

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LP2 – PRÁTICAS ESCOLARES E POLÍTICAS PÚBLICAS**

**DIALÉTICA E ANDRONORMATIVIDADE: O TRABALHO
PEDAGÓGICO NA GRAMÁTICA DO CAPITAL**

TESE DE DOUTORADO

Guilherme Howes Neto

**Santa Maria, RS, Brasil
2017**

**DIALÉTICA E ANDRONORMATIVIDADE: O TRABALHO
PEDAGÓGICO NA GRAMÁTICA DO CAPITAL**

por

Guilherme Howes Neto

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito
parcial para obtenção do título de
Doutor em Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a. Liliana Soares Ferreira

Santa Maria, RS, Brasil

2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

HOWES NETO, Guilherme
DIALÉTICA & ANDRONORMATIVIDADE: O TRABALHO PEDAGÓGICO
NA GRAMÁTICA DO CAPITAL / Guilherme HOWES NETO.- 2017.
358 p.; 30 cm

Orientador: Liliana Soares Ferreira
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2017

1. Andronormatividade 2. Trabalho Pedagógico 3.
masculinidade hegemônica 4. dominação masculina 5.
materialismo histórico dialético I. Soares Ferreira,
Liliana II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Sociais e Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado

**DIALÉTICA E ANDRONORMATIVIDADE: O TRABALHO
PEDAGÓGICO NA GRAMÁTICA DO CAPITAL**

elaborado por
Guilherme Howes Neto

Como requisito parcial para obtenção do título de
Doutor em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Liliana Soares Ferreira, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Carmem Lucia Bezerra Machado, Dra. (UFRGS)

Álvaro Luiz Moreira Hypolito, Dr. (UFPEL)

Elizete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM)

Célia Tanajura Machado, Dra. (UNEB)

Mariglei Severo Maraschin, Dra. (UFSM)

Andressa Aita Ivo, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 17 de julho de 2017

Dedicatória

Dedico este trabalho à memória de duas mulheres.

A primeira delas é minha Madrinha, que sempre me disse “não te pari, mas te embalei”, e que fez da minha vida a sua própria vida;

Dedico também à Mariabida, uma referência intelectual. Em suas estantes tive acesso a livros que constituíram a materialidade das coisas que hoje penso.

Elas sempre acreditaram em mim e mais do que isso, estabeleceram as condições mais concretas para que eu pudesse crescer, estudar e viver.

Agradecimentos

Agradeço primeiro e acima de tudo à Flávia “em cujo rosto e em cada traço, e até mesmo em cada ruga, identifico uma lembrança das melhores e mais doces memórias da minha vida. Até as dores infinitas e as perdas irreparáveis... eu leio-as na sua doce face e a dor desaparece”. (Marx a Jenny, Manchester, 21 de Junho de 1865);

Agradeço também à Nandinha, o maior presente que este mundo me deu; pelas incansáveis leituras e revisões; sem ela os sujeitos e predicados continuariam separados;

Ao João, que dobrou o presente, pela parceria e pelas tantas idas à “bliiblioteca”; mas sobretudo, por ter-me feito perceber como meninos são feitos meninos;

À professora Liliana, com quem compartilho divergências circunstanciais e convergências substanciais; pela oportunidade, pela orientação norteadora, pelo exemplo e pela referência que se tornou ao longo de todo o trabalho;

Ao Grupo Kairós, que me mostra a cada dia o significado da expressão Comunidade Acadêmica, pelo compartilhamento de vivências e saberes, pelas leituras essenciais à produção de conhecimento que este estudo busca demonstrar;

Às minhas interlocutoras, prof^a Maria Rita e prof^a Tereza, com quem convivo desde perto de uma década, e que a partir deste convívio pude construir muitas das inferências que levaram a termo este trabalho;

A todas e todos meu muito obrigado.

Atrás da cinza mais densa
Existe uma brasa acesa!
(Negro Lúcio)

Eu sou o espírito que tudo nega! E assim
é, pois tudo o que existe merece perecer
miseravelmente
(Goethe)

Ser radical é tomar as coisas pela raiz
(Marx)

RESUMO

Tese de Doutorado
Curso de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Santa Maria
**DIALÉTICA E ANDRONORMATIVIDADE: O TRABALHO PEDAGÓGICO NA
GRAMÁTICA DO CAPITAL**

Autor: Guilherme Howes Neto
Orientadora: Liliana Soares Ferreira
Data e local da defesa: Santa Maria/RS, 17 de julho de 2017

Vive-se em uma sociedade hegemônica e predominantemente masculina a ponto de constituir-se como uma verdadeira norma social. A educação, pelo papel central que tem na sociedade, configura-se como uma produtora e reprodutora desta gramática social. Nessas condições, enuncia-se a seguinte questão de pesquisa. Em que circunstâncias uma sociedade majoritariamente feminina e uma educação escolarizada produzida predominantemente por mulheres professoras produz e reproduz, de forma contraditória, uma sociedade dominante e hegemonicamente masculina? Como possíveis respostas a este questionamento, a pesquisa apontou para algumas formulações. A educação escolarizada se produz como um processo pouco crítico à hegemonia social masculina, patriarcal, sexista e violenta, simbólica e moralmente; reproduzindo as formas sociais mais amplas de discriminação e dominação femininas. Também que, a educação formal, escolarizada, produz e reproduz materialmente, no trabalho mesmo dos professores, pelo Trabalho Pedagógico, esta gramática social andronormativa; pois há processos sociais, de constituição de formas de consciência social anteriores e mais amplos, que se realizam materialmente no cotidiano da educação formal escolarizada. Nesse quadro, na forma de objetivos conceituais da pesquisa, busco apontar, descrever e analisar algumas condições históricas, políticas, jurídico legais e sociais, sob as quais nos tornamos uma sociedade andronormativa; compreender, a partir de então, as implicações de uma sociedade andronormativa sobre o trabalho e a educação. E na forma de objetivos operacionais, procuro evidenciar as circunstâncias em que a força política da história, no sentido de trajetória e processo histórico e sua narrativa, se condensam na sociedade e sobre a educação; analisar as relações entre as políticas públicas e os textos legais, apontando na relação político jurídica a conformação de uma sociedade e uma educação andronormativa; compreender as dinâmicas do trabalho como categoria e questão central na gramática do capital, em especial o Trabalho Pedagógico, como categoria e como práxis, em uma sociedade capitalista e andronormativa. E o resultado a que cheguei, por meio do método materialista histórico dialético, foi que depois de apontar as determinações do fenômeno e suas mediações com os processos sociais; das circunstâncias materiais, sociais e históricas, das implicações culturais e político jurídicas; é possível afirmar que produzimos e reproduzimos, por meio do Trabalho Pedagógico e da educação escolarizada, uma sociedade hegemonicamente masculina, patriarcal e sexista; porque a própria educação e a escola, como instâncias centrais da vida social, estão também imersas na gramática social andronormativa do capital.

Expressões chave: Andronormatividade; Trabalho Pedagógico; masculinidade hegemônica, dominação masculina; materialismo histórico dialético.

ABSTRACT

Doctorate Thesis
Education Post-Graduation Program
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brazil

DIALECTIC AND ANDRONORMATIVITY: THE PEDAGOGICAL WORK IN THE CAPITAL GRAMMAR

Author: Guilherme Howes Neto
Advisor: Liliana Soares Ferreira
July 17, 2017, Santa Maria/RS

Lives in an hegemonic and predominantly male society to the point of constituting itself as a true social norm. Education, for its central role in society, is configured as a producer and reproducer of this social grammar. In these conditions, the following research question starts. Under what circumstances does a society which is predominantly female and a school-based education produced predominantly by female teachers produce and reproduce, in a contradictory way, a dominant and hegemonically male society? As possible answers to this question, the research pointed to some formulations. Schooling occurs as an uncritical process to male, patriarchal, sexist and violent social hegemony, symbolically and morally; reproducing the broader social forms of feminine discrimination and domination. Also, formal education, schooling, produces and reproduces materially, in the work of teachers, by Pedagogical Work, this social andronormative grammar; because there are social processes, of the previous and broader constitution forms of social consciousness, that are materialized in the daily routine of formal schooling. In this context, in the form of conceptual objectives of the research, I try to point out, describe and analyze some historical, political, legal and social conditions under which we become an andronormative society; to understand, from then on, the implications of an andronormative society on work and education. And in the form of operational objectives, I try to show the circumstances in which the political force of history, in the sense of trajectory and historical process and its narrative, are condensed in society and on education; analyze the relations between public policies and legal texts, pointing out in the juridical political relation the conformation of a society and an andronormative education; understand the dynamics of work as a category and central issue in the grammar of capital, especially the Pedagogical Work, as a category and as praxis, in a capitalist and andronormative society. And the result I came to, through the dialectical historical materialist method, was that after pointing out the determinations of the phenomenon and its mediations with social processes; material, social and historical circumstances, cultural and juridic political implications; It is possible to affirm we produce and reproduce, through Pedagogical Work and school education, a hegemonically masculine, patriarchal and sexist society; because education itself and the school, as central instances of social life, are also immersed in the andronormative social grammar of capital.

Key words: Andronormativity; Pedagogical Work; hegemonic masculinity, male domination; dialectical historical materialism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 – Duas obras de Daumier 158
- Figura 2 – Distintas fases do Movimento Feminista 166
- Figura 3 – Relação circular de denominação da sociedade andronormativa 171
- Figura 4 – Movimento fenomênico das Políticas Públicas 184
- Figura 5 – Diferentes instâncias do termo “política” 186
- Figura 6 – Ciclo de Políticas Públicas 190
- Figura 7 – Composição da Câmara por cor da pele e sexo 199
- Figura 8 – Números do PNE 229
- Figura 9 – Incompatibilidade de uma política pública dentro de uma gramática social e econômica privada 235
- Figura 10 – Derivas 254
- Figura 11 – Contraste entre a educação e a escolarização 277
- Figura 12 – Caráter negativo e contraditório ente a “pragma” e a “práxis” 279
- Figura 13 – Educação, trabalho e mercado 292
- Figura 14 – Caminho do abstrato ao concreto 309
- Figura 15 – Dinâmica, processo e movimento da totalidade marxiana 342

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparativo das imagens de Daumier 161

Tabela 2 – Diferenças entre os institutos legais que regulam a vida social 202

Tabela 3 – Taxonomias da Capes 272

Tabela 4 – Grupo de interlocução 322

Tabela 5 – Quadro explicativo demonstrativo da constituição da tese 334

SUMÁRIO

1	PROLEGÔMENOS: A METÁFORA DA VIAGEM	23
1.1	AS FRONTEIRAS	23
1.2	A EMPIRIA	28
1.3	AS EVIDÊNCIAS	42
1.4	O LUGAR DE FALA: AS INTERLOCUTORAS	47
1.5	O PERCURSO DA EXPOSIÇÃO	63
2	ANDRONORMATIVIDADE: A EXPOSIÇÃO DE UM FENÔMENO	78
2.1	OS CONTORNOS – DESENHANDO O FENÔMENO	79
2.2	SUBSTÂNCIA – O CONTEÚDO SEMÂNTICO DO FENÔMENO	97
2.3	DENSIDADE – A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO FENÔMENO	114
3	HISTÓRIA DA (DES)COLONIZAÇÃO: INSURGENTES E	
	DIVORCEUSES	131
3.1	UMA RETOMADA HISTÓRICO SOCIAL DE “LONGO ALCANCE”	132
3.2	A HISTÓRIA POLÍTICA COMO POSSIBILIDADE DE AFIRMAÇÃO DO FEMININO	143
3.3	AS AUTORAS, SEU TEMPO E SEU ESPAÇO	151
3.4	A ASCENSÃO DA CIDADANIA BURGUESA	155
3.5	DA PRIMAZIA DO CULTURAL À EMANCIPAÇÃO POLÍTICA	163
3.6	A CENTRALIDADE (OU TOTALIDADE) DO FEMININO	174
4	ANDRONORMATIVIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS: A CRÍTICA	
	POLÍTICO JURÍDICA.....	181
4.1	CONCEITOS E CONCEPÇÕES	183
4.2	CARTAS CONSTITUCIONAIS E INSTITUTOS LEGAIS COMO POLÍTICAS SOCIAIS	203
4.3	POLÍTICAS PÚBLICAS: ANDRONORMATIVIDADE, A EDUCAÇÃO E A REPRODUÇÃO DO CAPITAL	219
5	TRABALHO, EDUCAÇÃO E PRÁXIS NA GRAMÁTICA DO CAPITAL	
	238	
5.1	O TRABALHO NA GRAMÁTICA DO CAPITAL: ONTOLOGIA, CRISE E DERIVA	238
5.2	TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA RELAÇÃO ONTOLÓGICA	257
5.3	EDUCAÇÃO E PRÁXIS: A CRÍTICA DO TRABALHO PEDAGÓGICO	269
5.4	A ESCOLA COMO “MODELO” DA EDUCAÇÃO CAPITALISTA	285
6	A DIALÉTICA DO CONCRETO: UMA VIAGEM INFLEXIVA.....	299
6.1	DO CONCRETO DADO À SUA NEGAÇÃO	299
6.2	DE VOLTA AO CONCRETO	319
6.3	O CONCRETO PENSADO	329
7	REFERÊNCIAS	345

1 PROLEGÔMENOS: A METÁFORA DA VIAGEM

“Toda viagem se destina a ultrapassar fronteiras, tanto dissolvendo-as como recriando-as” (OTAVIO IANNI)

1.1 AS FRONTEIRAS

No final dos anos 1990, quando ingressei na segunda turma do então recém começado Curso de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Santa Maria, um mundo incrivelmente novo se abriu para mim, não só na Academia, como para minha própria vida fora dela. O contato com a Teoria Social me proporcionou uma amplitude de possibilidades de ver o mundo, que sequer, antes, eu poderia imaginar. Em meio a tantos livros, autores, textos, abordagens, teorias, conceitos, temas, metodologias, eu me via completamente fascinado com a possibilidade de não mais perceber as coisas a partir de um só ponto de vista, mas, em sua totalidade. Entre tantos e tantas referências, uma tem me acompanhado, recorrente e incessantemente, desde aquele tempo. Arriscaria afirmar que nenhum outro texto marcou tanto mais minha formação acadêmica e formas de percepção de mundo até aqui, do que “Enigmas da modernidade-mundo”, do sociólogo Octavio Ianni¹. Por várias razões, a compreensão de mundo que traz, a linguagem e a forma como escreve, a maneira como compõe a narrativa, sempre relacionando a narrativa teórica à vida concreta, conotando fatos, ideias e exemplos.

O primeiro capítulo do livro é o exemplo mais claro disso. Em “A metáfora da viagem” (2003), Ianni compara o conhecimento, mais especificamente sua produção, a uma “viagem”. O autor afirma que em toda a história das ciências sociais os autores têm sido mais ou menos viajantes, reais ou imaginários, criadores e recriadores de “fronteiras”, sempre dispostos a atravessá-las, dissolvê-las, reafirmá-las. Aliás, ao realizar seu estudo, o cientista social faz incidir sobre seu tema, e descolar dele, um conjunto *insights* que permitem a si, seus pares, e à toda

¹ Octavio Ianni (1926-2004) formado em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP em 1954. Integrou o corpo de assistentes da Faculdade, na cadeira de Sociologia I, da qual Florestan Fernandes era o titular. Aposentado pelo AI-5 (e proibido de dar aulas na USP), foi para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), integrou a equipe de pesquisadores do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), foi professor visitante e conferencista em universidades norte-americanas, latino-americanas e europeias. Voltou à universidade pública como professor na Universidade Estadual de Campinas (PORTO, 2005).

sociedade “abrir as portas da percepção²”. Em seu texto, Ianni compara também o cientista social ao viajante, e ao realizar esta “metáfora da viagem”, descreve alguns aspectos de seu ofício. Menciona que “todo cientista social realiza algum tipo de viagem quando estuda, ensina ou pesquisa” (IANNI, 2003. p.14). É por esta razão que “suas viagens [...] sempre exercem alguma influência nos tipos de materiais com que trabalham e nas diferentes interpretações que formulam” (Ibidem, p.14-15).

Ao realizar esta viagem relacional entre o todo e as partes, entre o geral e o particular, entre o global e o específico, o universal e o singular, o cientista social

[...] Descortina outras possibilidades para o pensamento, para a inteligência do todo social. Ultrapassa o que é dado empiricamente, surpreende o que está escondido na realidade, e desvenda as articulações e os movimentos que conferem significado às atividades e às intenções, as práticas e às ilusões dos indivíduos e coletividades (Ibidem, p.17)

Não se pode prescindir, portanto, nesse processo de análise ampla em busca da inteligência do social, de seu “descortinamento”, do trato historicamente operado pelas Ciências Sociais, sob pena de construir um conhecimento ignorante (para parâmetros desse campo), restrito, aplicado, caótico. É preciso decolar do imediato, conhecer inclusive as determinações históricas e teóricas que estão no acervo das próprias Ciências Sociais; não importando aqui seu valor propriamente teórico, mas seu valor sócio-histórico, na medida em que compõe uma construção teórica, necessária no caminho das determinações do movimento do objeto real que se busca conhecer. Por outros termos, é preciso não desprezar as experiências de outras viagens e de outros viajantes, apenas porque foram a outros rumos e percorreram outros caminhos; embora possam não servir como guias, podem acrescentar às nossas “viagens” por contraste, por negação, por oposição, pelo exemplo.

À medida que viaja, o viajante se desenraiza, solta, liberta. Pode lançar-se pelos caminhos e pela imaginação, atravessar fronteiras e dissolver barreiras, inventar diferenças e imaginar similaridades. A sua imaginação voa longe, defronta-se com o desconhecido, que pode ser exótico, surpreendente, maravilhoso, ou insólito, absurdo, terrificante (Ibidem, p.31).

Na metáfora de Ianni (2003), atravessar fronteiras é a própria natureza da construção do conhecimento, subverter barreiras, mesmo o preço do encontro com o

² Expressão metafórica de Aldous Huxley em seu texto de 1954 “The Doors of Perception”, sem tradução (pelo menos em sua na íntegra) para a Língua Portuguesa, narrando sua experiência com a droga mescalina.

desconhecido, ou o confronto com o diferente, possa ser inesperado, assustador, desconcertante, caro demais. Entretanto, sempre valerá a pena partir. Em outras palavras, procurarei ser coerente com a proposta teórico metodológica desta pesquisa, sem, com isto, capitular frente a dogmas intelectuais, pelas fronteiras, impostas por escolas teóricas histórica e cientificamente legitimadas; procurarei não limitar meu espectro analítico a determinados postulados, em detrimento de outros, porque ambos, para alguns, se configuram como colidentes. As incompletudes e elipses da proposta teórica e metodológica desta pesquisa serão acrescidas por renovadas propostas de análise. Colocá-las, mesmo que juntas, no debate, não significará aqui uma ignorância ao seu conflito, ou um desconhecimento de suas transversalidades, de suas barreiras; pelo contrário, por serem, muitas vezes, escolas de pensamento obtusas permitem um debate muito mais dialógico sobre as nuances, sobre o alcance que o movimento do objeto requer, pois, a viagem pela realidade é sempre mais rica e complexa do que a Academia e os campos engavetados do saber presumem se apropriar e conhecer.

E é sobre esta compartimentalização dos saberes em gavetas que gostaria de começar propondo algumas considerações. Minha formação foi constituída, em sua totalidade, até o momento, em um campo do conhecimento que se conhece por Ciências Sociais³ (a própria *Capes*⁴ assim as denomina). O faz, para diferenciá-lo dos cursos das denominadas ciências sociais “aplicadas”. A expressão remete à diferença fundamental entre ambas. Enquanto as Ciências Sociais cuidam da inespecificidade dos fenômenos, da totalidade⁵ da realidade social, as Ciências

³ É importante aqui deixar clara a diferença entre ciências sociais e Ciências Sociais. A primeira expressão, com letras minúsculas, se refere a um campo inespecífico do saber. Nela podem estar inseridas disciplinas como a Psicologia, a História, a Geografia, o Direito, ou qualquer outra disciplina que pressuponha o social como seu instrumento de observação ou seu campo de estudo. No entanto, a segunda expressão, com letras maiúsculas, refere-se a um campo específico do saber. Está restrita às três disciplinas que emergem desde a modernidade até meados do século XX, Ciência Política (Antropologia Social ou Cultural e a Sociologia) naquele movimento que consolidou o pensamento social sobre aquilo que se convencionou chamar de bases científicas.

⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A sigla se refere à agência governamental, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), que tem como objetivo gerir os cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

⁵ Uma desambiguação necessária de ser feita é entre os termos “todo” e “totalidade”. Não se pode confundir o sentido de “todo social”, do sociólogo americano Talcott Parsons, que concebe o “todo” como um conjunto de partes interdependentes e integradas. É uma compreensão de influência inicialmente positivista, que compreende a sociedade como um “organismo” social. Nos anos 1950 e 1960, o estrutural funcionalismo, dominante em todo ocidente, reafirmou esta compreensão. A ideia de “totalidade”, é Georg Lukacs a partir da obra marxiana, e pode ser compreendida como um “complexo” constituído de “complexos”, uma totalidade complexa constituída de diferentes tipos e de níveis de complexidade (NETTO, 2011; NETTO, 2009)

Sociais tratam de fenômenos sociais mais disciplinadamente demarcados. Obviamente, cada um dos campos disciplinares não prescinde do outro; mas, pelo contrário, pelo fato de a realidade social não ser recortada tal como a Academia a faz parecer, as análises e os estudos são sempre, em boa medida, multidisciplinares.

Um Cientista Social está preocupado com a análise social ampla, com o todo social, com suas dinâmicas, relações e interconexões, com as relações entre as partes, entre as partes e o todo, com as relações entre aquilo que é particularmente determinado e o que é socialmente condicionado. Este é o fenômeno mesmo das Ciências Sociais. Por seu lado, um cientista social, do campo aplicado, será sempre, antes, um estudioso de um campo específico do saber. Por exemplo, a economia, e o fenômeno econômico; a administração, e o fenômeno administrativo organizacional; o direito, e o fenômeno jurídico; o jornalista, e o fenômeno da comunicação; o analista internacional, se ocupa das relações econômico-políticas de fronteiras, das relações entre Estados e instituições no ambiente internacional, e assim por diante. Qualquer um deles deverá estar preocupado em compreender as complexidades dentro das fronteiras do seu próprio fenômeno e relacioná-lo com a totalidade; mas esta relação com a totalidade, embora seja fundamental no estudo, não é o seu fenômeno mesmo.

Em seu texto “Aprendendo a pensar com a sociologia”, Zygmunt Bauman e Tim May⁶, tratando da amplitude da análise sociológica, mencionam que “a sociologia se distingue por observar as ações humanas como elementos de figurações mais amplas” (p.16); e acrescentam que esta totalidade não constitui uma arquitetura aleatória de atores⁷, mas uma “montagem” de atores “reunidos em rede de dependência mútua” (Ibidem). Por outros termos, esta dependência, é constituída pela probabilidade que as ações humanas possuem de se alterarem ou persistirem, cessarem ou permanecerem, em função das intenções ou contingências a que estes sujeitos estejam submetidos, do que eles façam ou tenham tido a intenção de fazer.

⁶ A opção por estes autores nesta introdução não indica a orientação metodológica desta pesquisa, mas apenas ilustrar a amplitude da análise sociológica, em que a relação entre os sujeitos, e entre estes e a sociedade, nunca pode ser analisada separadamente da implicação necessária entre uns e outros.

⁷ A concepção de “atores” sociais aqui compreendida, pode ser melhor compreendida no Capítulo 4. Neste momento basta pontuar que não há aqui a ideia de representação, em seu sentido de alienação. A referência aqui é aos sujeitos históricos, todos eles atores, politicamente agentes, que pela ação ou inação, pela voz ou pelo silêncio, pela participação ou pela inépcia, participam ativamente das disputas e dos conflitos sociais.

Por fim, Bauman e May, caracterizam a coisa mesma que é “objeto” de estudo das Ciências Sociais, da investigação sociológica, “figurações, redes de dependência mútua, condicionamentos recíprocos da ação e expansão ou confinamento da liberdade dos atores” (p.17). É importante ressaltar ainda que este caráter totalizante do enfoque sociológico⁸ não pode ser confundido com um esvaziamento de seu caráter de análise global, no sentido de totalidade, nem com uma mistificação de sua capacidade de observar discriminada e conjuntamente, as especificidades dos fenômenos sociais. Por isso, atores individuais, sujeitos históricos determinados, “tornam-se objeto de estudo das observações e estudos sociológicos, à medida que são considerados participantes de uma rede de interdependência” (Ibidem) socialmente constituída e mutuamente implicada.

Neste sentido, ou seja, na medida em que analisa não tanto os aspectos específicos da sociedade enquanto tais, como as ligações estruturais e de condicionamento recíproco, a sociologia tem uma função de generalização e um efeito de exteriorização. Não espanta que, nas mãos de um sociólogo pouco sensato ou medíocre, a sociologia pareça, em vez de geral, “genérica”, e de sociologia se transforme naquilo a que os que apenas conhecem as ciências sociais pela rama não se cansam de chamar “tudologia”. (FERRAROTTI, 1986, p.149-150)

Assim, os autores em tela até aqui ressaltam que tomar a totalidade como seu objeto de estudo não significa, para os Cientistas Sociais, perder a capacidade de análise das especificidades dos fenômenos sociais. Pelo contrário, é “considerando o conjunto que pudemos observar o essencial, o movimento do todo”, das relações recíprocas do tecido social que este todo sintetiza. “Todos estudam ou deveriam observar o comportamento de seres totais e não divididos em faculdades” (IANNI, 2003. p.18).

É neste sentido que estarei tomando, neste estudo, a Educação como universo de estudo. Não como um recorte da realidade, mas como uma síntese dela.

⁸ “Sociológico” é uma referência ao fenômeno social amplo. É importante demonstrar que embora distintas entre si, as três áreas das Ciências Sociais compõem conjuntamente a análise sociológica. A Antropologia Social (de vertente britânica) ou Cultural (de vertente estadunidense), diferenciam-se da “antropologia”, que é um ramo da Filosofia. Da mesma forma, a Ciência Política, compreendida como fenômeno social deve ser compreendida de forma distinta da política, que também é um ramo da Filosofia. Datam dos textos clássicos de Platão e Aristóteles, ou mesmo medievais, tratando das questões antropológicas ou políticas, todas elas, preocupações substancialmente filosóficas. A emergente questão social, decorrente da sociedade urbanizada, globalizada, industrializada e modernizada exige da então “filosofia social” uma abordagem totalmente diferente do que até então vinha sendo feita, emergindo uma análise social secularizada, laicizada, radicalmente levada à ação pelo pensamento social moderno, pela Teoria Social, e contemporaneamente, pelas análises sociológicas.

