bock. “La Historia de las Mujeres y la Historia del género: aspectos de un debate internacional”. *Historia Social* No. 9, 1991, p. 61.

243 Carmen Ramos Escandón. (Compilación) *Género e Historia*. México, 1992, p. 13.

244 Anne Pérotin-Dumon. *El género en la historia*. Santiago de Chile, 2000.

245 Michelle Perrot. “Escribir la historia de las mujeres: una experiencia francesa”. *Revista Ayer*, 17, 1995, p. 71.

246 A. Moreno Sardá. *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no-androcéntrica*. Barcelona, 1986.

247 Eric Hobsbawm. “El hombre y la mujer: imágenes a la izquierda”. *El mundo del trabajo. Estudios históricos sobre la formación de la clase obrera*. Barcelona, 1987, p. 17.

248 Sara Beatriz Guardia. *Mujeres peruanas. El otro lado de la historia*, Lima, 2002. Cuarta Edición.

El cambio en la historia se produjo en el siglo XVIII cuando el espacio privado comenzó a configurarse separado del ámbito de poder político²⁴⁹. Punto de partida de la visibilidad de las mujeres, puesto que una historia que solo enfoca la esfera pública entendida como el espacio de las relaciones de poder político y económico, significa una mirada de los hombres hacia los hombres. Aquí, las huellas públicas y privadas de las mujeres han quedado borradas, silenciadas en los archivos públicos, invisibles para la historia²⁵⁰. Varios factores posibilitaron el cambio: la Ilustración que priorizó la razón y la educación; el liberalismo que planteó la igualdad aunque sin poder concretar su propuesta durante la Revolución Francesa cuando las mujeres demandaron que la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano las incluyera. El principio de que la igualdad, la libertad y la autonomía son comunes a todos los seres humanos, permitió que las mujeres articularan un proyecto común de lucha afianzado por el feminismo como movimiento social con diferentes corrientes teóricas y tendencias que explican las causas de la subordinación de las mujeres y las estrategias del cambio.

En 1929, coincidiendo con la crisis del capitalismo, Marc Bloch²⁵¹ y Lucien Febvre fundaron en París la revista *Annales d'histoire économique et sociale*, que transformó el concepto de la historia al incluir mentalidades, vida cotidiana, costumbres, familia, sentimientos, y subjetividades colectivas, permitiendo estudiar a las mujeres como sujetos históricos. Hasta entonces, la familia estuvo ubicada en la esfera privada separada de otro tipo de relaciones sociales, perpetuando así la ideología de la domesticidad, que surgió con el capitalismo industrial, y que promovía la invisibilidad de las mujeres como trabajadoras²⁵².

En el mismo período de la Escuela de los Anales, un grupo de historiadoras inglesas fundaron la Conferencia de Mujeres Historiadoras de Berkshire, buscando influir en la *American Historical Association* dominada por los hombres. Pero más allá de la necesidad de influir en las instituciones el aspecto primordial fue estudiar el pasado de las mujeres a través de los ojos de las mujeres. Este fue el planteamiento pionero de Mary Beard, cuando en 1933 publicó: *America Through Women's Eyes*, intentando responder algunas interrogantes: ¿Qué idea tenían las mujeres de sí mismas? ¿Cómo ven su presencia en la sociedad? ¿Cómo son percibidas por los hombres? Un año después, Beard publicó *Woman as force in History: A study in Traditions and Realities*. El otro gran

249 Rocío de la Nogal Fernández. *Españolas en la arena pública (1758-1808)*. Madrid, 2006, p. 36.

250 Michelle Perrot. *Les femmes ou les silences de l'Histoire*. París, 1999, p. 13.

251 Marc Bloch fue fusilado por los nazis el 16 de junio de 1944 en Lyon. Su obra inconclusa fue publicada por Lucien Febvre con un doble título: *Apologie pour l'Histoire ó Métier d'historien*.

252 Joan W. Scott. "El problema de la invisibilidad". *Género e Historia*. Ob. cit. p. 54.

aporte fue el *Segundo sexo* de Simone de Beauvoir publicado en 1949, que influyó de manera relevante y constituye el ensayo feminista más importante del siglo XX. Para Beauvoir, la historia de las mujeres y el análisis de la condición femenina requerían de una antropología estructural y de una historia entonces inexistente.

La intensa movilización social y política en favor de los derechos civiles, la justicia social, la autodeterminación de los pueblos y la independencia política y económica que se produjo en la década de 1960, posibilitó el cambio del discurso de la historiografía tradicional: Edward Thompson, definió por primera vez el concepto de clases en términos de cultura, en cuyo estudio las expresiones literarias y artísticas cobran incluso más relevancia que los datos económicos. Michael Foucault situó el análisis de la explotación vinculada hasta entonces al control político y económico, a una red de poder que incluye a la familia, la cultura, el conocimiento y la sexualidad. Mientras que Philippe Ariès y George Duby, plantearon una serie de interrogantes respecto de lo privado en una sociedad, los límites entre lo público y lo privado, la familia y la sexualidad²⁵³. Fueron también importantes: *Women in Iberian Expansion Overseas, 1415-1815*, de Charles Boxer, y el libro que dirigió Michelle Perrot y Georges Duby, *Histoire des femmes en Occident de l'Antiquité à nos jours*, el primer intento colectivo europeo por ubicar el lugar que ocuparon las mujeres en la historia, cuya edición en español apareció en diez tomos en 1993 bajo el título de *Historia de las Mujeres en Occidente*.

Las mujeres en el discurso histórico de América Latina

La introducción del género como categoría del análisis histórico, el desarrollo de la historia social, el auge de la antropología y la historia de las mentalidades, permitieron el reconocimiento de un campo histórico femenino en América Latina, que cobró impulso con la publicación de *Las mujeres latinoamericanas. Perspectivas históricas* (1985), de Asunción Lavrin, una de las obras fundamentales que marcó una etapa en los estudios de la historiografía de las mujeres. Influyó también el auge del feminismo en Europa y Estados Unidos en las décadas de 1960 y 1970. Por entonces, América Latina atravesaba una etapa marcada por un clima de agitación social, dictaduras militares, y una fuerte presencia del pensamiento de izquierda y marxista. Mientras que en Estados Unidos se desarrolló un feminismo radical basado en dos

253 Michael Foucault le dedicó a esta cuestión su libro: *La volonté de savoir*. Paris, 1976.

obras teóricas que tuvieron una notable repercusión: *Política sexual* de Kate Millet y *La dialéctica de la sexualidad* de Sulamith Firestone.

La orientación de la historia cambió en América latina a partir de los años de 1970 con un notable giro temático hacia la historia social (elites, criollos, mestizos, comunidades campesinas, Iglesia); historia agraria (tenencia de la tierra, producción, fuerza de trabajo); historia económica (minería, obrajes, gremios, mercado); y la historia demográfica²⁵⁴. Gracias a este cambio se logró un relato más objetivo de las diferentes etapas del proceso histórico latinoamericano. Posteriormente el desarrollo de la etnohistoria andina significó un intento sistemático por explicar la originalidad y particularidad del pasado de estas sociedades, y un cambio de la visión que se tenía hasta entonces de la organización prehispánica, sobre todo de su economía, y los términos de reciprocidad, dualidad y redistribución en la organización del Estado Inca empezaron a ser utilizados en nuevas lecturas de las crónicas y de los documentos españoles; surgiendo así una historia de las sociedades indígenas como un corpus histórico con su propia lógica, categorías, mecanismos de resistencia y sobrevivencia.

Todo lo cual posibilitó la deconstrucción de la historia oficial de América Latina, y así poder estudiar la condición de las mujeres en las sociedades prehispánicas, el impacto que les produjo la conquista, su presencia durante la colonia, en la lucha por la independencia, y en la construcción de los Estados Nación. Tarea nada fácil si se tiene en cuenta que una de las mayores dificultades que enfrentan estos estudios es la carencia de fuentes puesto que las mujeres fueron descritas según las categorías de un discurso elaborado de acuerdo con la ideología del hispanismo.

Mayor aún es la dificultad en relación a las mujeres de las sociedades prehispánicas porque las principales fuentes están constituidas por cronistas españoles, en su mayoría sacerdotes, soldados, funcionarios y aventureros, cuya información no solo estuvo orientada a justificar la conquista sino que se hallaba distorsionada por su propia cultura. A la carencia de escritura en los Andes, se suma el escaso conocimiento que tuvieron los españoles del idioma quechua, lo cual según Garcilaso, era la causa de que el indio entendiese mal lo que el español preguntaba y el español entendiese peor lo que el indio respondía. A esto se añade la visión patriarcal, y una concepción eurocéntrica incapaz de reconocer a otra cultura y a otra sociedad. Por ello, interpretaron y ordenaron el mundo que encontraron según su ideología y

254 Teresa Cañedo-Arguelles Fábrega “La Historia de América ante los nuevos retos”, en *Metodología Docente de la Historia de América*. Pamplona, 1999, p. 89-99.

las categorías de la Europa del siglo XVI. Al Inca lo identificaron con el Rey, a la Coya con la Reina, y a sus hijos con los príncipes, "...tan príncipes e infantes como los de Castilla", según Fray Bartolomé de las Casas, e introdujeron en los Andes la noción europea de "monarquía", que suponía un gobernante, lo que es discutido hoy día cuando se aprecia que la organización política andina fue mayormente dualista²⁵⁵.

El interés por el estudio de la historia de las mujeres en el Perú se inició en la década de 1970 con destacadas contribuciones: *Micaela Bastidas y las heroínas tupamaristas* de Juan José Vega (1972); *The position of women in Inca society*, de Irene Silverblatt (1975), así como "Principios de la organización femenina en el Tawantinsuyu" (1976); "Sexo y coloniaje" de Pablo Macera (1977). En 1980, Anne Marie Hocquenghen y Patricia Lyon, publicaron: "A class of anthropomorphic super natural female in Moche Iconography". Entonces esos libros constituyeron una importante fuente para el estudio de la historia de las mujeres peruanas, aunque ninguno de sus autores se propusiera tal objetivo. Los primeros en abordar el tema de la mujer y la historia fueron Pablo Macera y María Rostworowski, durante el Primer Seminario Nacional de Historia en el Perú, realizado en 1984, con sendos trabajos bajo el título: "La mujer en la historia del Perú". En 1985, apareció la primera edición de *Mujeres peruanas. El otro lado de la historia*, cuya segunda edición se publicó en 1986, la tercera en 1995, y la cuarta en el año 2002 prologada por Michelle Perrot.²⁵⁶

La mirada de los cronistas tuvo, también, un sesgo de superioridad hacia los indios, a quienes consideraron idólatras, dependientes, e infantiles. Y, así como la tradición intelectual les negó un lugar en la historia a los pueblos colonizados, también lo hizo con las mujeres²⁵⁷. Se trata de relatos que narran la conquista y la colonización desde una forma particular de pensar la historia con valores e intereses de una historiografía que no "veía" a las mujeres, y donde la condición de las mujeres indígenas fue interpretada de manera confusa, incorrecta y parcia-

255 Franklin Pease. *Los Incas*. Lima, 1994, p. 16-17.

256 "Aparte de las síntesis comparadas hispano o iberoamericanas, solamente apareció un estudio que se pueda llamar general de la historia de las mujeres peruanas: *Mujeres peruanas. El otro lado de la historia*, de la periodista y escritora Sara Beatriz Guardia (...). En aquel momento, este trabajo visibilizaba una experiencia histórica negada a las mujeres, que significaba la de las indígenas prehispánicas y coloniales. Micaela Bastidas y las caudillas de la rebelión tupamarista ocuparon en la publicación un lugar destacado, interés por el tema que ha llevado a su autora a otro ensayo más detallado sobre la heroína india. El texto de *Mujeres peruanas*, en su cuarta edición actual, continúa siendo la única síntesis de tiempo largo en el Perú, y singular por la constante actualización de contenido que su autora viene realizando en las sucesivas impresiones". María Teresa Diez – Celia María Percero. "Perspectivas historiográficas: mujeres indias en la sociedad colonial hispoamericana. *La escritura de la historia de las mujeres en América Latina*. Lima, 2005, p. 175.

257 Irene Silverblatt. *Luna, Sol y Brujas. Género y clases en los Andes prehispánicos y coloniales*. Cusco, 1990.

lizada. Por ejemplo, la sucesión y las cuestiones relativas a la herencia andina diferían sustancialmente de la concepción hispana. En primer lugar, el poder no fue un privilegio masculino puesto que las mujeres lo ejercieron también; prueba de ello es la función que cumplieron las Coyas, esposas principales del Inca, y que algunos repartimientos estuvieron gobernados por mujeres curacas. Esto obedecía a la concepción de dualidad andina, que fue una forma de concebir el mundo conformado por unidades contrarias. “Desde la tierra hasta las aldeas, pasando por el cuerpo humano, los animales y las plantas se entiende que todo tiene dentro principios que luchan entre sí y que, a la vez, se complementan ya que la existencia de cualquiera de ellos es condición para la existencia del otro. Esta multitud de oposiciones binarias consiguen, en conjunto, un equilibrio dentro del cual la vida es posible. El equilibrio no es, por supuesto, permanente”²⁵⁸.

Instaurado el régimen colonial la mujer tuvo que adecuarse a un sistema social complejo y pleno de contradicciones, en cuya base el fraccionamiento de la cultura nativa y el proceso de transculturización tuvieron como marco la opresión y la violencia. En la nueva sociedad, la ideología feudal hispana jugó un rol decisivo en relación a la mujer, sin contar que en el primer período de la conquista los españoles no trajeron a sus mujeres. La emigración de las mujeres españolas hacia América Latina está registrada a partir del siglo XVI de manera muy escueta. La travesía por mar y la epopeya que constituyó para estas mujeres llegar al nuevo mundo, figura en el Archivo General de Indias²⁵⁹, en los seis primeros tomos de los libros del “Catálogo de Pasajeros a Indias” de 1509 a 1579, donde se advierte que en esos 70 años llegaron al Virreinato del Perú 7,451, mujeres. Es decir, un promedio aproximado de 106 al año.

Lo que evidencia, a su vez, el fracaso de la Corona española en su intento de impulsar los reagrupamientos familiares, otorgando indios y tierras a los casados y amenazándolos con quitárselos si no se reunían con su mujer, o fijando fianzas de 2,000 pesos de oro a los casados que venían solos. Fenómeno social que indica que también la conquista y colonización repercutieron en la sociedad española. Al originar una dislocación familiar un número considerable de mujeres se vieron obligadas a convertirse en jefes de familia, algo inusual en la España de la época²⁶⁰.

258 Roberto Lleras Pérez. “La geografía del género en las figuras votivas de la Cordillera Oriental”. Boletín Museo del Oro, No. 47, Bogotá, 2000.

259 Ema Serra Santana. “Mito y realidad de la emigración femenina española al nuevo mundo en el siglo XVI”. *Femmes de Amériques*. Travaux de l'Université de Toulouse-Le Miral, 1986.

260 *Ibid*, p. 32.

Según libros notariales desde fines de la década de 1590 la forma de unión más común durante la colonia fue el concubinato²⁶¹, lo que significó una forma de opresión socioeconómica, racial y de género, puesto que “en el amancebamiento, la regla general era que el hombre pertenecía siempre a una casta o a una capa social más elevada que de la mujer”²⁶². La mujer no sólo fue utilizada sexualmente de manera clandestina sino que a los hijos que nacían de estas uniones se les consideraba “ilegítimos”, y no podían ingresar a determinados colegios, ni ocupar cargos importantes, ni casarse con quien quisieran.

No es casual que el mayor índice de mortalidad materna fuera ocasionado por prácticas abortivas, no obstante que el aborto estaba prohibido por disposición de Sixto V y Gregorio XIV, y que según el Concilio de Iliberi se negaba a la madre y a sus “cómplices” la absolución en artículo de muerte. El abandono de los recién nacidos también fue un acto “comprensible”. Incluso los tratadistas de la época lo llegaron a considerar como un derecho innegable en determinadas circunstancias. José Méndez Lachica, abogado de la Audiencia de Lima, sostuvo en 1802, que “los casados, personas de honor o de extraño fuero podían legítimamente abandonar a sus hijos si los amenazaba la infamia o la pena máxima de muerte”²⁶³.

Las mujeres vivían sometidas a un ordenamiento jurídico corporativo en lo que respecta a matrimonio y familia; mientras que la Iglesia ejercía otras funciones desde una perspectiva moral y espiritual, que reforzaban el control de su conducta y comportamiento cotidiano y social. Eran en sus roles históricos actores y objetos, y sus vidas personales y sociales oscilaban entre ambos extremos. Y es, precisamente, en las variaciones y complejidad de este movimiento pendular que hay que estudiarlas como sujetos históricos, en el marco de una verdadera historia social que tome en consideración el papel que desempeñaron. En esa perspectiva, el estudio de las instituciones virreinales y su cuerpo jurídico, civil y eclesiástico, es clave para la historia de las mujeres porque es a través de la normativa que regía la vida familiar, matrimonios, y heredades, que podemos seguir sus huellas.

La identificación de fuentes y documentación para la historia de las mujeres implica rastrear a las mujeres en la historia no a través de datos olvidados sino más bien como un problema de relaciones entre seres y grupos humanos que antes habían sido omitidas. Al respecto, Michelle Perrot propone cuatro enfoques: 1) Analizar las fuentes tradicionales desde

261 Elinor G. Burkett. “Las mujeres indígenas y la sociedad blanca: El caso del Perú del siglo XVI”, en: Asunción Lavrín. *Las mujeres Latinoamericanas. Perspectivas Históricas*. Ob. Cit., p.142.

262 Alberto Flores Galindo. *Aristocracia y Plebe*. Lima: Mosca Azul Editores, 1984.

263 Pablo Macera. “Sexo y Coloniaje”. “Trabajos de Historia”. Instituto Nacional de Cultura, 1977. Tomo III. p. 316.

un ángulo diferente; 2) Utilizar testimonios de acontecimientos comunes y de la vida privada como correspondencia familiar, archivos jurídicos y privados; 3) Incorporar fuentes literarias, artísticas, e iconografía; 4) Explorar fuentes orales.

Otro período de la historia fundamental es el que concierne a la lucha por la independencia. Fueron numerosos los levantamientos de protesta que originó la conquista española, desde la resistencia del cacique de los teques Guaicaipuro, en el territorio de Caracas, hasta el levantamiento de los llamados Incas de Vilcabamba que duró más de cuarenta años. Pero es a partir de 1770, que éstos se suceden de manera constante, y preceden a la más importante rebelión indígena de América Latina comandada por José Gabriel Condorcanqui Tupac Amaru y Micaela Bastidas. En este contexto las mujeres participaron en las sublevaciones, sirvieron de enlace, reclutadoras de rebeldes, espías en las casas, proveedoras de alimentos. Por ello, el poder español no demuestra sorpresa en ningún documento ante su significativa presencia en el movimiento de Tupac Amaru. Nos referimos a Tomasa Titu Condemayta, la famosa Cacica de Acos, a Cecilia Tupac Amaru, Manuela Tito Condori, Antonia Castro, Bartolina Sisa, Gregoria Apaza, Marcela Castro, Ventura Monjarrás, y Margarita Condori. Todas fueron ejecutadas o murieron en las cárceles. En su memoria, Eduardo Galeano ha compuesto un hermoso poema que dice:

Bartolina y Gregoria dan varias vueltas a la plaza, sufriendo en silencio las pedradas y las risas de quienes se burlan de ellas por ser reinas de los indios, hasta que llega la hora de la horca. Sus cabezas y sus manos, manda la sentencia, serán paseadas por los pueblos de la región. El sol, el viejo sol, también asiste a la ceremonia.

Posteriormente, Juana Azurduy, conocida como el Águila de las batallas combatió en el Alto Perú contra el ejército realista; Manuela Sáenz en Ecuador y Perú; Mariana Grajales, en Cuba; Martina Céspedes, en Argentina; Francisca Javiera Carrera, en Chile; Josefa Camejo, en Venezuela; Mercedes Ábrego, en Colombia; María Parado de Bellido en el Perú; Josefa Ortiz de Domínguez, en México²⁶⁴, entre otras muchas mujeres que lucharon por la causa patriótica. Al concluir la independencia política en el siglo XIX, surgieron y se perfilaron los rostros de los hombres que habían forjado la emancipación de España, pero las gestas emancipadoras indígenas fueron minimizadas y la participación de la mujer borrada como si el hecho de ser

264 *La participación política de la mujer en México*. México, 1984.

mujer y de morir por la patria y la libertad, no tuviese el mismo significado y la misma dimensión que las acciones de los héroes, todos masculinos, de nuestra historia. Por ello, estudiar la participación de las mujeres en este período²⁶⁵, significa darle una mayor coherencia a nuestra historia.

La historia de las mujeres no es pues la historia de la otra mitad de la humanidad, y no se trata de una narración documentada en torno a la presencia de las mujeres en las distintas épocas de la historia, ni de aquellas que desafiaron a la sociedad y fueron calificadas de heroínas, reinas, brujas y hechiceras. La historia de las mujeres constituye un campo “que se alimenta de un universo de pensamientos donde la dinámica de los cambios y de cuestionamientos responden particularmente a criterios del conocimiento científico”²⁶⁶.

Para ilustrar la importancia que tiene la historia de las mujeres, Gerda Lerner, demuestra a través de una imagen muy interesante donde está el quid de la cuestión. Pensemos, dice, que hombres y mujeres viven en un escenario en el que interpretan el papel, de igual importancia, que les ha tocado. La obra no puede proseguir sin ambas clases de intérpretes. Ninguna contribuye más o menos al todo; ninguna es secundaria o se puede prescindir de ella. Pero la escena ha sido concebida y definida por los hombres. “Ellos han escrito la obra, han dirigido el espectáculo, e interpretado el significado de la acción. Se han quedado con las partes más interesantes, las más heroicas, y han dado a las mujeres los papeles secundarios”²⁶⁷.

¿Qué sucede entonces? Cuando las mujeres se dan cuenta de esto reclaman y logran que se las considere en papeles de igual importancia, aunque tengan que pasar por el examen de calificación de los hombres que obviamente eligen a las más dóciles y a las que mejor se adecuan al trabajo que ellos determinan, en tanto castigan con la exclusión a las que se arrogan el derecho de representar su propio papel. Pero lo que las mujeres deben hacer es escribir también el argumento, intervenir en el escenario de la obra, en la interpretación de los papeles importantes, y en aquellos que prefieran y consideren útiles.

En esta perspectiva, la historia de las mujeres se presenta como un elemento transformador de las mismas mujeres; el hecho de saber que se tiene una historia propia constituye un

265 María Lúcia Coelho Prado. “Em busca da participacao das mulheres nas lutas pela independencia política da América Latina”. *Revista Brasileira de Historia*, 1994.

266 Nadia Fahmy-Eid. «Histoire, objectivité et scientificité. Jalons pour une reprise du débat épistémologique». *Histoire sociale/ Social History*, No. 47, 1991, p. 9.

267 Gerda Lerner. *La creación del patriarcado*. Barcelona, 1990, p. 30.

paso decisivo para su emancipación, puesto que una nueva historia significa cambiar todo un andamiaje de ideas y creencias, y transformar las actividades femeninas en experiencias definidas y trascendentes. No es muy difícil imaginar que entonces sus experiencias y vivencias serán valoradas en el curso del desarrollo de la humanidad, la cultura y la civilización.

Bibliografía

- ANDREO, Juan; GUARDIA, Sara Beatriz. (Editores). *Historia de las Mujeres en América Latina*. Murcia: Departamento de Historia Moderna y de América de la Universidad de Murcia - CEMHAL, 2002.
- ARIES, Philippe; DUBY, George. *Histoire de la vie privée*. Paris: Éditions du Seuil, 1999.
- BOCK, Gisela. “La Historia de las Mujeres y la Historia del género: aspectos de un debate internacional”. *Historia Social* No. 9, Barcelona, 1991.
- BLOCH, Marc. *Apología para la Historia o el oficio de historiador*. México: INAH, Fondo de Cultura Económica, 1996.
- BURKETT, Elinor G. “Las mujeres indígenas y la sociedad blanca: El caso del Perú del siglo XVI”. Asunción Lavrin. *Las mujeres Latinoamericanas. Perspectivas Históricas*.
- CAÑEDO-ARGUELLES FÁBREGA, Teresa “La Historia de América ante los nuevos retos”. *Metodología Docente de la Historia de América*. Pamplona, España: Asociación Española de Americanistas. Editores Ronald Escobero, 1999.
- COELHO, María Ligia. “Em busca da participacao das muhllheres nas lutas pela independencia política da América Latina. *Revista Brasileira da Historia*, 1995.
- CHARTIER, Roger. “La historia no terminó”. *El Clarín*, Buenos Aires, 28 de agosto del 2000.
- DUBY, George; PERROT, Michelle. *Histoire des femmes-L'Antiquité*. Paris: Plon, 1991.
- DE LA NOGAL FERNÁNDEZ, Rocío. *Españolas en la arena pública (1758-1808)*. Madrid: Miño y Dávila Editores, 2006, p. 36.
- DIEZ, María Teresa – PERCERO, Celia María. “Perspectivas historiográficas: mujeres indias en la sociedad colonial hispoamericana. *La escritura de la historia de las mujeres en América Latina*. Lima, 2005, p. 175.
- FAHMY-EID, Nadia. «Histoire, objectivité et scientificité. Jalons pour une reprise du débat épistémologique». *Histoire sociale/ Social History*, No. 47, 1991.
- FARGE, Arlette. “La Historia de las Mujeres. Cultura y poder de las mujeres: ensayo de historiografía”. *Historia Social* No. 9, Barcelona, 1991.
- FOUCAULT, Michael. *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*. Valencia: Ediciones Pre-Textos, 1977.
- FOUCAULT, Michael. *La voluntad de saber*. Paris: Gallimard, 1976.

FLORES GALINDO, Alberto. *Aristocracia y Plebe*. Lima: Mosca Azul Editores, 1984.

GARCILASO DE LA VEGA, Inca. *Comentarios reales de los Incas*. Tomo I. Prólogo, edición y cronología de Aurelio Miró Quesada. Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho, 1976. Biblioteca digital.

GUARDIA, Sara Beatriz. "Mujeres Andinas antes de la Conquista Española". *Historia de las Mujeres en España y América Latina*. Madrid: Editorial Cátedra, 2205, Volumen I, p. 797-827.

GUARDIA, Sara Beatriz. "Historia de las mujeres: un derecho conquistado". *Escritura de la historia de las mujeres en América Latina*. Lima: CEMHAL, Universidad de San Martín de Porres; Universidad Fernando Pessoa (Portugal); Foro de Estudios Culturales de Viena (Austria), 2005, p. 13-27.

GUARDIA, Sara Beatriz. "Un acercamiento a la historia de las mujeres". *Historia de las Mujeres en América Latina*. Murcia, 2002, p. 489-500.

GUARDIA, Sara Beatriz. *Mujeres Peruanas. El otro lado de la historia*. Lima: Editorial Minerva, 2002. (4º Edición).

GUARDIA, Sara Beatriz. "Las mujeres y el silencio de la historia. Una entrevista con Michelle Perrot". Revista Quehacer No. 123. Lima, marzo-abril 2000.

GUARDIA, Sara Beatriz. Micaela Bastidas y la insurrección de 1780". Sara Beatriz Guardia. *Voces y cantos de las mujeres*, Punto & Línea, Lima, 1999, p. 57-88.

GUAMAN POMA DE AYALA, Felipe. *Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno*. La Paz: Editorial del Instituto Tiahuanacu de Antropología, Etnografía y Prehistoria, 1944.

HOBBSAWN, Eric. "El hombre y la mujer: imágenes a la izquierda". *El mundo del trabajo. Estudios históricos sobre la formación de la clase obrera*. Barcelona: Crítica, 1987.

HOBBSAWN, Eric. "¿Qué sentido tiene la historia?". *Análisis* No. 143, Lima: 1988.

HOCQUENGHEN, Anne Marie - LYON, Patricia. "A class of anthropomorphic super natural female in Moche Iconography". *Ñampana Pacha an International series for Andean Archaeology*, No. 18. Berkeley, California, 1980. *La participación política de la mujer en México*. México: Ediciones Instituto de Capacitación Política, 1984.

LAVRÍN, Asunción. "Género e Historia. Una conjunción a finales del siglo XX". Cuadernos del Instituto. No. 1. Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, La Pampa, 1998.

LAVRÍN, Asunción. *Las mujeres Latinoamericanas. Perspectivas Históricas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

LERNER, Gerda. *La creación del patriarcado*. Barcelona: Editorial Crítica, 1990.

LÓPEZ CHIRICO, Selva. "Comentario". Silvia Rodríguez Villamil (Coordinadora). *Mujeres e Historia en el Uruguay*. Montevideo: Greemu, 1992.

- LLERAS PÉREZ, Roberto. "La geografía del género en las figuras votivas de la Cordillera Oriental". Boletín Museo del Oro, No. 47, Bogotá, 2000.
- MACERA, Pablo. *Sexo y Coloniaje*. Trabajos de Historia. Lima: Instituto Nacional de Cultura, Tomo III, 1977, p. 297-346.
- MORANT, Isabel. "El sexo de la historia". *Ayer*. No. 17, 1995.
- MORENO SARDÀ, A. *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura_no-androcéntrica*. Barcelona: LaSal, edicions de les dones, 1986.
- PEASE, Franklin. *Los Incas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 1994.
- PÉROTIN-DUMON, Anne. *El género en la historia*. Santiago de Chile, 2000, University of London. Institute of Latin American Studies,
http://www.sas.ac.uk/ilas/genero_portadilla.htm
- PERROT, Michelle. - *Les femmes ou les silences de l'Histoire*. París: Flammarion, 1999.
- PERROT, Michelle. "Escribir la historia de las mujeres: una experiencia francesa". *Revista Ayer* No. 15, 1995.
- PERROT, Michelle. *Historia de las Mujeres en Occidente*. Madrid: Taurus, 1993. 10 tomos.
- PERROT, Michelle. "Los excluidos de la historia: obreros, mujeres, prisioneros". Sao Paulo: Editorial Paz e Terra, 1988.
- PERROT, Michelle. *Une histoire des femmes est-elle possible?* Paris: Rivages, 1984.
- RAMOS ESCANDÓN, Carmen (Compilación) *Género e Historia*. México: Instituto Mora - Universidad Autónoma Metropolitana, 1992.
- RODRÍGUEZ VILLAMIL, Silvia. Coordinadora. *Mujeres e Historia en el Uruguay*. Montevideo: Greemu, 1992.
- RODRÍGUEZ VILLAMIL, Silvia. "Mujeres uruguayas a fines del siglo XIX: ¿Cómo hacer su historia?". Universidad de Barcelona: Boletín Americanista. Año XXXIII, 1992-93.
- ROSTWOROWSKY, María. *Estructuras andinas de poder*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1983
- SERRA SANTANA, Ema. "Mito y realidad de la emigración femenina española al nuevo mundo en el siglo XVI". *Femmes de Amériques*. Travaux de l'Université de Toulouse-Le Miral, 1986.
- SILVERBLATT, Irene. *Luna, Sol y Brujas. Género y clases en los Andes prehispánicos y coloniales*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1990.
- SCOTT, Joan W. "El problema de la invisibilidad". *Género e Historia*. México: Instituto Mora - Universidad Autónoma Metropolitana, 1992.

SCOTT, Joan W. "El género: una categoría útil para el análisis histórico". *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: C.E.A.L. 1993.

Educação e Filosofia: um diálogo transdisciplinar

Sirley Lizott Tedeschi²⁶⁸

Introdução

Toda proposta que se faça em educação vem acompanhada da pergunta: *Para quê?* Ao se propor uma “Educação com Filosofia”, cabe-nos então fazer a pergunta: *Para quê educação com filosofia?* Ou ainda: *Para que serve a filosofia?* Esta última, é uma pergunta que se faz há muito tempo, talvez acompanhe a filosofia desde a sua criação. A resposta que comumente se tem dado é: “*não serve para nada*”, pois ela não depende de nada, a não ser de si mesma. O que pode lhe dar um caráter de inutilidade, que no mundo utilitarista no qual vivemos a põe em completo descrédito, pois ela não oferece produtos palpáveis, resultados imediatos, nem respostas rápidas e eficientes.

Mas, se quisermos dar uma utilidade à filosofia, podemos dizer que ela é capaz de desenvolver um conjunto de habilidades de pensamento que serão úteis e servirão de ferramentas para trabalhar as outras disciplinas. Esta certamente é uma resposta possível que condiz com uma dimensão da filosofia, porém, não designa o sentido mesmo da filosofia, que tem em sua essência a radicalidade da pergunta, isto é, o questionamento radical de tudo aquilo que está estabelecido, quer seja por admiração, quer seja por indignação e descontentamento. O lugar da filosofia é o lugar da dúvida sempre presente, não a dúvida pela dúvida, mas a dúvida posta para o coletivo e no coletivo, o que implica a necessidade do diálogo, da coletividade, do social, no único contexto em que o homem se faz homem. E porque melhor coletivo que a universidade e a escola para se instalar este lugar de dúvida coletiva, permeada pelo diálogo, onde os próprios espaços educacionais se põem em dúvida?

Pensando nisso, as escolas e as universidades reconhecem a filosofia como fundamental para a reflexão crítica da realidade educacional e para a interlocução entre as diversas áreas

268 É professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS e doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

do saber, bem como para a contribuição do desenvolvimento da postura crítico-reflexiva do aluno. Deste modo, a filosofia se torna o pano de fundo do processo educacional, que visa o cultivo e o desenvolvimento do raciocínio, a pesquisa, o diálogo investigativo, a construção coletiva do conhecimento e o questionamento constante.

De outro modo, muitas escolas de ensino médio e fundamental manifestam preocupações quanto à educação no âmbito escolar. Elas reconhecem as contribuições da filosofia como fundamentais e relevantes à reflexão crítica em torno das questões que dizem respeito à educação. Diante disso, vêm solicitando aos profissionais da filosofia, uma discussão conjunta que possa subsidiar as ações político-pedagógicas, bem como construir propostas de inserção da filosofia na educação básica. Diante disso, muitos cursos de filosofia, na revisão de seus projetos pedagógicos, reafirmam o compromisso com a formação de professores para a educação básica. Dessa forma é importante desenvolver pesquisas que tematizem a inserção da filosofia nos debates permanentes da sociedade, particularmente no que diz respeito à educação.

Na contemporaneidade o tema da educação merece atenção especial. Se é através da educação que o homem se desenvolve, humanizando a si mesmo e o mundo em que vive, então, há que se questionar os processos educativos implementados ao longo da história, já que não se percebe o intento da educação se realizar. Daí, a necessidade de refletir criticamente sobre essa realidade, buscando elucidar, para além do aparente, os supostos que conseqüentemente contribuíram para que esta realidade se instala-se. Nesse sentido, considera-se relevante tematizar a relação entre filosofia e educação. Problematicar acerca dessa relação implica em refletir sobre o sentido e possibilidade de um processo que pretende, através da formação integral do ser humano, conceber o homem e o mundo humanizados.

Pretende-se investigar aspectos que constituem a relação entre filosofia e educação, elucidando conceitos que explicitem o sentido do educar com filosofia, delineando possibilidades de pensar uma formação mais consciente pautada por uma postura crítico-reflexiva tanto do educando quanto do educador. Vislumbra-se contribuir na criação de condições para que o acadêmico desenvolva sua capacidade crítica de análise relacionante para articular os saberes já adquiridos com a cultura em geral, ou seja, a articulação de problemas filosóficos com questões emergentes da experiência individual, social e histórica.

Trata-se de pesquisa bibliográfica, com base principalmente em livros e artigos científicos, pois “dedica-se a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos” (DEMO, 2000, p. 20). Este tipo

de pesquisa não implica imediata intervenção na realidade, mas nem por isso deixa de ser importante, pois seu papel é decisivo na criação de condições para a intervenção.

A investigação se pautará na análise conceitual, dialogando, através de textos, com autores consagrados da história da filosofia, que tematizam e problematizam a relação entre filosofia e educação. A preocupação principal no estudo destas obras é verificar como se dá a problematização da relação filosofia e educação com o intuito de elucidar conceitos que possibilitem pensar uma educação com filosofia que prime por uma formação mais consciente, mais crítica e reflexiva tanto em relação ao educando quanto em relação ao educador. Aqui, as fontes bibliográficas têm muita relevância por fornecer elementos que enriquecem as análises a respeito da educação vislumbrando possibilidades de pensar novas perspectivas para a educação hoje.