Parte e totalidade ao mesmo tempo. Não pretendo, com isto, como demonstrei anteriormente, fazer o que chamarei de “educação aplicada”. Isto é, o fenômeno da educação será tomado aqui como um campo privilegiado e representativo dos fenômenos sociais que tentarei compreender. Não outro, mas o campo da educação, como um “lugar social” revelador, problematizador, produtor, reproduzidor e extremamente ilustrativo e revelador das questões que busco compreender. Pela natureza do campo de estudo do qual venho e pelo qual estarei abordando o fenômeno que desenhei e meu universo de investigação, não busco, com minha pesquisa compreender a educação para transformar a educação. Isto seria fazer o que estou chamando de educação aplicada. Busco, neste estudo, fazer algo distinto disso, estudar e compreender a educação, como forma de interferir na realidade social na qual ela própria está inserida, de forma ampla, contextual e irrestrita. A educação é, por vezes, uma consequência da realidade social; e por outras, a sua causa. Ela está inextricavelmente ligada a esta realidade, é um de seus componentes mais centrais. Informa esta realidade e é informada por ela. Está no centro de sua produção e de sua reprodução. É, portanto, um elemento primordial desta totalidade, pois

[...] os processos educacionais e os sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2008. p.25).

Por esta razão, estou defendendo aqui, que a educação não é um “campo qualquer”. Neste contexto estou entendendo “campo” como definiu Bourdieu (1983) constituindo ao mesmo tempo esferas autônomas e (inter) dependentes da vida social. São, assim, esferas da vida social constituídas historicamente, que se institucionalizam na vida social, institucionalizando, ao mesmo tempo, esta própria vida social. É neste entendimento que a Educação não constitui um “campo qualquer”, mas uma instância da vida social privilegiada e fértil para sua própria investigação, seu próprio entendimento.

1.2 A EMPIRIA

Mas por que a Educação? Isso decorre, não exclusivamente, mas essencialmente, de minhas experiências de aula, em especial minha experiência nos espaços compartimentados da escola, e de tê-la tratado como uma experiência laboral reflexiva e ilustrativa da realidade social. Além das razões apontadas anteriormente, qualifico a Escola como um “laboratório social” particularmente constituído pela minha experiência como professor. Mais particularmente, na escola básica, pública, na qual trabalhei por três anos⁹. Desde o final do ano de 2012 até o final do ano de 2015, pude não somente perceber as questões que nortearam¹⁰ este projeto de pesquisa, como também entender aquele “campo”, como um lugar social notoriamente revelador para questões que preocupam a sociedade como um todo. Entendida assim, a Educação não apenas revela, condensa, expressa ou sintetiza a realidade social; mas é concretamente a própria realidade social, constituinte e constituída por esta realidade, recortada metodologicamente para fins desta pesquisa.

Este estudo é o resultado de uma pesquisa que procurou investigar o fenômeno da andronormatividade¹¹ e suas determinações, um fenômeno social que institui o masculino como norma, um fenômeno vivido pela sociedade ocidental capitalista deste tempo baseado na consideração de um estatuto humano masculino como regra para toda a sociedade. Vários foram os episódios que evidenciaram o fenômeno da andronormatividade em suas mais diversas formas de manifestação.

⁹ Por ocasião de minha nomeação para cargo efetivo em Concurso Público da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC/RS 2011 - CRE: 8º Santa Maria - Habilitação: 4.3 - Licenciatura Plena em Sociologia. Edital N° 23/2012 de 27 de setembro de 2012.

¹⁰ A opção por este termo não é ocasional. A expressão “orientação”, como indicação de rumo, de caminho, está ligada ao contexto das grandes navegações europeias, logo após o Medievo europeu ocidental. O Oriente era o destino necessário, “correto”, único que interessava e que deveria ser seguido. Dessa forma, “orientar” significa determinar, apontar o caminho a ser tomado, sem a opção por qualquer outro, é uma imposição, uma certeza dogmática e indubitável. Era, já ali, o caminho do espólio, da exploração, por parte do Ibéricos exangues, ávidos por suor, sangue e recursos naturais, enfim, da emergência e da ganância do capital. Já a expressão “norte” refere-se ao polo magnético da Terra, que está localizado ao sul geográfico, arbitrariamente determinado pela ciência iluminista europeia. Ao saber onde se localiza o “norte” magnético, os “navegantes” e “marinheiros”, os viajantes de hoje mencionado anteriormente por Ianni, podem seguir qualquer rumo, apenas tomando este ponto como referência, como base segura para seguir o caminho que julgar mais adequado. Assim entendido, “nortear” significa oferecer uma referência segura, para que a partir dela se tome qualquer rumo, aquele ou outro; e nunca, entretanto, determinar um caminho necessário, unívoco, em detrimento de quaisquer outros tantos possíveis.

¹¹ Este termo vem sendo amadurecido em meus estudos e pesquisas desde algum tempo. Desdobra-se do entendimento de outro termo, “heteronormatividade”, que é tomar como norma dos relacionamentos (românticos, eróticos, afetivos) o par binário masculino/feminino. Neste estudo a “norma” não é o par binário, mas a própria masculinidade como regra e centro referencial de toda a sociedade, de uma forma geral, para todos os seus parâmetros. A discussão conceitual do fenômeno será levada a termo no Capítulo 2

Por vezes, nitidamente identificáveis, por outras menos evidentes, porém não menos cruéis ou violentos. Como será demonstrado em capítulos ulteriores, quando se tratar da presença, da ausência ou do silêncio da questão feminina na lei de uma forma geral, e nas políticas públicas, de forma mais específica; quando se tratar das questões relacionadas ao gênero, ao corpo e à sexualidade; ou ainda, quando se procurará descrever o próprio fenômeno da andronormatividade; os discursos legais, os códigos morais que permeiam o cotidiano escolar, o currículo oculto nas práticas escolares, ou mesmo as narrativas do senso comum, tendem a tratar estas questões como já identificadas, já enfrentadas ou já superadas. No entanto, observando mais de perto, convivendo no dia a dia da escola, atendendo aos componentes curriculares¹² em sala de aula, convivendo com os alunos no pátio da escola, no refeitório, nos eventos, em momentos fora dos horários de aula; em que os corpos e as condutas tendem a escapar da rigidez e do controle disciplinador; observando as relações entre os professores e os estudantes, pais e professores, entre professores e professores; nas reuniões, na sala dos professores; enfim, realizando um exercício de “participação observante”¹³ entre os sujeitos envolvidos no ambiente da escola, suas relações, denota-se um cenário bem mais diverso e complexo. Nas práticas cotidianas e do dia a dia da escola, as questões relacionadas ao corpo, ao gênero e à sexualidade, que no limite se refletem nas mais diversas formas de violência e opressão da condição feminina, são naturalizadas, aparecem como “norma”lizadas, grassam como se não fossem uma evidência.

Assim considerado, o fenômeno que estou pesquisando não permite ser evidenciado apenas por meio de formalidades técnicas como questionários, observações profundas ou esparsas, entrevistas formais, ou quaisquer outras

¹² Durante o período em que trabalhei como Professor Efetivo da Rede Pública Estadual, atendi aos componentes curriculares Sociologia, História, Filosofia e Seminário Interdisciplinar Integrado.

¹³ A noção de “participação observante” (FLICK, 2009; WACQUANT, 2002) está para além da técnica da observação participante. Se nesta, a centralidade da ação está no observado que participa, naquela, o protagonismo reside no participante efetivo que observa. Em ambos tanto a observação quanto a participação não se dão em um vazio, mas situada dentro de um quadro teórico e metodológico rigorosamente situados. A participação observante pressupõe o papel ativo e marcado pela profunda interferência do pesquisador no campo em que se insere e estuda. O participante observador intervém, opera, é um autor mesmo dos processos que pesquisa. Aproxima-se bem mais de uma técnica do que de um método de produção de dados; é uma estratégia para sua produção. Combina uma miríade de formas de percepção de dados, documental, testemunhal, imagético, entrevistas, notas de campo, memoriais, eventuais ou deliberada e intencionalmente provocados. Ao inverter o vetor “observador-ator” para “ator social-observador” o pesquisador torna-se também ele um sujeito implicado em sua pesquisa. Neste caso, a validade científica não pode ser mensurada pelos caminhos mais tradicionais de validação da cientificidade, mas pelo movimento identificado e provocado pelo próprio processo da pesquisa, pela sua práxis.

formas de tentativa de percepção, de dinâmicas que não se evidenciam tão positivamente. São evidências que surgem para o pesquisador, e para todos os sujeitos, apenas nas nuances das relações cotidianas, nas elipses, nos olhares, nas falas espontâneas, nos murais da escola, nos avisos, nos corredores, nos banheiros, no refeitório; nas reuniões, “conselhos de classe”, palestras, nas conversas privadas das salas de professores, nos intervalos das aulas, nas trocas dos “períodos”, no pátio da escola, durante o “recreio”; enfim, em uma infinidade de lugares sociais e situações que não podem ser concebidas por meio de parâmetros mais convencionais. Em “Sociedade de Esquina”, o antropólogo William Foote Whyte, ao escrever sobre as possibilidades e os parâmetros da participação do pesquisador junto ao grupo, ao “lugar social”, que pesquisa; ao discutir a questão dos limites da imersão do pesquisador junto aos seus sujeitos e a aproximação ao fenômeno investigado; menciona que “sentado e ouvindo, soube as respostas às perguntas que nem mesmo teria tido a ideia de fazer se colhesse [as] informações apenas por entrevista” (FOOTE WHYTE, 2005. p. 304). O autor acrescenta, ainda, que depois de ter-se estabelecido entre o grupo, depois que sua “posição” nele estava muito bem definida, as informações chegavam até ele de forma mais espontânea, claras, possibilitando as mais profundas percepções. É neste contexto que uma profunda vinculação do pesquisador com o seu campo de pesquisa permite que vislumbre fenômenos que por outros caminhos jamais teria oportunidade de perceber e conhecer.

A escola, assim, configura-se como aquele imenso “laboratório social” que permite, através de seu estudo, elucidar amplos processos sociais, compreendidos e expressos em suas peculiares manifestações, por meio de suas particularidades, recorrências, similaridades, silêncios e negações. Considero, neste sentido, que meu trabalho de campo se estendeu desde pelo menos os últimos cinco anos até agora quando passo a refletir sobre ele, rever as notas de campo, ponderar sobre seu significado. Neste tempo, pude perceber, não somente o movimento do fenômeno da andronormatividade¹⁴ dentro da escola, como também suas relações com o amplo conjunto da sociedade. Ao olhar para as relações sociais, os movimentos dos sujeitos na educação, e mais especificamente na escola, vejo sujeitos histórica e socialmente determinados, jurídica e politicamente condicionados

¹⁴ Este fenômeno será demonstrado e discutido no próximo Capítulo.

a agir como agem, comportarem-se como se comportam, pensarem e conceberem o mundo, seus corpos e suas sexualidades como concebem.

O professor Fernando Seffner¹⁵, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em seu texto “Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade” (SEFFNER, 2011), parte de algumas “cenas escolares”, isto é, evidências tiradas de um cotidiano comum, reiterado, e recorrente entre as escolas públicas, para mostrar como a escola constitui um cenário possível para pensar sobre questões que são prementes também na sociedade mais ampla. Para o autor, a escola tem papel central como instituição pública e não pode refletir os padrões privados da família, na maioria dos casos, andronormativos e patriarcais. Para identificar estes amplos processos, suas manifestações mais profundas, é preciso estar atento às minúcias da convivência diária da escola, vivê-la em seu cotidiano.

Seffner (2011) propõe no texto pensar não “sobre a escola”, mas pensar “na escola”, “queremos estar na escola (sala de aula, corredores, banheiros, cantos do pátio, sala de professores)” (Ibidem, 562). Inspirado nesta forma de reflexão, busco nela minha própria maneira de aproximação ao fenômeno que investigo e sobre os sujeitos por ele implicados. Tomando, assim, meu trabalho e minha vivência na escola desde os últimos anos, estou convencido de que estive pensando dentro da escola, mais especificamente “na escola”, atento às suas “cenas”; como também “sobre ela”, e suas relações com o social ampliado.

Seffner (2011) demonstra sua abordagem apresentando cinco “cenas escolares” que estão, em primeiro lugar, para além do ambiente restritamente circunscrito da aula, compreendendo a própria escola como um conjunto de ambientes distintos e complexamente interligados, que juntos compõem o que se pode denominar cenário escolar. Uma cena escolar é algo bem mais abrangente do que uma observação de uma “aula” propriamente dita. Uma aula, assim amplamente compreendida, não começa e termina nela mesma, mas pelo contrário, dilui-se, reverbera e expande-se por todos os poros sociais do cenário escolar. Em qualquer lugar, há “lições” sobre tudo, sobre os comportamentos, sobre os corpos, sobre os assuntos do conteúdo, sobre o mundo, e sobre a própria educação.

¹⁵ O prof^o Fernando Seffner participou da banca de qualificação. Sua contribuição foi substancial e decisiva à continuidade deste trabalho. Embora a perspectiva teórico metodológica deste estudo seja diferente da dele, o Capítulo 2 é uma tentativa de atender aos seus apontamentos e às suas críticas.

Uma destas cenas narradas pelo autor me toma em particular, pois evidenciou de forma bastante clara o fenômeno que já me preocupava, mas que a partir dela ganhou contornos muito mais nítidos. Seffner narra a cena anotada em seu diário de campo, ocorrida em abril de 2008, em que uma menina, estudante da sétima série, havia comparecido “novamente à escola vestindo um short muito curto e uma blusinha mais curta” (Ibidem, p.564). A situação causara “alvoroço na sala dos professores”, que ao comentarem sobre o assunto, relatavam que tal comportamento “provoca alterações nos alunos”, e ainda que, na vez anterior que tal fato ocorreu, a menina foi mandada para casa. No dia seguinte, havia voltado à escola acompanhada pela mãe, que argumentava não ver problema na forma como a menina vestia-se. O autor aponta então que ocorre uma dissintonia entre o que acontece na escola e o que ocorre fora dela. Explica que percebemos

[...] uma explosão de meninas divulgadas pela mídia como modelos e manequins, em trajes provocantes, menores de idade ou já maiores, mas nitidamente aparentando corpos quase que de criança [...], (Ibidem)

fazendo recair sobre a escola a pecha de controladora, de conservadora, ou mesmo de “atrasada”.

Tal cena me remeteu a outra vivida por mim na escola, e que me fez perceber esta dissintonia entre os comportamentos dentro da escola e fora dela, seu conservadorismo em temas como sexo, questões de corpo e sexualidade, gênero, convenções religiosas e políticas; como também, e de forma muito mais severa, o quanto a escola reforça, reproduz, reitera, e acaba produzindo ela mesma, padrões conservadores, patriarcais, hetero e andronormativos, por meio de suas dinâmicas e atividades, didáticas ou não. No meio do ano de 2013, a escola em que eu trabalhava contratou uma palestra anunciada como motivadora dos estudantes para o estudo; tratava de superação, de exemplos de luta por objetivos, e também sobre a importância de os estudantes manterem-se longe das drogas. O palestrante fora sugerido pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação, e segundo informou em sua fala, já havia se pronunciado em outras escolas públicas da mesma Coordenação. Haveria, na escola em que eu trabalhava, duas palestras, uma para o turno da manhã, para os estudantes do Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental (que assisti); e outra, para o turno da tarde, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre a qual eu somente soube notícia.

Importa relatar aqui o ponto da palestra em que o autor me remeteu à “cena escolar” narrada por Seffner. Já ao final de sua fala, depois de ter relatado suas experiências de superação às drogas, de sucesso decorrente de seus esforços pessoais, o palestrante passou a tecer comentários sobre as formas de vestir e agir, em especial das meninas, em tom agudamente repreensivo, reprovador e arbitrário. Ele próprio, homem, compleição física forte, havia mostrado cenas suas em um telão praticando “artes marciais”, vestindo no dia da palestra uma camiseta justa ao corpo, enunciou que “uma menina que usa roupas justas e decotadas” não está se “preservando”; pois, segundo ele, “como diz o ditado, a fruta quando está muito de amostra, ou está bichada ou está podre”. A cena causou desconforto geral entre as pessoas no auditório. Havia cerca de sessenta pessoas assistindo, em sua quase totalidade, estudantes do Ensino Médio, que também assistiam às minhas aulas nas disciplinas de História e Sociologia. Obviamente todos eles deram-se conta do absurdo que havia sido dito, e imediatamente iniciou-se uma troca de olhares entre eles e comigo, quase como se tacitamente cobrassem de mim uma posição sobre o que escutaram.

A palestra encerrou-se. Logo depois foi aberto espaço para questões. Imediatamente levantei o braço, e questionei se assim como “a fruta”, estas meninas que expunham seus corpos com roupas justas e decotadas também estavam “podres”? O interlocutor palestrante manteve firme sua posição e ainda acrescentou que “se seus corpos estão tão à mostra, é porque sua carne está podre!”. Reafirmou sua fala e me indagou diretamente: – “Você não concorda?” Respondi a ele que obviamente não concordava e acrescentei que, da mesma forma, ele próprio com uma roupa justa e cavada não estava também com a “carne podre”? Ele respondeu exasperadamente que não, pois era homem. Neste momento, percebendo que a situação parecia fugir ao controle devido à exaltação dos ânimos, a diretora da escola tomou em mãos o microfone e educadamente agradeceu à palestra e encerrou o evento.

Todo o tempo depois em que ainda permaneci na escola e mesmo quando volto a ela ou quando encontro com alguns ex-alunos, sempre um dos assuntos que todos lembram é o da “carne podre”, que foi como eles próprios passaram a denominar o acontecido. Fiquei sabendo, tempos depois, que, na palestra da tarde, na própria escola, e também em outras escolas, o palestrante narrava a discussão

que teve comigo, sempre reafirmado que era lamentável que “gente” como eu, podia ser professor de adolescentes! Tudo isto contribui para ilustrar o que estarei denominando de maneiras não lineares ou diretas de manifestação de uma cultura andronormativa na educação e mais pontualmente na escola. As maneiras pelas quais estes processos se efetivam, nos interstícios do cotidiano escolar, desde as falas e gestos, passando pelas ações aparentemente mais inoperantes, são muito eficientes em produzir padrões de comportamento e percepção de mundo, pois carregam toda carga de uma sociedade que lhe precede, produzindo-a e reproduzindo-a.

É por esta razão, por exemplo, que gênero, corpo e sexualidade são temas transversais na educação, pois atravessam transversalmente (perpendicularmente, cruzadamente) todos os conteúdos e todas as rotinas escolares. Para perceber isto e demonstrar o movimento do fenômeno da andronormatividade, realizei observações sistemáticas nas aulas de vários outros professores, ao longo do tempo de minha permanência trabalhando na escola. Assim, pude perceber como uma professora, que jamais mencionou a questão do gênero ou da sexualidade em suas aulas, ensina sobre gênero, corpo e sexualidade; mesmo afirmadamente nunca fazer distinção de tratamento entre meninos e meninas, reproduz, reitera e reforça padrões andronormativos em seu Trabalho Pedagógico.

No componente curricular de Matemática, ao distribuir exercícios para os estudantes, a professora dispôs-se por dois períodos de aula a atender às dúvidas e aos questionamentos de uma turma de dezessete estudantes. Sete meninos e dez meninas. Ao longo dos noventa minutos de aula atendeu a seis alunos particularmente; quatro meninas e dois meninos. Gastou, no atendimento a estes últimos vinte e um minutos, onze minutos com o primeiro, e dez minutos com o segundo. Na atenção às quatro meninas, gastou, ao todo, dezessete minutos. Com nenhuma delas demandou mais do que sete minutos individualmente. Repeti a experiência por outras quatro vezes, totalizando cinco observações completas de dois períodos de aula cada uma. Reiteradamente, em todos os casos, os dados convergiram. Em nenhuma oportunidade a professora permaneceu mais tempo com as meninas do que com os meninos. Aufere-se disso, que não é preciso falar ou tratar de gênero e sexualidade para construir noções sobre eles, basta, para tanto, que se aja concretamente. Em outras palavras, restou em cada estudante, atendido

ou não, a noção de que Matemática, a exemplo das outras ciências ditas “duras” (de que tratarei no Capítulo 4), é assunto masculino, que os meninos devem saber e dominar; às meninas, resta a preocupação com outros assuntos menos centrais nesta gramática de educação e escolarização que ensina, capacita e coloniza para o mundo social hegemônica e predominantemente masculino.

Outro dado que corrobora estas conclusões foram as observações feitas nos componentes curriculares Química e Física (nos dois componentes as professoras eram mulheres). Neste caso, a questão interna que apontava os rumos das minhas observações era outra. Do que tratam, conversam, estas professoras com seus estudantes, meninos e meninas? De quais assuntos falam? Da mesma forma que na observação anterior, o intuito agora não era questionar diretamente se as professoras diferenciavam o tratamento para meninos ou meninas. Elas estavam abertamente empenhadas em fazê-lo de forma equânime e imparcial, ainda mais, com a minha presença, justificada pela “nobre missão”, publicamente declarada de “investigar as relações de poder dentro do ambiente escolar”. Era o que, de fato, eu estava observando. E o resultado a que cheguei, depois de dez períodos de aula de observação, em cinco períodos do componente curricular de Química e cinco períodos de Física, foi que, rigorosamente, os assuntos e temas que as professoras conversaram com os meninos, relacionavam-se a trabalho (é uma escola em contexto predominantemente rural), vida futura, atividade profissional; já com as estudantes meninas, os temas giraram, sem exceções, entre vida doméstica, cuidados com o corpo e relacionamentos erótico afetivos. Da mesma forma que na observação anterior, sem sequer tangenciar as expressões “corpo”, “gênero” e “sexualidade”, as aulas de “Ciências da Natureza¹⁶”, constituíam-se de verdadeiras instruções subliminares sobre corpo, gênero e sexualidade, demarcando-se, mesmo que não direta e abertamente, os lugares e os comportamentos sociais masculinos e femininos, binariamente definidos e hierarquicamente discriminados.

Por fim, uma outra observação ainda acrescenta dados para pensar a respeito do fenômeno da andronormatividade e suas relações com a escola e com a educação. A escola onde realizei as observações possui um pátio de aproximadamente quatrocentos metros quadrados, cobertos, e nele, em um dos

¹⁶ Ainda compõe as ciências da natureza a disciplina de Biologia, porém, neste caso, o professor era um homem, o que me fez prescindir desta observação.

lados, localizam-se os banheiros. Curioso notar que junto à porta do banheiro feminino, parte esta do banheiro, visível do lado de fora, há um espelho, e o mesmo não acontece no banheiro masculino¹⁷. A presença deste espelho é sintomática, elucidativa, e reveladora sobre a questão feminina, sobretudo no que se refere à questão do corpo feminino. Realizei observações sistemáticas por cinco semanas consecutivas, sempre às quintas-feiras, que era quando eu não tinha aula no quarto período, imediatamente àquele que se segue do intervalo, nominadamente “recreio”, na escola. Fazia a observação do lado oposto do pátio a aproximadamente vinte metros da referida porta. A observação realizada neste horário tem suas peculiaridades; por ser o horário logo após o intervalo, quando há uma descontração física mais intensa, quase todos os estudantes lancham ou descem para a “merenda”. Logo após este horário, o uso do espelho, impõe-se como uma necessidade no sentido de recompor o ajuste da roupa, dos cabelos, da maquiagem, enfim, de toda uma disciplina física que se espera de uma “menina”. Como na porta do banheiro dos meninos sequer há um espelho, nenhum deles sente-se cobrado de realizar esta tal “recomposição”. Este é, portanto, um imperativo feminino. Reconstituir sua aparência torna-se uma obrigação feminina, sobre seu corpo, seu jeito de ser e vestir, de se comportar, de agir.

A observação da relação das meninas com o espelho evidencia, de forma claramente discriminada, sobre qual grupo de corpos recai um maior controle social. É como se a escola, como todo processo social ampliado, expressasse, verbalizasse, através do espelho, uma tácita regra social que vale apenas para as meninas, mulheres, no limite, o feminino. A regra social; a norma social que regula o corpo feminino e prescinde dessa regulamentação para o corpo masculino, é que seu corpo e seus comportamentos carecem de julgamentos, de “ajustes”, são uma questão de controle social e público, obviamente todos estes controles são regradamente masculinos, marcadamente andronormativos.

É evidente que nenhuma escola imporia abertamente uma vigilância mais severa, controladora e punitiva sobre as meninas; mas é revelador a presença de espelhos nos lugares sociais para o público feminino, demonstrando que o controle e a instituição de um padrão social andronormativo se realiza pelos poros da vida

¹⁷ A organização do espaço é a mesma no segundo andar do prédio da escola, porém as observações foram realizadas no térreo, contíguo ao pátio da escola, em contraste com os banheiros do segundo andar, em que os banheiros ficam em frente a um corredor.

social, da vida escolar, nas suas “cenas”, nos gestos, nas hesitações, nos olhares, na arquitetura, na decoração, na organização e disposição dos espaços; no limite, na simples e aparentemente inocente e prosaica presença de um espelho. Toda esta série de observações realizadas entre os anos de 2012 e 2015¹⁸ me permitiram desenhar os contornos do fenômeno que se evidenciava, ainda que esparsamente. O conjunto de percepções retiradas da realidade empírica, amadurecido pela relação com a bibliografia foram lenta e progressivamente definindo os contornos do fenômeno da andronormatividade e suas relações com a escola com a educação, e com o social ampliado. Sem uma ou sem a outra, mas sobretudo, sem ambas em conjunto, possivelmente, jamais eu teria percebido, mesmo que ainda provisoriamente, o movimento fenomênico do meu objeto de estudo.