Desde a antiguidade, há elementos que apontam para uma relação de aproximação entre filosofia e educação. Esta preocupação perpassa a história e também se faz presente hoje nas discussões acerca da educação. A partir das considerações de autores clássicos da filosofia busca-se pensar novas perspectivas para a educação, como por exemplo, a ideia de que não há educação que não tenha supostos filosóficos e que não há filosofia que não eduque. O retorno a tradição filosófica nos permite um novo exame do sentido da educação.

Filosofia e Educação: Sentidos do Educar com Filosofia

A vida humana se constitui numa busca constante de realizar-se. Este realizar-se implica num processo contínuo de renovação. O homem é um processo e se define pelo seu caráter de inacabamento, não se encontra pronto, acabado, precisa construir a si mesmo. Manfredo Araújo de Oliveira em Tópicos sobre Dialética elabora uma concepção de homem que expressa esse caráter de inacabamento.

O homem experimenta seu próprio ser como um eterno advento, isto é, como algo diante dele, que deve ser buscado, realizado. Sua existência se manifesta, assim, não simplesmente como um fato, mas como uma tarefa, como uma permanente interpelação a ele mesmo. Nesse sentido, o homem é um ser da passagem, um ser em constante fazer-se, um vir- a- ser em processo. Portanto, o homem não é uma realidade fixa, definida uma vez por todas, mas essencial-

mente transcendência. É o movimento, o superar-se, o que o constitui como homem, e por isso ele é processo.²⁶⁹

O que confere dignidade ao homem é sua indeterminação. Diferentemente dos outros animais, que já se encontram naturalmente prontos, o homem é um ser aberto que necessita construir-se, realizar-se. Como diz Fichte, “cada animal é o que é; apenas o homem, originalmente, não é coisíssima nenhuma.”²⁷⁰ Assim, o homem, para superar sua condição original de nada ser e tornar-se humano, precisa ser educado. Nesse sentido a educação surge como elemento fundamental no processo de humanização do homem. É pela educação que o homem constrói a si mesmo e a vida social.

O homem como um ser de relações, só pode realizar-se humanamente vivendo em sociedade, para tanto a educação deve ser entendida como processo de construção consciente. Concepção de educação presente desde a antiguidade, conforme expressa Werner Jaeger na Paidéia: “Os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser um processo de construção consciente.”²⁷¹ A educação na concepção grega é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite sua peculiaridade física e espiritual, é através da vontade consciente e da razão que o homem cria, conserva e propaga as formas de existência social e espiritual.

A sociedade grega, considerada o berço das primeiras teorias educacionais, manifestava preocupação com a formação do cidadão, compreendia a educação como um processo de construção consciente, na medida em que se preocupava com o desenvolvimento das dimensões física, ética, estética, política e cognoscente. Os filósofos gregos voltavam-se para uma formação que desenvolvesse o processo de construção consciente, permitindo ao homem ser ‘constituído de modo correto e sem falha, nas mãos, nos pés e no espírito’, ou seja, a educação grega está constantemente centrada na formação integral (corpo, espírito). Nesta concepção de educação, o que tinha que adquirir a mais alta importância era o sentido filosófico do universal, da percepção das leis profundas que governam a natureza humana e das quais derivam as normas que regem a vida individual e a estrutura da sociedade.

269 Oliveira, Manfredo Araújo de. **Tópicos sobre dialética**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997, .p. 09.

270 FICHTE, J. G. **Fondements du droit naturel**. Paris: PUF, 1984, p. 95.

271 JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. 3.^a ed. São Paulo: Martin Fontes, 1994, p.13.

Uma educação consciente faz com que o espírito humano se conheça a si próprio e crie pelo conhecimento do mundo interior e exterior, formas melhores de existência humana. A natureza do homem, ao criar condições especiais para manutenção e transmissão da sua forma particular, exige organizações físicas e espirituais. Ao conjunto destas organizações os gregos davam o nome de educação. Por conseguinte, é a educação que possibilita ao homem elevar-se à consciência, preparando-o para responder as questões demandadas da vida individual e coletiva.

Nesse sentido é importante fazer referência a Platão e investigar a relação Filosofia e Educação partindo de estudos do livro VII em a República. Ainda que o pensamento expresso nessa obra, alcance maior significação, quando analisada em seu contexto de origem, pode contribuir através das ideias e reflexões, interpretadas e ressignificadas, para o debate sobre o tema em questão.

Platão, no início do livro VII, expressa claramente a temática central a ser desenvolvida, a saber, a educação, ou seja, pensar a natureza humana “relativamente à educação ou à sua falta”.²⁷² O pensamento filosófico do mestre da academia se constitui, nesta obra, como a primeira reflexão sistematizada acerca da educação realizada no ocidente.²⁷³ A leitura deste texto sugere que para Platão a educação não pode ser pensada separadamente da filosofia, isto é, que o processo educativo é um exercício filosófico. Educar é educar filosoficamente. Não há educação propriamente dita, em sua acepção, se não estiver permeada pela filosofia.

Para apresentar a problemática da educação e sua relação com a filosofia, Platão recorre à alegoria da caverna. Esta metáfora expressa de modo contundente a intenção do filósofo com relação ao seu projeto de uma educação com filosofia, isto é, uma educação que visa uma formação filosófica.

Depois disto – prossegui eu – imagina a nossa natureza, relativamente à educação ou a sua falta, de acordo com a seguinte experiência. Suponhamos uns homens numa habitação subterrânea em forma de caverna com uma entrada aberta para a luz, que se estende a todo o comprimento dessa gruta. Estão lá dentro desde a infância, algemados de pernas e pescoços de tal maneira que só lhe é dado permanecer no mesmo lugar e olhar em frente; são incapazes

272 PLATÃO. **A República**. 7^{ed}. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993, p. 317, 514 a .

273 A esse respeito afirma Rousseau: “Não é uma obra de política, como pensam os que só julgam os livros pelo título: é o mais belo tratado de educação jamais visto.” ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. 2^{ed}. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 12.

de voltar a cabeça, por causa dos grilhões; serve-lhe de iluminação um fogo que se queima ao longe, numa eminência por detrás deles; entre a fogueira e os prisioneiros há um caminho ascendente, ao longo do qual se construiu um pequeno muro, no gênero dos tapumes que os homens dos ‘robertos’ colocam diante do público, para mostrarem as suas habilidades por cima deles.²⁷⁴

Revedo com atenção o primeiro parágrafo do livro VII, percebe-se que Platão apresenta a alegoria da caverna como uma alegoria da Paidéia,²⁷⁵ ou seja, segundo a atitude assumida diante da possibilidade de realizar ou não a natureza humana. O homem primeiramente é concebido como um ser dotado de potencialidades, capacidades. Estas, não se desenvolvem naturalmente, espontaneamente, é necessário meios eficientes para que ocorra seu desenvolvimento. Este meio Platão denomina educação. É ela que aparece como condição para orientar o desenvolvimento das capacidades inerentes ao homem. Nesse sentido, a alegoria da caverna é exemplar para expressar a preocupação de Platão com relação à problemática da educação do homem. Esta problematização emerge primeiramente a partir da crítica aos modelos de educação da época.

O modelo de educação tradicional está pautado pela transmissão modelar de conteúdos elaborados pelos poetas. Sua crítica se refere principalmente com relação aos textos das epopéias de Homero e Hesíodo. O motivo se baseia no fato de as poesias estarem permeadas de personagens que representam situações marcadas por incestos, assassinatos, crueldade e traições, de paixões descontroladas, fraquezas e covardia. A repetição de tais situações levam mentes jovens e influenciáveis à imitação, “quem é novo não é capaz de distinguir o que é alegórico do que não é.”²⁷⁶

O poeta apenas imita a realidade (aparente) e cria um mundo de aparências, afastando o homem do verdadeiro conhecimento (essencial). Com estes argumentos Platão recomenda que este modelo de educação, baseado nas elaborações dos poetas, seja excluído do ensino.²⁷⁷

274 PLATÃO. **A República**. 7ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993, p. 317, 514ª.

275 Esse termo que, na sua origem e na sua acepção comum, indica o tipo de formação da criança mais idôneo a fazê-la crescer e tornar-se homem, assume pouco a pouco nos filósofos o significado de formação, de perfeição espiritual, ou seja, de formação do homem no seu mais alto valor. Portanto, podemos dizer que a Paidéia, entendida ao modo grego, é a formação da perfeição humana. Reale, G. **História da filosofia antiga. V. Léxico, índices, bibliografia**. São Paulo: Edições Loyola, 1995, p. 194.

276 PLATÃO. **A República**. 7ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993. p. 90, 378e.

277 Para maior esclarecimento acerca do modelo tradicional de educação criticado por Platão, ver livro II em a República.

Se o modelo de educação tradicional está baseado na ideia de que os conhecimentos são transmitidos, isto é, de que do exterior se introduz saberes numa alma ignorante, para Platão “a educação não é o que alguns apregoam que ela é. Dizem eles que arranjam a introduzir ciência numa alma em que ela não existe, como se introduzissem a vista em olhos cegos.”²⁷⁸ Jaeger em a *Paidéia*, ao comentar essa passagem, ressalta a posição de Platão com relação a concepção de educação vigente na época, de que “o saber é derramado numa alma até então ignorante” e afirmando que a verdadeira educação consiste em despertar as capacidades do espírito que se encontram adormecidas.²⁷⁹ O que significa para Platão, por em atividade o órgão por meio do qual se apreende e se compreende, a saber, a faculdade de pensar. Dito de outra forma, a educação do homem consiste em orientar acertadamente o pensamento. A este respeito Platão afirma: “A educação seria, por conseguinte, a arte desse desejo, a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão, não de o fazer obter a visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso.”²⁸⁰ Portanto o essencial da educação é o educar para o pensar bem, pensar filosófico.

Neste sentido podemos afirmar que na concepção de educação em Platão há uma relação de proximidade entre filosofia e educação, ou ainda, é possível afirmar que o processo educativo pode ser compreendido como processo filosófico.

É importante também referir, o que diz Kant acerca da racionalidade como essencial no processo educativo: “se quiser desenvolver a natureza humana de tal modo que esta chegue ao seu destino, a arte da educação ou a pedagogia, precisa tornar-se racional.”²⁸¹ Ao perpetuar o espírito das luzes Kant pretende promover na e pela educação, o acesso de cada membro da comunidade a sua maioridade e a sua autonomia.

Para explicitar a posição de Kant nos remetemos ao ensaio *O que é esclarecimento?*. Escrito em 1784 o ensaio marca o ingresso de Kant no debate sobre a questão se a Alemanha e a Europa viviam em uma época esclarecida. Sua resposta suscita o confronto entre duas condições humanas distintas a condição de menoridade e a de maioridade, aponta o uso público da razão como possibilidade de superação da menoridade. Esta posição kantiana está assentada em uma concepção de filosofia e a passagem para a maioridade é possibilitada via processo educativo.

278 PLATÃO. **A República**. 7ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993. p. 322, 518c.

279 JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 13.

280 PLATÃO. **A República**. 7ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993. p. 323, 518d.

281 KANT, E. **Réflexions sur l'éducation**. Paris: Vrin, 1980. p. 79.

Kant compreende a filosofia como atividade racional por conceitos. Segundo Cláudio A. Dalbosco este conceito se desdobra em duas concepções distintas, que se complementam entre si em certos aspectos, mas que se distanciam em outros. As referidas concepções são a filosofia como conceito escolar e como conceito de mundo.

No que se refere à filosofia como conceito escolar afirma Dalbosco:

“A filosofia como conceito escolar refere-se ao sentido sistemático de conhecimento como ciência e tem a ver diretamente com o exame interno da razão pura, para mostrar suas condições de uso e limites. O conceito escolar relaciona-se portanto, com a própria filosofia transcendental no sentido técnico e rigoroso do termo. Desta concepção deriva a ideia de filósofo como legislador da razão humana ou, em outros termos, como guardião da racionalidade.”²⁸²

A filosofia como conceito de mundo está relacionada com a reflexão sobre o presente e sobre quem somos como parte desta realidade, ou seja, conduz “a reflexão sobre a posição do homem na História, sobre as condições de sua liberdade e sobre o exercício de sua vontade.”²⁸³

Assim sendo no ensaio *O que é esclarecimento?* predomina a filosofia como conceito de mundo, como reflexão sobre nossa atualidade. Ao se deparar sobre um problema de sua época, o esclarecimento, Kant formula um conceito de filosofia como reflexão sobre os problemas urgentes de seu tempo e pensando sobre o mundo em que vive e sobre os outros é levado a pensar sobre si mesmo.

A filosofia como pensamento da atualidade torna-se necessária para pensar a fragilidade da condição humana e para visualizar as alternativas que a ela se apresentam. No ensaio kantiano a fragilidade humana é designada de menoridade e a possibilidade de sua superação repousa no esclarecimento como maioridade pedagógica.

A saída da menoridade para a maioridade nada mais é do que esta construção do caminho feita em companhia, entre seres em condições frágeis, mas, graças às disposições naturais, com forças para reagir. No contexto formativo educacional humano e no âmbito mais amplo da aprendizagem da espécie, pesa o fato de que a saída da menoridade é um processo *ad infinitum* a ser bem conduzido pelas gerações mais velhas, ou seja, pelos adultos educadores.²⁸⁴

282 DALBOSCO, Cláudio A. Kant e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 90.

283 DALBOSCO, Cláudio A. Kant e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 90.

284 DALBOSCO, Cláudio A. Kant e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 94.

Deste modo, a coragem de pensar por si mesmo depende tanto do emprego público da razão como de um primado pedagógico do esclarecimento como maioridade. A educação, nesse sentido, pode ser compreendida como um processo racional que possibilita a elevação do homem rumo a maioridade, a emancipação, ao esclarecimento.

Nesse sentido, Adorno em *Educação e Emancipação*, ao afirmar que “a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia,”²⁸⁵ remete ao ensaio de Kant intitulado *Resposta á pergunta: o que é o esclarecimento?* Sendo o Esclarecimento a saída do homem de sua menoridade, e esta a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo, Kant alerta para a responsabilidade do homem diante dessa situação e aconselha: tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento; mesmo reconhecendo ele de que é tão cômodo ser menor.

Conforme Adorno este programa de Kant permanece ainda hoje extraordinariamente atual e pensando a democracia afirma que “para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento. Se abirmos mãos disto, todos os discursos quanto à grandeza de Kant tornam-se mera retórica, exterioridade.”²⁸⁶

Nesse sentido Adorno ao expor sua concepção de educação elaborada a partir de uma crítica aos modelos tradicionais, ressalta que a educação não é necessariamente um fator de emancipação, isto aponta a necessidade da crítica permanente. Através da crítica surgem elementos que possibilitam pensar a educação como processo de desenvolvimento das capacidades intelectuais do homem tornando-o autônomo. Desta forma o processo educativo deve se voltar para “a produção de uma consciência verdadeira.” “Evidentemente, não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira.”²⁸⁷

Assim, educar não é simplesmente transmitir conhecimentos, nem apropriação de instrumental técnico e receituário para á eficácia, mas insistir no aprendizado aberto, desenvol-

285 ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 169.

286 ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 169.

287 ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 141. É importante salientar que para Adorno consciência significa o mesmo que “emancipação”, “racionalidade” e ainda “auto-reflexão crítica”.(Adorno, 1995. p. 19, 141, 143).

vendo as capacidades intelectuais do homem tornando-o autônomo, capaz de “auto- reflexão crítica”.

Também Rousseau, antes de todos, alertava vivamente os pedagogos, indicando que uma teoria não é tal senão por sua construção, e que esta deve ser elaborada pelo aluno. Trata-se de método que transforma a atividade do aluno na condição *sine quanon* da aquisição dos conhecimentos, Ao sugerir que se deve educar pela razão, reforça a ideia de educação enquanto processo de construção consciente que forma o homem em sua racionalidade. A exemplo da educação da criança ele afirma: “A obra prima de uma boa educação é formar o homem razoável, e pretende-se educar uma criança pela razão. Isto é, começar pelo fim, é da obra querer fazer o instrumento.”²⁸⁸ Ou ainda: “... que nada ele saiba porque lho dissestes, mas porque ele próprio compreendeu; não aprenda ele a ciência, mas a invente. Se alguma vez substituírdes em seu espírito a razão pela autoridade, ele não raciocinará mais e não será mais do que o juguete da opinião dos outros.”²⁸⁹

Rousseau como iluminista é levado inevitavelmente a relacionar a pedagogia com o tema da razão como consequência para formar um aluno soberano e autônomo implicaria formá-lo racionalmente. No entanto, como crítico da razão, ele não compactua com seu conceito reduzido a um procedimento dirigido a fins, o qual se tornou num dos modos característicos de se compreender a racionalidade a partir do advento da ciência moderna. Antes disso, afirma Dalbosco:

Ele (Rousseau) buscou ampliar o conceito de razão, incluindo nele a dimensão sensível do ser humano, a qual desemboca, no âmbito da sociabilidade moral, na tese forte de ouvir a voz da consciência como critério do julgamento moral de nossas ações. Rousseau torna-se, evidentemente, defensor da racionalidade humana, mas, como vimos, de um conceito ampliado de razão. É com base nesta compreensão que busca fundamentar seu projeto de educação natural.²⁹⁰

Por conseguinte, se a educação é processo de construção consciente, racional, pelo qual, o homem realiza sua humanidade, então, pode-se afirmar que há uma relação íntima entre educação e filosofia, ou mais, pode-se pensar o projeto da filosofia como educação. Tal afirmação

288 ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da educação*. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 84.

289 ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da educação*. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 206.

290 DALBOSCO, Cláudio Almir. *O iluminismo pedagógico de Rousseau*. p. 10 Disponível em <http://rousseaustudies.free.fr/articleailluminismopedagogico.pdf>

só tem sentido e se torna compreensível se, entendida a filosofia como busca de entendimento, exercício autônomo da racionalidade, reflexão crítica, indagação acerca da atitude a ser tomada diante das pressões do meio e incertezas e conflitos da vida. Ou como afirma Eric Havelock, a filosofia como um esforço para compreender e superar a imediatividade dos acontecimentos e ações “detendo de um modo geral a ação veloz da reação instintiva e colocando em seu lugar a análise racional como o modo básico de vida.”²⁹¹

A partir das concepções de filosofia e educação expostas, pode-se pensar que há entre estas um embricamento, isto é, não podem ser pensadas separadamente, uma vez que educação é processo consciente e conscientização implica em reflexão e esta tem por base a racionalidade, então este processo é filosófico.