Ao cabo deste processo, já contava com este rico material empiricamente produzido, mas sem ainda um pressuposto teórico que proporcionasse pensar sobre este conjunto de dados articuladamente; ou tampouco que reunisse toda esta série de percepções empíricas sobre a assimetria entre masculino e feminino, em torno de questões mais bem elaboradas; enfim, eu ainda não tinha de fato um “problema de pesquisa”, ou melhor, eu identificava um problema, mas não sabia como questioná-lo. Conseguia apenas perguntar, provisoriamente, por que isto é assim? Foi então, e aí pode-se dizer que tenha acontecido o *insigth*¹⁹ que desencadeou todas as conexões desta pesquisa, que ora se materializa neste processo de escrita. No dia 14 de março de 2014, no Salão Azul (estes dados estão em meu caderno de notas), do Centro Universitário Franciscano, onde eu trabalhava como professor, ocorreu a palestra²⁰ “As meninas más da Literatura escrita por mulheres”, proferida pela romancista e estudiosa Lélia Almeida, evento este extremamente provocador para

¹⁸ Formam duas fases de observação. Uma primeira fase entre 2012 e 2013, em que preparei os dados para compor o Anteprojeto de Pesquisa para concorrer a uma vaga neste Programa; e uma segunda fase, entre 2014 e 2015, em que ampliei as observações, já com vistas a escrita do texto de Qualificação do Projeto de Pesquisa.

¹⁹ Este termo está relacionado com o conceito weberiano de “ideia”. No texto “A ciência como vocação”, Max Weber elabora uma compreensão de que isto que denominei de *insight*, é um compósito inextricável de inspiração e esforço, de “entusiasmo e trabalho, e acima de tudo ambos em conjunto, é que criam a ideia. [...] de qualquer modo, as ideias chegam quando não as esperamos, e não quando estamos pensando e procurando em nossa mesa de trabalho, [elas] chegam quando lhes apraz” (WEBER, 1979 p.161-162), em um processo espontâneo, criativo, profundamente provocado pelo trabalho.

²⁰ Evento promovido conjuntamente pelo Curso de História da UNIFRA, em nome da prof^a Nikelen Witter (hoje professora da UFSM); e pelo Curso de Ciências Sociais da UFSM, em nome da prof^a Jurema Gorski Brites, pesquisadora do GEPACS – Grupo de Estudos Pesquisa em Antropologia do Corpo e da Saúde.

as evidências sobre as quais eu vinha refletindo. Ao fim da fala da prof^a Lélia, ao problematizar o fato de que, muitas vezes, nem as próprias mulheres são capazes de produzir um texto literário feminino, no qual as mulheres sejam protagonistas e empoderadas, uma das debatedoras, a prof^a Jurema Gorski Brites, trouxe para o debate, o breve texto de um post do Blog²¹ da palestrante, denominado “Carne de segunda”, editado em 11 de junho de 2013, que dizia:

Quando minha mãe fez quinze anos, a tia dela disse, minha querida, você não é uma moça bonita, portanto, seja boa! Ontem vi uma mãe dizendo pra filha adolescente que ria às gargalhadas com uma amiga na rua: não ria deste jeito, seja mocinha, assim os rapazes não vão olhar pra você! Não deve haver perversidade maior do que esta na história da nossa cultura, a de que sejam as próprias mulheres que tenham de ensinar às suas filhas que elas não valem nada (Lélia Almeida).

Aquele texto caiu como uma verdadeira “bomba”, para usar um jargão do senso comum, sobre minhas análises. Fiquei profundamente perturbado com o turbilhão de informações que aquele texto produziu sobre meus dados, sobre o que eu estava pensando, e sobre tudo que ele proporcionava questionar. Aquele dia era uma terça-feira, e ao longo daquela mesma semana, passei a revisitar toda literatura que estava na base de todas minhas pesquisas sobre corpo, gênero e sexualidade de até então²². Parecia que os dados de campo, as evidências, haviam-se “encaixado”, eu tinha então um pressuposto sólido, nítido, claramente definido; sobre o qual, e a partir do qual, eu podia, a partir dele, elaborar as questões da minha pesquisa de doutoramento. Faziam sentido, e mais do que nunca, todas as evidências produzidas.

A assimetria social, e de poder, entre o masculino e o feminino, assim, não é algo que diga respeito a ela mesma, ou, pelo menos, não somente a ela mesma. O conflito, a assimetria social entre masculino e feminino, não é algo vivido direta e imediatamente entre uns e outros, mas mediado por algo anterior e mais amplo que determina, implica, modula e regula estas relações. Neste sentido, o que se deve analisar e compreender, não são os conflitos diretamente vividos nos cotidianos

²¹ Lélia Almeida é também autora do blog “Mujer de Palabras” (<http://mujerdepalabras.blogspot.com.br/>).

²² Este tema já era um conteúdo constante em minhas leituras e pesquisas. Isto decorre de minha atividade docente no ensino superior quando fui professor substituto na UFSM, ministrando as disciplinas de Introdução às Ciências Sociais para Saúde e Antropologia para a Saúde, nos cursos de Fisioterapia, Odontologia, Enfermagem e Terapia Ocupacional; e no Centro Universitário Franciscano com a disciplina de Sociologia & Saúde, para os cursos de Fisioterapia, Biomedicina, Terapia Ocupacional, Nutrição; onde temas como corpo e saúde são prementes, sobretudo quando relacionados ao gênero e à sexualidade.

social e escolar, mas suas relações com os processos que lhes constituem. É por esta razão que as formas de opressão, violência, discriminação, desigualdade, assimetria entre masculino e feminino, não podem ser percebidos e compreendidos pelas suas formas de manifestação direta e aberta, mas em processos sociais históricos, legais, estruturais, culturais, econômicos e sociais que lhes constituem e lhes constituíram. Por outros termos, não há um (simplesmente compreendido) conflito entre masculino e feminino, não há opressão linear e direta de uns pelos outros, esta questão, este dissenso entre masculino e feminino não se explica nem se compreende observando suas relações mesmas, mais evidentes empírica e concretamente; mas antes, compreendendo processos sociais anteriores e muito mais amplos que instituíram esta gramática social assimétrica, violenta, opressora e andronormativa.

Neste contexto, os dados produzidos passaram a fazer muito mais sentido, na medida em que não eram dados explicativos do fenômeno, mas evidenciadores dele. Para captar o movimento do fenômeno da andronormatividade era preciso descolar dos dados mais imediatos, da realidade empírica e situá-los em planos de determinações e mediações mais amplas e complexas. Quando a autora menciona que “são as próprias mulheres” também responsáveis pela opressão feminina e assimetria de poder entre os sexos e gêneros, está pondo em evidência um conjunto de percepções profundas sobre a “história da nossa cultura”; uma história social legitimadora e centralizadora da condição masculina, chancelada e reafirmada pelas instâncias legais de poder, e (re)produzidas nos mais diversos lugares sociais, em especial, na escola, por meio do trabalho dos professores, de seu Trabalho Pedagógico, em maioria, realizado por mulheres. Não se trata de responsabilizar as mulheres, ou de absolver os homens, mas de compreender a sociedade toda, em conjunto, em que a gramática social supera e opera sobre as condutas e percepções mais imediatas, sobre as relações sociais mais concretas. A voz de Simone de Beauvoir, em uma entrevista de 1975 à TV francesa, ecoa essa concretude nas palavras da escritora Lélia Almeida, e reverbera, sobre o que procuro demonstrar com o fenômeno social da andronormatividade, com uma lucidez impressionante.

Ser mulher não é um dado natural, mas o resultado de uma história. Não há um destino biológico ou psicológico que a defina como tal. Foi uma história construída o que a fez primeiro, a história da civilização que resultou em seu status atual e, depois, para cada mulher em particular foi a história de sua vida, em especial de sua infância o que a determinou como mulher e criou nela algo que não é um dado, no sentido de uma essência, mas que cria

nela o chamado “eterno feminino”, feminilidade. [...] Em grande parte são as mães e mulheres que ensinam meninas a serem meninas e meninos a serem meninos. E isso porque elas mesmas foram filhas de uma mulher e mantêm essa tradição. Porque, de um lado, elas têm nelas esse modelo feminino tão arraigado que imaginam que uma mulher que não fosse como elas seria um monstro, e sua maior preocupação é que a menina seja bem feminina. São elas, de fato. Mas isso, ao mesmo tempo, sob a pressão dos homens. O conjunto dos homens ensinou ao conjunto das mulheres a se portar como dependente, passiva, submissa, apagada” (BEAUVOIR, 1975).

E foi na tentativa da compreensão do que leva as pessoas a aceitar a condição de ser “carne de segunda”, desse “eterno feminino dependente e apagado”, dessa espécie de pedagogia feminina às avessas, que ensina “passividade e submissão”, que fui em busca de uma base material que me permitisse pensar tudo isso concretamente. E foi profundamente implicado por todas estas questões, que uma outra ordem de evidências, anteriores e mais profundas, se pronunciou sobre as minhas análises. Embora estivessem presentes desde as formulações mais provisórias do projeto, esta outra ordem de evidências, passa a integrar, então, centralmente os contornos da pesquisa. Entre as tantas referências que, de uma forma ou de outra, provocaram que o fenômeno se evidenciasse à minha percepção, foi o convívio com algumas interlocutoras, no trabalho e na vida, na produção social e acadêmica.

Delimitar os contornos de um fenômeno e dar a ele o estatuto de um estudo acadêmico, passa, em muitas das vezes, por circunstâncias diversas. Dizer que há algo no mundo a ser pesquisado e compreendido, não depende somente de fontes a serem buscadas na literatura acadêmica, em autores de artigos científicos e de livros, em referências consagradas; mas depende também, e sobretudo, de um amplo cenário acadêmico intelectual, que muitas vezes silenciemos para atender aos princípios da falaciosa “rigidez científica”. O sociólogo americano Charles Wright Mills, em seu texto de abertura “A Promessa”, da obra “A imaginação sociológica”, sinaliza que a verdadeira “promessa” de um estudo cientificamente determinado, é aquela que “nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade” (MILLS, 1975. p.12). Para Mills, “os pensadores mais admiráveis dentro da comunidade intelectual [escolheram não separar] seu trabalho de suas vidas” (Ibidem, 211) e, portanto, “nenhum estudo social que não se volte ao problema da biografia, da história e de suas interligações dentro de uma sociedade

completou sua jornada intelectual” (Ibidem, p.12-13). O item que se segue tenciona cumprir essa “promessa”.

1.3 AS EVIDÊNCIAS

Este item irá tratar da interlocução, e problematização das questões que foram o fio condutor desta pesquisa. A interlocução é uma própria evidência. São os discursos, relatos, análises e percepções das professoras militantes, tratados aqui como evidências empíricas do real, narrados a partir da longa trajetória em educação, local único e privilegiado para enunciar e compreender os processos sociais do interior das salas de aula, do “chão de fábrica” da educação; mas também fora dela, em várias outras instâncias sociais em que se produz Trabalho Pedagógico. Cada um deles constitui um relato experiencial único e exclusivo das vivências que evidenciam, que enunciam; mas que se tomados em conjunto estabelecem um *continuum* de questões, que são recorrentes e reiterativas na compreensão do fenômeno social constituinte desta pesquisa.

Reafirma-se aqui que não há neste estudo uma noção de “sujeitos” de pesquisa, muito menos pressupõe-se que haja um “agente” de pesquisa. Não está posta aqui esta relação; mas pelo contrário, estas fronteiras não estão nitidamente definidas. Ao borrar estas margens, torná-las difusas, apaga-se também uma noção arbitrária de dualidade entre sujeitos e objetos, investigadores e investigados. A autoralidade da pesquisa reside na sua escrita, não na sua constituição; cada narrativa, cada relato, cada enunciado, tem sua própria autoralidade. Todos são (porque somos) sem distinção, sujeitos e agentes dos universos sociais que investigamos; se não o fôssemos, sequer teríamos questões postas a eles. Estes relatos, estas narrativas, estes enunciados das interlocutoras e contraditoras da pesquisa, são discursos autorais, irreproduzíveis em sua essencialidade, apenas tomados como evidências, como fonte de análise primária e interpretativa; cada um deles tem “também o seu centro, o seu ponto de vista e as suas interpretações que, a qualquer momento, podem competir e colocar de quarentena nossas mais elaboradas explicações” (DAMATTA, 2010. p.30). O professor Roberto DaMatta,

acrescenta ainda que é “nesta avenida aberta pela possibilidade do diálogo com o informante” que jaz a riqueza do estudo do social.

Contudo, é ao narrar sobre o trabalho, nos discursos das interlocutoras e contraditoras da pesquisa que todo este conjunto de determinações se encontra materializado, articulado com a realidade. Desta forma, passo agora a apresentar quem são estas professoras, onde trabalham ou trabalharam, brevemente apresentar suas trajetórias políticas, e a vinculação destas trajetórias com seu trabalho como professoras, trabalhadoras e militantes. É pela via dessas evidências, que pretendo conhecer sobre o trabalho, sobre o ativismo militante realizado por estas professoras. É nas suas narrativas sobre trabalho e biografia que se materializa tudo que aparece no plano teórico ideal da pesquisa; uma história legitimadora andronormativa que se faz refletir na escola e pela escola; as políticas públicas que produzem, refletem, reproduzem e reforçam estes modelos através da educação. São estas professoras trabalhadoras e militantes de suas causas sociais e concepções de mundo, as observadoras sociais, (e por isso mesmo) privilegiadas, deste tempo e deste espaço. São como ícones da emergência de uma condição feminina mais equânime politicamente, são as “insurgentes” e “divorceuces²³” deste tempo, são a via pela qual, neste estudo, o Trabalho Pedagógico efetivamente se evidencia e se realiza. É pelos seus olhos, pela sua percepção das coisas e do mundo, que se busca aqui pôr em evidência, como uma gramática social andronormativa, histórica, cultural e legalmente determinadas, se efetiva na relação entre a sociedade e a educação.

É importante começar mostrando como estas professoras ligam-se a esta pesquisa. Na verdade, elas não entram na pesquisa, mas inversamente, é este estudo que se torna real e se materializa, na medida em que foi a partir de suas intervenções, do convívio e da interação direta com estas professoras, que todo este conjunto de percepções se tornou uma evidência. Neste sentido, o estudo não foi em sua busca, como “sujeitos da pesquisa”; mas se moveu, em grande medida, de forma inversa; a partir da percepção de seus trabalhos e de suas militâncias, de seu ativismo político e social, de seus engajamentos e formas de percepção de mundo.

Ao longo do texto, como de toda pesquisa, serão propostos vários diálogos com autores, interlocuções com suas maneiras de compreender os conceitos e as

²³ Esses dois termos serão contextualizados e discutidos na sequência do texto.

maneiras de conceber a educação, o trabalho dos professores e os diversos modos de intervenção nestas realidades. Da mesma forma, estas mulheres professoras, por meio de suas falas, biografias, memórias, discursos, são também “autoras” de suas vidas, de seu trabalho e de suas militâncias, com os quais proponho dialogar. Nesse sentido, não são autoras de livros sobre questões teóricas propriamente ditas, mas autoras de suas realidades sociais e políticas, de seu trabalho militante, de sua práxis social; e, portanto fontes primárias privilegiadas deste estudo que busco demonstrar.

Esta “autoria” será buscada em narrativas, porque “narrativas taquigrafam a realidade” (IANNI, 2003. p.221) quando se antecipam e são condensadoras da realidade, expressam essa realidade; compreendidas aqui não a partir de uma perspectiva individual e subjetiva, pensadas individual e isoladamente, mas inexoravelmente imersas nas realidades em que foram e são construídas, impregnadas desta realidade, eivadas de materialidade, reveladoras dos contextos sociais amplos que as evidenciam; em sua dimensão social, em suas implicações políticas, em sua concretude mesma. Elas possuem, portanto, valor e legitimidade social, na medida em que são evidências materiais deste social; e, por esta razão, o valor social dos discursos é inseparável da legitimidade de quem os enuncia. Não são, portanto, repito, meros “sujeitos de pesquisa”; mas autoras, contralocutoras e contraditoras (KONDER, 2003) pontuais, necessárias; não exclusivas (no sentido de que não se pode separar), do que esta pesquisa busca conhecer.

Não se “sujeitam” a esta pesquisa, mas inversamente, é esta pesquisa que “se sujeita” às suas construções, contralocuições e contradições. Por isso, não foram “escolhidas”, não cabe aqui nenhum critério de representatividade, nenhum crivo eletivo destas interlocutoras. Foi mesmo pelo convívio e pela interação com elas, que esta pesquisa elaborou seus pressupostos, que se desenhou como tema e como fenômeno evidente no mundo a ser compreendido. Esta pesquisa não buscou nelas suas respostas, mas inversamente, trouxe de sua interlocução e contradição, suas questões e seus pressupostos. São, portanto, “autoras”, ou, no limite, “sujeitos autoras”, e não apenas “sujeitos”, ou “sujeitos passivos”, desta pesquisa.

Outra categoria metodológica para além de um “sujeito autor” da pesquisa, e que contribui para sustentar esta maneira de compor o grupo com o qual realiza sua interlocução e contralocução, denomina-se “saturação teórica” (FONTANELLA,

2008; 2011; THIRY-CHERQUES, 2009). O conceito de saturação teórica²⁴ está ancorado na ideia de que o fechamento amostral

[...] é operacionalmente definido como a suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, uma certa redundância ou repetição (FONTANELLA, 2008. p.17),

e assim, não faz sentido ou mesmo persiste a necessidade de ampliar a produção de novos dados. Esgota-se sua necessidade por iniciativa do pesquisador, que percebe o “momento de interromper a captação de informações (obtidas com uma pessoa ou grupo)”; quando sua imersão nele não mais requer avançar ou atende completa e satisfatoriamente para a “discussão de uma determinada categoria dentro de uma investigação qualitativa sociológica” (Ibidem, p.18).

Aqui entram em cena duas dimensões diferentes na compreensão da produção dos dados acerca da pesquisa. A primeira delas é a dimensão da amplitude, que está relacionada ao alcance da pesquisa. O conceito da saturação teórica muito se ancora nesta dimensão. A outra é a dimensão da profundidade da pesquisa. Esta, por sua vez, não diz respeito à extensão quantitativa da pesquisa, mas à sua profusão, à abundância qualitativa. Em termos mais diretos, saturar teoricamente não significa limitar o espectro de análise com a suspensão de dados novos, com novos sujeitos ou novas entrevistas e observações; mas aprofundá-lo e ampliá-lo em compreensão, em análise e em interpretação, dentro dos dados já produzidos. Neste contexto, cabe ponderar o quanto não é arbitrária esta delimitação, mas coerentemente elaborada pela análise teórico metodológica do pesquisador²⁵.

Pode-se seguir, também, por outro lado, o caminho da “exaustão” da produção de dados. Isto é, vai-se no caminho de exaurir as possibilidades do campo em fornecer dados novos para o avanço da pesquisa. Pode-se notar isto, por exemplo, quando se delimita uma determinada população, ou uma amostra dela, e,

²⁴ A “theoretical saturation” foi originalmente definida pelos sociólogos americanos: Barney Glaser e Anselm Strauss, e pode ser determinada quando “Nenhum dado adicional é encontrado que possibilite ao pesquisador acrescentar propriedades a uma categoria. [...], isto é, [...] quando o pesquisador torna-se empiricamente confiante de que a categoria está saturada” (GLASER, STRAUSS, 1967. p.65).

²⁵ Chama-se atenção aqui para o procedimento marxiano de fundamentação e demonstração empírica das severas condições de vida e trabalho dos operários e operárias das fábricas inglesas do início do século XIX. Marx lançava mão dos relatórios dos “Inspetores de Fábrica”, na forma de evidências, dados empíricos sobre os quais levanta suas análises.

a partir deste conjunto de dados produzidos, passa-se à análise e interpretação. Neste caso, se chegou a todos os sujeitos possíveis, considerando-se, é claro, os critérios de exclusão.

No caso de uma amostra fechada por saturação teórica não se vai no caminho de amostras probabilísticas que irão sabidamente refutar ou confirmar os pressupostos que se levou ao campo. O que nas ciências naturais e abordagens quantitativas nas humanidades chamamos de “amostras”, de uma forma ou de outra, nunca são “não intencionais” isentas, imparciais; uma vez que a própria eleição de uma população ou conjunto de dados sempre se dá de forma deliberada. Nestes casos, os pesquisadores apenas buscam criar um certo grau de incondicionalidade, de intocabilidade, de assepsia, de esterilização do seu campo; quando, na verdade, estão sempre, como sempre estamos enquanto pesquisadores, condicionando nossas análises a determinadas respostas que esperamos ouvir ou não ouvir. Por esta razão é que prefiro seguir o caminho de uma abordagem dos dados e do campo por saturação teórica. Tal

[...] definição é feita a partir da experiência do pesquisador no campo de pesquisa, numa empiria pautada em raciocínios instruídos por conhecimentos teóricos da relação entre o objeto de estudo e o corpus a ser estudado (FONTANELLA, 2011. p.389).

Obviamente, deve-se considerar o fato de que, caso o pesquisador continuasse ou continue explorando seu campo e seus dados, sempre e cada vez mais o volume de informações produzidas continuarão aparecendo, reiteradamente produzindo novas questões, novos elementos. Assim, é preciso ter claros os limites do estudo. Cada vez mais dados serão sempre enriquecedores nas determinações do que se busca compreender; porém, podem estar, e, muitas vezes, estão, para além do que a própria pesquisa buscava conhecer. “Uma pesquisa decorre de questões, sendo então impossível prescindir de estabelecer quais dados são necessários e suficientes para respondê-las” (Ibidem, p.390). Não há, portanto, somente subjetividade na determinação dos limites da saturação teórica da pesquisa, mas, na verdade, sua mais absoluta determinação, marcada pela objetividade da análise empírica do real²⁶. O limite de saturação do meu campo,

²⁶ É necessário aqui fazer uma distinção entre dois termos muitas vezes usados como sinônimos, entretanto, sua diferenciação pode contribuir no seu melhor entendimento. A objetividade na ciência pode ser considerada como a “adequação da ideia científica à realidade objetiva e a neutralidade

como do campo de qualquer pesquisador das humanidades, é o ponto em que os dados produzidos, analisados e interpretados dão conta das respostas e novas formulações possíveis a respeito dos fenômenos que este pesquisador busca conhecer. O que valida cientificamente uma análise social, não é o quanto aleatória, asséptica, intocavelmente mensurada ela foi; mas sim, o quanto o campo e os dados produzidos são capazes de fornecer para as questões, hipóteses, pressupostos que se levou a ele, e que conduziu o pesquisador por seus imponderáveis caminhos.

1.4 O LUGAR DE FALA: AS INTERLOCUTORAS

E estes caminhos, no caso particular desta pesquisa, não começaram a ser trilhados na escrita dela mesma, mas foi a pesquisa que, inversamente, enveredou por eles. Minha imersão neste campo se deu por um processo lento, gradual e profundo. Surgiram das inconformidades, das incompletudes e das mazelas que o próprio campo contém; e também de sua riqueza humana e material, de suas possibilidades ilimitadas e das oportunidades de aprendizado e (re)significação que ele proporciona. Trabalhar com a educação e com a escola, e tudo que a cerca e compõe, exige também compreendê-la.

Uma experiência determinante para esta compreensão foi um convite que recebi de uma editora para trabalhar na composição de uma coleção de livros didáticos de História para os anos finais do Ensino Fundamental. Este convite e esta oportunidade de trabalho me proporcionaram conviver e trabalhar de forma intensa e marcante com uma professora, que, de forma transversal e aguda, marcou minha própria compreensão de sociedade, de educação e de mundo. Foi uma interlocução e uma contradição decisiva, tanto para meu trabalho como professor, como para o que depois veio a se tornar esta pesquisa, e seu produto final, que é este estudo.

Esta primeira interlocutora foi uma contraditora voraz de todas as percepções que eu tinha como professor e como pesquisador. Em fins dos anos 2000, fui convidado pela Editora Tottem de Santa Maria, para compor a equipe²⁷ de escritores²⁸ e revisores da coleção de livros. Na Equipe, conheci pessoalmente a

seria a não interferência dos valores, concepções religiosas e políticas, preconceitos, do cientista na sua produção científica (VIANA. 2006a, p.10).

²⁷ Escritores, editores, revisores de texto, revisor pedagógico, iconografista, ilustrador e consultores.

²⁸ A coautoria das obras se deu em parceria com o Professor José Rivair Macedo, professor de História da África no Departamento de História e do programa de pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

professora Tereza Maria Copetti Dalmaso, que desempenhava a função de Coordenadora Pedagógica da pesquisa. Já a conhecia pela sua atividade na 8ª Coordenadoria Regional de Educação, mas ali, nossa relação estreitou-se. Reuníamos em duas manhãs por semana, às terças-feiras e às quintas-feiras, durante um semestre, e às quintas-feiras durante mais um semestre. Ao longo deste tempo, mais do que discutir os textos propriamente ditos, discutíamos, em verdade, política, economia, história, cultura, noções de sociedade e perspectivas de mundo.

No convívio e na interlocução com a professora Tereza, no trabalho para a Editora, pude elaborar e reelaborar concepções que vieram a desenhar os contornos desta pesquisa e deste estudo. Suas posições e suas críticas foram extremamente profusas para que eu percebesse a dinâmica que move as relações sociais dentro de uma sociedade marcada por uma gramática andronormativa. A presença e o protagonismo da professora Tereza neste estudo, portanto, justificam-se neste duplo sentido; ela foi responsável diretamente pelas formulações teórico-práticas da pesquisa, e também traz em seu discurso e em sua biografia uma perspectiva de análise lúcida e privilegiada das relações sociais e de poder na educação, e em particular dentro da escola, e nos movimentos sociais. Sua vida de trabalhadora e militante, de professora e ativista política, das causas sociais pelo empoderamento popular, lhe conferem um patamar de análise e de crítica; sobre os quais a pesquisa se inspirou e este estudo se ancorou.

Seu ingresso, como professora nos processos convencionais de educação, em seu sentido *lato*, se deu ainda fora dos círculos tradicionais de escolarização; através dos movimentos populares, com as “mulheres da roça”, como alfabetizadora. Aos quatorze anos, na pequena cidade de Ametista do Sul, em um distrito rural chamado São Gabriel; pertencente, à época, ao município de Iraí; já trabalhava com alfabetização de adultos. Tendo cursado apenas o “Ginásio” até então, alfabetizava à noite, os empregados do Engenho de seu pai, um pequeno empresário da cidade. Relata que “era uma menina, eu me divertia fazendo aquilo, e eles se divertiam comigo. Foi “a melhor experiência pedagógica que eu tive”. Se sentia efetivamente uma professora, desde então, nominando esta sua experiência como uma primeira experiência de magistério. Dessa forma, se tornou professora atendendo a uma demanda concreta de sua vida. Lembra que a iniciativa partiu de seu pai, dizendo “tu tens tanto conhecimento, deves repartir com os outros”. No próprio ambiente de sua

casa, passou a realizar um trabalho não remunerado, no qual via, e a ele atribuía, um sentido, uma forma concreta de interferência na realidade social.

Tempos depois formou-se em Ciências Contábeis na Universidade Federal de Santa Maria (1974), e passou a exercer a contabilidade para algumas empresas tradicionais da cidade. Casou-se, e, por conta de um contrato de trabalho do marido também professor, transferiu-se para a cidade de Ibirubá, onde passa a ensinar, agora sim, dentro de sua área de formação. Por conta da implantação da Lei 5692/1971, que instituía ensino formal elementar de caráter técnico, passou a realizar aulas para Auxiliar em Contabilidade, em cursos de Ensino Técnico, cuja exigência legal era de bacharéis, que era o seu caso. Esta experiência lhe colocou no centro da relação entre a escola e a atividade laboral, de uma educação em contexto capitalista. A Lei, concretamente, foi uma adequação do ensino escolarizado às necessidades do capital; adequava os interesses do Estado brasileiro da época, por meio das políticas para a educação, aos interesses do mercado de trabalho. Instituiu a “profissionalização” do hoje conhecido como Ensino Médio, à época, denominado Segundo Grau. O objetivo mesmo da Lei era conter uma demanda cada vez mais intensa da população jovem pelo Ensino Superior, limitada pelo número cada vez mais escasso de vagas nas universidades. Com a profissionalização mais precoce, habilitava-se mais cedo e mais rapidamente, profissionais para o “mercado de trabalho” (KUENZER, 1988).

Nesta atividade, a professora Tereza pode perceber concretamente algumas formas de fragilização e fragmentação de sua força de trabalho. Trabalhou no ensino privado, tinha seus vínculos sempre fracionados em diversos contratos de poucas horas. Dividida entre o escritório de Contabilidade, ainda exercendo atividade de contadora; e o magistério, que a seduzia com um trabalho que, embora por vezes precário, lhe acenava com maior realização profissional; optou por ser professora. Ainda em Ibirubá, em meio à dupla jornada de trabalho, e a uma primeira gravidez, encontrava tempo para suas atividades políticas. Organizava eventos de teatro popular com estudantes e integrantes de associações de comunidades pobres, realizando, por meio da atividade artística, uma aguda crítica social; combatia a ditadura militar, levantava temas como machismo, movimento feminista, conservadorismo da Igreja Católica, abordando temas negligenciados em geral pelos meios de comunicação e pela própria escola. “Eu ensinava contabilidade para

inserir na vida”, relata mostrando que mesmo lecionando disciplinas de “caráter técnico”, nunca prescindia de uma abordagem transversal, trazendo para o interior do seu conteúdo, questões centrais e prementes para a compreensão da sociedade como um todo integrado, como uma totalidade composta indefinidamente por outras totalidades, todas elas em constante interação, integração e conflito.

Relata que “na educação nós estávamos transformando o mundo, mas não sabíamos, nós [referindo-se aos coletivos que compunha e organizava] achávamos que isto se dava pela política, mas não é, o poder é apenas uma pequena parcela dele” (professora Tereza). Esta reflexão demonstra o caráter prático de seu trabalho como professora. Embora, como será demonstrado a seguir, tenha realizado atividades políticas formais efetivas, percebe que sua mais lúcida e concreta atividade política era mesmo seu próprio trabalho pedagógico. Ali havia transformação concreta da realidade da qual fazia parte, seu trabalho como professora era militante por uma efetiva compreensão e transformação do mundo, seu ativismo político era mesmo seu próprio trabalho.

Já morando em Porto Alegre, nos meados dos anos 1970, foi então em busca de uma formação pedagógica propriamente dita. Como consequência desta qualificação profissional, concursou-se pelo Estado do Rio Grande do Sul, e passou a ensinar no Ensino Médio, atividade pela qual, já está, hoje, aposentada. Durante os onze anos morando em Porto Alegre, de 1977 até 1983, trabalhou sempre com educação popular em comunidades localizadas nas “franjas” da Grande Cidade, em comunidades pobres, como o Colégio Estadual Ruben Berta, na Vila Jardim, em Porto Alegre. Nele, como também junto com a comunidade escolar em sua volta, promovia eventos de teatro popular, para os estudantes e voluntários; vinculava-se à Pastoral Social, promovendo instâncias de inclusão e requalificação para trabalhadores desempregados; ligava-se ao Instituto Popular, reivindicando creches para mães trabalhadoras. Neste tempo, desenvolve, na comunidade, atividades de teatro segundo a perspectiva de Augusto Boal²⁹, compreensão artística com profunda sensibilidade social. A professora Tereza chora (na entrevista) ao narrar este trecho de sua vida e militância, e interrompe por instantes a conversa; mas

²⁹ Teatrólogo brasileiro indicado ao Prêmio Nobel da Paz em 2008. É o mentor intelectual do Teatro do Oprimido, uma forma de realizar a arte do teatro como atitude política, configurando-se em um método teatral que reúne técnicas como exercícios, jogos e diversas outras técnicas teatrais. Faleceu em maio de 2009, no Rio de Janeiro.

retoma mostrando a significação social que esta experiência foi, e é capaz de promover. O teatrólogo Augusto Boal foi exilado do Brasil durante os anos do regime civil militar, como muitos outros militantes e ativistas de todos os campos do conhecimento; e isto lhe instigou

[...] a pesquisar formas teatrais que pudessem ser úteis para oprimidos e oprimidas, criando condições para ultrapassarem o papel de consumidores de bens culturais e assumirem a condição de produtores de cultura e de conhecimento. Para tanto, sistematizou o Teatro do Oprimido, [...] que, partindo da encenação de uma situação real, estimula a troca de experiências entre atores e espectadores, [na] busca de meios concretos para ações efetivas que levem à transformação daquela realidade.
<http://ctorio.org.br/novosite/arvore-do-to/teatro-do-oprimido/>

Em busca destes “meios concretos” e “ações efetivas” para uma verdadeira transformação da realidade, a professora Tereza ingressa ativamente na política formal e partidária. Seu marido, Irineu, referido constantemente na entrevista (como em todas as ocasiões que convivi com ela), também professor e com formação em filosofia, à época era Presidente da Associação de Moradores da Vila Jardim em Porto Alegre. Esta inserção na vida política da comunidade, propiciava, ao mesmo tempo, uma vinculação mais estreita com os círculos mais altos da atividade política partidária, sobretudo com os partidos de maior apelo e ligação popular. É neste cenário, que, em 1980, participa ativamente da fundação do Partido dos Trabalhadores na capital gaúcha. Rememora, muito emocionada, que elaborou as listas para as primeiras filiações ao Partido no Rio Grande do Sul, em fevereiro de 1980; colheu assinaturas em iniciativa popular para soltura do ex-presidente Lula, preso pelo DOPS³⁰ em abril do mesmo ano.

Em meados dos anos 1980, devido a enfermidades do pai, muda-se para a cidade de Restinga Seca, município de economia predominantemente rural, vizinho a Santa Maria. Reconstitui, então em outro contexto, suas atividades docentes e seu ativismo político pedagógico e militante. Troca um bairro urbano da periferia de uma capital, por um pequeno município do interior do Estado. Passa, ali, a exercer seu trabalho como professora na Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo, entre os anos de 1985 e 1999; e novamente atividade técnica, lançando mão de

³⁰ Departamento de Ordem Política e Social (DOPS). Lula foi processado e condenado com base na Lei de Segurança Nacional, devido à sua atividade considerada subversiva, pelo Governo civil militar, no Sindicato dos Metalúrgicos do ABC. Foi absolvido pelo Superior Tribunal Militar.

seus conhecimentos contábeis, na luta pela aposentadoria para as “mulheres da roça”.

Militou então com os trabalhadores rurais³¹, na luta pelos seus direitos; auxiliou sindicatos também em Santa Maria, nas lutas por formações sindicais sólidas e ativas. Auxiliou técnica e politicamente o Sindicato dos Municípios de Santa Maria, quando era ainda uma Associação. Indicada para o cargo de Professora Auxiliar de Análises e Balanços na UFSM, tem o seu nome rejeitado pelo SNI da Universidade, porque era comprometida demasiadamente com lutas sociais. Narrou, contudo, sem receios e com ênfase, sua ligação como os movimentos de luta popular, em especial, com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, acolhidos por ela e por seu marido em sua chácara, quando lhes havia sido negado (aos trabalhadores), asilo em qualquer outra propriedade. Notou o quanto o Movimento havia-se modificado, em suas pautas, em suas formas de luta, em seu conteúdo humano, social e político. Guardou desta experiência, que os movimentos sociais são dinâmicos e complexos em suas constituição e movimentação, em suas lutas políticas; e por esta razão, estão em constante transformação. Relatou que percebe o quanto tem mudado substancialmente o mundo do trabalho, e, por conseguinte,

[...] mudaram os movimentos sociais; e isso é fundamental também em educação, os professores trancam-se nas salas de professores³² e não sabem os que os alunos falam, estão perdendo o trem da história (professora Tereza).

Reflete sobre o distanciamento entre os estudantes e os professores, separando o ato de ensinar e o ato cognitivo de aprender. “Depois querem saber o que os alunos pensam, dizem que nada interessa aos jovens” (professora Tereza), no entanto, na verdade, são os próprios professores que não ouvem os estudantes, segundo ela. Da conversa com o grupo, mencionou que prospectou “dez tópicos para trabalhar com eles”. Assuntos extremamente pertinentes e necessários às suas formações sociais, políticas e humanas. Concluiu pontual e assertivamente que “esta é a relação da educação com os movimentos sociais” (professora Tereza).

³¹ Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Restinga Seca.

³² Referindo-se à atitude de muitos professores quando no evento das ocupações das escolas, pelos alunos. Na ocasião, foi convidada pelos estudantes da Escola Estadual Bom Conselho a conversar com a comunidade escolar, mas observou que muitos professores permaneceram alheios à relevância política da ocupação e à natureza prático pedagógica da mobilização.

Já em Santa Maria, dirigiu a 8ª Coordenadoria Regional de Educação durante todo o tempo de gestão do Governador Olívio Dutra, entre os anos de 1999 e 2002. Isto se deve ao fato de ser amiga pessoal do ex-governador desde os movimentos de luta social na Vila Jardim, em Porto Alegre, e da formação do Partido dos Trabalhadores. Nesta atividade, relata que mais trabalhou junto ao setor pedagógico da 8ª CRE, do que nos setores de direção e coordenação administrativa propriamente ditos. Participou da elaboração e coordenação do projeto que fundamentou a construção e (re)reconstrução dos PPPs das Escolas Públicas Estaduais dos municípios de abrangência da 8ª CRE, foi Coordenadora do Processo "Constituinte escolar: construção da Escola Democrática e Popular", conclamando que a comunidade discutisse e deliberasse sobre o regimento escolar, com a participação dos pais e de toda comunidade. Refletiu sobre suas atitudes dizendo "eu reunia o que tinha de mais subversivo". Questionava, já àquela ocasião, o currículo por disciplinas, demonstrando a necessidade de uma reorganização por áreas, como se tem atualmente.

Hoje reconhece-se afastada, mas não ausente, dos movimentos populares e da prática sindical; justifica sua posição dizendo que "a representação é uma usurpação do poder popular", torna-se corporativa e deve ser pontual, situacional, transitória. Por isso, justifica, afastou-se tanto da luta política formal. Tem Mestrado em Formação de Professores no PPGE da UFSM. Permanece filiada ao Partido dos Trabalhadores desde a sua criação mencionando que "não sou de pular do barco na hora em que o barco está afundando", pertenceu à primeira lista de filiações do Partido, mas faz a sua crítica, "o PT não compreende o que são os movimentos populares hoje". Foi vereadora em Restinga Seca, candidata a prefeita, somou pouco mais de quinze mil votos alguns anos atrás, em sua candidatura para a Câmara Legislativa.

Considera-se uma feminista, não no sentido de estar em um movimento formalmente engajado, mas em seu sentido abrangente, na luta por uma sociedade mais igualitária, e garante que nunca separou seu trabalho como professora do seu trabalho pedagógico militante. "Sempre misturei minha vida pessoal, minha afetividade, com meu trabalho, minha militância, minhas ideias". Na sua compreensão, seu trabalho como professora só se justificava e se tornava significativo, na medida em que se efetivava junto com suas atividades políticas

militantes, suas lutas sociais, defendendo as causas e “bandeiras” nas quais acreditava. Efetivamente aí, residia o caráter pedagógico de seu trabalho como professora, e somente neste contexto fazia sentido.

Atualmente, trabalha com Formação de Professores para o Programa Estatal de Educação no campo, “ProJovem³³”, uma política social para população rural, nominada pela professora Tereza como uma “pedagogia para os jovens rurais”. Como se vê, o teor e o sentido da atividade realizada neste momento pela professora Tereza, em nada se distanciam de seu histórico de vida e de luta até então. Seguem, muito mais, em um *continuum* da práxis e do Trabalho Pedagógico indissociáveis de sua militância social. Seu trabalho e suas atividades militantes, neste sentido, lhe conferem um “patamar de observação” *sui generis* para perceber, identificar e conhecer as questões propostas neste estudo. Mulher, professora, militante, crítica cáustica e sabedora das condições de vida e trabalho dos movimentos populares em luta, permitem ao seu discurso, uma amplitude de análise e uma profundidade de percepção, do qual esta pesquisa, se constituiu até aqui, e da qual não pode prescindir para sua efetivação.

Uma segunda interlocutora, central para os *insights* desta pesquisa e argumentos que sustentam este estudo, traz um cenário de vida e trabalho radicalmente diferente deste anterior. A professora Maria Rita Py Dutra foi minha colega no curso de Mestrado em Ciências Sociais, no fim dos anos 2000. Fomos colegas, na verdade, durante apenas um ano, pois eu pertencia à turma de ingressantes de 2008, e ela, à turma que ingressara no ano de 2009. Desta forma, durante todo este último ano, convivemos estreitamente pelos corredores do Prédio 74, da UFSM, como também fomos efetivamente colegas de duas disciplinas do Programa (PPGCS/UFSM). Fomos, também, orientados pela professora Maria Catarina Chitolina Zanini³⁴, e dessa forma, havíamos em conjunto, muitas das leituras, conceitos e autores. Suas análises, interferências, ponderações, nestes momentos de produção acadêmica conjunta e compartilhada, me propiciaram

³³ O ProJovem Campo – Saberes da Terra oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa visa a ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo.

<http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra>

³⁴ A professora Maria Catarina havia sido minha orientadora no TCC de Graduação, anos antes; e era orientadora da professora Maria Rita na sua dissertação de mestrado.

perceber um conjunto de circunstâncias que vieram, tempos depois, conformar os pressupostos desta pesquisa. São notas de aula (uso caderno desde sempre e ainda hoje), do caderno de campo da dissertação, e das gravações em áudio guardadas das aulas e grupos de discussão que assistíamos juntos. Os apontamentos da professora Maria Rita são também, como foram os da professora Tereza, interlocutores e contraditores de todo o caminho teórico e epistemológico adotado na pesquisa e neste estudo³⁵; em linhas mais diretas, sem as suas manifestações em aula e nas discussões de pesquisa lá do Curso de Mestrado, a própria pesquisa e o estudo apresentado agora, não seriam uma realidade.

Em conversa gravada na sala de sua casa, ela me recebeu para uma primeira aproximação à sua narrativa de vida e trabalho. Seu ingresso na Escola Normal ainda como aluna se deu em 1964, e em 1965 já trabalhava como professora em aulas particulares; e em 1966, já substituía uma professora no “Anexo” do Colégio Olavo Bilac, ao lado do hoje Centro Desportivo Municipal. Define-se como “autoritária”, no sentido de uma postura pessoal aguda e firme, e esta sua maneira de impor-se frente aos estudantes, pode ter-lhe facilitado o início precoce no magistério. À época, metade dos anos 1960, ao cargo de “professor”, era conferida uma autoridade intrínseca, e cabia ao seu postulador ou ocupante, comportar-se de acordo com o estabelecido ou esperado.

Seu cenário parental e doméstico, da mesma forma, foi decisivo na sua definição como professora. Filha de uma mãe lavadeira, e pai carregador de malas na Viação Férrea de Santa Maria, ambos analfabetos e bastante pobres, com sua mãe, desde bem pequena, carregava trouxas de roupas que haviam sido lavadas e precisavam ser entregues. Sua mãe orgulhava-se de prestar o serviço para as “famílias” (no sentido de seus sobrenomes) reconhecidamente ricas da elite santa-

³⁵ À época, eu transitava entre duas formulações muito similares, porém, em temas um tanto distintos. Duas abordagens, absolutamente interseccionadas; o corpo, gênero e sexualidade, e a raça; me levavam a hipóteses muito similares. Da mesma forma que não compreendia que houvesse uma sociedade em que linearmente mulheres fossem oprimidas por homens; não haveria uma sociedade em que linearmente negros fossem oprimidos por brancos (simplificando). Mas algo muito mais complexo. Acreditava que houvesse, como de fato acredito que haja, para ambos os casos, uma sociedade branca e masculina; composta por todo o conjunto da sociedade, que exerce formas de dominação e violência sobre todas as formas de existir e viver, pensar e fazer; que não esteja de acordo com esta gramática social, que é branca e masculina. Na pesquisa que realizei, optei pelo segundo caso; e o estudo que agora concluo, busca defender a tese substantiada pelo fenômeno social que nomeiei de “andronormatividade”. O segundo caso, teria, suponho, outras determinações e mediações sócio históricas, ideo culturais, jurídico políticas; constituindo um estudo radicalmente distinto; embora ambos, exclusivamente evidenciáveis e tangíveis, tal como concebidos, apenas pelo método materialista histórico dialético.

mariense (a professora Rita cita nomes destas “famílias”). Assim, entravam com frequência nas casas destas famílias. Obviamente, este ingresso nas casas, se dava sempre pelas portas dos fundos, única via possível e socialmente permitida às “negrinhas filhas da lavadeira”. Nestas condições, presenciou muitas situações de humilhação de sua mãe; uma delas, só foi superada com tratamento clínico muito tempo depois, por meio de terapia. Este fato possui de profunda relevância em sua trajetória de vida e trabalho, pois segundo a professora Maria Rita, foi o que de fato a levou a ser professora.

O fato ocorreu na casa de uma senhora, “não muito rica”, esposa de um militar, com vários filhos estudantes. “Aquela senhora tinha nove filhos e todos eles eram universitários” (professora Rita). Um deles, estudante do curso de Medicina, exercia sobre sua mãe, um enorme fascínio, pela mística que a profissão médica continha (e contém). “Para minha família ele era um deus”, menciona a professora Rita ao referir-se ao jovem universitário. Houve, certa vez, uma festa de Natal, em que tal “família” se reuniu, e demandou uma quantidade extrema de roupas para lavar. Para minimamente ter um controle sobre o material que era levado, e que precisava ser devolvido após ser lavado, a contratante elaborava um rol, uma relação escrita das peças lavadas. Quando chegou com sua mãe de volta à casa da referida “família”, com todas as peças devidamente lavadas e passadas, antes mesmo de consultar a relação escrita que havia elaborado, a senhora contratante indagou de sua mãe: “ – Trouxe o lençol amarelo?” Não havia sequer aberto a trouxa de roupas, e já questionava pela peça. Obviamente tal lençol jamais havia sido enviado, mas diante da sua não localização, a atitude mais fácil, torpe e covarde, era culpar a lavadeira pelo extravio. Seria a palavra de uma, contra a palavra de outra; prevalecendo como a mais crível, por óbvio, a palavra de uma “senhora de família”. Estabelecido o conflito, tal senhora passou a humilhar publicamente a mãe de Rita, então uma menina com “não mais do que dez anos”. Um duplo sentimento tomou conta de suas emoções. “Gostaria de ter força física suficiente” para reagir com violência contra aquela “senhora de família”, que humilhava sua mãe; e também imposição moral suficiente para “cobrar de sua própria mãe”, uma atitude menos submissa. Só o que conseguiu fazer, no entanto, foi chorar junto com sua mãe, sentindo-se humilhada, diminuída frente à concretude

da realidade perversa, de uma sociedade desigual, patriarcal, misógina, racista e violenta.

Ao deixar a casa, a menina havia tomado uma decisão, não seria lavadeira como a mãe, para que, assim, jamais passasse por situação igual, de tamanha humilhação. Sua mãe lhe abraçou, lhe beijou, e lhe disse: “ – Tu vais ser professora!” Tal desejo da mãe ancorava-se em uma referência. Havia na sua família, já uma prima professora, que se constituía como uma verdadeira conquista a ser referendada, a ser copiada. Foi uma primeira “parente”, uma primeira familiar a possuir uma profissão não dependente de mão de obra braçal! “Sempre foi o nosso modelo”, menciona a professora Rita. Dessa forma, a opção pelo trabalho de professora foi ao mesmo tempo uma decisão e um imperativo, tomado muito precocemente em sua vida. A opção, também, por este trabalho, se deu em função de propiciar uma colocação no mercado de trabalho, muito mais cedo e muito mais rápido. Logo depois de formar-se, ou antes mesmo disso, já era possível atuar profissionalmente, como foi o seu caso.

Maria Rita deixa clara sua “vocação” para o trabalho de professora. “Educação tem que ser paixão”, deve trazer junto o trabalho, o esforço, a dedicação, mas, sobretudo, um profundo amor pela profissão. Relata que começou muito cedo sua carreira como professora efetiva do Estado do Rio Grande do Sul, aposentando-se após trinta anos de atividade. Ao final deste tempo, foi procurada pelo padre coordenador da instituição Pão dos Pobres, para trabalhar com meninos de rua, devida à sua experiência como alfabetizadora de crianças em situação de carência. O convite era para trabalhar com uma classe aberta, com meninos em situação de rua, que se dirigiam até a escola, voluntariamente, a convite da instituição. Em meados de 1993 iniciou esta atividade que denomina como “a melhor experiência da minha vida”. Permaneceu até os anos 2000, quando Valdeci Oliveira assumiu a administração da prefeitura de Santa Maria, e então passou a trabalhar na assistência social da administração pública, nominada por ela como “outra experiência maravilhosa”. Os resultados de seu trabalho, o quanto foi marcada por ele, e o quanto ele marcou na vida; bem como na vida dos sujeitos que dele participaram; ela percebe ao reencontrar suas “meninas”, ex-alunas “que estão pelo mundo”, “que são professoras da universidade”, “que estão pelo Brasil todo

trabalhando”, e que trazem a ela este reconhecimento, de ter cumprido seu papel como professora, como educadora.

A partir de um tempo mais recente, um novo elemento passou a compor sua atividade como professora, que é seu ativismo, sua militância política integrada às lutas sociais mais particulares. Sempre trabalhou com crianças muito pobres, em espaços de escolas em situação de extrema carência, crianças que sequer haviam passado por Educação Infantil, e mesmo assim, eram satisfatoriamente alfabetizadas por ela. Desde sempre a questão social, as desigualdades socioeconômicas, foram prementes em seu trabalho. Porém, durante os quase dez anos que trabalhou na Vila Farrapos, nos anos 1980, em Porto Alegre, como professora efetiva do Estado do Rio Grande do Sul (situação pela qual encontra-se aposentada), percebeu um viés extremado destas questões sociais. Os estudantes da escola em que trabalhava não eram exatamente os filhos dos moradores da comunidade pobre, dos conjuntos habitacionais urbanizados da Vila Farrapos, mas crianças em situação de pobreza e vulnerabilidade social mais severa ainda; eram os filhos dos habitantes de beira de vias expressas como a Freeway (BR 290), que atravessa a comunidade; crianças em situação de risco, violência e desamparo social muito extremos.

Foi ali, relatou a professora Maria Rita, que “comecei a me dar conta da questão étnico racial”; ao chegar na escola da comunidade havia treze turmas de crianças repetentes do primeiro ano. “Eu queria alfabetizar”, e havia uma turma que permaneceu meses sem professor e mesmo assim, nenhum pai ou mãe procurou a escola para reclamar a situação. “Todos eram negros”, todos eram filhos de pais e mães em profunda carência e deriva sócio econômica. Crianças muito fragilizadas que iam até a escola em busca de um prato de comida ou de um lanche apenas; filhos e filhas de pais mais fragilizados ainda, social e moralmente, que sequer aludiam a possibilidade de levantar qualquer queixa em relação à escola, sob pena e com medo, de perder o tão pouco que a escola oferecia. Crianças em situação de abandono pela própria família.

Ao chegar ali, percebe a “classe especial”, lotada de crianças negras, professoras que rejeitavam determinadas turmas, antevendo, e ao mesmo tempo determinando, o fracasso delas diante do conhecimento letrado. Emociona-se ao lembrar que “garimpou” na biblioteca da escola, o número de cartilhas suficientes

para a quantidade de estudantes da turma, alfabetizando integralmente toda ela, demonstrando para si e para a própria escola, que sua iniciativa procedia. Percebeu também, contudo, que o desinteresse da família, pela própria situação de vulnerabilidade que se encontrava; o pouco preparo dos professores para lidar com tamanha precariedade; e a situação de extrema falta de recursos materiais das escolas. Concluiu que estes foram fatores determinantes dos limites de “sucesso” e “fracasso” na educação e nos processos de escolarização, que neste estudo, no Capítulo 5, busco demonstrar.

Depois disso, mudou-se para o município de Alvorada, no bairro Jardim Porto Alegre, e transferiu-se para a Escola Estadual Júlio Cezar Ribeiro de Souza, uma escola que reunia estudantes de vários locais do município; em diferentes condições sócio econômicas, onde se evidenciam mais fortemente as desigualdades sociais. Era um cenário diferente do anterior, havia estudantes bastante pobres, mas também filhos de classes mais bem assistidas. A escola ficava na entrada da cidade, em um bairro já minimamente urbanizado, e, portanto, um público muito diverso. Rita contou que foi ali, nesta escola, que tomou mais fortemente a questão da militância, ao perceber mais fortemente a questão étnico racial. Ao tomar conhecimento das pesquisas institucionais sobre exclusão social e escolar, sobre o fracasso escolar, notou, com mais clarividência, a etnia relacionada a estes resultados. Estava nesta escola, quando, no final dos anos 1980, ocorreram as celebrações do centenário da abolição formal da escravidão³⁶. Os eventos e as comemorações³⁷ marcam um divisor de águas em suas atividades políticas e como professora engajada, “aí eu começo a perceber que meu trabalho pedagógico é uma militância”. Passou, então, a adotar uma postura mais incisiva sobre seu trabalho e sobre seus colegas, sobre questões mais particulares às questões raciais. Questionou a todas sobre as situações de preconceito e exclusão, colocando a negritude no centro de suas análises e críticas.