Pensar uma educação com filosofia é um meio capaz de promover oportunas discussões acerca da formação do homem e como consequência do papel da universidade e da escola nesse processo, dado que é nelas que construímos a prática da reflexão crítica sobre o conhecimento e as diferentes formas de existência social, tematizando supostos e pressupostos teóricos e práticos das diferentes áreas do saber em sua inserção histórica.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. 2. Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A, 2000.

DALBOSCO, Cláudio A. *Kant e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *O iluminismo pedagógico de Rousseau*. Disponível em <http://rousseaustudies.free.fr/articleailluminismopedagogico.pdf> DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

DEWEY, J. *Vida e Educação*. In: __Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

FICHTE, J. *Fondements du droit naturel*. Paris: PUF, 1984.

HAVELOCK, Eric. *Prefácio a Platão*. Campinas: Papirus, 1996.

JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KANT, E. *Resposta a pergunta 'Que é esclarecimento?'*. In: Textos Seletos. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

291 HAVELOCK, Eric. **Prefácio á Platão**. Campinas, S P:Papirus,1996. p. 298.

KANT, E. *Sobre a Pedagogia*. 2. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Tópicos sobre Dialética*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

PLATÃO. *A República*. 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

REALE, G. *História da filosofia antiga*. V. Léxico, índices, bibliografia. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou da Educação*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

La mujer madura en los proverbios árabes

Rosa María Ruiz Moreno²⁹²

La mujer, en su vida, tres salidas ha de hacer: a la pila, al matrimonio y a la tumba o monumento: Es éste un refrán español cargado de información sobre la cruda realidad de la mujer que está necesariamente vinculada a la casa, de la cual no ha de salir sino en tres momentos a lo largo de su vida. La primera salida se produce al poco tiempo de nacer, cuando es llevada a la iglesia para recibir el primero de los sacramentos cristianos en la pila bautismal. La segunda salida la realiza en el momento de contraer matrimonio, que por regla general es concertado; esto supone un cambio radical en su vida, pues al abandono de la casa paterna para integrarse en la familia del marido se suman nuevas responsabilidades y aspiraciones; entre éstas fundamentalmente se encuentra el anhelo de tener hijos, tras el cual se halla un componente de necesidad casi tanto o más que de instinto maternal. Y un tercer momento es el de la muerte, la salida última y definitiva.

Salvando las evidentes distancias culturales, la mujer árabe también desarrolla su vida de forma casi permanente en el ámbito doméstico, con muy pocas posibilidades de cambiar de escenario y de entrar en contacto con el mundo exterior, bien sea realizando las mismas actividades que en la casa o diferentes trabajos que puedan contribuir a la economía familiar. Esas “tres salidas” representan tres momentos clave de la vida femenina; de estos tres momentos nos hemos fijado en los que corresponden a la etapa de madurez, buscando las situaciones que permiten a la mujer realizar salidas distintas a las enunciadas en el refrán del inicio. La madurez en las sociedades patriarcales puede comenzar para la mujer a edad muy temprana, cuando se concierta su matrimonio y ésta se ve obligada a desarrollar tareas propias de una mujer adulta. Es de la mujer adulta, en esa etapa de madurez en la que se presupone siempre una mayor experiencia, sensatez y juicio, que hemos hecho un rastreo a través de los proverbios

292 Doutora em Estudos Árabes e Islâmicos. Universidad de Jaén - rmruiiz@ujaen.es.

árabes con el propósito de averiguar qué información contienen sobre la mujer y disponer de una perspectiva más sobre la figura femenina²⁹³.

El refranero se nos revela como un indispensable documento para conocer la idiosincrasia y el imaginario de una sociedad. Los refranes nos dan una perspectiva fresca y directa del comportamiento de un grupo social y de los individuos que lo integran; estas manifestaciones lingüísticas muestran de forma espontánea sus vivencias, conocimientos, valores, religiosidad, costumbres y tradiciones. El proverbio o el refrán²⁹⁴ constituyen una fuente documental que se presta menos a la manipulación; por su brevedad requieren menos elaboración, son rápidos, directos y certeros; están aquilatados por la experiencia y su propósito es enseñar, comunicar experiencias, transmitir valores y velar por las costumbres. De este enorme legado perviven o tienen un uso más prolongado los más brillantes, los más ingeniosos en su forma y en su contenido.

Los recogidos en estas páginas son productos orales de distintas sociedades: marroquí, egipcia, siria, libanesa, iraquí, andalusí y española. Casi todas ellas volcadas hacia un mismo espacio geográfico, el mar Mediterráneo, zona de confluencia y contacto de pueblos y civilizaciones a lo largo de los siglos. Pese a esta situación de vecindad y de participación en muchos aspectos culturales, cada grupo humano tiene sus propias peculiaridades. La vecindad no supone siempre una coincidencia o convergencia en formas de pensar en todos los casos, sino que más bien —como suele ocurrir en las relaciones entre vecinos— existen diferencias, contradicciones, cuando no confrontaciones y abierto enfrentamiento. Y no obstante, sopesando tales situaciones, puede sorprender el alcance de las coincidencias, no ya sólo en el contenido, lo cual no sería de extrañar supuesto que las preocupaciones e intereses del ser humano son básicamente las mismas en todas partes, sino que son realmente llamativas las similitudes en la forma de expresión y en la elección de los términos de comparación.

Por la propia naturaleza del refrán, la procedencia de la inmensa mayoría de estas expresiones lingüísticas es oral. Es en un proceso posterior cuando han sido recogidas por escrito

293 Nos ha sugerido esta visión de la mujer un trabajo de Josefina Veghison Elías de Molíns (1997) que analiza la figura de la mujer madura a través de algunas de las obras más importantes de la literatura árabe desde su período clásico hasta el contemporáneo.

294 A lo largo de estas páginas hacemos un uso indistinto de los términos refrán y proverbio utilizándolos como sinónimos. Ya nos hemos referido en otros lugares a los matices que implican cada uno de ellos, así como al único término existente en árabe *مثال* para designar frases de esas mismas características, y aún otras expresiones más, incluidas todas bajo los denominadores comunes de comparación y de ejemplificación.

en abundantes compilaciones, lo cual prueba el aprecio general que han recibido y el interés que siempre han despertado. Esas son las fuentes de donde provienen los proverbios que jalonan estas páginas, las colecciones escritas. Se han tomado como elementos de referencia los refraneros de varios países árabes, que recogen los refranes con las características del dialecto propio de cada uno: son algunas de las colecciones más populares realizadas en época moderna y contemporánea en Marruecos, Egipto, Siria, el Líbano e Iraq. Junto a ellos también hemos utilizado refranes andalusíes, o sea, los producidos por la sociedad árabe musulmana en gran parte de la península Ibérica, al-Andalus; son por tanto refranes medievales, y sin embargo muchos de ellos continúan manteniendo su actualidad y son una prueba de la vigencia de este material lingüístico. Algunos refranes españoles nos han servido de contrapunto a las ideas manifestadas en los árabes; proceden de dos de las más importantes colecciones paremiológicas españolas, y pueden verse en el material de referencia final²⁹⁵.

La mujer en el refranero

En los refranes, aunque su autoría parece ser predominantemente masculina y han sido gestados en una sociedad patriarcal, suenan también las voces femeninas: las mujeres llegan a hablar en primera persona de sus vivencias y preocupaciones. Unas veces son madres, esposas, suegras o hijas, otras son mujeres de cualquier condición que se hacen oír manifestando sus experiencias. En los refranes se permite hablar a aquellas que en la realidad no tienen voz propia.

La mujer en el refranero puede ser contemplada desde múltiples puntos de vista; desde la perspectiva de su entorno más próximo, la familia, o de su inclusión en la sociedad; los lazos que tiene con los que la rodean, las relaciones que se entablan con los miembros de la familia o sus relaciones con elementos ajenos al ámbito familiar; cómo es considerada por los otros, próximos o extraños, y la perspectiva propia femenina sobre su condición y sus pautas de comportamiento.

Dependiendo del tema en cuestión, se puede encontrar una mayor o menor abundancia de refranes. Por ejemplo, la mujer y el ámbito familiar tienen un importante peso específico en el legado proverbial de cualquier sociedad. Pero la existencia de distintos condicionantes culturales impiden que otros asuntos, tales como la prostitución, afloren sin ataduras en los

295 Son españoles aquellos refranes intercalados en el texto que aparecen en cursiva y no van acompañados de transcripción.

proverbios árabes, mientras que por su parte el refranero español se muestra menos restrictivo a este respecto.

Los papeles o funciones de la mujer en el entorno doméstico cambian y se van acumulando conforme a la edad (hija, madre, suegra, abuela), al tiempo que se va ganando en autoridad respecto a las demás mujeres de la casa y a los niños. Relacionados con la hija aparecen temas como el honor familiar — vinculado en ocasiones a la premura por casar a la hija—, el valor de la hija como elemento de trabajo, el trato del padre hacia la hija y las relaciones entre la hija y la madre. En torno a la última están los temas de la preñez, el parto, el aborto o el instinto maternal. Convertirse en madre es de vital importancia, ya que “la mujer sin hijos es, desde el punto de vista social, irrelevante e innecesaria, sea viuda, soltera, o casada” (VEGLI-SOHN, p. 346).

La familia tradicional árabe es una familia *in extenso* donde abuelos, padres, hijos y demás allegados conviven en la misma casa, dando lugar a que dos mujeres (o más) se vean compartiendo el mismo espacio, conviviendo y compitiendo. Son mujeres que no suelen llevarse bien: la suegra, la nuera, la cuñada, las coesposas. En no pocos refranes estas mujeres comunican sus diversos sentires y percepciones.

El tema del matrimonio abarca desde la elección de la esposa y la preferencia por los parientes a cualquier faceta de la vida matrimonial: advertencias contra los entrometidos (aun los bien intencionados y los mediadores), la soltería, la poligamia o el repudio. Se deja ver una perspectiva masculina en aquellos refranes que hablan sobre las virtudes y los vicios de la esposa, sus cualidades y defectos, sean físicos o morales.

La vida doméstica en todas sus dimensiones se puede contemplar en los refranes que hablan del repertorio de tareas que realiza la mujer y que están vinculadas a la familia y al espacio de la casa. No obstante, algunas de estas actividades se prolongan fuera de este ámbito privado y colocan a la mujer —madura, como veremos— en el escenario público que es el propio del hombre.

Los trabajos y oficios de la mujer

Partiendo de la premisa de que las funciones que se le asignan a la mujer están ligadas al ámbito doméstico y de que el espacio adecuado para ella es la casa, comprobamos que los refranes se hacen eco de la desaprobación general hacia la mujer que sale de su casa. Los proverbios dicen cómo debe ir vestida e incluso cómo debe andar; la descalifican y censuran por faltar a

las normas establecidas; y la que persiste en este empeño –la andorrera o amiga de callejear– es una inútil incapaz de sacar nada adelante (TAYMÜR, 2061, 259 y 1951)²⁹⁶:

غطي خذك وامشي على قدك

Vela tu cara y anda con mesura

اللى تخرج من دارها ينقل مقدارها

La que sale de su casa ve mermado su valor

عمر الدوارة ماترابى كتاكيت

La andorrera jamás cría polluelos

En la tónica de los conceptos actuales, la presencia de la mujer en la sociedad se puede detectar por el grado en el que se produce su participación en el trabajo, podríamos decir, “productivo” (o sea, aquel que genera unos beneficios al núcleo familiar), por oposición al trabajo doméstico. En el mundo rural la participación de la mujer en el trabajo es plena y activa: al tiempo que se ocupa de las tareas domésticas, comparte con el hombre el laboreo, la siembra, la cosecha o el cuidado de los animales domésticos; si bien siempre existe algún grado de especialización en ciertas tareas, cierta división del trabajo, como traer el agua u ordeñar. En torno a los núcleos urbanos la mujer desarrolla otra serie de oficios vinculados a la artesanía y al comercio en los que también interviene activamente. Y no obstante, surge alguna voz que pone en entredicho la capacidad de la mujer para el aprendizaje de actividades, ya sean manuales y artesanales o intelectuales (OULD. 2004, p. 187):

أخرق من امرأة

Más torpe que una mujer

La educación que reciben las mujeres es prácticamente nula, y cuando se da el caso está vinculada a su extracción social. Por ejemplo, del médico andalusí Avenzóar se conoce que

²⁹⁶ Mientras que no se indique otra cosa, el número que acompaña a las citas corresponde al orden en que se presentan los refranes en cada colección.

tuvo dos hijos que, siguiendo la tradición familiar, también se dedicaron a la medicina, como también lo hicieron una hija y una nieta. De este tipo de oficios femeninos no dicen nada los refranes, porque constituyen excepciones.

Lo que sí es evidente es que el oficio suele pasar de padres a hijos. Sea cual sea la actividad a la que se dedique el padre, ésta se convierte en parte de la tradición familiar que hace de los propios hijos aprendices; y hasta tal punto es importante este legado que a algo que es perfecto se le aplica el siguiente proverbio (TAYMŪR, 1682):

شغل المعلم لأبنيه

El oficio del maestro para su hijo

El padre enseña su oficio no sólo a los hijos; las hijas se incorporan y participan en ese aprendizaje dependiendo de la necesidad y las circunstancias. Los trabajos que la mujer desempeña son una consecuencia de la asociación familiar: la mujer ayuda a su marido o a su padre en el oficio de éste y con sus productos y manufacturas colabora para cubrir las necesidades del grupo familiar. En estos refranes observamos la distribución de funciones según el sexo, y de qué forma los oficios pasan de padres a hijos y de madres a hijas (TAYMŪR, 829):

المرأة دولاب والرجال جلاب

La mujer es la noria, el hombre el que aporta

بنت الحرثه تطلع دراسه

La hija de la labradora se hace trilladora

La mujer participa de los dos tipos de actividades humanas: la producción, entendida como todas las labores que generan medios de subsistencia, y la reproducción, que no consiste únicamente en engendrar vidas, sino también en la atención y el cuidado del grupo (la salud, la higiene, la alimentación). A las mujeres se les ha permitido realizar actividades fuera del hogar, pero la mayoría de ellas son una prolongación al exterior de las realizadas en casa.

En la iconografía medieval cristiana se puede encontrar abundante información de los oficios desempeñados por las mujeres tanto en miniaturas como en distintas imágenes artís-

ticas. A falta de este tipo de documentación, en el mundo árabe medieval andalusí contamos con fuentes de tipo literario, bien en la literatura culta, ya sea prosa (Ibn Hazm) o verso (Abū Ŷa'far Ibn Sa'īd), bien en las producciones populares (los refranes de Azzajjali), que nos van a servir para ejemplificar los oficios de las mujeres.

A.S. Ould Mohamed-Baba (2005, p. 179) realiza un listado de los oficios y actividades artesanales que aparecen en el refranero andalusí de Azzaggali, autor del siglo XIII; estos oficios son representativos de las principales actividades desarrolladas en la sociedad andalusí, una sociedad, tengámoslo presente, medieval, árabe e islámica; entre ellos se encuentran los siguientes: maestro, médico pregonero, pescadero, vendedor de habas, pescadero, colmenero, arriero, alfaquí, almotacén, arriero, aceitero, barbero, enterrador, artistas, y un largo etcétera; y entre todos ellos, sólo hay un único oficio relacionado con la mujer, el de alcahueta.

El también andalusí Ibn Hazm (s. XI) en su célebre *El collar de la paloma* (1997, p. 145) habla de las personas que sirven de mensajeros a los amantes, entre las que aparecen mujeres en el ejercicio de distintos oficios; son mujeres entradas en años y a menudo viudas, ya que a las jóvenes les está vedado el ámbito público que implica el desarrollo de esas actividades: “Suelen ser empleadas como mensajero las personas que tienen oficio que supone trato con las gentes, como son, entre mujeres, los de curandera, aplicadora de ventosas, vendedora ambulante, corredora de objetos, peinadora, plañidera, cantora, echadora de cartas, maestra de canto, mandadera, hilandera, tejedora y otros menesteres análogos”.