Sou militante do Movimento desde quando ainda residia na cidade de Alvorada, em meados de 1987. Lembro-me de que, em 1988, a então 28ª Delegacia de Educação promoveu um grande seminário na cidade de Gravataí, marcando o Centenário da Abolição da Escravidão. Foi neste

³⁶ Pontua que no decorrer deste período conhece o professor Prof. Dr. Júlio Ricardo Quevedo dos Santos, então ainda muito jovem, estudante da UFRGS, hoje professor do Departamento de História da UFSM, e encanta-se com ele. O prof^o Júlio pesquisa sobre africanidades e populações e vestígios ameríndios, desde esta época.

³⁷ Narrados integralmente em sua Dissertação de Mestrado. “Rompendo barreiras: relação entre capital cultural e consciência racial”, PPGCSociais/UFSM, 2010.

seminário que me deparei com a grave situação do alunado negro brasileiro. (<http://site.ufsm.br/noticias/exibir/5510>)

Esta fala mostra o movimento inicial que projetou a questão racial no centro das preocupações políticas e sociais da professora Rita. A consequência disso foi que em seu trabalho como professora, em aula, com os estudantes, passou a realizar uma atividade militante muito mais incisiva. “Aí eu me dei conta de que a minha militância foi no meu trabalho. Como trabalhei sempre em escolas de periferia, só iam para lá, professores sem ou com pouca experiência. Escolas distantes, é para quem está começando”, reflete a professora Maria Rita sobre seu trabalho e suas condicionantes.

Ao mesmo tempo, nestas condições, as escolas em que trabalhou eram também as que acolhiam professores novos, recém-formados, que em sua opinião, é “gente querendo descobrir, gente querendo fazer coisas novas”, o que possibilitava realizar um trabalho mais militante. “Escola que tem um maior número de jovens, é uma escola que pulsa”. A professora Rita cita a Escola Marista Santa Marta, que presta um ensino para crianças carentes, assistencial, e lá, há um trabalho pedagógico muito vivo e profuso, profissionais conscientes de seu trabalho.

No início dos anos 1990, passa a trabalhar na Escola Olavo Bilac, em Santa Maria, quando, após a transferência arbitrária de um aluno negro, identifica o que chama de “limpeza étnica” na escola. Enfrenta e exige da direção da escola à época, um levantamento do perfil étnico racial das transferências realizadas. Nunca recebe tal documento, porém, ao que pode verificar, não se seguiram os casos de racismo de forma tão deliberada. “Eu tive posturas radicais no meu trabalho, por causa da minha consciência”. Isso mostra o seu perfil agudo e sua agência contundente em relação a casos de preconceito e discriminação de toda ordem.

Narrou também a situação de uma colega lésbica que “pegava no pé” de uma estudante da escola. Percebeu a situação, e levou o assunto até as instâncias mais altas da escola, enfrentando até mesmo a diretora da escola, na procura por uma equação do conflito. Contou que a colega reprovava a estudante repetidas vezes para que permanecesse na condição de sua professora, mantendo sob seu controle e sua autoridade a relação de poder e submissão sobre a aluna. Percebendo com muita lucidez as questões de corpo, gênero e sexualidade, que atravessam o cotidiano de uma escola. Relatou também questões de pedofilia em ambientes

escolares. Homens prestando serviços voluntários em escola, serviços estes “integralizantes do sistema penal”; ofertando aos alunos, aulas de capoeira, música, teatro, entre outros; nestas situações presenciou, não raras vezes, situações de abuso e vilipêndio com as crianças. Estas questões são sempre assunto a ser evitado, escondido, negado. Rita relata que trazia estes problemas à luz, à discussão aberta e pública, junto às direções, às coordenações, enfim, ao debate direto. A amplitude de situações que foram vivenciadas por ela, em seu trabalho nas escolas, a trouxeram para, e a fizeram ver, um amplo conjunto de opressões e abusos de toda ordem, que a escola deveria identificar, discutir e combater.

A professora Maria Rita encaminhou o fim da conversa dizendo que entende que “educação não é só sala de aula”, mas militância e trabalho caminham juntos, para além dos limites físicos da escola. Exerce hoje sua militância, seu trabalho pedagógico “extraclasse”, em atividades ligadas aos movimentos de luta e resistências pelas questões étnico raciais. “Trabalhei no projeto O Negro e a Educação, atingindo toda a região de abrangência da 8ª Coordenadoria Regional de Educação”. No entendimento da professora Maria Rita, muitas vezes, os professores até mesmo identificam os problemas e as questões mais problemáticas na escola, porém, não estão instrumentalizados para a ação, “não sabem reagir”, desvinculando seu ativismo e seu trabalho militante de seu trabalho como professor.

Escreve “historinhas” em seus livros³⁸, todas elas retiradas dos contextos em que conviveu, inspirada nos professores reais que conheceu. São histórias que diagnosticam o racismo e as desigualdades sociais, apontando caminhos possíveis para sua superação. “O professor detecta, mas ele não consegue atuar, ele não consegue incidir”, este é também o entendimento do qual esta pesquisa parte em grande medida. Muitas vezes, enredado em processos sociais que lhe são anteriores e mais amplos, as professoras e professores se veem produzindo e reproduzindo uma gramática social imposta pelo seu próprio modelo de sociedade.

³⁸ Professora Maria Rita é escritora de literatura infantil, com narrativas protagonizadas por crianças negras. Entre elas, as já editadas “O Sonho de Jamile”. Santa Maria: Editora Pallotti, 2006; “A Turma de Layla”. Santa Maria: Multipress, 2006; “O Aniversário de Aziza”. Santa Maria: Multipress Editora, 2005; “Os Problemas de Júnior”. Santa Maria: Gráfica Multipress, 2005; “Dia dos Negros”. Santa Maria: Multipress Gráfica, 2005; “Os Problemas de Júnior”. Cachoeira do Sul: Gráfica Jacuí, 2003.

As entrevistas individuais com as professoras Maria Rita e Tereza e foram realizadas nos meses de agosto de 2016³⁹. A entrevista com a professora Maria Rita foi realizada na sua casa; e com a professora Tereza, na Sala de Reuniões da Escola Bom Conselho, de Silveira Martins. Depois de oito meses, na tarde do dia 11 de abril de 2017, voltamos a nos reunir, aí então aproximando a interlocução em apenas um único encontro, na sala do Grupo Kairós, na UFSM. Entre um encontro e outro, com as interlocutoras, muitas questões do então Projeto de Pesquisa, haviam se modificado. Isso decorreu, essencialmente, pela própria natureza do andamento e do amadurecimento do processo de pesquisa. Entre os dois momentos, eu havia solidificado muitas das determinações que me permitiam analisar o movimento do fenômeno, mas também eu já percebia as permanências e continuidades que a própria interlocução havia me permitido perceber.

O Grupo de Interlocução (FERREIRA, 2014), assim como a interlocução inicial, foi uma rica fonte de produção de dados e evidências, que me proporcionou compreender a maneira como eu estava concebendo o movimento do fenômeno que eu pesquisava e suas relações com a educação e os processos de escolarização. Foi uma afirmação dos caminhos, uma certeza do percurso. Não uma certeza no sentido negativo, de negar quaisquer outras possibilidades; mas certezas no sentido afirmativo de concreção, de certificação, de parecer ter tomado um caminho seguro. Voltando à metáfora do professor Octávio Ianni, do início do texto, da pesquisa como uma “viagem”, parecia agora que as coisas haviam ocorrido como o planejado. Pois “no curso da travessia, a despeito de despojar-se, libertar-se e abrir-se, [o pesquisador viajante] reafirma seu modo de ser, observar, sentir, agir, pensar ou imaginar” (IANNI, 2003. p.30). Assim, entre os dois momentos de interlocução mais direta e pontual, embora eu tenha subvertido muitas das minhas convicções, expectativas, muitas outras haviam-se confirmado e se tornado ainda mais sólidas, eu me sentia então mais seguro em afirmar as minhas percepções, e iniciar o processo de conclusão do estudo.

Concordam, professora Maria Rita e professora Tereza que a escola é (ou deveria ser) o lugar social em que se aprende a viver coletivamente, mas na atual gramática social andronormativa, a escola não faz isso de uma maneira qualquer;

³⁹ A entrevista com a professora Maria Rita foi realizada no dia 10 de agosto e com a professora Tereza no dia 22 de agosto.

senão ensinando e aprendendo a viver como meninos e meninas. Ambas concebem a educação e o pedagógico para além da escola, pois ela não proporciona as riquezas das vidas, da diversidade, da autonomia, do aprendizado em liberdade, das diferenças; ela é, via de regra, modular, castradora e limitadora de uma efetiva realização social e humana. Agora eu já ensaiava respostas às questões que a postagem da escritora Lélia Almeida me suscitado havia; propunha hipóteses às questões da entrevista de Simone de Beauvoir; e tinha constituído chaves analíticas razoáveis às minhas próprias observações durante o período de participação observante.

De todo este cenário, podia auferir que era preciso avançar na crítica, recrudescer a apreciação, ser mais incisivo na análise das condições severas e cruéis sob as quais os processos de escolarização estão submetidos. Percebia que era preciso compreender o Trabalho Pedagógico para além dos limites físico e epistemológicos da escola em contexto capitalista. Entendia que o fenômeno social da andronormatividade ganha contornos mais evidentes se compreendido para além de suas evidências e manifestações mais imediatas; e mais ainda, se tomado em suas determinações e mediações mais amplas e complexas. Nesse sentido, uma vez consolidada a percepção do fenômeno, desenhados os contornos de sua manifestação, o passo seguinte foi iniciar o processo de sua escrita, que é a materialização do fenômeno em sua forma teórica, o movimento do objeto real. Ao dissertar sobre o fenômeno, inicia-se seu processo mesmo de constituição.

Assim, no item seguinte, tratarei desta constituição, das nuances da elaboração e da escrita da pesquisa, da complexidade que a condiciona. Nele, também estarei apresentando os elementos centrais e estruturantes da pesquisa (e posteriormente do estudo), as determinantes e suas mediações, de uma gramática social andronormativa, como se constituiu, como se reproduz e como opera na vida de toda a sociedade, em especial, na educação e nos processos de escolarização.

1.5 O PERCURSO DA EXPOSIÇÃO

A atividade da pesquisa, sua produção, sua escrita e tudo o que decorre de sua efetivação, constitui a centralidade deste Trabalho Pedagógico, senão, e mais

ainda, sua própria realização. No entanto e justamente pelo Trabalho Pedagógico expressar a própria realização humana (argumento que será defendido no Capítulo 5), por ser trabalho e por estar pedagogicamente orientado é também um processo em que o próprio pesquisador, o trabalhador-professor, expressa-se, expõe-se, realiza-se, representa-se, inscreve-se e se insere no mundo, concretamente. Constituem, neste sentido, dois movimentos distintos, e ao mesmo tempo, interligados. Constitui-se, deste conhecimento, no mesmo momento em que constitui, de si, o conhecimento que produz. Expressa-se nele e é a expressão dele.

Para realizar essa tarefa é preciso envolver-se com a pesquisa, penetrá-la, vivê-la. Nesse aspecto, a atividade de pesquisar, e o percurso mesmo de sua escrita, constituem um processo invasivo, no sentido de que prospecta as mais abissais profundezas dos fenômenos que investiga e que busca compreender, para cooptar deles sua essência, seus significados mais densos e profundos; isto é, auferir das evidências, da realidade material, dos diálogos com seus dados, com suas fontes, dos discursos de seus interlocutores e do que todo este conjunto de elementos, de fato, constitui como elementos da pesquisa. Mas é invasivo, também, na medida em que se vai profundamente ao próprio íntimo, buscando dentro de si, respostas, propostas, questionamentos, *insights*. Essa série de movimentos “para dentro” faz com que o pesquisador reflita, questione-se, conheça-se, reconheça-se; ou ainda, desconheça-se, encontre-se, desencontre-se; e, se tiver a graça, de possuir o equilíbrio e a maturidade, que a “viagem” do conhecimento (proposta por Ianni) necessita, terá conseguido realizar plenamente este movimento. No entanto, “há sempre algo de coletivo no movimento da travessia, nas inquietações, descobertas e frustrações dos que se encontram, tencionam, conflitam, mesclam ou dissolvem” (IANNI, 2003. p.28) suas experiências. Pois desse primeiro movimento decorre um outro, que é, ao mesmo tempo, decorrente dele, concomitante a ele, seu inverso, pois

Quem viaja larga muita coisa na estrada. Além do que larga na partida, larga na travessia. À medida que caminha, despoja-se. Quanto mais descortina o novo, desconhecido, exótico ou surpreendente, mais liberta-se de si, do seu passado, do seu modo de ser, hábitos, vícios, convicções, certeza. Pode abrir-se cada vez mais para o desconhecido, à medida que mergulha no desconhecido. No limite, o viajante despoja-se, liberta-se e abre-se, como no alvorecer: caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao andar (Ibidem. p.30)

A metáfora a ser denotada do excerto do texto do professor Octavio Ianni é essa do movimento inverso. Quem pesquisa, isto é, quem realiza a “viagem” do processo de construção do conhecimento também “larga muita coisa na estrada”. Na “travessia” do processo de pesquisa, de elucidação, de desvelamento, de conhecimento, de introspecção, o pesquisador também “despoja-se”, esvai-se, implica-se. Neste sentido, a pesquisa, a “travessia” posta por Ianni, constitui-se também em um processo “esvasivo”; não somente das convicções mais profundas, das certezas, das amarras, dos modos próprios e mais cômodos de fazer, saber e compreender, mas de expor-se ao novo, ao desconhecido, ao imponderável. É um processo reiterativo, retroalimentado pelo próprio movimento de abrir-se ao desconhecido, ao diferente. A metáfora da pesquisa como “viagem” é composta, assim, por um duplo movimento, por uma dialética de “invasividade” e de “esvasividade”.

É “esvasivo” também, porque no ato cognitivo da escrita; da narrativa do movimento do fenômeno real, transposta textual e graficamente, esvai-se do que havia de mais íntimo, intrínseco e particular, até então guardado pelo seu autor. A escrita, que é a expressão gráfica do movimento do fenômeno, carrega consigo muito do pesquisador. Sobretudo ao narrar sobre uma história social, da qual o próprio pesquisador é uma expressão concreta e contemporânea; das questões políticas e públicas pelas quais está particularmente implicado; do próprio trabalho e de sua crítica. Mas tudo isso se torna mais problemático ao se tratar da alteridade, ao narrar suas vivências e suas trajetórias (autoras/es e interlocutoras). Ao fazê-lo, o pesquisador está também, em boa medida, narrando suas próprias angústias, suas próprias alegrias, suas próprias vivências; pois é a partir delas que o pesquisador elabora suas interpretações sobre vida e trabalho, narrados pelos outros (autores, todos eles interlocutores, sujeitos de pesquisa), e que este “outros” permitem, ao pesquisador, conhecer.

Esse é o exercício da escrita, um exercício cognitivo profundo, marcante e decisivo para nossas reflexões e o resultado de nossas pesquisas. Entretanto, este trabalho não se inicia pela sua escrita, mas antes, através de um longo processo de imersão e de observação no qual se pode perceber e investigar relações sociais e de poder que possam vir a contribuir ou mesmo evidenciar o fenômeno que ora se busca compreender. É por esta razão que este primeiro capítulo tem um caráter

narrativo e intencionalmente biográfico, metafórico. Nele, portanto, estarei não somente narrando minha trajetória, mas como penso e opero com os distintos elementos que compõe a pesquisa. A escrita é, nesta dinâmica, um conjunto organizado e organizador de todo o conjunto categorial e argumentativo que busco defender. Os elementos postos aqui⁴⁰ acompanham a compreensão que faço do movimento do fenômeno que busco compreender, desde o Anteprojeto que apresentei a este Programa de Pós-Graduação. Muitas alterações foram incorporadas ao Projeto de Qualificação, porém, os elementos estruturantes que apresentei ao ingressar permanecem neste texto final. Isto, longe de querer expressar inoperância ou imobilidade, mostra a anterioridade que estes mesmos elementos têm para o estudo; mas aqui, aparecem como fenômenos muito mais determinados, compreendidos, reveladores do movimento do objeto real.

E é por este processo da escrita, da apreensão teórica do fenômeno, da descrição, discussão e articulação de suas distintas composições e incontáveis mediações, que a pesquisa vai adquirindo sua forma e explicitando seu conteúdo. O primeiro passo neste sentido, já no segundo capítulo, é demonstrar e apresentar uma exposição do fenômeno social da andronormatividade, suas bases teóricas, seus contornos, sua abrangência, sua substância e sua solidez, como evidência empírica e abordagem acadêmica. Para tanto, busquei nos conceitos de “masculinidade hegemônica” e de “dominação masculina”, sua mais confluyente fundamentação. É um capítulo conceitualmente teórico, que procura dar conta da produção acadêmica que possibilita pensar o fenômeno social da andronormatividade em bases teóricas conceituais.

Depois disso, procuro demonstrar como a gramática de uma sociedade andronormativa, hegemônica e predominantemente masculina, se cumpre por processos anteriores e muito mais amplos (como mencionado anteriormente), e, portanto, mais, subliminares, menos evidentes; situados em planos de determinações e causalidades mais complexas e complicadas; mais trabalhosas de serem descritas, explicadas e compreendidas. São o que estou aqui denominando de determinações e mediações do fenômeno e da pesquisa. Entendo assim, pois

⁴⁰ Com exceção do Trabalho Pedagógico, que exerceu sobre a compreensão do fenômeno uma decisiva influência, mas que só foi apensado ao estudo ao longo do processo de pesquisa. Foi uma “descoberta” feita dentro do próprio Grupo de Pesquisa, e, portanto, depois do ingresso neste Programa.

são os elementos necessários para sua compreensão, para sua explicitação, para sua exposição. Sem qualquer um deles a compreensão do fenômeno social da andronormatividade torna-se precária, inviável, incompleta, falsa, carece de determinações. Somente a partir de sua compreensão conjunta e articulada, o fenômeno social da andronormatividade, e suas relações com a educação e os processos de escolarização, torna-se possível, evidenciável, concretamente determinado.

O primeiro destes eixos centrais e articulador da pesquisa refere-se à história social legitimadora da andronormatividade. Ou seja, a maneira como nos tornamos uma sociedade tão centrada no masculino, a ponto de estabelecer este estatuto como uma norma para todo o conjunto da vida social. Este processo histórico legitimador impõe à condição masculina, e tudo que a reflete e a representa, como regra social que legitima; social, política, cultural e juridicamente; a masculinidade como norma. Porém, como todo processo social, ele não se dá sem que haja, em contrapartida, a sua negação, em forma de resistência, de luta e conflito social, pondo em evidência a natureza dialética de toda gramática social. Por outros termos, este processo andronormativo de constituição da sociedade possui também os seus limites e contradições. Todo processo de dominação é um processo de colonização⁴¹, no sentido de apropriação, de guarda, de apoderamento⁴² de algo. Uma das evidências desta gramática social andronormativa pode ser a colonização do feminino, do corpo, do imaginário, do trabalho, da sexualidade, das inteligências, das subjetividades. Convém acrescentar que não só o corpo feminino é colonizado neste processo, mas todo o conjunto da vida social; manifesto, entretanto, agravadamente no feminino.

Todo processo de colonização, porém, pressupõe também um processo de descolonização, isto é, de libertação, de rejeição e afirmação; de “desabituação”, e, portanto, de busca pela autonomia. É o que o Capítulo 3 procurará demonstrar, os processos de colonização e descolonização do feminino em relação a toda a

⁴¹ Em seu sentido original do latim “colere”, cultivar, habitar, guardar.

⁴² Por uma questão de precisão semântica é preciso aqui distinguir “apoderar-se” de “empoderar-se”. O primeiro termo refere-se ao ato de tomar poder para si, tornar-se de algo, dominar, possuir em seu poder. Pressupõe uma exclusividade, necessariamente, uma alienação. É uma forma de poder negativo. Já o segundo termo, é um neologismo adaptado do inglês “empowerment”, com significado muito mais amplo, no sentido de uma maior conscientização e participação da vida social. Esta consciência “empoderada” constitui um poder positivo, afirmativo, que possibilita a aquisição não só da emancipação individual, como também de uma consciência coletiva, compartilhada, não exclusiva, necessária para uma superação de qualquer dependência social e dominação política.

sociedade. As formas pelas quais nos tornamos uma sociedade andronormativa e os lugares, tempos e maneiras em que estas regras sociais foram questionadas, enfrentadas e até mesmo superadas. Começo pelo que chamarei de uma “retomada histórico social de longo alcance”, um longo processo histórico ocidental, por meio do qual foi-se estabelecendo um estatuto social masculino, uma gramática social ocidental andronormativa. Este processo social histórico, ancestral e imemorial, estabeleceu e legitimou, concretamente, um padrão social centrado no masculino. É como um sobrevoo alto e acelerado sobre um longo processo histórico, procurando demonstrar muito mais suas generalidades do que suas particularidades, mais suas recorrências do que suas rupturas, mais o que há de comum em um universo temporal tão amplo, do que há de específico.

Depois, inverte-se esta dinâmica, como se este sobrevoo longo, elevado e acelerado, passasse a fazer algumas “aterissagens”; não mais gerais e abrangentes, mas então pontuais e deliberadamente intencionadas. A primeira delas, sobre o tempo final do medievo europeu ocidental, procurando demonstrar como este longo processo de colonização do masculino, de andronormatização da vida social, passou a defrontar-se com sua negação, com emergências sociais em busca de resistência, de enfrentamento, de superação, de descolonização. Seguramente este exemplo trazido para o texto não constituiu historicamente o único a ser levado a fato; mas é, pelas mais variadas circunstâncias, o que chegou mais vivo até nosso conhecimento. Não há a tentativa de se tomar a parte para representar o todo, como que se se estivesse fazendo uma espécie de metonímia da história; nem se espera que esta parte, este exemplo pontual, seja representativo deste todo; mas muito mais, mostrar que este todo não é uniforme, indistinto, linear. Ele possui rupturas, negações, confrontos; e é tão somente isto que este exemplo busca evidenciar. Justamente para demonstrar estas pontualidades, e evidenciar muito mais as relações de poder constituintes das relações sociais mais amplas, que procuro tratar destas emergências como enfoque típico de uma “história política”. Em contraste com uma história “tradicional”, de longo alcance, como no primeiro item; agora uma abordagem política da história, como possibilidade de afirmação do feminino, na forma de um protagonismo na escrita da história, um campo do saber, como muitos outros, predominantemente masculino.

Logo depois, em uma outra tentativa de demonstrar esta descolonização feminina frente a uma sociedade dominante e hegemonicamente masculina, volto novamente à minúcia histórica dos meados do século XVIII, em todo contexto convulso de uma França ilustrada, candente e revolucionária. Nela, e dela, emergem personagens férteis, lúcidas e elucidativas para pensar este processo de descolonização feminina. Algumas mulheres emergem neste poderoso e ilustrativo cenário, para pensar como a gramática social masculina, que em seus discursos e ações políticas reivindica representar “toda humanidade”, sem, no entanto, sequer perceber a peculiaridade das ações femininas neste grande e convulso cadinho revolucionário. São as revolucionárias dentro da Revolução, as insurgentes e contraditoras da gramática política de seu tempo.

Na esteira deste contexto, emerge uma cidadania política burguesa, que em seu bojo, trouxe a conquista de grandes ideais humanitários, silenciando ou ignorando as lutas mais particulares, e entre elas, as lutas das mulheres. Diante desta subsunção das lutas femininas por pautas mais específicas e mais representativas de suas causas particulares, é preciso encontrar a afirmação do feminino por outros meios, que não os mais tradicionais da narrativa histórica. Na busca por analisar as relações sociais sob as quais as mulheres realizaram seus movimentos de resignação e resistência, de luta e obediência, de capitulação e de enfrentamento, dentro de uma sociedade que as silenciava e as invisibilizava legal, política e historicamente, procuro realizar uma análise a partir de outros signos. Não textuais, como tradicionalmente se busca; mas gráficos imagéticos, por meio de uma análise de imagens de “cenas femininas”, de uma Paris urbana, da primeira metade do século XIX. A “arte” trazida para a análise e interpretação histórica contribui na medida em que se configura como um “produto histórico, que expressa realidades e pertencimentos também históricos e não somente elementos universais e atemporais” (HOWES NETO, 2011. p. 11). Evidentemente estas personagens das telas dos meados do século XIX não são personagens históricos, mas ao evidenciarem um tipo social, “um tipo humano com evidência histórica”, não necessariamente “real”, “verdadeiro”, se parecem com as evidências concretas. Assim, trazem para a análise “uma série de ações, verossímeis, possíveis, coerentes, que dão conta de uma realidade, imaginada e simulada pelo autor”

(Ibidem), que pode ser revivida, presentificada e compreendida pelo exercício da análise e interpretação da pesquisa.

Já, no século XX, o cenário é outro e completamente diferente. As emergências femininas não são mais as “bruxas” como descrito no texto, as mulheres vistas como perigosas e ameaçadoras do medievo; nem as contestadoras e divergentes da França da Revolução Burguesa; nem as “divorceuces⁴³”, as discordantes da Paris urbana dos meados do XIX; mas agora, intelectuais, pesquisadoras, vinculadas formalmente aos círculos de poder e conhecimento. Portanto, com muito maior possibilidade de voz e visibilidade, de ingerência sobre as maneiras de inserir-se social e politicamente, frente a uma sociedade dominante e hegemonicamente masculina. As lutas pelo empoderamento feminino, frente a uma sociedade andronormativa, pela descolonização própria e de toda a sociedade, são a marca social de todo século passado. Desde o seu início até o seu final transformou-se, não somente quantitativa, como também, qualitativamente. Se inicialmente a ideia de igualdade era o que marcava as pautas das resistências femininas frente a uma sociedade predominantemente masculina, assentada na paridade social e política; em um segundo momento, entram na agenda destes movimentos os ideais de igualdade e paridade de direitos de toda ordem, mais amplos; por fim, já na contemporaneidade, a pauta vai-se redimensionando na direção de uma totalidade da luta. Não mais e somente igualdade, paridade, direitos; mas resistência, luta e enfrentamento contra as mais diversas, evidentes ou difusas, formas de opressões e colonização feminina, frente a qual, capitula toda a sociedade e não somente as mulheres.

O capítulo seguinte ocupa-se em discutir uma segunda determinação fundamental do fenômeno da andronormatividade. As políticas públicas e sociais que produzem, reproduzem e chancelam uma sociedade andronormativa. São também, e ao mesmo tempo, sua evidência e sua consequência. Elas criam, evidenciam, silenciam, confirmam e reforçam o padrão social andronormativo. Estão, neste estudo, compreendidas como toda ação, intervenção ou omissão, intencional ou não, do Estado (poder público), no sentido de mediar, regular, ou tirar proveito para si ou para outros, de situações e/ou conflitos da sociedade. São elaborações

⁴³ “Les Divorceuces” é uma série de obras da “pintura social” de Honoré Daumier (1808-1879), sobre mulheres insurgentes contra os modelos socialmente impostos pelo seu tempo e seu espaço. Duas imagens desta série constituirão a proposta de análise deste tempo e deste espaço.

formais ou informais, prescritivas, figurativas, protocolares, legais (no sentido de que atendem a Lei), ou emergentes (em dois sentidos: de que emergem de situações e conflitos sociais problemáticos; e porque respondem à emergência imediata de sua elaboração, efetivação ou abandono).

Inicialmente, o propósito é definir, analisar e propor críticas aos conceitos das Políticas Públicas, para finalmente ir em busca de suas determinações. Depois, vai-se na direção de compreender as relações entre a sociedade e as políticas públicas. Para tanto, serão tomadas as cartas constitucionais⁴⁴ e também outros códigos legais, que delas decorrem e nelas implicam, no sentido de compreender suas relações com os tempos e contextos dos quais emergiram e sobre os quais exercem poder normativo. No final do capítulo, elaboro uma análise crítica sobre as políticas públicas e sociais, sobre suas relações com a questão feminina, com a educação, e esta dinâmica, como reprodução da sociedade capitalista e socialmente andronormativa. Por outras palavras, o que procuro compreender é a presença, a ausência ou o silêncio, das questões relacionadas à andronormatividade, manifestas nas referências ou não ao gênero à sexualidade e ao corpo; e em especial a questão da violência e opressão feminina; nas políticas públicas e sociais tomadas em sua totalidade, e mais especificamente, na análise daquelas relacionadas à educação.

Uma terceira importante determinação do fenômeno social da andronormatividade é a gramática social do capital, e suas relações com o trabalho. Mais estritamente, suas relações com a educação e os processos de escolarização, em especial, com o Trabalho Pedagógico. Como mencionado anteriormente, esta categoria de análise somente foi apensada à compreensão do fenômeno no decorrer da própria pesquisa; tornando-se, entretanto, uma categoria chave e central para sua determinação. Não somente pela sua potência, como também pela sua centralidade na interpretação do trabalho que realizam os professores. Este trabalho não se dá no vazio, mas em condições concretamente estabelecidas e historicamente determinadas por verdadeiros regramentos sociais. E estas regras sociais que constituem uma gramática social, não surgem repentinamente, nem

⁴⁴ Neste sentido, a Constituição Federal é uma prescrição jurídico política que responde à necessidade material de regulamentar as leis da sociedade brasileira. Cabe discutir neste contexto, e se fará, a razão pela qual, no Brasil, algumas leis são rigorosamente cumpridas, enquanto outras, são sonegadas, negligenciadas ou simplesmente abandonadas.

espontaneamente, mas sempre por meio de processos amplos e dotados de anterioridade suficiente, que lhes legitima, lhes constitui como verdadeiros códigos sociais válidos.

O Trabalho Pedagógico, trabalho realizado majoritariamente pelos professores e professoras, é tributário destes longos processos históricos, legitimadores de regras sociais, muitas vezes, arbitradas pelos próprios códigos legais formais que as chancelam e as normatizam. Neste sentido, o Trabalho Pedagógico é ao mesmo tempo condicionado por uma sociedade que o rege, que o constitui como tal, que o regulamenta; mas também um condicionador desta sociedade, produzindo-a e reproduzindo-a; contudo, ainda, reivindica-se autônomo, humanizador, prático. É em meio a estas dissenções que este capítulo busca elaborar uma análise, uma compreensão e uma crítica do Trabalho Pedagógico. Constituído sobre bases sociais concretas; masculinas, opressoras, andronormativas, as bases do capital⁴⁵; validadas e naturalizadas por um processo histórico legitimador; e reafirmadas, aberta ou silenciadamente, pelas políticas públicas e sociais. O Trabalho Pedagógico constitui-se, nesse contexto, como uma chave de análise, uma categoria central mesma, da análise e compreensão do fenômeno da andronormatividade implicada na educação.

Tomadas em conjunto, o longo processo histórico produtor e sua narrativa reprodutora e legitimadora de uma gramática social andronormativa; a questão político legal, que forja, chancela e reafirma a hegemonia e a dominação masculina; e as circunstâncias em que a sociedade produz e se reproduz socialmente, por meio do trabalho; são determinações fundantes de uma sociedade assentada na andronormatividade. Elas têm de ser tomadas em suas recíprocas implicações e mútuas relações. Buscar na história as leis, regras tácitas e formais; e nas leis a história, com suas ancestralidades, anterioridades e tradicionalidades legitimadoras. E nesse movimento de buscar a lei na história e na história a lei, tentar entender o trabalho, como base material dessa relação. Tem de ser analisadas em suas

⁴⁵ Na introdução ao livro "A crise estrutural do capital", de István Mészáros, o prof^o Ricardo Antunes faz uma distinção que se localiza bem apropriadamente ao esclarecimento do uso de dois termos que serão usados ao longo deste texto. "Capital" e "capitalismo". Ele refere-se que para Mészáros cada termo remete a fenômenos distintos: "O sistema de capital, segundo o autor, antecede o capitalismo e tem vigência também nas sociedades pós-capitalistas. O capitalismo é uma das formas possíveis da realização do capital, uma de suas variantes históricas, presente na fase caracterizada pela generalização da subsunção real do trabalho ao capital" (MÉSZÁROS, 2011. p.10). Assim, neste texto a expressão "capitalismo", e suas variantes, serão tomadas como instante e manifestação mais cruel e desumanizador, do fenômeno social e histórico conhecido como "capital"

mediações e determinações mais complexas. Mais do que isso. Devem ser perscrutadas em suas relações recíprocas e também em suas relações com a base material⁴⁶ da sociedade.

Por fim, é importante acrescentar como se deu o movimento de concreção do estudo. No começo, eu conhecia apenas o fenômeno, por termos mais específicos, sua expressão fenomênica, sua manifestação concreta dada. Percebia concretamente que vivíamos (e vivemos) imersos em uma sociedade marcadamente masculina, apenas este era o fenômeno. Toda desigualdade social, econômica, sexual e política (no sentido de poder), entre homens e mulheres, entre o masculino e o feminino, em todos os lugares da vida social, decorria dessa diferença, dessa dessemelhança. Quando efetivada, quando levada a cabo, este processo de diferenciação transforma-se em diferentes tipos e formas de desigualdade, de assimetria, de opressão mesmo concretamente realizada. Aqui é que entram as categorias, os instrumentos mentais, mas empiricamente úteis para entender e compreender os movimentos reais destes fenômenos concretos. Assim elas aparecerão no texto.

A “andronormatividade”, como forma societal que produz e reproduz a gramática deste fenômeno na sociedade do capital; o “trabalho pedagógico”, como também elemento constitutivo desta produção e reprodução desta forma societal, justamente pela centralidade da educação e das inúmeras formas de escolarização na sociedade capitalista; um “processo histórico legitimador”, que solidifica e efetiva na sociedade contemporânea, um amplo processo ideopolítico e sociohistórico que implica nesta gramática social e política hegemonicamente masculina; e sua realização, que se materializa por meio de instrumentos, mecanismos, construções empíricas sociais denominadas “políticas públicas”. Estas, ao mesmo tempo que condensam em seu ideário e em seus textos toda uma gramática social opressiva e excludente do feminino, também devolvem, por meio de seu poder normativo, coercitivo, esta gramática masculina para todo o conjunto da sociedade.

São estas, pois, as determinações extraídas do movimento do meu objeto real. É por meio delas que procuro explicitar e explicar os pressupostos teóricos e metodológicos da minha pesquisa. Mas no início, ao perceber o fenômeno, elas

⁴⁶ Essa análise sobre “base material” e “superestrutura” será demonstrada no capítulo final deste estudo.

ainda não existiam. Sua percepção não é nem foi imediata; mas construída no próprio processo de concreção do movimento do fenômeno. A cada passo, qualitativa e quantitativamente distinto, o movimento de conhecimento, e concreção da compreensão do fenômeno concreto, também avançou. O fenômeno, inicialmente caótico, indeterminado e imediato, começa agora a aparecer compreendido, determinado pelas mais diversas condições históricas, políticas e sociais, mediadas pelas suas próprias inter e intraconexões. Assim, o conhecimento das categorias constitutivas do objeto, significam o próprio conhecimento deste objeto. Em outros termos, eu parti dos meus pressupostos teórico-metodológicos, das evidências empíricas, experiências e interlocuções, ao início da pesquisa, para só então construir as categorias que foram constituindo o estudo, que é seu próprio resultado. É na extração do objeto, daquilo que lhe é próprio, que está a essência do processo de pesquisa, no entanto, o texto que se segue é o seu produto, a expressão de sua materialidade, seu termo final.

Das conclusões a que cheguei ao termo da pesquisa, extraí algumas formulações que permitem apresentar a seguinte tese. Vivemos em uma sociedade dominante e hegemonicamente masculina, a ponto de constituir esta masculinidade como uma verdadeira norma social. Essa configuração se dá tácita ou formalmente, de forma aberta ou secretamente, evidente; mas também, por vezes, sutilmente, subliminarmente. Evidências deste fenômeno encontramos na linguagem, na narrativa histórica, nos textos e códigos legais, nas relações mais cotidianas da vida social. Dentro destas considerações, nos tornamos uma sociedade onde o masculino é a norma, uma sociedade andronormativa; e reproduzimos esta gramática social, nos reproduzindo socialmente de maneira andronormatizada.

Este é um fenômeno social vivido pela sociedade ocidental capitalista deste tempo, baseado na consideração de um estatuto humano masculino como regra para toda a sociedade. Tudo aquilo que não estiver à altura desse estatuto humano e social (em seu sentido moral) tende a ser considerado, por esta mesma sociedade, como menos importante, menos referente, e assim, mais suscetível à aniquilação ou à dominação. A consequência mais imediata deste fenômeno é o exercício de relações sociais desiguais, misóginas, homofóbicas, e genericamente excludentes. São características desta gramática social, o sexismo, a misoginia e a hegemonia masculina. Entretanto, gramática normativa da vida social é um dado

superestrutural⁴⁷, evidencia-se na superestrutura da sociedade; mas é na base material e concreta dessa sociedade andronormativa, onde se dão as relações concretas de produção e reprodução da vida social, que se dão as contradições. Entretanto, olhando para a “anatomia da sociedade civil” (Marx, 1980a), estas contradições não são compreensíveis, mas apenas verificáveis, evidenciáveis, tangíveis. Assim, temos um fenômeno que se efetiva materialmente na base concreta da sociedade, mas só pode ser compreendido olhando na superestrutura desta sociedade; é lá que o fenômeno se torna evidente; é na superestrutura que podemos identificar os “quadros mentais e sociais de referência” (IANNI, 2003. p.211) da vida social e cultural da sociedade. Embora eles tenham emergido da sua base concreta, da sua materialidade.

Na base da superestrutura, a sociedade é dominante e hegemonicamente masculina, excludente, violenta, misógina e sexista. Sobre esta base superestrutural e concretamente dada, se erige uma superestrutura andronormativa que revela as contradições da base estrutural. É nesta superestrutura que estas contradições podem ser percebidas. Em suma, a anatomia da sociedade, a base estrutural material produz e reproduz uma gramática social andronormativa, mas a sua evidência e percepção aparece nas formas sociais e culturais de consciência social, nas instituições, na superestrutura, a exemplo das leis, dos mitos e das narrativas, da linguagem, nas representações sociais e políticas, nas regras sociais tácitas, na educação. Esta última tem um papel central neste processo. Por meio da educação, sobretudo através das variadas formas de educação escolarizada, que se realiza materialmente aquelas formas de consciência social cristalizadas, condensadas na superestrutura. É pelo trabalho dos professores, em especial pelo Trabalho Pedagógico, que a sociedade, de forma muito contundente, produz e reproduz uma gramática social andronormativa.

Mas, como demonstrado acima, se olharmos diretamente para o trabalho dos professores, apenas para o seu Trabalho Pedagógico, para o cotidiano das escolas, não se verá o fenômeno explicitamente, senão apenas sua efetivação, sua materialização. O Trabalho Pedagógico acontece na materialidade da vida social

⁴⁷ A demonstração e discussão das categorias “superestrutura” e “base material”, “concreção” e “abstração”, é essencialmente uma discussão teórico metodológica sobre dialética e materialismo histórico. Será apresentada no Capítulo 6, como termo de “conclusão” da pesquisa, na forma de uma “viagem” do “abstrato ao concreto”.

escolar, é ali que essencialmente se realiza. Mas ao se observá-lo diretamente, sem conhecer as determinações que o fizeram expressar a aparência que tem, sem compreender as mediações entre as diferentes complexidades que constituem o mundo da educação, da escola, do Trabalho Pedagógico na sociedade capitalista; não se estará descolando de sua concreticidade dada, da sua “pseudo concreticidade” (KOSIK, 1976). Conhecer o fenômeno em sua complexidade, concretamente pensada, significa ultrapassar sua expressão fenomênica, sua aparência fática. O que se vê é a expressão, a manifestação aparential da gramática social andronormativa, que são as relações desiguais de corpo, de gênero, de sexo, de hegemonia e dominação social masculina, de homo/trans/lesbofobia, de misoginia. Isso se percebe, se vê, se sente. Mesmo sabendo disso, tendo sua ciência, percebendo materialmente isso, reproduzimos essa gramática social andronormativa. E a razão para tal fenômeno, para essa evidente contradição, é que formas sociais arraigadas de relações sociais, condensadas na superestrutura, se realizam na anatomia da sociedade civil, na sua base estrutural. Na escola, por meio do Trabalho Pedagógico, se produzem e se reproduzem estas formas de consciência social, em especial, neste estudo, essa gramática social andronormativa.

Em resumo, vivemos em uma sociedade hegemônica e predominantemente masculina a ponto de constituir-se como uma verdadeira norma social. A educação, pelo papel central que tem na sociedade, configura-se como uma produtora e uma reprodutora desta gramática social. Nessas condições, enuncia-se a seguinte questão de pesquisa. Em que circunstâncias uma sociedade majoritariamente feminina e uma educação escolarizada produzida predominantemente por mulheres professoras produz e reproduz uma sociedade dominante e hegemonicamente masculina? Como possíveis respostas a este questionamento, se pode hipoteticamente supor que a educação escolarizada se produz como um processo pouco crítico à hegemonia social masculina, patriarcal, sexista e violenta, simbólica e moralmente; reproduzindo as formas sociais mais amplas de discriminação e dominação femininas. Também que, a educação formal, escolarizada, produz e reproduz materialmente, no trabalho mesmo dos professores, pelo Trabalho Pedagógico, esta gramática social andronormativa. Pois há processos sociais, de

constituição de formas de consciência social anteriores e mais amplos, que se realizam materialmente no cotidiano da educação formal escolarizada.

Nesse quadro, na forma de objetivos conceituais da pesquisa, busquei apontar, descrever e analisar as condições históricas, político jurídicas e sociais, sob as quais nos tornamos uma sociedade andronormativa; compreender, a partir de então, as implicações de uma sociedade andronormativa sobre a educação. E na forma de objetivos operacionais, procuro analisar as relações entre, as políticas públicas e os textos legais, e a conformação de uma sociedade e uma educação andronormativa; evidenciar as circunstâncias em que a força política da história, no sentido de trajetória e processo histórico e sua narrativa, se condensam na sociedade e sobre a educação; compreender as dinâmicas do trabalho, como categoria e questão central na gramática do capital, em especial o Trabalho Pedagógico, como categoria e como práxis em uma sociedade capitalista e andronormativa. E o resultado a que cheguei, e este texto é a demonstração disso, foi que depois de apontar as determinações do fenômeno e suas mediações com os processos sociais; das circunstâncias materiais, sociais e históricas, das implicações culturais e jurídico-políticas; permite afirmar que produzimos e reproduzimos, por meio do Trabalho Pedagógico e da educação escolarizada, uma sociedade hegemonicamente masculina, patriarcal e sexista; porque a própria educação e a escola, como instâncias centrais da vida social, estão também imersas na gramática social andronormativa do capital. A “metáfora da viagem”, enunciada no título, demonstra o caminho dialético “do abstrato ao concreto”. Os próximos capítulos, como descrevi anteriormente, se ocupam em demonstrar esse caminho.

2 ANDRONORMATIVIDADE: A EXPOSIÇÃO⁴⁸ DE UM FENÔMENO

“É a grandeza dos nossos interlocutores que define a nossa envergadura” (Zé Paulo)

Neste Capítulo busco apresentar e constituir o fenômeno social da andronormatividade. Procuo aqui intencionalmente evitar as expressões “conceituar” e “definir”, uma vez que, dentro de uma perspectiva teórico metodológica marxiana não é coerente trabalhar com estas terminologias. Nesta perspectiva, a noção de movimento e historicidade dos fenômenos sociais não permitem conceitos e definições fechadas ou definitivas. Em lugar delas, os fenômenos são muito mais determinados, no sentido de que ao seu conteúdo semântico e estrutural vai-se acrescentando determinações, que enriquecem a compreensão desses fenômenos na medida em que se vai aprofundando sua análise. Em busca e na constituição destas determinações, farei aqui três movimentos. O primeiro deles é o de se haver com uma certa remissão terminológica, ou seja, explicar do que se trata e o que expressa o nome que procuro dar ao fenômeno que neste estudo busco compreender. Ele vai no sentido de dar um certo contorno ao fenômeno da andronormatividade. Situando-o ora dentro do quadro teórico do campo das Ciências Sociais, ora sua significativa relevância para este estudo específico no campo da educação. O segundo movimento é o de oferecer uma certa substância ao fenômeno, dizer o que está concretamente contido dentro dos contornos deste estudo. Com isso, procuro oferecer a construção mesma de um construto novo⁴⁹, em certa medida. Por fim, no terceiro, e provavelmente essa seja a tarefa mais difícil, tenciono promover uma certa densidade ao fenômeno já desenhado e substanciado. Obviamente isso não

⁴⁸ A expressão “exposição” está aqui compreendida em seu sentido teórico metodológico singular. Tal sentido está mais amplamente desenvolvido no Capítulo 6. Ao se começar pela apresentação do fenômeno, em sua forma de “concreto pensado” (KOSIK, 1976), parecerá ao leitor que se terá começado pelo fim, pelos resultados. Entretanto, não é exatamente assim. Em verdade, este foi, o ponto de chegada da pesquisa, e dessa forma, configura-se como o ponto de partida da exposição da tese.

⁴⁹ Na literatura, a expressão “andronormatividade” pouco aparece. Um destes casos é o texto de (SANTOS & CHAVEIRO, 2015) descrita como “padrões masculinos que a sociedade impõe para determinados objetos de uso e consumo, símbolos corporais e formas comportamentais” (p.197). Como se vê, esta definição dá à expressão uma compreensão restrita a consumo material e simbólico relacionada a corpo e comportamento. Aqui neste estudo, procura-se compreender o fenômeno da “andronormatividade” em toda sua complexidade, alcance e profundidade, relacionado amplamente a todo padrão societal ocidental associado à gramática do capital.

se faz no vazio, mas com base nos estudos, ora intrinsecamente relacionados com o tema, ora apenas oferecendo bases referenciais para sua reflexão. Para tanto, irei em busca do que a literatura sobre o tema oferece. E ela é um tanto vasta, porém dispersa. Discernir que realmente interessa é onde reside a maior dificuldade desse último movimento. Lançando mão de uma metáfora, é como constituir um espaço semântico e intelectual – o desenho; preenchê-lo, constituí-lo conceitual e determinadamente com algo que o materialize – a substância; e por fim, adensar este conteúdo, buscando na literatura (e não só acadêmica) aquilo que lhe dê sentido, que lhe conecte com os processos reais de produção e reprodução social – a solidez. É como “construir uma caixa”, decidir o que vai “por dentro dela” e “completá-la”, ao máximo, em toda sua “capacidade”.

2.1 OS CONTORNOS – DESENHANDO O FENÔMENO

Este item do texto tem a pretensão de iniciar uma fundamentação teórica do fenômeno que estou aqui denominando como andronormatividade. Este primeiro movimento busca apresentar o fenômeno, porém sem adensa-lo. O aprofundamento de sua análise se dará ao longo do capítulo; no decorrer do texto se irá avançar na direção de sua compreensão e determinação, procurando fazer isso sempre de forma crescentemente adensada⁵⁰. Uma ressalva se faz necessária logo no início desta exposição. Diz respeito às notas de rodapé expostas ao longo do texto. Na medida em que contribuem para uma maior amplitude e alcance do tema, como também melhor compreensão de suas especificidades, elas constituem, aqui, um valor; e compõem, portanto, a própria substância do texto. Nesse sentido, não se pode considerá-las excessivas, mas sempre necessárias. Sem elas o texto não teria alcançado seu objetivo. Sinalizam, nesse entendimento, o rigoroso cuidado que se pode deferir ao estudo de determinado fenômeno (NETTO, 2010).

Uma primeira referência que contribui, seguramente, para a tarefa de desenhar o fenômeno é o texto do professor do Instituto Universitário de Pesquisas

⁵⁰ Neste Capítulo, estarei restrito ao estudo do fenômeno, sua especificidade. Os processos que o levaram e se configuram como fenômeno histórico, político, legal; bem como suas implicações sobre o trabalho (como forma de produção e reprodução social) e a educação, serão tarefa dos próximos capítulos.

do Rio de Janeiro (IUPERJ⁵¹), Pedro Paulo Martins de Oliveira, que desenvolveu seu estudo de doutoramento no Universidade de São Paulo (USP) entre os anos de 1997 e 2002⁵². Oliveira (2004)⁵³ afirma que “não é tarefa simples especificar um conceito do senso comum” e acrescenta que para além desta primeira dificuldade, para o caso específico da masculinidade, um tema em constante tensão e disputa “qualquer definição seria sempre problemática, pois dependeria da perspectiva adotada para descrever o que interessa a respeito do assunto” (p.295). Mesmo assim, o autor menciona que “se aventura”, “ se arrisca” a “esboçar uma definição provisória”, e concebe a “masculinidade” como

[...] um lugar simbólico/imaginário de sentido estruturante nos processos de subjetivação. E complementar: na qualidade de estrato constitutivo e articulado do *socius*, apresenta-se como significação social, um ideal culturalmente elaborado ou sistema relacional que aponta para uma ordem de comportamentos socialmente sancionados. (p.13).

Na sequência, menciona que, como toda definição, requer que também se definam os termos que nela se fez constar. Para tanto, não oferece elementos imediatamente, mas espera que eles apareçam ao longo do texto, nas “mediações argumentativas do trabalho” (Ibidem). E seu texto, de fato oferece isto. Ao longo do trabalho apresenta a importância e a localização temporal das características históricas da construção social de uma masculinidade substantivada, a força que, de forma perene no tempo, se manteve, com força cultural ou mote de arregimentação social. Destaca também a forte implicância de imbricação com outros estratos, pois “a masculinidade articula e constitui um dos estratos da região do *socius*” (p.14), articulando suas formas e sistemas simbólicos. Ressalta ainda um alto poder de indicar e orientar predicções, incidindo-se na esfera social como norma, como normalidade, como referência balizadora do que é definitivo na subjetivação dos indivíduos, de entre tantos exemplos, de juízos morais, perceptivos do mundo e sobre ele, de julgamentos cognitivos, éticos, políticos, e, estéticos. Neste complexo sistema, que chama de “teoria da imbricação dos estratos sociais” (p. 15), o autor ajuíza que “enquanto extrato, a masculinidade articula-se, ladeia, esparrama-se rizomaticamente junto aos demais” (Ibidem), permitindo pensa-la como um

⁵¹ O IUPERJ é a unidade de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Sociologia e Ciência Política da Universidade Candido Mendes (UCAM).

⁵² Sob orientação do profº Antônio Flávio de Oliveira Pierucci, tradicional intelectual weberiano.

⁵³ O texto de tese foi publicado dois anos depois em forma de livro.

“complexo de complexos” (LUKÁCS, 2012)⁵⁴, uma imbricada e inextricável trama de inter-relações que constituem o mundo social, na forma de uma totalidade social.

No final da introdução do livro diz que quem queira partir dos seus “fundamentos argumentativos” (OLIVEIRA, 2004. p.17) deve, necessariamente, considerar o percurso feito por ele, embora pense que tenha nele deixado lacunas. No entanto isso não inviabiliza a exposição que faz de seu estudo. Mesmo assim, espera que suscite reflexões sobre o tema e que julga necessário a retomada de seus conceitos, terminações, e verificar como (e se) operam em outras conjunturas, em outros contextos. Acredito ser este meu ponto de partida e ao mesmo tempo uma referência. Por essa razão voltarei a ele no final deste capítulo, para render-lhe de uma só vez, a remissão e a crítica.

Por agora, tomo a andronormatividade, a instituição do masculino como norma, como um fenômeno vivido pela sociedade ocidental capitalista deste tempo baseado na consideração de um estatuto humano masculino como regra para toda a sociedade. Tudo aquilo que não estiver à altura desta espécie de estatuto humano tende a ser considerado, por esta mesma sociedade, como menos importante, menos referente e mais suscetível à dominação. A consequência mais imediata deste fenômeno é o exercício de relações sociais desiguais, misóginas, homofóbicas, e de forma mais genericamente compreendidas, violentas e excludentes. Evidentemente, quando me refiro a “toda sociedade”, não faço isso pensando o todo social como um amálgama uniforme e indistinto. É óbvio que em determinados contextos haverá variações, diferentes manifestações e diferentes dinâmicas, em que se evidenciará o fenômeno da andronormatividade. Faço isso, apenas como recurso analítico, como expressão de processos sociais, em alguma medida constantes no tempo e com forte evidência empírica nos mais variados espaços.