En el otro tipo de fuente que manejamos, los refranes, surge también una gran variedad de oficios femeninos, destacando las actividades textiles y de alimentación: panaderas, hilanderas y costureras. El de panadera es un oficio que aun siendo vital para la actividad humana, es menospreciado; su insignificancia descubre los míseros orígenes de aquel que aparenta falsa grandeza (Taymūr, 537):

أمة عياسه و عامل باشا

Su madre es panadera, y él hace de bajá

El oficio de costurera aparece en el siguiente dicho que se refiere a una mujer a la que le dan las medidas equivocadas para una vestimenta de hombre, y que sirve para expresar que la culpa no es siempre de quien se piensa (Feghali, 1767):

الحق ما هو عا ام الياس الحق عالعلي القياس

La culpa no es de Emm Elyēs, la culpa es de quien tomó las medidas

Dentro de la actividad textil también está la hilandera, cuya figura es asociada a diferentes propósitos. En este refrán aparece como imagen de maestría en el oficio (TAYMŪR, 2056):

الغزاة الشاطرة تغزل برجل حمار

La habilidosa hilandera con la pata de un burro hila

Pero en este otro su oficio sirve como referente para poner en entredicho cuáles son los medios de subsistencia de una mujer que depende de sí misma (FEGHALI, 1032):

عايشة من تفتيل مغزالا

Ella vive del hilado de su huso

Para aludir al que intenta enmendar algo que no tiene arreglo se recurre a la peinadora (TAYMŪR, 705):

إيش تعمل الماشطه فى الوش العكر

Qué puede hacer la peinadora con la cara fea

Éste otro proverbio es ilustrativo del duro trabajo que realizan las lavanderas (ATTAR, 830):

منين كيتقاضى الصابون كتفرح الصبّانة

Cuando no queda jabón, se alegra la lavandera

Lavar al muerto antes de proceder a amortajarlo y enterrarlo es un precepto islámico; de igual modo es una condición que quien lava el cadáver sea del mismo sexo del fallecido (con alguna excepción); por lo que en esta actividad también participa la mujer. Se dice en boca de ella (TAYMŪR, 1870):

عدوتى و عملت مغسلات

Es mi enemiga y será la que lave mi cadáver

Al incapaz o al que tiene muy mala suerte, aun después de muerto, se le aplica este refrán (TAYMŪR, 2057):

الغسالة عميا والحداد كسيح

La que lava al muerto, cegata; y el enterrador, lisiado

Oficio propio de mujeres es el de las plañideras, que se alquilan para llorar en los entierros. De lo que se hace a destiempo, o también cuando cada cual interpreta las cosas a su modo, se dice (TAYMŪR, 790 y 2756):

بعد سنه وست اشهر جت المعدده تشخر

Después de un año y seis meses viene la plañidera a plañir

المعدده تعدد وكل حزينه تبكى بكاها

Plañen las plañideras y cada una llora su pena

La danzarina sirve de imagen para expresar la inestabilidad de este mundo cambiante; también manifiesta la persistencia de las costumbres adoptadas durante largo tiempo y lo difícil que resulta abandonar un hábito (TAYMŪR, 1244 y 909):

الدنيا زى الغازيه ترقص لكل واحد شويه

Este mundo es como la danzarina, a cada uno le baila un poco

تموت الرقاصه ووسطها يلعب

Muere la danzarina moviendo la cintura

Y finalmente, en estos aparecen las alcahuetas (Ould, 2005, p. 177 y 178):

إذا كانت القويد رشيق، تناك قبل العشيق

Si la alcahueta es agradable (guapa), se yace con ella antes que con la querida

توبة خلود: تابت من القحب ورجعت قويد

El arrepentimiento de Xallida: se arrepintió de la prostitución y se volvió alcahueta

Las alcahuetas suelen ser de avanzada edad; es un requisito indispensable que les permite deambular solas por las calles, entrar en las casas y entablar trato con todo tipo de personas. Un excelente retrato de una alcahueta andalusí lo realiza en una de sus composiciones el poeta Abū Ya'far Ibn Sa'īd (m. 1163), nacido en la actual Alcalá la Real. Lo hace en términos tales que parece estar describiendo a otras célebres alcahuetas de la literatura española, la Trota-conventos y la Celestina; no podemos dejar de citar este poema, en la traducción de E. García Gómez (1980, p. 113-4), porque al ser más extenso que los refranes amplía la información sobre la alcahueta y es muy enriquecedor acerca de sus actividades, sus entradas y salidas y sus múltiples conocimientos:

Alcahueta que hace gala de su oprobio, más encubridora que la noche para el caminante Entra en toda casa, y nadie sabe hasta qué punto penetra en ella Cortés, acogedora del que encuentra; sus pasos no molestan al vecino Su manto no se dobla nunca, más inquieto que bandera de combate Aprendió desde que conoció su utilidad, la diferencia que hay entre crimen y astucia Ignora dónde está la mezquita, pero conoce bien las tabernas Sonríe siempre, es muy piadosa, sabe muchos chismes y cuentos Posee la ciencia de las matemáticas y la industria de hacer horóscopos y hechizos No puede pagarse zapatos de su bolsa, pero es rica en medio de la miseria Capaz sería, por lo suave de sus palabras, de unir el agua con el fuego

Las suegras

Con el tiempo y la edad la mujer va pasando por distintas etapas y ocupa distintos lugares dentro de la familia, primero como nuera y cuñada y más tarde como suegra. Estos tres papeles femeninos son frecuentemente mencionados en los refranes, y en ocasiones también hablan de la relación de la suegra con el yerno, el marido de la hija, así como de las cuñadas. Del que no parecen ocuparse apenas es del suegro; es una figura casi ausente, quizás porque su papel no se encuentra en un nivel equiparable al de la suegra, de tal manera que rara vez se

menciona de forma conjunta a los suegros, o sea, al padre y a la madre de la esposa o a los del marido al unísono; el suegro está por encima de eso y es, siempre y en todo caso, el patriarca, una máxima autoridad.

En convivencia con la suegra se prolonga la sumisión de la mujer; ésta abandona su propia casa y contempla cómo pasa no sólo de la autoridad paterna a la marital, sino al control constante que le impone la presencia de una suegra a la que se ve subordinada. La suegra y la nuera son un binomio mal avenido; mantienen una estrecha e intensa relación cuya causa es la forzada convivencia, pero nunca es una relación buena. El nombre “suegra” aparece en los refranes en distintas situaciones, pero en ninguna de ellas con un sentido positivo, por ejemplo: Como una suegra: aunque no hable menea la cabeza (MARUGÁN, 291); éste es un refrán andalusí en cuya transcripción /Bahál šúqra ikkĪnn iš tatkallám tihúzzi rásah/ se puede observar una voz romance incorporada plenamente en el dialecto árabe peninsular: /šúqra/ (suegra, del latín vulgar *socra*). Existe otra versión entre los proverbios de Marruecos, si bien el término utilizado en este caso /`akūza/ se refiere, no sólo a la suegra, sino también a la mujer vieja que se vale de artimañas; son dos ideas, como veremos, frecuentemente asociadas (MESSAOUDI, p. 91):

العكوزة إلا ما هضرتش تهز راسها

La vieja, si no habla, sacude la cabeza

En algún refrán se alza la voz del marido contra su suegra, porque ésta puede llegar a representar un grave problema en la vida conyugal debido a los estrechos lazos que continúan existiendo entre madre e hija, incluso después del matrimonio. La suegra desempeña entonces el papel del entrometido al que se advierte *Entre dos muelas cordales no metas tus pulgares*, porque generalmente no saldrá bien parado (Taymūr, 3008):

وفري نفسك يا حماتي مالي إلا مراتي

Ahorra para ti, suegra, que a mí sólo me interesa mi mujer

Su intromisión en las relaciones de los esposos puede ser motivo de discordias, llegando incluso a causar la disolución del matrimonio por iniciativa, claro está, del marido (TAYMŪR, 1091):

حماتي مناقره قال طلق بنتها

—Mi suegra es una urdemalas. —Pues repudia a la hija

El repudio es una iniciativa que únicamente puede tomar el hombre, para el cual se presenta como una posible solución en determinadas situaciones; popularmente se dice que a la suegra, igual que a una muela que causa molestias, lo mejor es sacarla fuera, y esto lo puede hacer el marido repudiando a su mujer: *A la muela se ha de sufrir lo que a la suegra.*

Estamos comprobando que existe un mismo parecer sobre la suegra en los refranes árabes y en los españoles: *Entre diablo y suegra, sea el diablo el que venga.* Tanto el hombre como la mujer prefieren soportar cualquier calamidad antes que a su suegra (TAYMŪR, 2918):

الميه والنار ولا حماتي في الدار

Antes agua y fuego que mi suegra en la casa

Sin embargo el marido sensato ha de procurar una buena convivencia, y si quiere a su mujer ha de hacer caso a los siguientes consejos: *quien quiere la hija, halague la madre*, porque *por la peana se adora el santo*; como así lo corroboran dos refranes, uno egipcio y el otro libanés (TAYMŪR, 838; FEGHALI, 840):

بوس إيد حماتك ولا تبوس مراتك

Besa la mano de tu suegra, no a tu mujer

هلما فيش لمراتو بيرجع لحماتو

El que no se atreve con su mujer recurre a su suegra

Sin embargo, es tan difícil encontrar una suegra que quiera a su yerno, que de alguien que tiene mucha suerte —por ejemplo, del que llega a una casa justo en el momento en el que la familia se sienta a la mesa para comer— se dice (FEGHALI, 939):

حماتو يتحبو

Su suegra lo ama

La suegra aborrece a la nuera porque siente celos y teme perder la influencia sobre su hijo, el cual representa el principal apoyo de su existencia, y hasta su razón de ser. Por eso le hace la vida imposible a la intrusa, como se ve en el siguiente refrán que viene a confirmar la expresión *Suegra y nuera comen mal a una mesa* (TAYMŪR, 2780):

مكسور ما تاكلي وصحيح ما تكسري وكلّي يا امرأة ابني لما تشبعي

No te comas lo partido, y lo entero no lo partas, y come, nuera mía, hasta que te hartes

La suegra exige a la nuera obediencia y servidumbre. La nuera se somete y realiza los trabajos domésticos en la nueva casa mientras que es controlada y supervisada constantemente por esa mujer mayor en edad y que posee más autoridad. Bien cabría esperar que existiera solidaridad entre ellas, dado que la suegra en su momento se ha visto en las mismas circunstancias y ha sufrido una tiranía similar, pero es todo lo contrario lo que nos dicen los refranes (TAYMŪR, 2202):

قالوا يا حما ما كنتيش كنه قالت كنت ونسيت

Dijeron: —Suegra, ¿no fuiste nuera? Contestó: —Lo fui y lo olvidé

Es la misma idea que hallamos expresada en español de varias maneras: como hecho consumado, en tono imperativo o de súplica a la suegra, o también en boca de la misma suegra: *No se acuerda la suegra que fue nuera*, *Acuérdate, suegra, de que fuiste nuera*, o *En cuanto fui nuera, nunca tuve buena suegra, y en cuanto fui suegra, nunca tuve buena nuera*.

El colmo del egoísmo de las suegras es el de las que se reservan las mejores cosas para sí mismas y anteponen sus intereses, no sólo a los de sus nueras, sino también a los de sus propias hijas (RAHMAN, 418):

شمس شباط لكنتي وشمس آذار لبنتي وشمس نيسان الي ولشيبتي

El sol de febrero para mi nuera, el de marzo para mi hija y el de abril para mí y para mis canas

Por su parte las nueras también atienden a su propio provecho. Dos refranes iraquíes muestran que el comportamiento de nuera y suegra es prácticamente el mismo (RAHMAN, 79 y 109):

حنطة الزينة اللج والمتربة لعيالچ

El trigo bueno para ti, y el sucio para tu suegra

چنتنا ما تاكل بامية

Nuestra nuera no come *bamia* No existe posibilidad de encontrar una suegra o una nuera buenas, ni tan siquiera buscándolas en lugares lejanos (FEGHALI, 933-4)

بالالف كنة واحدة بتحب حماتا وبالالفين حما واحدة بتعز كنتا

Una nuera entre mil ama a su suegra, y una suegra entre dos mil ama a su nuera

برموا حمص وحما تا لقيوا كنة للحما

Han buscado en Homs y Hama²⁹⁷ para encontrar una nuera a la suegra

A través de este comportamiento se perpetúa un odio mutuo expresado de dos formas categóricas y rotundas (MESSAOUDI, p. 91; FEGHALI, 948):

حلفات العروسة ما تحب الحماة حتى تبياض الفحمة

Los juramentos de la desposada: “No quiero a la suegra hasta que el carbón sea blanco”

مكتوب عا باب الجنة مافي حما بتحب كنة ومكتوب عا باب السما مافي كنة بتحب حما

Está escrito en la puerta del paraíso: “Jamás suegra quiso a nuera”, está escrito en la puerta del cielo: “No hay nuera que a suegra quiera”

No existe posibilidad de reconciliación; ambas mujeres persisten en su enfrentamiento, como manifiesta el resultado de una disputa en torno al horno de la casa, donde realizan una de las actividades domésticas básicas, la preparación del pan (FEGHALI, 930):

297 Homs y Hama son dos ciudades sirias; el nombre de la segunda, حماه, entra en juego con el término “suegra”, حماة.

ان حبتني حماتي عالتنور وان حبتني حماتي عالتنور

Que me quiere mi suegra, al horno; que no me quiere mi suegra, al horno

Otra figura femenina que a veces se ve precisada a vivir en la misma casa que el matrimonio es la cuñada, la hermana del marido, en una situación que es relativamente común en el medio rural. El antagonismo entre cuñadas radica en el hecho de que cada una tiene su particular núcleo afectivo y antepone a sus propios hijos. Por lo cual tampoco salen bien paradas en los proverbios: *Aquella es bien casada que ni tiene suegra ni cuñada*. En Egipto se dice (TAYMŪR, 1092):

الحماء حمه واخت الجوز عقربه صمه

La suegra es una fiebre, y la cuñada es un escorpión venenoso

En el siguiente proverbio al grupo de los no deseados por la nuera se añade la figura del suegro, designándolo con una fórmula usual de respeto hacia el hombre entrado en años, عمّ, /'amm/ o tío paterno; se aplica al que por delante dice blanco y por detrás negro (FEGHALI, 940):

الحماء حمي و بنت الحماء عقربة مسممة وعمنا الختبار ما بيدخل الجنة قالتلا ايش عن
تقولي ايش قالتلا الحماء عالحمّام و بنت الحماء بالهنا تنام وعمنا الختبار عالجنة قوام

[La nuera]: —“Mi suegra es una fiebre, su hija es un escorpión venenoso y nuestro viejo suegro no entrará en el paraíso”. [La suegra]: —“¿Qué has dicho?” [La nuera]: —“Mi suegra está en los baños, su hija duerme con bienestar, y nuestro viejo suegro irá directamente al paraíso”

En ocasiones surge una figura tan temida o más que la de la suegra, la coesposa, como resultado de la práctica de la poligamia; su presencia en la casa es una maldición (FEGHALI, 949):

لنك حما ولنك ضرّة بل سخطة من الله

Tú no eres ni suegra ni coesposa, sino una ira de Dios

El siguiente refrán resume el sentir popular respecto a las figuras de la suegra, la nuera y la cuñada: *Cuñada y suegra, ni de barro buena; nuera, ni de barro ni de cera*. Todos los proverbios en torno a este tema constatan que no se trata de un tópico, sino de una realidad compartida y presente que no se circunscribe a ninguna época, como tampoco a una cultura determinada. Una excepción en el refranero español dice *Los que no gozan de suegra, no gozan de cosa buena*, si bien es cierto que según el contexto puede equivaler a otras expresiones que manifiestan respeto hacia los mayores de edad; o todo lo contrario, puede ir acompañado de un matiz irónico o jocoso y emplearse en un sentido diametralmente opuesto y al hilo de los proverbios anteriores.

La vejez

Normalmente se habla de la vejez como inspiradora de respeto y deferencia, y en ocasiones también puede ser un síntoma de bondad. La persona anciana es respetada a causa de sus años y de sus conocimientos. Estos dos refranes corroboran el aprecio y la consideración hacia los ancianos, como reconocimiento de una sabiduría aquilatada por la experiencia (TAYMŪR, 2303 y 1249):

الكبر عبر

La vejez es ejemplo

الدهن في العتافي

La sustancia, en las gallinas viejas

Realizando una aproximación etimológica a los términos que aparecen en los refranes para referirse a los ancianos, podemos contrastar dos palabras que son muy significativas debido a la consideración y el tratamiento que implican y a las diferencias respecto al género: los términos “viejo” y “vieja”. Para nombrar a la mujer anciana se emplea con frecuencia la palabra عجوز /a’yūz/, que proviene de una raíz /’ŷz/ con las siguientes connotaciones: “ser débil”, “ser incapaz de hacer algo” y “envejecer (la mujer)”; en una segunda acepción también puede designar al viejo o anciano; sin embargo, en todos los refranes manejados su sentido es femenino: se refieren exclusivamente a la mujer anciana.

Por otra parte, existe la raíz /šyj/ cuyo verbo significa “envejecer”, “ser anciano”, mientras que el sustantivo شيخ /šayj/ (de donde procede el arabismo en español “jeque”) es todavía

más significativo: no se refiere únicamente al viejo o al anciano, sino al anciano sabio y con autoridad, al jefe de una tribu, a un varón venerable; es también un título de dignidad, el título de los graduados de al-Azhar, es el maestro espiritual en una cofradía sufí, y un término genérico para designar a los hombres versados en religión y derecho islámico (alfaquíes, ulemas, muftíes o cadíes). Y en cierto sentido el /senātus/ o consejo de ancianos de los romanos es equiparable al /maýlis aš-šuyūj/ de los árabes.

Llama la atención que la misma palabra / šayj/ en forma de diminutivo y en femenino, شويخة /šwáijja/, es utilizada en algunas regiones para designar a la “gallina vieja”, entrando en juego con el término فريخة /fráijja/, que significa “polluela”. La gallina vieja tiene la experiencia que le falta a la polluela, y juntas simbolizan el respeto que los jóvenes deben a los mayores (FEGHALI, 2913):

فريخة ما بتدحك عا شويخة

Una polluela no se burla de una gallina

También se aúnan ambos términos en una expresión utilizada cuando hay falta de organización en la administración de la casa, o para referirse a una persona caprichosa cuya conducta cambia a cada momento (FEGHALI, 723):

ساعة شويخة ساعة فريخة ساعة جوعه ساعة شبعة

Ora gallina, ora polluela; ora hambre, ora hartazgo

Evidentemente hay una actitud distinta hacia las ancianas. Veamos en qué otros contextos aparecen como término de referencia. Sobre la decrepitud y la decadencia (TAYMÜR, 2884) y el temor a envejecer (ATTAR, 35):

من ولد ولد والتاني بقي عجوز فاني

La que pare un niño y otro se convierte en una vieja decrepita

المرا تهرب من اشيب كيف النعخة من الذيب

La mujer huye de las canas como la cabra del chacal

La conducta atolondrada y extemporánea de los viejos es muy censurada por ser impropio de su edad: Ahora se acuerda la abuela de perforarse las orejas /*q̄l̄ba Itahámat al-jádda litáqb udnáya*/, Como una vieja para decir vaciedades /*bahál 'ajúz liqáwl al-bátil*/ (Marugán, 407 y 290). Este comportamiento a destiempo en la vejez es reprobado porque lo que se espera de un anciano es que actúe con cordura (RAHMAN, 171 y 436):

شهوة العجوز حب رمان

El antojo de la vieja, [comer] granos de granada

شهوة العجوز بتموز

[Como] el antojo de la vieja en julio

La vejez va acompañada de enfermedades y falta de vigor y fuerza física. Sobre su debilidad (Marugán, 727): Levántate, abuela, que eres más ligera que yo /*qúm ya jáddati ánti axáffi mínni*/; y sobre el efecto negativo que causa el frío en los ancianos (RAHMAN, 387 y 399):

اول عشرة من شباط لف العجوز بالبساط

A primeros de febrero, envuelve a la vieja con la manta

شباط يخعي العجوز عالْبساط

En febrero, caga la vieja en la manta

De algo que resulta insuficiente se dice (FEGHALI, 1092):

شو بتعمل البيضة مع العجوز المريضة

Un huevo no es suficiente para la vieja enferma

Finalmente, a la mujer vieja se le atribuyen todos los vicios, las intrigas y los engaños, hasta tal punto que se la llega a comparar con el mismo diablo (TAYMŪR, 1467; ATTAR, 33, 37 y 39):

زى عجائز الفرح أكل ونقوره

Como las viejas de la boda, comer y criticar

المرا إذا شرفت ما يبقى فيها من غير السمّ ولون الكبريت

Cuando la mujer envejece, no queda en ella nada más que veneno y el color del azufre

اللي كيعله إبليس ف عام كتعله العكوزة ف ساعة

Lo que el diablo hace en un año, lo hace la vieja en un momento

البكي ذا الشارفة مخبعين عندها ف القفا

Las lágrimas de la vieja están ocultas detrás de su pescuezo

Una vez más los refranes nos ponen en contacto directo con las relaciones humanas y los sentimientos de las gentes. No hay en ellos ningún obstáculo que dificulte la libertad de expresión de la persona, salvo aquellos elementos estrictamente culturales, el estilo de vida, las costumbres y el grado de desarrollo de conocimientos del grupo del que forma parte. Son, pues, una fuente de información no mediatizada y verdaderamente democrática en el sentido más extenso del término.

El hilo conductor que nos ha permitido movernos a través de los proverbios, la mujer en la etapa de madurez y sus actividades fuera del ámbito doméstico, es francamente revelador: es mucho más lo que nos une que lo que nos separa, las diferencias son mucho menores de lo que aparentemente podríamos pensar y nos sitúa en nuestra condición de seres humanos por encima de cualquier otra consideración.

En definitiva, los refranes prueban que existe un mismo sentir, un común acuerdo en los aspectos fundamentales de la vida y que, aunque no seamos capaces de entender lo que nos dice el otro por la lengua que utiliza o por su alfabeto, lo que sí resulta evidente es que ese otro soy yo mismo.

Bibliografía

- ATTAR, B. el (1992). *Les proverbes marocains*. Casablanca.
- CALERO FERNÁNDEZ, M. Á. (1998). “Sobre los oficios femeninos en el refranero español: la mujer y la costura”. *Paremia* 7, 43-52.
- FEGHALI, M. (1938). *Proverbes et dictons syro-libanais*. París: Institut d`ethnologie.
- GARCÍA GÓMEZ, E. (1980). *Poemas arabigoandaluces*. Madrid: Espasa-Calpe. 6ª ed.
- IBN HAZM (1997). *El collar de la paloma*. Trad. E. García Gómez. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ KLEISER, L. (1978). *Refranero general ideológico español*. Madrid: Hernando.
- MARUGÁN GÜÉMEZ, M. (1994). *El refranero andalusí de Ibn ‘Āsim al-Garnāṭī: estudio lingüístico, transcripción, traducción y glosario*. Madrid: Hiperión.
- RAHMAN MURAD, S. (2011). *La vida rural en el refranero iraquí: un estudio semántico y comparado con los refranes españoles*. Tesis Doctoral, Universidad de Jaén.
- RODRÍGUEZ MARÍN, F. (1926). *Más de 21.000 refranes castellanos no contenidos en la copiosa colección del maestro Gonzalo Correas*. Madrid.
- OULD MOHAMED-BABA, A.S. (2004). “Los proverbios contenidos en el Libro de los animales, o la prueba de que Al-Ġāhiz escribió un libro de proverbios”. *Paremia*, 13.
- OULD MOHAMED-BABA, A.S. (2005). “Los refranes relativos a la actividad artesanal y los oficios en la colección paremiológica de Abū Yahyā Azzajjālī al-qurtubī (s. XIII)”. *Paremia*, 14, 175-180.
- RUIZ MORENO, R.M. (1998). *Refranes egipcios de la vida familiar (comentados y comparados con refranes españoles)*. Granada: Universidad.
- SEGURA, C. (1993). “Mujeres públicas/malas mujeres. Mujeres honradas/mujeres privadas”. En Moral, C. del (ed.), *Árabes, judías y cristianas: mujeres en la Europa medieval*. Granada: Universidad, 53-62.
- TAYMŪR, Ahmad (1986). *Al-Amṭāl al-‘ammīyya* [Los refranes populares] Al-Qāhira: Markaz al-Ahrām li-t-Tarḡama wa-n-Našr.
- VEGLISON ELÍAS DE MOLÍNS, J. (1997). “La mujer madura en la literatura árabe: mitos y realidad”. *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos*, 46, 329-358.

Para uma interculturalidade efetiva: um diálogo a partir dos estudos descoloniais

Antonio Dari Ramos²⁹⁸

Cássio Knapp²⁹⁹

Vivemos o momento das palavras politicamente corretas. Hoje não se admitem, de sã consciência, termos, expressões excludentes ou depreciativas para designar grupos, pessoas ou experiências humanas. Dentre estas palavras politicamente corretas está a interculturalidade. Propomo-nos, neste texto, debruçar-nos sobre algumas armadilhas presentes no uso da interculturalidade, tomando por base o processo de ‘higienização’ ao termo proposto pelo pensamento crítico latino-americanista uma vez que, por ser polissêmico, pode significar um conjunto de coisas, inclusive o seu contrário, se submetido a olhares ingênuos. Após a análise do processo histórico que produziu as desigualdades sociais na América, desembocamos na proposta da escola diferenciada, tomada como um local com um forte apelo à interculturalidade. Encerramos o texto sintetizando uma proposta de chave de leitura para os estudos sobre a interculturalidade.

Mesmo que seja preciso, já de antemão, levar em conta a distância existente entre a fala e a ação, expressões como a interculturalidade, ao alojarem-se no imaginário social como designativas de condutas politicamente corretas, passam ao nível da normatividade, isto é, passam a fazer parte da moral, e atingem a construção de realidades. O intuito teórico que nos guia neste texto é fazer o exercício de tomar a interculturalidade como uma categoria analítica, como um instrumento de análise dos contatos estabelecidos entre os grupos humanos, mas também como projeto político, buscando analisá-lo a partir de seus pressupostos epistemológicos. Subsidiariamente, buscamos debater as bases de uma ética intercultural em um momento em que a globalização atinge a praticamente todas as gentes, deflagrando processos socioculturais os

298 Doutor em História pela Unisinos e diretor da Faculdade Intercultural Indígena da UFGD.

299 Doutorando em História e docente na licenciatura intercultural - UFGD.

mais diversos nos âmbitos locais que desembocam, por vezes, em crises morais (CULLEN, 1978). É somente no âmbito de uma ética intercultural que se poderão realizar análises dos conflitos inter e intraculturais. Entendemos, como tese, que, concomitantemente ao estabelecimento de uma ética contextual, alicerçada nas especificidades, há que se buscar uma ética universalista, aberta, já que a globalização põe em contato grupos e pessoas com escalas valorativas bastante discordantes. Ao final, o desafio é um só: fazer com que a interculturalidade dê conta de, via compreensão do outro, minimizar as assimetrias entre grupos e pessoas, tanto na escala global quanto local.

Nossas análises partem da premissa de que a interculturalidade está sendo tomada como uma forma de resolver a crise moderna dos contatos entre as diferenças. As saídas encontradas para resolver esta crise são as mais diversas. No entanto, há que se pensar no escopo ideológico das opções tomadas, pois concordamos com Escobar que “la crisis moderna es una crisis de los modelos de pensamiento y las soluciones modernas, al menos bajo la globalización neoliberal (GNL), sólo agudizan los problemas” (ESCOBAR, 2005, p. 23-24). Isso nos leva diretamente a esquemas classificatórios dos tipos de interculturalidade em uso nas Ciências Sociais.

O filósofo Fidel Tubino, da Universidad Católica del Perú, tem sido enfático ao afirmar que existe um uso do conceito de interculturalidade que não questiona as regras da lógica do modelo econômico neoliberal, por ele chamada de interculturalidade funcional, que deve ser contraposto pela interculturalidade enquanto projeto ético-político de ação transformativa e democracia radical que ele designa de interculturalidade crítica. A diferença entre o interculturalismo funcional e o crítico, segundo o autor, não são nominais, mas substantivas. Assim, na Bolívia, o interculturalismo funcional é chamado de interculturalismo neoliberal. No mundo anglo-saxão o interculturalismo não seria outra coisa que o multiculturalismo da ação afirmativa e discriminação positiva. Em linhas gerais, no interculturalismo funcional se buscaria promover o diálogo e a tolerância sem tocar nas causas da assimetria social e cultural vigentes. Por outro lado, no interculturalismo crítico, a busca de supressão destas assimetrias daria a tônica à ação ético-política através do uso de métodos políticos não violentos. O pressuposto defendido pelo pensador é que o diálogo intercultural autêntico seria inviabilizado pela assimetria social e discriminação cultural. Assim, antes do diálogo, haveria de se pensar nas condições sociais, econômicas, políticas e culturais deste diálogo, a fim de que não se caia na ideologia de um diálogo descontextualizado que favoreceria somente aos interesses criados pela civilização dominante. Daí a necessidade do uso de um discurso de crítica social que dê

visibilidade às causas de não-diálogo. A interculturalidade crítica por ele defendida ficaria constituída nos seguintes termos. Embora longa, transcrevemos uma análise sua a respeito:

La Interculturalidad es, pues, una oferta ético-política de democracia inclusiva de la diversidad alternativa al carácter occidentalizante de la modernización social. No se trata de un anti-modernismo o de un pre-modernismo camuflado. La Interculturalidad como proyecto societal de democracia radical no es un antes sino un después de la Modernidad. Por ello, los filósofos que han reflexionado sobre el tema nos recuerdan que no hay que confundir la interculturalidad ni con el llamado nostálgico a un pasado idealizado que nunca existió (la utopía arcaica) ni con el rechazo maniqueo y en bloque a la Modernidad Occidental. Lo que se rechaza en la modernización es su sesgo homogeneizante y occidentalizador. Optar por la interculturalidad como proyecto societal es optar por ‘crear formas nuevas de modernidad’. Lo que está en juego y en discusión, entonces, es la posibilidad de crear y recrear la modernidad desde múltiples tradiciones. (TUBINO, 2005, s/p)

A recriação da modernidade³⁰⁰ a que Tubino se refere estaria ligada à suplantação da situação de colonialidade vivenciada pela América ainda no presente. Em nossa percepção, seria camuflar a realidade se defendêssemos a interculturalidade sem considerarmos a maneira como a modernidade europeia constitui e continua a constituir, epistemicamente, a América, pois o fim do colonialismo não significou a continuidade da colonialidade, a continuidade das formas coloniais de dominação.

300 *Históricamente*, la modernidad tiene orígenes temporal y espacialmente identificados; el siglo XVII de la Europa del norte, alrededor de los procesos de la Reforma, la Ilustración y la Revolución Francesa. Estos procesos cristalizaron al final del siglo XVIII y se consolidaron con la Revolución Industrial. *Sociológicamente*, la modernidad es caracterizada por ciertas instituciones, particularmente el Estado-nación, y por algunos rasgos básicos, tales como la *reflexividad*, la *descontextualización* de la vida social del contexto local y el *distanciamiento espacio/tiempo*, dado que relaciones entre ‘ausentes otros’ devienen más importantes que la interacción cara a cara (GIDDENS 1990). *Culturalmente*, la modernidad es caracterizada en términos de la creciente apropiación de las hasta entonces dadas por sentadas competencias culturales, por formas de conocimiento experto asociadas al capital y a los aparatos administrativos del Estado – lo que Habermas (1987) describe como una creciente racionalización del mundo-vida-. *Filosóficamente*, la modernidad implica la emergencia de la noción de ‘Hombre’ como fundamento de todo conocimiento del mundo, separado de lo natural y lo divino (FOUCAULT 1973, HEIDEGGER 1977). La modernidad es también vista en términos del triunfo de la metafísica, entendida como una tendencia – extendida desde Platón y algunos presocráticos hasta Descartes y los pensadores modernos, y criticada por Nietzsche y Heidegger entre otros –, que encuentra en la verdad lógica el fundamento para una teoría racional del mundo compuesto por cosas y seres cognoscibles y controlables. Vattimo (2000) enfatiza la lógica del desarrollo –la creencia en el perpetuo mejoramiento y superación– como crucial para la fundación filosófica del orden moderno (ESCOBAR, 2005, p. 25-26)

O estudo da relação modernidade/colonialidade e diferença, realizado a partir de um grupo heterogêneo de pensadores latino-americanos e estadunidenses participantes do “Programa de Investigação de Modernidade/Colonialidade”, dedicados aos Estudos de Fronteira, pode embasar as análises que vimos realizando. Este grupo tem produzido importantes análises desde o início do século XXI. Tomando elementos da Teologia e da Filosofia da Libertação, da Teoria da Dependência, dos Estudos Subalternos e Feministas, o grupo busca, no pensamento latino-americano, as vozes silenciadas pelo processo colonial ao mesmo tempo em que faz uma crítica contundente à racionalidade moderna. Com isso, pretende intervir decisivamente na discursividade própria das ciências modernas para configurar outra geopolítica do conhecimento. De seus esforços, além de diversos textos em separado, surgiram duas obras que consideramos das mais evidenciadoras sobre o assunto: *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales*, organizado por Edgardo Lander, e *El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, organizado por Santiago Castro-Gomez e Ramón Grosfogel.

O livro *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, editado por Lander e publicado em Buenos Aires no ano de 2000, é fruto de um seminário organizado por Lander na Universidad Central de Venezuela, com o apoio da CLACSO e debate a continuidade, na América Latina, do espírito colonial de dominação. De forma similar, no livro *El giro decolonial*, ao apresentar o termo ‘descolonialidade’ pretende-se transcender a suposição de diversos discursos acadêmicos e políticos segundo os quais, com o fim das administrações coloniais e com a formação dos Estados-Nação na periferia do sistema-mundo, vive-se agora em um mundo descolonizado e pós-colonial. Pelo contrário, considerando-se a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, assim como a hierarquização étnico-racial das populações, formada durante vários séculos de expansão colonial europeia, houve a manutenção da organização social do colonialismo, procedendo-se à transformação do *colonialismo moderno em colonialidade global*, processo que certamente tem transformado as formas de dominação utilizadas pela modernidade, mas não a estrutura das relações centro-periferia em escala mundial. Descolonialidade é entendida como a segunda descolonização, já que a primeira teria sido incompleta por ter apenas caráter político-administrativo de rompimento com as metrópoles. Dentro da luta descolonial estariam contempladas mudanças nas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero. Seria uma descolonização epistêmica. No entanto, estas mudanças aconteceriam dentro de um processo de ressignificação de longo prazo (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL p. 13 a 17).

Ao mesmo tempo que vai além da teoria da dependência, este grupo de teóricos sustenta a necessidade de uma crítica profunda ao eurocentrismo (logocentrismo), entendido como a variável cognitiva da colonialidade do poder (QUIJANO 1991, 1993, 1998)³⁰¹. Ao lado da colonialidade do saber e do poder, haveria uma colonialidade do ser (Nelson Maldonado-Torres)³⁰², formando uma estrutura triangular da colonialidade. A descolonialidade incidiria sobre estes três aspectos, através de uma resistência semiótica presente na *episteme de fronteira*, a qual incorporaria os conhecimentos subalternizados pelos processos de produção do conhecimento.

Baseando-nos nesse argumento, defendemos que a interculturalidade torna-se retórica se não considerar a ética colonial que gera as assimetrias entre os grupos sociais tanto em nível mundial (divisão social e racial do trabalho) quanto em níveis locais (subalternização de pessoas e grupos de minorias sociais). A interculturalidade somente seria plena se acompanhada do fim do “racismo epistêmico” que grassa nos ambientes acadêmicos, mas também nas políticas dos estados nacionais direcionadas às minorias. Embora se refira ao espaço norte-americano, a análise abaixo proposta por Grosfogel é elucidativa de um fenômeno bastante amplo no cenário mundial:

El racismo a nivel social, político y económico es mucho más reconocido y visible que el racismo epistemológico. Este último opera privilegiando las políticas identitarias (*identity politics*) de los blancos occidentales, es decir, la tradición de pensamiento y pensadores de los hombres occidentales (casi nunca incluye las mujeres) es considerada como la única legítima para la producción de conocimientos y como la única con capacidad de acceder a la «universalidad» y la «verdad». El racismo epistémico considera los conocimientos no-occidentales como inferiores a los conocimientos occidentales (GROSFUGEL, 2007, p. 38).

301 De forma bastante sucinta, Escobar sintetiza noção de Colonialidade do poder desenvolvida por Quijano: “La *colonialidad del poder* es entendida como un modelo hegemónico global de poder instaurado desde la conquista que articula raza y trabajo, espacio y gentes, de acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio de los blancos europeos” (ESCOBAR, 2005. p. 35).

302 Igualmente, é de Escobar a síntese do que Nelson Maldonado-Torres entende por Colonialidade do Ser: “La *colonialidad del ser*, como la dimensión ontológica de la colonialidad, em ambos lados del encuentro; la colonialidad del ser apunta hacia el “exceso ontológico” que ocurre cuando seres particulares se imponen sobre otros y, además, encara críticamente la efectividad de los discursos con los cuales el otro responde a la supresión como un resultado del encuentro” (idem, *ibidem*).

Grosfoguel parte do pressuposto de que os paradigmas eurocêntricos hegemônicos que ao longo dos últimos quinhentos anos inspiraram a filosofia e as ciências ocidentais do sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno pretendem assumir um ponto de vista universalista, neutro e objetivo, apesar de serem expressões de conhecimentos locais da Europa que conseguiram fazer-se verdade em grandes extensões territoriais, fazendo-se passar por conhecimentos universais, desideologizados e, portanto, científicos. Para o pensador, é difícil escapar às classificações e hierarquizações de classe, sexuais, de género, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do referido sistema-mundo. Assim, “ao esconder o lugar do sujeito da enunciação, a dominação e a expansão coloniais europeias/euro-americanas conseguiram construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, consequentemente, de povos superiores e inferiores” (GROSFOGEL, 2007, p. 47). A interculturalidade efetiva poderia, assim, ser entendida, na percepção de Escobar, como “un diálogo de culturas en contextos de poder” (GROSFOGEL, 2007, p. 94). Não se trata, no entanto, de um simples diálogo entre culturas, mas aquele que acontece em um contexto específico de poder entre grupos e culturas “sin desconocer la problemática del poder, y, más aún, un abrirse a ser impregnado y transformado por el outro” (Idem, *ibidem*)

Em termos teóricos, o que se busca é o rompimento da objetificação do outro: “La epistemologia eurocêntrica se caracteriza no solamente por privilegiar um canon de pensamento occidental sino también por estudiar al ‘outro’ como objeto y no como sujeto que produce conocimientos” (GROSFOGEL, 2007, p. 37). Acompanha este movimento o cuidado para que a interculturalidade não se torne um argumento para que as identidades fechem-se sobre si mesmas, celebrando sua própria identidade, mirando seu próprio umbigo, mantendo intactas as hierarquias etno/sociais presentes intra e extra grupos.