Vive-se em uma sociedade marcadamente masculina, andronormativa. Isto se mostra evidente quando, desde a linguagem, passando pela política, pela lei, pela

⁵⁴ A totalidade não é, nesse caso, um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução ideal do realmente existente; as categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática, mas, ao contrário, são na realidade “formas de ser, determinações da existência”, elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo quanto intensivo (LUKÁCS, 2012. p.206-207). Disponível em <https://gpect.files.wordpress.com/2013/11/c9157478d6ffc497f68aba3bf9a4306b.pdf> (maio/2017)

comunicação, pela religiosidade, pelos códigos morais, pela comunidade científica, pela Educação – e em especial pela escola, pelas relações sociais cotidianas, há a sujeição de tudo que se relaciona com o feminino, a padrões de comportamento hegemonicamente masculinos. Desta forma, a questão da assimetria de poder entre homens e mulheres, entre o masculino e o feminino, sempre esteve no centro de qualquer análise social, seja evidenciada e nominada ou silenciada ou reprimida. Dentro dos meios acadêmicos, os estudos em torno das questões do gênero são uma evidência das tentativas da academia em se haver com tal fenômeno, mas é também um tema relativamente recente. No contexto norte americano ele entra na pauta das publicações acadêmicas em meados do século XX, enquanto que no Brasil os estudos sobre gênero começam a ser publicados a partir das últimas duas ou três décadas. Um marco histórico seguro neste contexto é o nome de Simone de Beauvoir, que afirma “ser necessário estudar a forma pela qual a mulher realiza o aprendizado de sua condição, como ela a vivencia, [e] qual é o universo ao qual está circunscrita” (ALVES, 2007. p.52). Desde então, o tema cresceu em relevância não somente dentro das Universidades, como também passou a fazer parte das discussões sociais, políticas e econômicas de toda a sociedade. Já a questão da sujeição e opressão feminina, tem sua especificidade bem mais anteriormente datada. Toda esta discussão é o tema que será mais amplamente demonstrado nos Capítulos 3 e 4.

Convém acrescentar que os estudos sobre o tema do gênero se dão (ou deveriam se dar) dentro de contextos sociais e geográficos muito específicos. É preciso, ao aborda-lo, considerar sua dimensão social, isto é, definir com clareza o lugar de onde se estará enunciando. Isso é extremamente relevante na medida em que as produções acadêmicas, em especial a do gênero, refletirá suas realidades sócio políticas e econômicas materiais e locais; por outros termos, enquanto o “Norte global” caminha no sentido de “métodos desconstrucionistas” do tema, no “Sul global”, as questões chave “são de cunho social, o que requer uma abordagem diferenciada para que se possa compreendê-lo” (CONNELL, 2014. p.11). A autora alerta ainda que a economia do conhecimento dominante apresenta como pauta principal os temas preferenciais do Norte global, e disso decorre uma certa “colonialidade” nos estudos do Sul global. Portanto “no desenvolvimento das perspectivas de gênero necessárias para alcançar uma concepção em escala

mundial, as relações Sul/Sul são vitais” (Ibidem); isto é, pensar o Sul, através das perspectivas do Sul, é uma estratégia fundamental; caso contrário, as teorizações sobre o gênero, como as conhecemos atualmente, advirão sempre, colonialmente, do Norte global e de suas preocupações.

Mas é preciso adiantar desde já, e esta é uma importante demarcação dos contornos deste estudo, que embora tal tema tenha sido central para a condução da pesquisa, este não é um estudo sobre o gênero, mas sobre algo que lhe é anterior e lhe dá substância e materialidade. De forma geral os estudos sobre este tema giram em torno das questões relacionadas não somente ao gênero, mas também em relação à corporeidade, à sexualidade, ao feminismo, às masculinidades, entre outros. Entretanto, todas estas abordagens e temáticas acabam por pesquisar e tangenciar expressões de um fenômeno, mas não o fenômeno em sua substancialidade. Um estudo em bases marxianas visa à produção teórica, a Teoria Social. A teoria, nessas bases teórico metodológicas, é uma espécie de reprodução, de reconstrução mesma, no plano das ideias, no cérebro, do movimento de um objeto real. É uma reprodução ideal de algo que está em real processo. Portanto, de algo que existe. Nesse sentido, não pode haver teoria sobre algo que não existe materialmente, por outras palavras, não há produção teórica sobre algo que não está em processo. Obviamente a factualidade e a empiria são fundamentais, mas significam tão somente o ponto de partida da produção do conhecimento, não há teoria social que não se inicie senão de uma expressão fático fenomênica; mas a facticidade, que não é menos importante nem descartável, e que é empiricamente verificável não esgota a totalidade da compreensão deste fenômeno. Ela apenas não esgota a estrutura do processo de que é sinal (NETTO, 2002). Para tanto deve-se ir em busca das dinâmicas mais profundas e estruturais, elas sim podem dar conta da totalidade das relações em processo.

Uma sociedade androcentrada e dominada hagemonicamente pela masculinidade manifesta essa dominação por meio de expressões sexistas, machistas, homofóbicas e misóginas; são as apontadas, conhecidas e largamente estudadas relações desiguais de gênero. Compreendendo assim as dinâmicas da vida social, é preciso transcender as expressões do fenômeno (exclusão, discriminação, violência de gênero), e ir além das manifestações fenomênicas, para chegar às suas mais profundas determinações. É preciso explicitar e compreender as causas e

motivações mais íntimas, profundas, que fazem determinado fenômeno expressar a aparência que tem. Uma sociedade que constitui o masculino como norma, como regra moral expressa, formal ou tácita, constitui-se em uma sociedade andronormativa. A efetivação dessa andronormatividade se expressa através de uma hegemonia masculina, por diferentes graus, em todas as instâncias da vida social. Não é uma sociedade da dominação feminina pelo masculino, mas antes uma sociedade que se constitui integral e normativamente masculina e exerce, efetiva, e realiza essa dominação estruturalmente. No limite, não são homens que dominam mulheres, mas sim, uma sociedade em que o masculino é a gramática mesma da sociedade e exerce essa andronormatividade sobre todo o conjunto da vida social. Está baseada numa noção e numa condição de estatuto humano social e culturalmente legitimada capaz de erigir um estatuto humano masculino como regra/norma para a produção e reprodução desta sociedade. Uma sociedade assim estabelecida, andronormativa, estabelece uma gramática social assentada nessa condição e se realiza institucional e socialmente por meio da educação, dos códigos legais e políticos (tácitos, formais ou efetivos), dos sistemas de gestão e cuidado dos corpos e da saúde, da mídia e da publicidade, das formas mitológicas, da espiritualidade e da religiosidade, dos códigos morais laicos ou confessionais, nas relações socioeconômicas do mundo do trabalho, nas interações românticas e erótico/afetivas enfim, em todos os lugares e poros, públicos ou privados, da vida social e coletiva. A andronormatividade, assim, se efetiva na totalidade da vida social.

Assim, de maneira geral, todos os membros da sociedade estão propensos a sofrer e utilizar diferentes modalidades de violência emocional ou física, moral ou simbólica, para reafirmar estes papéis opressivos de gênero e sexualidade, convencionais e arbitrários. Dentro da escola, compreendida como local validado socialmente como um lugar de aprendizagem, isto ganha contornos bem mais importantes. Convém ressaltar que embora comprometidos com o tratamento igualitário para todos, as professoras e os professores, de maneira geral, percebem-se enredados em processos sociais anteriores e mais amplos, que os levam a mecanismos de opressão e inclusão/exclusão de gênero e sexualidade. Como lugar da produção do conhecimento, a escola é tomada pela sociedade como algo moralmente válido, crível, indubitável. O cotidiano escolar, assim, não aparece para

a sociedade como deletério, discriminatório ou opressivo; muitas vezes reflexivo de um cenário parental doméstico – e societal, patriarcal, hetero, e andronormativo. A escola, ao silenciar, ao reproduzir, ao cancelar, não orienta ou pouco auxilia em sua compreensão, tornando-se também discriminatória e sexista – e, portanto, excludente, onde meninas e mulheres, gays, e toda uma série de outras identificações de gênero e/ou orientações para corporeidade e sexualidade não se sentem acolhidos, refletidos ou representados. Este conjunto de fatores leva a um cenário institucionalmente misógino e sexista. Isto pode ser compreendido pela maneira como a vida institucional está estruturada, através dos códigos de vestuário, de postura física, de expressão verbal, de linguagens, considerados apropriados e também o currículo adotado.

Compreendendo, portanto, neste estudo, a escola como um elemento central para a compreensão e interpretação da sociedade, pode-se afirmar que o trabalho dos professores e o cotidiano escolar, além de refletirem e reproduzirem os mecanismos de exclusão de gênero e/ou sexualidade da sociedade ampla, produzem/reproduzem também suas próprias práticas misóginas quando afirmam, confirmam e reforçam padrões andronormativos de comportamento. Isso acontece, em boa medida, a partir do trabalho dos professores e professoras; através da reprodução das práticas sociais opressivas e discriminatórias (porque misóginas e sexistas) e através da não problematização (ou mesmo do silêncio), diante dos discursos do cenário parental ou da sociedade ampla. Resulta desse entendimento, especular sobre as circunstâncias em que o Trabalho Pedagógico⁵⁵, majoritariamente feminino, produz/reproduz as/os mecanismos/ações de exclusão/distinção de gênero, corpo e sexualidade do social ampliado. Parece fundamental compreender em que circunstâncias o Trabalho Pedagógico, materialmente andronormativo, implica (no sentido de que interfere) na questão do gênero e da sexualidade (reforçando e rechaçando padrões de identificação e orientação) dentro do ambiente escolar. Isso levará a compreensões bastante amplas das diferentes manifestações de opressão de discriminação de gênero, corporeidade e sexualidade no cotidiano escolar. Empiricamente, cada vez mais meninas e meninos parecem (ênfase no verbo “parecer”) ter oportunidades similares

⁵⁵ Este conceito está propriamente desenvolvido no Capítulo 5.

nos estudos e no mundo do trabalho, mas continuamos percebendo uma tamanha desigualdade entre homens e mulheres, na sociedade, e na escola em particular.

A elaboração desta série de conjecturas parte da observação de relações sociais mais amplas, evidenciadas por uma sociedade culturalmente machista e andronormativa, em que o patriarcado é o modo hegemônico de organização das relações sociais; onde mecanismos altamente complexos impedem e obstruem a participação feminina em esferas públicas, e quando o fazem se observam obstáculos em seu trânsito, restando depois de quase um século do direito ao voto, por exemplo, uma pífia participação nas esferas centrais da política. Embora tenha havido efetivos avanços em relação ao ingresso das mulheres no “mercado” de trabalho, a divisão sexual deste mundo do trabalho ainda guarda resquícios de suas formas mais tradicionais e conservadoras, em que formas sociais cristalizadas e arraigadas no imaginário social confirmam estereótipos do que a sociedade considera “masculino” e “feminino”. Estas formas remanescentes de divisão sexual de trabalho guardam marcas indeléveis, e por esta razão constituem padrões atuais de socialização, de educação e de relações sociais, em que impera uma incontestável assimetria social e econômica do ponto de vista da perspectiva do gênero, da corporeidade e da sexualidade.

Dentro destas primeiras considerações sobre os contornos do objeto de estudo, cabe refletir ainda sobre algumas questões problematizadoras deste objeto. Parto da noção de que a desigualdade entre homens e mulheres, e a consequente exclusão feminina não se dá de maneira tão linear, direta e aberta quanto se pode inicialmente supor. Por meio do Trabalho Pedagógico a escola produz/reproduz, reforça/reafirma práticas misóginas, patriarcais hetero e andronormativas excludentes da sociedade ampla. A discriminação pelo gênero e a opressão feminina se dão, nesse caso, por outros meios que não os já conhecidos e amplamente estudados, há, portanto, um aprimoramento e um recrudescimento destas formas de exclusão. Dito de outra forma, a exclusão e opressão feminina, as relações desiguais de gênero, não são a coisa mesma, que podem ser diretamente compreendidas e percebidas, mas consequências de processos anteriores e mais amplos que colocam todos os membros da sociedade sob um mesmo padrão de relações sociais – relacionadas à sexualidade, à corporeidade e ao gênero, onde a masculinidade hegemônica e dominante, que se substantiva em um padrão social

andronormativo, é posto como referencial e paradigmático, axiomático, recaindo e incidindo sobre tudo aquilo que não é masculino, ou não lhe reflete ou representa, um caráter de inferioridade, de negatividade e de subserviência. É a isto que estou denominando de processos de exclusão não direta ou aberta, mas de um processo maior e anterior que agrava e recrudesce as relações entre homens e mulheres, as questões de gênero e sexualidade na sociedade como um todo, e na escola em particular.

A partir da identificação deste fenômeno, desta dinâmica das relações sociais, este estudo buscou compreender em que circunstâncias a instituição da educação, por meio da educação escolarizada e do Trabalho Pedagógico, produz e reproduz uma sociedade andronormativa. Por outros termos, e tomando a educação como uma instância central para a produção e reprodução da vida social, esta pesquisa buscou compreender como que a instituição da educação, e em particular a escola, produz e reproduz uma gramática social andronormativa. O objetivo primordial do estudo foi o de entender em que circunstâncias uma sociedade majoritariamente feminina e uma educação escolarizada produzida predominantemente por mulheres professoras produz e reproduz uma sociedade hegemonicamente masculina. Em que medida se produz como um processo pouco crítico à hegemonia social masculina, patriarcal, sexista e violento, simbólica e moralmente; reproduzindo as formas sociais mais amplas de discriminação e dominação femininas. Evidenciar as circunstâncias em que a educação (escolarizada) e o Trabalho Pedagógico produz e reproduz a gramática social andronormativa. A educação e, em particular, a escola, por meio do Trabalho Pedagógico, produzem também elas próprias formas particulares de dominação do masculino, reproduzindo, assim, estruturalmente, uma sociedade andronormativa. Os objetivos conceituais que se busca aqui atingir é de apontar, descrever e analisar as condições históricas, políticas e sociais, sob as quais uma sociedade torna-se andronormativa; compreender, a partir de então, as implicações de uma sociedade andronormativa sobre a educação. Para alcançar conceitualmente tais objetivos, outros de ordem mais operacional se fazem necessários. De início, analisar as relações entre as políticas públicas e os textos legais e a conformação de uma sociedade e uma educação andronormativa; evidenciar as circunstâncias em que a narrativa histórica, no sentido de trajetória e processo histórico e sua narrativa, se condensam na sociedade e sobre a educação;

compreender as dinâmicas do Trabalho Pedagógico, como categoria e como práxis, em uma sociedade capitalista e andronormativa.

Somente se formula uma questão (enquanto pesquisador), evidenciando em algum fenômeno social um problema, quando para ele, já se possui em mente as possíveis respostas ou os caminhos para respondê-las. Caso contrário, tal questão não aparece como uma contradição. “A formulação de uma pergunta é a sua solução. A crítica da questão judaica é a resposta à questão judaica” (2009. p.41), afirma Marx em “Para a Questão Judaica”. A “crítica⁵⁶”, nos textos marxianos, são o processo de elucidação de uma questão. Fazer a “crítica” é apontar as contradições, os limites, e, portanto, suas possíveis formas de superação. Também no Prefácio da “Contribuição à crítica da economia política”, dezesseis anos depois, Marx desenvolve o mesmo raciocínio, quando explica didaticamente seu processo dialético e histórico de superação da “velha sociedade”, por forças produtivas “novas e superiores”. Menciona que

[...] a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para o resolver já existiam ou estavam, pelo menos, em vias de aparecer” (Marx, 1977. p.25).

Assim, perceber as questões das desigualdades entre homens e mulheres, entre masculino e feminino, refletidas nas questões do gênero, do corpo e da sexualidade, nas variadas formas de dominação masculina e de opressão feminina, permite ao pesquisador elaborar criticamente suas determinações; e ao fazê-la, aponta-se, necessariamente, para sua elucidação, seu evidenciamento, sua superação. Em outras palavras, fazer a crítica é apontar os limites, as contradições. E uma questão, retirada da realidade, identificada como um problema, só pode ganhar esta qualificação, quando, no cérebro do cientista, já foram localizadas suas limitações, e assim, será o escopo de sua crítica.

Antes mesmo de prosseguir, e agora me volto para as questões mais particulares desta pesquisa, convém definir alguns termos ou expressões, a que farei referência nesse texto, no sentido de que se evitem interpretações equivocadas, desvios semânticos, ou mal-entendidos conceituais. Refiro-me à

⁵⁶ A etimologia da palavra “crítica” vem latim “*crisis*” e do grego “*krisis*” ou “*krino*”, que significa corte, ruptura, mudança súbita, limite; ação ou faculdade da distinção, da separação, da seleção, da decisão, do julgamento. Também possuem a mesma etimologia, as palavras crise, cripta, crime, crivo, critério.

linguagem excludente e discriminatória, à qual já fiz menção anteriormente, em que o uso das expressões no masculino, contribui para a produção de uma naturalização deste gênero – o masculino, como sendo abrangente de toda humanidade. “A língua é, simultaneamente, produto e condição da vida social”, ela cria realidades e ao mesmo tempo responde a elas. “Em todas as configurações histórico-sociais de vida, trabalho e cultura, a língua revela-se produto e condição das formas de sociabilidade e dos jogos das forças sociais” (IANNI, 2003. p.211). Considerar isso exige um esforço enorme, e seria quase impossível mantê-lo ao longo de todo texto, uma vez que a Língua Portuguesa não oferece muitas alternativas para uma escrita em que as marcas da subsunção e opressão feminina, não estejam evidenciadas. Sendo assim, no sentido de evitar que o texto se torne artificial⁵⁷, ou demasiadamente contornado, elíptico, optarei pela atenção às formas gramaticais mais convencionais, evidentemente esperando que esta capitulação diante da gramática padrão – marcadamente andronormativa, não signifique uma mitigação da crítica e da análise que justamente esta pesquisa busca confrontar.

Outra desambiguação importante a ser feita se refere à expressão que nomina o fenômeno que se busca compreender neste estudo. De forma geral, na literatura sobre o tema da assimetria social, moral e econômica entre homens e mulheres, muitos autores, desde a literatura clássica, nominam este fenômeno como “androcentrismo⁵⁸” (SCOTT, 2007. p.200-204), a ação “que dá maior atenção e importância ao homem e ao que ele faz” (JOHNSON, 1997 p.171). Entretanto, neste estudo, um fenômeno análogo a este, analisado desde a literatura clássica sobre o tema, está nominado de forma mais específica e semanticamente diversa. Aquela centralidade masculina que a literatura feminina denomina como “androcêntrica⁵⁹”,

⁵⁷ Refiro a utilização de artifícios relacionados ao uso de caracteres como “@”, ou “x” no lugar dos qualificativos de gênero “o”, “a”. Por exemplo “alun@s” ou “alunxs” no lugar de dizer “alunos” quando se quer referir ao conjunto de alunas e alunos.

⁵⁸ Este termo foi originalmente mencionado pelo sociólogo americano Lester Frank Ward, na obra “Pure Sociology”, de 1903. Nesta obra, Ward afirma que “The androcentric theory is the view that the male sex is primary and the female secondary in the organic scheme, that all things center, as it were, about the male, and that the female, though necessary in carrying out the scheme, is only the means of continuing the life of the globe, but is otherwise an unimportant accessory, and incidental factor in the general result (<http://socserv2.socsci.mcmaster.ca/econ/ugcm/3ll3/ward/puresoc.pdf>. p.292). Em uma tradução inicial pode-se compreender como “A teoria androcêntrica é a visão de que o sexo masculino é primário e o feminino, secundário no esquema orgânico (sociedade), e que toda a centralidade da vida social refere-se ao macho, e que a fêmea, embora fundamental para a realização da sociedade, é apenas um meio de continuar a vida na terra, senão antes o contrário, um acessório sem importância, e um fator incidental no resultado geral”.

⁵⁹ Etimologicamente, o radical “centro” vem do grego “*Kénton*” (também denomina o “ferrão” de um animal e daí a palavra em português “periferia”) e do latim “*centrum*”, materialmente uma estaca de

aqui está compreendida como “norma”, e, por esta razão, “andronormatividade”. A distância semântica entre “norma” e “centro” é substancial e determinante para os fins deste estudo. Enquanto o centro é uma referência, algo desejável; a norma é uma regulação, uma imposição, algo necessário, impositivo. A questão moral referente ao centro é aquilo que o qualifica como “melhor”, já a questão moral referente à norma é o que a qualifica como “certa”. Semanticamente, há uma distância substancial entre o que é o “melhor”, e o que é o “certo”. Na referência ao centro, “androcêntrica”, o masculino é “o maior valor possível”; com referência à norma, na “andronormatividade”, o masculino é “o único valor válido”. Novamente, do ponto de vista semântico, moral e político, há uma substancial diferença entre algo ser “maior” ou “melhor”, e algo estabelecer-se hegemonicamente como “único”. Recai positivamente sobre a masculinidade (andro), como também sobre a heteronormatividade, a “norma”-lidade do comportamento humano.

Poder-se-ia, num primeiro momento, problematizar a normalidade como critério objetivo e científico; ou, em oposição à normalidade como um critério subjetivo, o que é normal para mim não o é para o outro. O ponto nodal é a norma-verdade, um casamento entre a normalidade e a verdade, verdade não como conhecimento objetivo ou subjetivo em relação ao pensamento, mas verdade como obrigação de pensar de uma certa maneira, em uma certa época, em determinado lugar (SENA, Tito. Os relatórios kinsey: práticas sexuais, estatísticas e processos de normali(t)ização. Fazendo Gênero 9. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 23 a 26 de agosto de 2010. p.09).

Muitas sociedades, em diferentes tempos e em diferentes lugares foram e são androcêntricas, ao tempo que muitas, da mesma forma, não o foram. Como se verá no Capítulo 3, há sociedades matricêntricas, ginocêntricas, policêntricas, e, assim, muitas outras formas de constituição de suas centralidades; entretanto, desde os estertores do capital, sobretudo no mundo ocidental regido pela gramática modo civilizatório capitalista, o padrão societal vigente, declarado ou não, legalmente instituído ou não, é exclusivamente andronormativo. Isto porque o capital também o é. Se a androcentria é um padrão societal secular ou milenar, ancestral e imemorial;

madeira, a partir da qual era medida a circunferência de um círculo. Já a expressão “norma”, refere-se a um preceito, uma lei. Remete também à mensuração, a uma régua, do latim “*regula*” e sua forma verbal “regere”, determinar, dirigir, guiar, fixar limites, fazer seguir “em linha reta”. A mesma etimologia encontra-se na palavra “rei”, do latim “*rex*”, reto, aquele “que faz certo”. Definidos assim, pode auferir que a regra é anterior à lei. As leis (expressas ou tácitas) são a expressão das regras socialmente definidas e historicamente validadas. No limite, não é a centralidade que estabelece a norma, mas a norma que estabelece o centro, baseada em códigos morais profundos, ancestrais, imemoriais. É por esta razão, que este estudo compreende o fenômeno social da masculinidade hegemônica como uma norma, mais que um centro, uma regra social que estabelece o masculino como hegemonicamente dominante.

a andronormatividade é um fenômeno específico da gramática do capital, assentada sobre suas construções sobre “verdades” e “normalidades”, sobre suas bases empíricas consideradas válidas, “estatísticas”, matematizáveis, quantificáveis, mensuráveis, em detrimento da subjetividade que se objetiva social e politicamente, materialmente, característica primordial do gênero homo.

Com base em uma sociedade e em uma educação hetero e andronormativa, restam ainda inserir na análise algumas questões para avançar na discussão: como se dá a discriminação de sexualidade e de gênero no cotidiano das escolas? Se cada vez mais meninas e meninos têm oportunidades similares nos estudos e no mundo do trabalho, por que então continua-se percebendo tamanha desigualdade entre os gêneros? Se a exclusão de gênero se dá por outros meios que não os já conhecidos e amplamente estudados, houve um aprimoramento e um recrudescimento destas formas de exclusão? Uma possível resposta a estes questionamentos, embora bastante provisória, sinaliza para as seguintes conjecturas: a desigualdade de gêneros, e sua conseqüente exclusão feminina não se dão de maneira tão linear, direta e aberta quanto podemos inicialmente supor. Para compreendê-la é preciso em primeiro lugar compreender os padrões heteronormativos e andronormativos que atravessam as relações de sexualidade, corporeidade e de gênero. Somente a partir daí, pode-se compreender que uma vez estabelecidos os papéis de gênero e sexualidade, recai sobre o feminino a sujeição à dominação masculina. Em outras palavras, significa dizer que para entender a sujeição feminina e a dominação masculina é preciso compreender que o padrão sobre o qual se estabelecem estas relações sociais é antes um padrão que estabelece a heterossexualidade como norma; e o masculino, substanciado na andronormatividade, como referência desta relação (OLIVEIRA, 1983).

Dessa forma, manifestações de machismo, sexismo, homofobia, são todas elas, no limite, misóginas e andronormativas. Ao fim e ao cabo, o que se está agredindo é a condição feminina, seu gênero, seu sexo biológico ou social, em sua essência; na tentativa deliberada e instrumental de sua destituição da condição humana. Ao se qualificar qualquer papel social, não masculino e heterossexual, como diferente, desviante, impuro ou impróprio, o que se está realizando é uma operação pontual no sentido de destituir os sujeitos de sua condição humana. Afirmar que uma mulher ou um homem (meninas e meninos) não estão dentro dos

padrões andro e heteronormativos estabelecidos socialmente, é fazer crer que estes sujeitos não estão à altura do estatuto humano de um “Homem”, e, portanto, podem e mesmo merecem ser destratados, desmerecidos, ou até, como se pode ver no cotidiano, discriminados, excluídos ou agredidos.