No campo da ética, portanto das práticas sociais, um projeto de interculturalidade que não se debruce sobre as diferenças culturais que justificam as desigualdades de classe e o não acesso aos bens culturais e econômicos produzidos pela humanidade, comporá, no máximo, a interculturalidade funcional. Cotejando-se com as características da colonialidade acima expostas, a interculturalidade teria a seguinte matiz, na brilhante escrita de Catherine Walsh:

Más que la idea simple de interrelación (o comunicación, como generalmente se lo entiende em Canadá, Europa y EE.UU.), la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colo-

nialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política” (WALSH, 2007, p. 47).

Chegamos, assim, ao centro da interculturalidade: a alteridade. Na verdade, não há interculturalidade sem o reconhecimento das alteridades envolvidas. As noções que procuram afastar os olhares e atitudes discriminatórias estão profundamente ligadas a este conceito. Tomemos o caso dos europeus e seu olhar lançado aos indígenas, por exemplo. O próprio descobrimento e a conquista da América significaram, para o Velho Mundo, a transposição do seu pensamento e da sua racionalidade para outros espaços. O contexto desta transposição foi a colonização e a conquista. Colonizar significou explorar e ter o controle territorial e humano do “Novo Mundo”. A partir da conquista buscava-se dominar e explorar as riquezas naturais e os “nativos” (convertê-los e torná-los cativos). A colonização fazia-se com base em um processo de expansão/extensão de uma Europa que se recriava na América, a partir do domínio imperial prioritário do uso e posse da coroa espanhola e portuguesa, alicerçada na exploração e no controle das riquezas naturais e das gentes, objetivando transformar a América ‘selvagem’ em um espaço de ‘civilidade e de cristandade’, adequando-a aos objetivos mercantis. A mesma regra acabou por ser aplicada também aos africanos escravizados que posteriormente seriam trazidos à América. As relações de poder estavam, assim, direcionadas ao controle da maioria expressiva da população por um grupo numericamente restrito, porém simbólica, discursiva e belicamente poderoso.

O “descobrimento” da América e do Brasil se faz através da “negação do direito do colonizado [e] começa pela afirmação do direito do colonizador; é a negação de um direito coletivo por um direito individual” (CLAVERO apud LANDER, 2005, p. 27). Ele tem como centro a razão sobre o imaginário do outro, como se só existisse uma forma de pensar o mundo. O que podemos pensar é que esta sociedade ocidental “homogênea”, instituída com o “descobrimento”, de alguma forma também é “descoberta”. Ou seja, em um campo abstrato toda a descoberta é recíproca: quem descobre também é descoberto (SANTOS, 2002), nasce e recria-se em oposição a outros saberes, a outros tempos, a outras formas de apropriação das riquezas naturais. Contudo, há aspectos que se opõem a essa visão romântica e nos deixam evidente quem é o “descobridor” e quem é o “descoberto”.

Porque, sendo a descoberta uma relação de poder e de saber, é descobridor quem tem mais poder e mais saber e, com isso, a capacidade para declarar o outro como descoberto. É a desigualdade de poder e de saber que transfor-

ma a reciprocidade da descoberta na apropriação do descoberto. (SANTOS, 2002, p. 23).

Há, nesse sentido, uma relação de força e de poder que transforma toda a relação da descoberta em uma ação de controle de submissão. Logo “toda a descoberta tem, assim, algo de imperial” (SANTOS, 2002, p. 23). Os processos de transformação do descobridor e de submissão do descoberto passam pela produção da inferioridade do outro. “A descoberta não se limita a assentar nessa inferioridade, legitima-a e aprofunda-a” (Idem, *ibidem*).

Voltamos então à questão de como o descobridor imagina o descoberto, como imagina o outro para descrevê-lo e inferiorizá-lo, negando assim sua alteridade. Compreendemos que a negação de outra racionalidade se estabelece em todos os meandros da vida humana, colocando em ‘xeque’ a própria humanidade das pessoas. A “descoberta” pelo europeu de outras realidades delineou, no tempo da conquista e continua a reverberar no presente, o vir-a-ser das descobertas do “Novo Mundo”, pautando-se nas transformações ocorridas na Europa no final do século XV e início do século XVI. Foi um embate entre racionalidades diferentes, no qual o peso se restringia a um dos lados³⁰³. É no processo de conquista e colonização da América que a Europa irá se afirmar e, conseqüentemente, negar “outros”. Se o Renascimento foi um momento de dúvidas e de audácias no encontro com uma nova humanidade (WOORTMANN, 2004), foi também um encontro com uma natureza distinta a ser conquistada e dominada. Em torno das discussões sobre humanidade indígena, ou seja, se estes eram ou não gentes, eram

303 A razão constituiu-se como essência humana, entretanto a ideia ou entendimento de razão foi se transformando/consolidando no tempo até os dias de hoje. A ideia de razão no século XV e XVI não é a mesma razão dos tempos das Luzes (iluministas), assim como não é na modernidade. Neste contexto, compreender a conquista e sua implicação no desenvolvimento do mundo moderno hoje é entendê-la no seu tempo, nas grandes transformações técnicas e científicas no/do universo europeu. A passagem do século XV para o século XVI se deu com o Renascer de novas ideias, sendo que o Renascimento foi um grande processo de transformações, da teologia à ciência, das artes e, também, o conquistar e desbravar o universo até então desconhecido. Para isso, precisamos também pensar o Renascimento como um processo de construção. Woortmann (2004):

Não devemos confundir século XVI com Renascimento, pois nem todos os quinhentistas eram “renascentes”, a marca do Renascimento foi a ambigüidade. Se então se inicia o processo de desimbricamento da ciência física e a história relativamente a um discurso teológico englobante; se a filologia e arqueologia, no contexto de um espírito geral de dúvida, prenunciam a passagem de um providencialismo transcendental para uma história antropocêntrica, o misticismo continuava presente mesmo em Copérnico, Kepler e outros inovadores”. (WOORTMANN, 2004, p. 83 - grifo nosso).

Na Europa do século XVI, o mundo das ideias tinha uma forte base no cristianismo, já que ele foi a base de toda racionalidade durante a Idade Média. Desse modo, não seria diferente que o “Novo Mundo”, e tal qual, o homem selvagem e a natureza foram pensados a partir da cristandade. Neste contexto, o Renascimento foi um momento de dúvidas e audácias, onde as escrituras já não eram a verdade absoluta.

comuns explicações que os relacionavam a animais, pois não teriam Lei, Fé e Rei devido a sua ‘incapacidade’ de desenvolvimento social nos moldes europeus. Ou também, segundo Nóbrega, “acá pocas letras bastan, porque es todo papel blanco y no ay más a que escribir a prazer” (apud PAULA, 1999, p. 78).

Como as Escrituras Sagradas não davam conta de explicar satisfatoriamente todas as perguntas em face do “Novo Mundo”, o pensamento cristão teve que ser remodelado a fim de responder às perguntas postas em torno da existência das sociedades indígenas e suas distinções com relação à sociedade européia. Nesta conjuntura, os principais dilemas da América se estabeleciam em “localizar o selvagem recém-descoberto no Espaço da revelação, já que parecia estar fora dele” (RAMINELLI, 1996, p. 58), tendo em vista que não se encaixavam nas bases do cristianismo. É dessa forma que os Jesuítas vão construir seu heroísmo ao relatar as diversidades e perigos encontrados no “Novo Mundo”, pois teriam como objetivo viabilizar a “missão divina” de converter as almas indígenas ao cristianismo, visto que essa era a única forma possível de serem tornados humanos. Assim, o “Novo Mundo” foi cristianizado, pois a catequese “provocaria a ruína do império maligno e pela conversão promoveria a liberdade dos antigos escravos de Satã”. (RAMINELLI, 1996, p. 23). O “Novo Mundo” foi representado como o lugar da morada de Satã, tendo como seus legítimos seguidores os ameríndios.

Os espanhóis, contudo, mais afeitos à demonologia que os portugueses, foram grandes demonizadores em seu esforço de extirpar a idolatria, já condenada desde o Velho Testamento como obscenidade ou como cegueira que impedia ver o Deus verdadeiro [...]. A percepção do ameríndio foi então, em boa parte, moldada pelo ambiente escatológico/demonológico da época. O ameríndio, mesmo que por ignorância, seria agente de Satã, tanto quanto judeus e muçulmanos, embora estes o fossem deliberadamente. Como mostra Mello e Souza (1993), via-se no Outro selvagem o próprio demônio dos europeus. (WOORTMANN, 2004, p. 79).

O contato de dois mundos distintos que teve como resultado a não compreensão do “outro” na diferença, mas a projeção e conhecimento do “outro” a partir do “nós europeu”, como dissemos, está pautado em uma lógica perversa: *“todos nós criamos uma série de relacionamentos imaginários porque sempre presumimos que o mundo é tal como o vemos e os outros, tais como os imaginamos”*. (GAMBINI, 2002, p. 30, grifo nosso). O mundo em que vivemos é o mundo como imaginamos; relacionamo-nos com o mundo como o projetamos. E essa forma de projetar o mundo está relacionada à forma como comparamos o mundo em que os outros vivem ou no

contato com os outros grupos aos quais nos relacionamos. É dessa maneira que as assimetrias sociais são alimentadas por um imaginário que se retroalimenta em ganhos de um grupo sobre o outro.

De uma perspectiva histórica, é natural a existência de uma imagem negativa do homem primitivo, porque o contraste assegurava ao civilizador a confirmação de sua duvidosa superioridade. Os relatos de Colombo e dos viajantes do século XVI eram, portanto, a validação “empírica” de um mito eterno, e nesse sentido a catequese dos indígenas assume ares de uma repetição da Criação. Civilizá-los seria o mesmo que moldar de novo a argila corrupta à imagem do autor. Os jesuítas fincaram o pé no Novo Mundo com esse objetivo, e convencidos de que a argila era má. Nada está em discussão. *Os índios já eram conhecidos muito antes de serem encontrados, porque a imagem por meio da qual seriam percebidos sempre existiu na psique do homem civilizado, aguardando apenas o momento certo para ser projetada – o que se deu com a velocidade de uma flecha.* (GAMBINI, 2002, p. 90, grifo nosso).

Se a cor da pele, a língua e os costumes afastavam os ameríndios dos europeus, a projeção se deu a partir das postulações do que o europeu entendia por raça, língua e por costumes, a partir da sua leitura de mundo o que poderia ser o Novo Mundo e seus habitantes. Para a Europa:

A humanidade há muito tinha abandonado os filhos da América, pois estes seres comportavam-se como alimárias, sem política, sem prudência e possuíam inúmeras perversões, dados à preguiça, à mentira, à gula e à bebedeira. Neles, a luz da razão há muito já havia se extinguido. Caso ainda houvesse algum vestígio dessa chama, ela seria quase da mesma intensidade daquela encontrada entre as feras. (RAMINELLI, 1996, p. 27).

A projeção que o europeu faz dos habitantes do “Novo Mundo” atrela a desumanidade indígena aos hábitos das bestas e feras (RAMINELLI 1996). Desse modo, não havia distinção entre indígenas e animais, tendo em vista que estes eram parecidos e assimilados ao mundo animal, pois eram – por vezes – indomáveis, já que a natureza também o era. A natureza e o ameríndio eram, assim, selvagens e bárbaros, uma invenção que desde

el descubrimiento de América significó un enorme trasvasijamiento del imaginario europeo em las nuevas tierras descubiertas. Los mitos, las leyendas, El mundo teratológico, las quimeras, todo va a adquirir carta de ciudadanía em América, y todo va a ser buscado allí com ahínco por los rastreadores de for-

tuna y los cazadores de sueños [...]. Las fuentes de estos mitos eran antiguas leyendas. Venían de los griegos, incluso algunos desde antes. Las difundieron las obras de Eratóstenes, Herodoto, Estrabón y Plinio. Y, en el siglo III, fueron recopiladas en la *Collectanea rerum memorabilium* de Solinus, para ser redifundidas por una serie de autores durante la Edad Media, pero sobre todo en la víspera del descubrimiento de América, por las obras de Marco Polo y Mandeville. (MIX, 1993, p. 125 – 126).

De fato, o selvagem é uma invenção da cultura europeia, habitante do “Velho Mundo”, projetada para a realidade americana, a fim de tornar inteligível a diversidade encontrada na América. Assim como a natureza, o ser selvagem tem a ver com a “nudez, a inocência, a falta de lei, de fé e de rei” (RAMINELLI, 1996, p. 41).

Entretanto, contrastivamente, os indígenas eram também vistos numa perspectiva de “bons selvagens”: “a solidariedade, a higiene, o cuidado com as crianças, a ingenuidade e a inocência aproximavam-nos do reino da concórdia e do equilíbrio e à chamada natureza herbal”. (RAMINELLI, 1996, p. 41). Logo, podemos concluir que a própria ideia de selvagem também é uma construção histórica que servia para justificar as ações dos colonizadores.

Segundo Woortmann (2004), ainda nos séculos XVII e XVIII, projetava-se sobre a América todo um imaginário medieval a fim de torná-lo, também, velho, assim como no sentido de inferiorizá-la, pois não podia ser a Europa mais antiga (velha) que a América. Assim, “a América foi a nova oportunidade para retrabalhar o selvagem, sempre tão necessário para o imaginário europeu sobre si mesmo” (WOORTMANN, 2004, p. 73). Dessa forma, a projeção do velho sobre o novo tem a intenção de tentar compreendê-lo também na perspectiva de uma racionalidade pautada no cristianismo, sendo que “civilização e cristandade eram um mesmo conceito” (WOORTMANN, 2004, p. 76).

Assim compreendemos que o que desencadeia o desrespeito a outras racionalidades, outras formas de ver, perceber e sentir o mundo, na América, está ligado a uma estrutura de eventos que nos remetem a própria história do continente. Essa episteme eurocêntrica não é colocada de forma natural, pois “os paradigmas não caem do céu”. Os paradigmas são instituídos por sujeitos social, histórica e geograficamente situados [...] Afinal, desde que se deu esse extraordinário encontro moderno-colonial [...], emergiram culturas e povos diferentes mostrando-nos um mundo muito mais diverso do que faz crer o olhar colonial eurocêntrico ou que vê mais a lógica do capital do que as lógicas dos que a ele resistem. (PORTO-GONSALVES, p. 4, s/d). Essa episteme unilateral invisibilizou outras formas de pensar e de se relacionar com

o mundo. Isso não irá mudar sem que possa tomar outra racionalidade que faça o contraponto com as lógicas do mundo moderno, que finalmente compreenda e dialogue com sociedades diferentes, que envolva epistemes diferentes.

A retórica da interculturalidade na escola diferenciada

Nos debates iniciados a partir da década de 1970, elaboraram-se discursos que pretenderam solucionar as diferenças culturais, pautados no respeito e na valorização da diversidade. Nesse sentido, a escola surge como palco de muitos desses debates, tanto pela polissemia de temas que ela permite abarcar, quanto pela potencialização de soluções que as discussões pretendem atingir.

Percebemos assim, a criação de uma retórica em torno da “escola diferenciada”, que se apresenta como uma educação melhor, uma educação de qualidade e de respeito, enfim, um espaço intercultural. Mas o que de fato é essa “escola diferenciada”? “Afinal não é toda a escola que deveria ser “diferenciada” de todas as demais”, não é toda escola que é específica e única, “uma vez que, por mais semelhanças de situação que possam existir entre duas comunidades e duas escolas [...] cada comunidade é única, com especificidades e com uma história particular.” (D’Angelis, 2007, p. 38). Este aspecto nos leva a pensar no caráter homogeneizador da retórica do discurso da “educação diferenciada” que não diferencia uma especificidade de outra

A retórica da escolar diferenciada, como direito, respeito e igualdade, surge como negação da escola presente até então. É dessa forma que esse discurso nasce como inovador. No caso da escola indígena

Em contraposição a uma escola que se constituía pela imposição do ensino da língua portuguesa, pelo acesso à cultura nacional e pela perspectiva da integração é que se molda um outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante), diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada grupo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos universais e indígenas) e bilíngue (com a consequente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional). (GRUPIONI, 2008, p. 37).

Esse modelo regeu o discurso da “escola diferenciada” em sua legislação e nos processos de normatização, conquanto os modelos de escolarização missionárias e de uma escola civili-

zadora ficaram ultrapassados. Buscava-se, com isso, superar a retórica da escola que pretendia salvar as sociedades indígenas. No caso das escolas indígenas, basicamente essa retórica se apoiou em três premissas fundamentais. A primeira premissa se baseia no apoio que o Estado dá ao garantir uma política diferenciada à educação indígena, não mais ancorada na tutela e no assistencialismo, “mas em novos procedimentos normativos e administrativos” (GRUPIONI, 2008, p. 38). A segunda premissa se dá no combate ao caráter laico do ensino escolar indígena, também garantido na Constituição Federal de 1988. E a terceira premissa do discurso da “escola diferenciada” garantia o protagonismo indígena nas escolas, seu direito à formação para que se efetuassem a troca de missionários ou professores não-indígenas.

A retórica sobre a “escola diferenciada” se fortalece em argumentos que estão do lado de fora da escola. Ao observar as escolas indígenas, nota-se que o discurso da “escola diferenciada”, presente no currículo ou no Projeto Político Pedagógico, aparece por vezes no sentido de folclorizar a cultura indígena.

Observei que, na maior parte das vezes, o que é chamado de “apropriação” seria na verdade uma adaptação do modelo escolar convencional ao que se nomeia “cultura indígena”. Os professores indígenas são estimulados a utilizar “elementos de sua cultura” nas atividades escolares, o que seria, na prática, partir sempre de seus rituais, línguas, meio ambiente, etc. como na forma de contextualizar o conteúdo que deve ser passado aos alunos. (COLET, apud D’ANGELIS, 2007, p. 4).

Enfoques baseados na transposição dos conteúdos para os alunos em nada, ou em muito pouco, transforma a educação em “diferenciada”. Entendemos que assim não se abordam os conhecimentos da comunidade regionais e específicas apenas se transporta em exemplos o saber para a realidade local. Percebemos que uma forma de conceber a educação diferenciada, seria a partir do seu currículo, das especificidades regionais e a partir do que cada comunidade compreende como importante para sua educação escolar.

Assim, é necessário dissociar a “educação diferenciada” e melhor compreender a própria educação. Entendemos a educação como um elemento que é historicamente produzido pela humanidade, que é intrínseca à condição humana, logo, existe em todas as sociedades. “Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram.” (BRANDÃO, 1986, p. 9-10). Seguindo esse pensamento, Brandão nos mostra que a educação existe onde não há escola, portanto entendemos que a educação é a

maneira como ocorre a transmissão de valores, mas também o aprendizado e ensinamento que ocorre incessantemente por toda a vida.

A relação entre ensinar e aprender contém um arrolamento de símbolos (signos e significados) que dão sentido à vida em comunidade, e que cada grupo compreende e desenvolve de maneira específica seus símbolos de forma que se distingue de outros grupos. Este processo gera a identificação entre os pares, resultando na construção do compartilhamento do cotidiano e na socialização dos valores da comunidade.

Na escola ocorrem os encontros de diferentes ‘educações’, escolar e não-escolar. Ela serve também como espaço de socialização de uma comunidade. Portanto, a escola³⁰⁴ vem a ser um espaço do encontro entre “diferentes”, mas também “é essencialmente um espaço de relações grupais.” (DAYRELL, 2001, p. 148). É claro que existe uma tensão muito grande nesses espaços, pelo simples fato do reconhecimento dessa diferença.

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envolvidos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. (PIERUCCI, 1999, p. 7).

A escola é, portanto, um espaço constituído de múltiplas diferenças onde se estabelecem relações de poder e de interesse. Levando isso em consideração, “a escola constitui-se em território de enfrentamentos invisíveis, onde as diferenças são marcadas por aspectos visíveis”. (FLEURI, 2001, p. 13). Logo, podemos afirmar que a diferença também na Escola se constrói sobre as tensões do contato, pois “a escola é uma instituição privilegiada, na medida em que possibilita o contato entre atores com diferentes visões de mundo, podendo promover o seu encontro e a troca de significados e vivências.” (DAUSTER, 2001, p. 70).

Assim sendo, a escola sempre vai ser além de um espaço para socialização do aluno na vida em comunidade, um espaço de troca de significados e de interação com outras culturas.

304 Mesmo compreendendo que a escola é formada por sujeitos diversos entre si, constituindo um mosaico. Entendemos que a escola enquanto instituição tem certos *modus operandi*. Desse modo, quando ponderamos “a escola”, não estamos querendo criar um corpo uno, mas sim observamos as ações que esses sujeitos executam.

A escola serve como um espaço onde as diferenças emergem, mas também como um espaço onde as especificidades desaparecem. É nesse momento que é preciso que se tenha cuidado para que a escola não se torne apenas uma ferramenta de inclusão para a homogeneização. O simples argumento de “escola diferenciada” não garante a especificidade, tampouco a interculturalidade efetiva.

Isso fortalece a construção de uma escola que valoriza a diferença, buscando o reconhecimento das diferenças culturais e de conhecimento, de forma a possibilitar a desconstrução democrática da hierarquia entre as formas de conhecimento, bem como a abertura de um diálogo entre estas.

De outra sorte, é preciso que a escola compreenda que os currículos e os Projetos Pedagógicos devem ser concebidos a partir do contexto e da construção histórica e social das comunidades, de suas especificidades em relação ao mundo e o seu lugar, como elas se enxergam e se definem, para que possamos compreender de que maneira elas querem se apresentar para o mundo, para o outro e para si. Se a escola não interpretar isso, ela será incapaz de se conceber (como se pretende) “diferenciada”. E, para assim, interpretar a realidade dos sujeitos e dos atores sociais, que são os diretamente afetados e mais interessados pela construção de uma escola que atenda as suas necessidades.

Compreendendo que a escola é palco de diferentes processos de conhecimento e do contato dentro da comunidade, nesse sentido, é nela que ocorrem diferentes processos de conhecimento. Assim se faz necessário, também, que seja pensada como produtora do espaço de troca desses conhecimentos. Deste modo, como ferramenta surge o debate da interculturalidade. A educação intercultural visa a desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam, valorizem e respeitem outros grupos culturais, mas que também reafirmem suas identidades culturais. Busca preservar as identidades culturais de forma não eurocêntrica, com a troca de experiências, para possibilitar o enriquecimento recíproco.

A busca pela interculturalidade está presente nas políticas educacionais que normatizam as escolas indígenas, não sendo uma prerrogativa apenas no Brasil. Na América Latina, diferentes documentos proclamam essa preocupação, como por exemplo a proposta de Direção Nacional de Educação Intercultural Bilingüe do Equador (Dineib) e a lei da Academia das Línguas Maias, da Guatemala. (PAULA, 1999).

No Brasil, os movimentos que defendiam uma educação voltada a uma “cultura popular” e conseqüentemente a uma “educação popular” específica e diferenciada, contribuíram para que se valorizassem elementos culturais de diferentes grupos. Já nos anos de 1950 e 1960,

os Centros Populares de Cultura CPC, movimento ligado à União Nacional dos Estudantes UNE, e ao Movimento de Educação de Base MEB, defendiam a educação através da arte popular. Contudo, depois do Golpe Militar de 1964, esses grupos foram suprimidos e vão retornar com força no final da década de 70, com as crescentes lutas sindicais dos anos 80. Acreditamos, no entanto, que apenas o mero contato de dois grupos culturalmente diferentes não propiciará a interculturalidade. Pelo contrário, é preciso que haja uma revisão crítica dos métodos e dos conteúdos desse contato. O que precisa ser dito é que se faz necessário criarem-se condições para garantir a igualdade dos direitos em todos os domínios da vida e, ao mesmo tempo, garantir o reconhecimento da especificidade de cada cultura.

Ao falar de sociedades indígenas, faz-se necessário criar um ambiente que assegure a alteridade de cada localidade, tendo como ponto de partida a especificidade de cada grupo indígena, e de como este cria/inventa³⁰⁵ e transforma suas próprias formas de pensar o mundo.

É preciso que se reconheça que, dentro de um agrupamento indígena, a escola é apenas um aspecto da vida social. A escola “se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder”. (BRANDÃO, 1988, p. 14). Enquanto suporte de um dado modelo de sociedade, a escola intercultural se faz presente apenas na retórica da educação escolar indígena.

Acreditamos que a escola pode ser apropriada pelas sociedades indígenas, e, através de uma ação política, pode ser utilizada como ferramenta para a construção de um mundo diferenciado, pautado em lógicas outras, como definimos no início deste texto. Logo, tomamos a interculturalidade não apenas como o processo de contato entre culturas, mas que envolve também relações econômicas, políticas e sociais. (NOBRE, 2009, p. 19). Nesse sentido, concordamos com Tubino que “la interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud.” (TUBINO, 2004, p. 2).

Não obstante, é necessário que se diga que a interculturalidade também pode ser usada no que compreendemos ser sua face perversa. Na Europa, alguns programas de educação intercultural (funcional) são pensados para os imigrantes de ex-colônias no sentido de integrá-los à sociedade envolvente (TUBINO, 2004, p. 3). Por sua vez, na América Latina, o conceito de

305 Invenção é usada aqui no sentido de “um conjunto de práticas reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam a inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, numa continuidade em relação ao passado (HOBSBAWM, 1984, p. 9).

interculturalidade é pensado prioritariamente para dar uma resposta à educação das comunidades tradicionais, para que se possa realizar uma abordagem pedagógica de educação bilíngue/multilíngue que procura garantir o reconhecimento de uma identidade diferenciada.

Infelizmente, a realidade das ‘escolas diferenciadas’ leva-nos ao uso da interculturalidade funcional que não questiona as bases das assimetrias sociais. Para romper com esta realidade, seria necessário colocar em suspenso a própria racionalidade científica ocidental, a mesma que dá suporte à organização dos currículos escolares. A única forma de dissolver esse modelo de racionalidade, que supõe a “não existência” dos grupos indígenas, é através da sociologia das ausências e das emergências, propostas por Santos. O objetivo principal dessa sociologia das ausências é, efetivamente, converter fatores impossíveis em possíveis, convertendo as ausências em presenças (SANTOS 2004).

Só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje. Por outras palavras só assim será possível evitar o gigantesco desperdício da experiência de que sofremos hoje em dia. Para expandir o presente proponho uma sociologia das ausências; para contrair o futuro, uma sociologia das emergências [...] Em vez de uma teoria geral proponho o trabalho de tradução, um procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade. (SANTOS, apud, COTA, 2008, p. 86-87).

Pelo menos no seu aspecto ideológico, naquilo que se deseja, é assim que compreendemos a prática da interculturalidade. De todo modo, devemos considerar também as importantes análises e abordagens da antropologia que vão contra a forma única de pensar o “sistema mundo”, fora do qual não haveria possibilidade de sobrevivência por populações diferenciadas. Essas novas abordagens enfatizam a capacidade de culturas ou de tradições inserirem cultivarem seu próprio saber em diferentes escalas de relações sociais, tendo a capacidade de imprimir seus valores mesmo em ambientes adversos.

Como referência desta perspectiva antropológica, poderíamos citar o trabalho de Sahlins, (SAHLINS, apud, LANNA, 1988) que demonstra que as relações de trabalho de moradores do Pacífico são diferentes das relações de trabalho em outras partes do mundo. (TASSINARI, 2001). Sahlins defende que diferentes culturas têm modelos próprios de ação, consciência de determinação histórica, ou que em diferentes culturas podemos encontrar racionalidades diferentes. (SAHLINS, 2003, p. 62). Dessa forma, é lógico afirmar que cada cultura expressa

sua racionalidade por meio de representações diversas, as quais levam à elaboração de maneiras diferentes de se perceber o mundo, as quais podem não parecer ‘racionais’ à vista de seus observadores externos. A escola não pode furtar-se de considerar que estabelece pontes entre as pessoas de um mesmo grupo social, e deste grupo com outros grupos. Contudo, no caso das populações indígenas, é preciso que se perceba que essas relações não são exclusivas do contexto do presente. O contato sempre existiu, as populações indígenas sempre estiveram em contato umas com as outras mesmo antes dos mais de cinco séculos de presença europeia na América. “A ideia central desse argumento é que as diferenças culturais e étnicas emergem justamente em virtude do contato e não apesar dele”. (TASSINARI, 2001, p. 54) Portanto, mesmo com as fronteiras estando de alguma forma “mais próximas” ou latentes, é preciso ressaltar que as relações culturais continuaram se transformando e se ressignificando ao longo dos tempos. A escola, ao considerar a historicidade destas relações, em uma perspectiva intercultural, auxilia as pessoas a situarem-se criticamente no mundo. Com isso, precisamos ressaltar onde as diferenças aparecem na atualidade:

Cabe atualmente à investigação antropológica explorar os processos de produção da diferença num mundo interconectado cultural, social e economicamente e com espaços interdependentes. Em outros termos, a proposta é entender a diferença cultural como produto de processos históricos compartilhados que diferencia o mundo bem como o conecta. (TASSINARI, 2001, p. 55).

A escola necessita estar atenta a isso, ela é um espaço de intercâmbio, que gera resistência, não das tradições em si, mas na própria diferença.

Considerações finais

As discussões que estabelecemos ao longo do texto levam-nos a quatro considerações centrais:

a) Persiste, na América, uma assimetria epistemológica e social que impossibilita o diálogo intercultural efetivo com os povos indígenas, mas também com outras minorias sociais. Para nós, não existe qualquer possibilidade de diálogo intercultural em situação de assimetria. Quando dizemos que esta assimetria é ao mesmo tempo epistemológica e social, está evidente para nós que há uma relação direta entre poder e saber hegemônicos. Socialmente relegados a status inferiores, as minorias têm também seus saberes diminuídos. Perverter a lógica da colo-

nialidade do saber e do poder significa considerar que o processo sócio-histórico em meio do qual os grupos subalternizados chegam ao presente também é assimétrico. Porém, a simples crítica, ou a mudança de perspectiva não basta para reparar o estrago da discriminação cultural historicamente constituída. A saída estaria condicionada a uma ética intercultural.

b) Se a sociedade colonial – e sua persistência no espírito de colonialidade – teve grande importância na construção social do imaginário sobre os grupos subalternizados e suas culturas, a opção pela interculturalidade crítica a põe em uma posição privilegiada também para desconstruí-lo, praticando uma ética intercultural que dê conta de responder aos problemas que a própria civilização técnico-científica criou e que não dá conta de resolver.

c) A interculturalidade não pode ser tomada apenas como contato entre culturas. Em situação de assimetria social e epistemológica, há que se pensar nas condições sociais que instituíram as desigualdades e as assentam na diversidade como justificativa para manutenção do sistema mundo que divide os espaços entre centros e periferias. Essa mesma regra é válida para pensar a diversidade dentro da diversidade, isto é: As culturas são respostas do ser humano aos problemas da existência. Todas possuem virtudes, mas também defeitos, e elaboram saberes que dão conta da existência localizada, mas que podem também servir de alternativas para os problemas globais. De outra sorte há que se ter cuidado ao tratar das culturas locais (indígenas ou não) tomando-as como espaços homogêneos, esquecendo-se que também elas são perpassadas de interesses de grupos internos e externos e que ao privilegiarem-se alguns aspectos culturais, faz-se opção política por determinados grupos.

d) A escola, como qualquer outra instituição social, é um espaço que pode mascarar as desigualdades ao não se debruçar sobre os fundamentos de sua constituição enquanto aparato social de reprodução de sentidos e significados que se tornaram hegemônicos por efeito das relações de dominação de povos e grupos que acontece desde o período colonial. A interculturalidade crítica é contra-hegemônica e incide na crítica da construção da sociedade e de suas instituições.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. *A Educação como Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. *O que é Educação*. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOUEL, Ramón. *El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Bogotá. 2007

- COTA, Maria das Graças. *Os Tupinikim e a questão da luta pela terra*. In; Revista Dimensões. Vitória, n. 21. 2008.
- CULLEN, Carlos. *Fenomenología de la crisis moral*. Buenos Aires: Castañeda, 1978.
- D'ANGELIS, Wilmar R. *Ensino Conteudístico na Escola Indígena: Atitudes indiferenciadas na escola "diferenciada"*. Digital, 2007
- DAUSTER, Tânia. *Construindo Pontes – a prática etnográfica e o campo da educação*. In: DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- DAYRELL, Juarez. *Escola como espaço sócio-cultural*. In: DAYRELL, J. (org.) *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- ESCOBAR, Arturo. *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá, Colômbia. 2005.
- FLEURI Reinaldo Matias. *Cultura uma categoria plural*. In: *Intercultura: estudos emergentes*. p. 7-18, Ijuí: Editora Unijuí, 2001.
- GAMBINI, Roberto. *Espelbo Índio: A formação da alma brasileira*. São Paulo: Axis Mundi. Terceiro Nome, 2002.
- GROSGOUEL, Ramón. *Los dilemas de los estudios étnicos estadounidenses: multiculturalismo identitario, colonización disciplinaria y epistemologías decoloniales* Revista universitas humanística pp: 35-47 Bogotá – Colombia no.63 enero-junio de 2007
- GRUPIONI, Luís Donisete B. *Olhar Longe, Porque o Futuro é Longe Cultura, Escola e Professores Indígenas no Brasil*. Tese de doutorado em Antropologia Social. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008.
- HOBBSAWM, Eric. *Introdução: A Invenção das Tradições*, In: HOBBSAWM, Eric & RANGER T.(Orgs.). *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- LANDER Edgardo (org). *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas (Buenos Aires: CLACSO/UNESCO) 2000
- _____, *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais – perspectivas latino americanas*. In: *Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos*. Bueno Aires: Clacso, 2005.
- LANNA, Marcos. *Ensaio Bibliográfico sobre Marshall Sablins e as "Cosmologias do Capitalismo"*. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v7n1/a06v07n1.pdf>>. Acesso 11/06/2012.
- MIX, Miguel Rojas. *Los Monstruos: mitos de legitimacións de la conquista?* In: *América latina: Palavra, Literatura e Cultura*. PIZARRO, Ana. São Paulo: memorial. Campinas: Unicamp, 1993.
- NOBRE Domingos. *Uma Pedagogia Indígena Guarani Numa Escola, Pra Qué?* Campinas - SP: Curt Nimuendaju, 2009.

PAULA, Eunice Dias de. *A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena*. Cadernos Cedes. Campinas. n. 49, p. 76-91, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000200007 Acesso 12/06/2012.

PIERUCCI, Antonio Flavio. *Ciladas da Diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

PORTO-GONSALVES, Carlos Walter. *Da Geografia às Geo-grafias: Um mundo em busca de novas territorialidades*. s/a. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cecena/porto.pdf>. Acesso 15/06/2012.

QUIJANO, Aníbal, “Colonialidad y Modernidad/Racionalida”, In: *Perú Indígena*, 29, 1991, 11-21.

_____, “Raza”, “Etnia” y “Nación” en Mariátegui: Cuestiones Abiertas, In: Roland Morgues (org.), José Carlos Mariátegui y Europa: *El Otro Aspecto del Descubrimiento*. Lima, Perú: Empresa Editora Amauta S.A., 1993. 167-187.

_____, La colonialidad del poder y la experiencia cultural latinoamericana, In; Roberto Briceño-León; Heinz R. Sonntag (orgs.), *Pueblo, época y desarrollo: la sociología de América Latina*. Caracas: Nueva Sociedad, 1998. 139-155.

RAMINELLI, Ronald. *Imagens da Colonização: A Representação do Índio de Caminha a Vieira*. São Paulo/Rio de Janeiro: Edusp, Fapesp, Jorge Zahar, 1996

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim das descobertas imperiais*. In: Oliveira, Inês Barbosa e Sgarbi, Paulo (org.) *Redes culturais, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DP&A. 2002

_____, *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente*. São Paulo, Cortez, 2004.

TASSINARI, Antonela. Maria. *Da Civilização a Tradição: Os projetos de escola entre os índios do Uaçá*. In: *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola*. LOPES da SILVA, A. ; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). São Paulo: Global, 2001.

TUBINO, Fidel. *Del Interculturalismo Funcional al Interculturalismo Crítico*. 2004. Disponível em: <http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf>. Acesso 10/05/2012

_____, *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. *Encuentro continental de educadores agustinos*, Lima, enero 24-28, 2005. In.: <http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>. Acesso 08/06/2012.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad y colonialidad del poder Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial*. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFUGUEL, Ramón. *El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Bogotá. 2007

WOORTMANN, Klass. *O Selvagem e o Novo Mundo: Ameríndios, humanismo e escatologia*. Brasília: UNB, 2004.