A superação, portanto, das mais diversas formas de opressão, discriminação e fobias estabelecidas sobre esta gramática societal, só pode ser possível com a crítica e a superação da ordem de mundo elaborada pelo capital. Todas elas, se analisadas em suas minúcias e suas origens, nascem de mecanismos e estratégias impostas pelo capital como forma de se estabelecer, fortalecer e se reproduzir. Cabe ao método dialético, pela sua própria natureza analítica e interventiva, compreender e transformar estes modelos de exclusão e formas societárias discriminatórias. Como é característico do próprio método, começa-se, então, pela história. Homens e mulheres são, pela sua natureza biológica, diferentes. Essa diferença intrínseca, imanente, inexorável, os fez desiguais socialmente. Essa desigualdade, em sociedades menos complexas – anterior à indústria e as sociedades urbanas, por exemplo, não chegava a concretizar relações de opressão e exclusão entre homens e mulheres.

A desigualdade entre homens e mulheres é um traço presente na maioria das sociedades, se não em todas. Na maior parte da história, essa desigualdade não foi camuflada nem escamoteada; pelo contrário, foi assumida como um reflexo da natureza diferenciada dos dois sexos e necessária para a sobrevivência e o progresso da espécie. (MIGUEL, 2014. p.17)

No entanto, agora, essa desigualdade não mais pode ser vista com a mesma naturalidade. Dentro de uma sociedade complexificada pelas relações sociais da contemporaneidade, as diferenciações sociais assumem um papel preponderante diante de quaisquer outros tipos de diferenciações. Na lógica capitalista de expropriação e exploração ocorre um recrudescimento das relações entre homens e mulheres e entre o masculino e o feminino. O padrão societal capitalista orienta-se pela lógica da força, da imposição, da posse. E aquilo que historicamente era uma diferença, uma dessemelhança biológica e de funções e papéis sociais; transforma-se agora em uma desigualdade essencial, uma assimetria que se reforça e se reproduz obtendo vantagens destas diferentes funções e papéis sociais. Não mais agora apenas homens e mulheres, mas papéis e funções masculinas, femininas e andróginas, onde ao primeiro é dada a primazia e o domínio de todas as

esferas da sociedade. Portanto, surge agora o gênero, não como antes – um gênero humano diferenciado biologicamente por homens e mulheres; mas gêneros: masculinidades, feminilidades e suas variantes e combinações andróginas, relacionando-se de forma assimétrica e desigual dentro da lógica capitalista de relações (OLIVEIRA, 1983). As questões relacionadas ao gênero, e em boa medida as lutas femininas⁶⁰, ganham centralidade nestas relações sociais contemporâneas, não são questões secundárias ou acessórias, mas chaves primordiais para compreensão da sociedade como um todo, bem como as contradições que a constituem.

Não é mais possível discutir teoria política ignorando ou relegando às margens a teoria feminista, que, neste sentido, é um pensamento que parte das questões do gênero, mas vai além delas, reorientando todos os nossos valores e critérios de análise. (MIGUEL, 2014, p.18)

Estes valores e critérios a que o autor se refere são os valores e critérios do capital. É necessário criticá-los, subvertê-los, reorientá-los para uma outra lógica, que não seja orientada pela dominação, pela expropriação e pela exclusão. A luta feminista é uma luta social, uma vez que os ícones que questiona ou que busca subverter são aqueles que estão na base da dominação capitalista. Portanto é uma luta de toda a sociedade. Agora, não mais as diferenças sexuais entre homens e mulheres, mas diferenças de gênero, corporeidade e sexualidade e suas interseccionalidades⁶¹ entre classe social e pertencimento étnico racial, que são as distinções organizadas pelo mundo social, mais especificamente, organizadas pela gramática capitalista de sociedade.

Como corrente intelectual, o feminismo, em suas várias vertentes, combina a militância pela igualdade de gênero com a investigação relativa às causas e aos mecanismos de reprodução da dominação masculina. Pertence, portanto, à mesma linhagem do pensamento socialista, em que o ímpeto

⁶⁰ A questão das lutas feministas, bem como sua discussão enquanto movimento social histórico e político, será assunto dos Capítulos 3 e 4.

⁶¹ A Teoria sociológica da Interseccionalidade afirma a análise e o estudo de categorias analíticas tomadas em síntese, em conjunto, mutuamente inter-relacionadas e contextualmente implicadas. A abordagem de fenômenos na forma interseccional, permite a intersecção – e não sobreposição nem justaposição, de diferentes fenômenos e atores sociais, que compartilham experiências comuns. Mostra-se rica para o estudo de formas societárias sujeitas à opressão, à dominação ou à discriminação, permitindo que a análise abarque as várias dimensões da vida social. Em especial, neste estudo, o gênero, a opressão feminina, marcados pela discriminação étnicoracial e de classe. Sua gênese, remete à advogada estadunidense Kimberlé Crenshaw, quando descreveu forças de opressão cruzadas, e as denominou “interseccionalidade”. (THORPE, 2015. p.92). É uma das referências teóricas mais fundamentais de bell hooks, autora cuja produção teórica será abordada no Capítulo 3.

para mudar o mundo está sempre colado à necessidade de interpretá-lo.
(MIGUEL, 2014. p.18)

A condição de proletário não é uma questão subjetiva, mas objetivamente vivida por todos aqueles que não detém os meios de produção. Dessa forma, há um aspecto genérico, no sentido de totalidade, nesta exploração. Entretanto se se aproximar, como sociedade, mais da raiz do fenômeno, pode-se identificar cada vez mais suas peculiaridades e auferir delas algumas especificidades. Não se pode compreender a sociedade civil como uma massa uniformemente constituída, um amálgama informe, indistinto e indiscriminado. Olhando mais de perto, passa-se a perceber que existem diferentes graus e diferentes formas de exploração, de discriminação, e, portanto, diferentes formas de proletarização. Todas elas, evidentemente, ligadas e em consequência do modo de produção burguês e capitalista. Os graus e as formas distintas de exploração decorrem de questões etárias, grupos ocupacionais (as profissões e as ocupações laborais), sexuais ou de gênero, de ascendência étnica ou racial, de ascendência social ou econômica, de nível de instrução, entre outros tantos. Uma babá, por exemplo, que cuida do filho de sua patroa está submetida (como de fato está) aos mesmos sofrimentos e agruras de suas condições de mulher, à mesma condição feminina discriminada, à mesma tirania masculina, às mesmas inquietações da maternidade; no entanto, é evidente a diferença na condição social de cada uma das duas. Da mesma forma, um homem de pele escura passa por situações sociais que um homem de pele clara sequer faz ideia; um forasteiro que guarde em seu fenótipo e em seu sotaque, ou em seu vestuário, as marcas de sua estrangeiridade sofrerá com sua condição de não nativo; uma pessoa de pouco estudo formal e com um vocabulário restrito e errático fará pesar sobre si, ao mesmo tempo de forma genérica e particular, o fardo do preconceito e da espoliação histórica das classes dominantes. É dentro deste quadro que ganha sentido a proposta deste estudo. Se a condição de proletário se objetiva em todas as relações sociais, ela pode se manifestar distintamente por fatores decorrentes de suas diferentes determinações, mas igual e indissociavelmente vinculados de sua totalidade.

Embora cada forma de discriminação e exclusão tenha sua particularidade, em “O trabalho feminino sob o capitalismo”, Nildo Viana (2006), professor da Universidade Federal de Goiás, desenvolve de maneira geral o argumento de que

todas as populações oprimidas ou que sofrem alguma forma de opressão estão nesta condição pelas mesmas razões que todas as minorias – a exemplo dos negros, mulheres, deficientes, entre tantas outras. O sistema capitalista – mercantil e totalitário, produz todos os tipos de exclusão a partir de uma mesma lógica, que é o da exploração do seu trabalho, da alienação de sua condição humana e da expropriação de sua autonomia e de sua consciência. Assim, “[...] o elemento particular a ser analisado é considerado uma parte do todo que possui uma singularidade, uma especificidade, que é oriunda de sua forma de inserção na totalidade” (p.26). E é por esta razão, que

[...] o método dialético, ao conferir um papel fundamental à totalidade como fundamento explicativo dos elementos particulares que a compõe, permite a superação de diversos equívocos e abre novas perspectivas para o estudo da questão da mulher” (p.35),

mas não só da mulher, como de qualquer recorte que se fizer da análise da totalidade. No texto “Miséria da Filosofia” (2009), Marx menciona que

[...] a determinadas fases de desenvolvimento da produção, do comércio e do consumo corresponde determinadas formas de constituição social, determinada organização da família, das ordens ou das classes; numa só palavra, uma determinada sociedade civil. (p. 245)

É neste sentido que as categorias “gênero”, “corpo” e “sexualidade” – e todas as questões relacionadas a elas, que decorrem delas, nelas implicam, se constituem como questões centrais para a análise das relações sociais, pois tornam-se expressões teóricas de relações sociais de produção concreta. Logo depois no texto, o autor afirma que os seres humanos desenvolvem suas “faculdades produtivas” (p.250) vivendo, travando relações sociais entre si. O resultado disso, ou seja, “o modo destas relações muda necessariamente com a modificação e o desenvolvimento daquelas faculdades produtivas”, o que leva aqui, a compreender as questões do gênero, do corpo e da sexualidade como necessariamente emergente das faculdades produtivas atuais. Aquelas são a expressão destas. Se as relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas sob as quais estão imersas, ao subverter e transformar estas forças produtivas, transformam suas relações sociais. Portanto, não há como prescindir da análise, consideração e implicação das questões relacionadas à sexualidade, à corporeidade e ao gênero no estudo das relações sociais e andronormativas da sociedade atual, bem como no entendimento da gramática das forças produtivas do atual modelo societário.

Compreender como o gênero, o corpo e as diferenças sexuais, articulam as relações sociais, e são articuladas por elas, compreender como implicam e são implicadas no e pelo processo produtivo, permite o entendimento de como se institui e se transforma, tanto em sua forma, seu conteúdo, sua essência, quanto em sua dinâmica na sociedade produtiva capitalista.

As questões de desigualdades entre masculino e feminino aparecem para o pesquisador como um processo acabado, uma síntese. Nunca como ponto de partida, mas sempre como ponto de chegada, que é percebida como um conjunto de relações sociais em um dado momento e em um determinado lugar. Retomando o que foi mencionado no início do texto, a questão do gênero, é então um dado concreto, “concreto dado” e ainda não abstraído da imediata realidade social e assim é o ponto de partida efetivo para a compreensão desta realidade. Ao observá-la diretamente, buscando conhecer suas dinâmicas, causas e motivações, implicações e consequências, pensar-se-á estar em busca de sua verdadeira realidade. Porém, assim procedendo, se estará observando o fenômeno em seu nível aparential, fenomênico, fático. Nessas condições, isso que aparece como realidade efetiva (as relações e questões do gênero, do corpo e da sexualidade); são apenas contingências da realidade imediata, ainda não mediada. Por isso, são apenas expressões de um fenômeno muito mais denso e profundo, que ao observar sua aparência, se evanesce, se volatiliza em determinações abstratas. Não se deve desprezar a expressão aparential, ela é um dado da realidade empírica importante e imprescindível para o conhecimento do fenômeno; mas não é tudo. É preciso transcendê-la, ultrapassá-la, negá-la. Deve-se buscar nestas determinações abstratas; evanescentes, iniciais e provisórias, volatilizadas pela observação direta da realidade, que é sua manifestação e evidência empírica, suas verdadeiras determinações concretas, sua materialidade real. E esse processo se realiza pela reprodução teórica do movimento real do objeto, no pensamento, pela abstração; em sua concretude efetiva, pensada, mediada (e não mais imediata) e determinada. Em termos mais breves, as questões do gênero são a expressão da concretude de que são sinal, que elas sintetizam, pois o concreto aparece como síntese. Embora pareçam ser o fenômeno mesmo, são, em verdade, e inversamente, a expressão dele, são a representação, a aparência fática e fenomênica do verdadeiro concreto determinado, que só pode ser tangível e reproduzido no pensamento, pela produção

teórica. As questões de gênero, sexismo, misoginia, as diversas variantes da homofobia (trans/lesbo), não são os fenômenos, mas a expressão deles.

Antes de partir para o adensamento das questões que reafirmei dentro dos contornos deste desenho de objeto de estudo, dialogo com a filósofa americana Judith Butler, para quem as regras de gênero, seus enquadramentos formais em padrões sociais masculinos e femininos são formas arbitrárias de designação. Dessa forma o gênero é uma espécie de constructo, de modelo, de padrão, ou mesmo de uma cópia que reproduz social e materialmente, algo para o que não existe uma essencialidade. A autora afirma que não existe uma identidade de gênero por trás das expressões de gênero (BUTLER, 2003). Essa discussão que se abre a partir da compreensão da autora de que o gênero é uma espécie de cópia para a qual não haja algo de original, essencial, não diz respeito ao modo como se está pensando masculinidades e feminilidades nesta pesquisa. O que interessa aqui é que, embora o gênero não tenha nada de essencial (no sentido de natureza biológica), as relações sociais baseadas em suas configurações produzem relações sociais materialmente desiguais. Para o estudo do fenômeno da andronormatividade, como um fenômeno social e não natural, os padrões de gênero masculino e feminino possuem sim um original. Mas esta originalidade é forjada social e culturalmente. Se o gênero para Butler é uma cópia para a qual não existe um modelo essencial e original, na compreensão do fenômeno da andronormatividade, esta originalidade existe e está dada. Baseia-se em padrões sociais hegemônicos e predominantemente masculinos, criados socialmente, e cancelados pela gramática social andronormativa. É desses dois pilares teóricos e substanciais que tratará o próximo item do texto.

2.2 SUBSTÂNCIA – O CONTEÚDO SEMÂNTICO DO FENÔMENO

Uma vez tendo apresentado o desenho do fenômeno da andronormatividade, terminologicamente descrito, tendo demonstrado os contornos que esta abordagem busca analisar, em um movimento que procurou discriminar com a maior precisão possível do/de que exatamente esta pesquisa trata, inclusive negando abordagens ou mesmo afirmando outras; agora tenciono elaborar um conteúdo que ofereça

substância ao fenômeno que busco compreender. Por termos mais específicos, busco conferir um conteúdo semântico ao fenômeno da andronormatividade, constituir-lhe a materialidade, atribuir-lhe significado. Para tanto, parto de um conjunto de elementos sem os quais esta tarefa pareceria caminhar no vazio. Este ponto de partida, no entanto, eu não carreguei para dentro da pesquisa, não são prévios à análise; pelo contrário, foram elementos concretos que emergiram da construção e determinação do fenômeno, foram categorias de análise oferecidas pelo movimento mesmo do fenômeno, insurgidas pela sua manifestação, e pelas mediações que a própria realidade é capaz de revelar.

A primeira destas categorias de análise e composição do fenômeno da andronormatividade é a de “masculinidade”. Uma referência inicial ao termo aparece na literatura acadêmica em 1957 pelas mãos da socióloga americana Helen Hacker (THORPE, 2015. p.88; OLIVEIRA, 1998. p.92; OLIVEIRA, 2004. p.337⁶²), mas foi por meio dos estudos de outra pesquisadora que o termo foi associado a uma importante chave de análise da realidade social, que é o conceito de hegemonia. A pesquisadora australiana Raewyn Connell⁶³ instituiu o conceito de “masculinidade hegemônica” (CONNELL, 2005), descrevendo que

O conceito de hegemonia, derivado da análise de Antonio Gramsci das relações de classe, refere-se à dinâmica cultural pela qual um grupo reivindica e sustenta uma posição de liderança na vida social. Em qualquer momento, uma forma de masculinidade, em vez de outros, é culturalmente exaltada. A masculinidade hegemônica pode ser definida como a configuração da prática de gênero que incorpora a resposta atualmente aceita ao problema da legitimidade do patriarcado, que garante (ou significa um símbolo a ser garantido) a posição dominante dos homens e a subordinação da mulher⁶⁴. (CONNELL, 2005 [1995]. p. 77)

⁶² Em um artigo de agosto de 1957, reveladoramente intitulado *The New Burdens of Masculinity* (Os Novos Riscos da Masculinidade), Helen M. Hacker afirmava que "a masculinidade é mais importante para os homens do que a feminilidade para as mulheres". In: CARRIGAN, Tim. CONNELL Bob, LEE, John. *Toward a New Sociology of Masculinity. Theory and Society*, vol. 14, n° 5, September, 1985. p. 551-603.

⁶³ R.W.Connell (1944) é australiana e nasceu com o nome de Robert William Connel. Hoje, identifica-se pelo nome de Raewyn, por ser uma mulher transexual. Connell formou-se nas universidades de Melbourne e Sydney, e durante os anos 1960, ela foi uma importante ativista de um tema ainda pouco inserido no cenário intelectual. Em 1976, foi uma das professoras mais jovens a assumir a cátedra de sociologia na Macquarie University, em Nova Gales do Sul (THORPE et al., 2015. p. 89).

⁶⁴ The concept of hegemonic, deriving from Antonio Gramsci's analysis of class relations, refers to the cultural dynamic by which a group claims and sustains a leading position in social life. At any given time, one form of masculinity rather than others is culturally exalted. Hegemonic masculinity can be defined as the configuration of gender practice which embodies the currently accepted answer to the problem of the legitimacy of patriarchy, which guarantees (or is taken to guarantee) the dominant position of men and the subordination of woman.

Sendo assim, Connell associou à ideia de masculinidade a ideia de hegemonia, de patriarcado, de dominação, de primazia de uma forma culturalmente masculina dominante nas relações sociais de produção e reprodução da vida social. Entendida desta forma, a hegemonia afasta-se da concepção de dominação explícita, “acentuando mais o aspecto coativo que o persuasivo, a força mais que a direção, a submissão de quem suporta a Hegemonia mais que a legitimação e o consenso, a dimensão política mais que a cultural, intelectual e moral” (BOBBIO 2010. p.580). Por outros termos, a dominação se expressa claramente, e não tacitamente; não persuade, mas convence pela tirania própria do poder; não direciona, mas conduz; não se legitima pela aceitação, mas pela sujeição forçada de quem sofre a dominação. É mais uma deliberação, uma regra imposta do que uma conduta sugerida; os grilhões estão mais nos pulsos do que nas consciências dos sujeitos dominados.

Em uma perspectiva “gramsciana”, aqueles que dispõem das condições sociais de exercer hegemonicamente a dominação não se valem da violência explícita para exercer o controle político, mas sim de instrumentos culturais e fundamentalmente ideológicos, em uma espécie de simbiose entre intelectualidade e poder político com o fim específico de consentimento e controle (GRUPPI, 1978). Não é pela violência explícita que as classes dominantes estabelecem a estabilidade da ordem social, mas por uma forma de sujeição e controle das consciências, uma dominação ideológica. Este não é um processo simples ou linear, mas extremamente complexo de naturalização das ideias dominantes, escondendo suas contradições, inibindo suas discussões e desautorizando moralmente suas contestações.

E foram exatamente a partir destas bases teóricas as principais críticas que o conceito de Connell⁶⁵ (2005) sofreu em suas primeiras publicações. A mais contundente delas, a de adotar a perspectiva “gramsciana” e, portanto, de base marxista, mais atenta ao domínio do estudo das classes sociais, desprezando, assim, o caráter essencialmente autônomo que muitos acreditavam ter os estudos

⁶⁵ Nenhuma destas publicações receberam traduções para o português: *Gender and Power* (1987); *Masculinities* (1995) e *The Man and the Boys* (2000). Os estudos da masculinidade foram, em particular, constituídos em torno do conceito da “masculinidade hegemônica”, que aparecia na Austrália nos trabalhos de sociologia da educação no início dos anos 1980, antes de experimentar sua primeira formulação teórica em um artigo de 1985 (CARRIGAN; CONNELL; LEE, Towards a new sociology of masculinity – Rumo a uma nova sociologia da masculinidade) (TONHON, 2016).

sobre gênero, corpo e sexualidade, em relação à dinâmica social de conflitos dos interesses das classes. Esta base teórica, embora longe de produzir consenso, ofereceu ao conceito de Connell uma base sólida para sustentar a associação que fazia entre o estudos das múltiplas formas de masculinidades e a ideia de hegemonia, no sentido de que as visões de classe dominante na sociedade; em seu caso, não propriamente uma classe, mas certo conjunto da sociedade substanciam-se como ideias dominantes para todo conjunto social, constituindo uma espécie de consenso social, no limite, uma espécie mesmo de “senso comum”, naturalizando-se e encobrindo não só a própria dominação, mas também suas contradições e possíveis negações. Este é o sentido que Connell associou ao conceito de hegemonia, um modo não aparente de dominação, que oculta a violência simbólica e implícita em sua própria natureza e dinâmica.

Depois disso, o texto mais significativo de Connell traduzido para o português é o “Masculinidade Hegemônica: repensando o conceito”⁶⁶ (CONNELL, 2013), em que procura retomar as discussões que transcorreram entre sua publicação original, nos anos 1990, e os anos que se sucederam; em que seu texto tanto foi criticado quanto influenciou toda produção acadêmica, as ações da esfera civil e política, sobre o tema do gênero, do corpo e da sexualidade humana. Neste texto, a autora retoma bastante didaticamente suas formulações do texto original. No que toca a construção de uma certa “substância”, para o que estou denominando de fenômeno da andronormatividade, isto é, o masculino como norma para a sociedade, a definição de Connell é, de fato, substancial. Compreendida dentro de um universo de múltiplas masculinidades, a masculinidade hegemônica distingue-se de outras formas subordinadas de masculinidades.

A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens. (CONNELL, 2013. p.245)

Chamo a atenção aqui para a peculiaridade “cirúrgica”, pontual, que Connell atribui à normalidade da masculinidade. Isto é, andro (masculina) e normativa. Quando Connell afirma que esta masculinidade incorpora a forma mais honrada de

⁶⁶ Este texto é uma tradução para o português do artigo *Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept*, originalmente publicado na *Revista Gender & Society* v:19, n.6, p.829-859, Dez. 2005.

ser masculino, demonstra que é uma forma, um padrão social e cultural masculino forjado, construído idealmente. Reside nas consciências, nos padrões sócio históricos, ideopolíticos da sociedade como um conjunto. É o que chamo neste estudo, buscado da terminologia marxiana, de superestrutura. Por fim, a autora afirma algo fundamental para a composição e compreensão que estou dando ao fenômeno da andronormatividade. A hegemonia masculina, de uma sociedade andronormativa, não é numericamente dominante e, portanto, não se sustenta nem pode ser verificável numericamente, estatisticamente. Não é tangível pela via da mensuração contábil, não é mensurável. Mas sim, verificável pela via do estudo do social em suas especificidades. Compreendendo as relações dos sujeitos entre si e entre eles e as instituições sócio históricas e político legais. Não se comprova nem se demonstra com números, mas com o desvelamento de suas determinações e mediações, apontando as condições particulares que as levaram a tomar a aparência fática que tem e a suas relações com o conjunto da sociedade, com a totalidade das relações sociais (políticas, econômicas, culturais, ideológicas).

Acrescenta ainda que o que chamou de hegemonia não significava exatamente violência, como sugeriam as críticas que havia sofrido, “apesar de poder ser sustentada pela força; significava ascendência alcançada através da cultura, das instituições e da persuasão” (Ibidem). Por fim, no texto que revisita o conceito de masculinidade hegemônica, os autores⁶⁷ propõem uma certa reformulação do conceito, que o atualiza, tanto em relação à contemporaneidade quanto às particulares insuficiências que a própria formulação original continha. A primeira delas se refere à proposta de um modelo mais complexo que contemple a própria complexidade da hierarquia de gêneros, sobretudo no que diz respeito à agência das mulheres, que as críticas viam como subsumidas em um modelo tão fechado ou acabado e pouco aberto às permeabilidades, a outras variantes e variáveis. O segundo deles se refere a uma geografia das masculinidades. Particularmente, esta reformulação é especialmente cara ao estudo do fenômeno da andronormatividade. Quando escrevo com frequência as expressões “toda sociedade”, “todo conjunto social” não tenciono com isso transformar a complexidade e a diversidade subjetiva da sociedade em um amálgama indistinto, mas apenas tomá-la em seu conjunto. Da mesma forma, Connell evidencia uma geografia das masculinidades, no sentido de

⁶⁷ O texto é composto em dupla autoria, junto com James W. Messerschmidt, da University of Southern Maine.

ênfase uma interseccionalidade entre o nível local mais imediato, um nível regional intermediário que o circunscreve, e um nível mais abrangente global, que não indiferencia, mas toma o fenômeno em seu conjunto. O terceiro ponto é um tratamento mais atento para a “encorporação” (do inglês “*embodiment*”, no estrito sentido de corpo) relacionando às noções de privilégios para uns (os corpos masculinos) e o poder; e aqui justifico a pertinência de sempre tomar em conjunto as questões de gênero, corporeidade e sexualidade. Não podem ser pensadas separadamente. Por fim, uma maior ênfase na dinâmica das hegemonias masculinas, que passe a reconhecer suas contradições inerentes e internas. (CONNELL, 2013).

É a partir dessas quatro reformulações incorporadas ao conceito original e da ênfase nesses dois trechos citados da retomada de sua construção teórica que faço aqui dois movimentos: ao mesmo tempo busco sustentação ao fenômeno que denomina este estudo, como também, algumas críticas. A pesquisa e a produção teórica sobre masculinidades não são a produção de um conhecimento masculino, mas uma produção teórica que versa sobre toda a sociedade dominante e hegemonicamente masculina, e, portanto, andronormativa. Homens, e no limite o masculino, ao exercer domínio, dominam não individualmente, mas coletivamente, socialmente o conjunto da sociedade. É uma forma de controle e normalidade exercido sobre corpos e consciências masculinas e femininas. Haverá certos padrões sociais (políticos e econômicos) e culturais masculinos e masculinizados que exercerão controle e hegemonia sobre homens e mulheres, sobre todas as pessoas. A dominação, entretanto, não é um ato consciente, volitivo. Não é uma dominação apenas subjetiva, mas objetivamente exercida social e culturalmente.

A partir da demonstração de Connell, pode-se compreender que não há uma linha unívoca e relacionalmente simples de dominantes e dominados, no sentido de homens e mulheres, hetero ou gays, mas muito mais um arcabouço superestrutural masculino e hegemônico, andronormativo, que se realiza na anatomia da sociedade civil (MARX, 1977). Na estrutura da sociedade, a base da sua produção material, no centro das relações de produção e reprodução social, homens e mulheres, em suas múltiplas variantes sociometabólicas de masculinidades e feminilidades, hombridades e “mulheridades”, e todas as formas de androginia (OLIVEIRA, 1983), encontram-se condicionados e dominados hegemonicamente pelo estatuto humano

masculino da andronormatividade. Nesta compreensão, a masculinidade aparece e se consolida como um constructo social e se configura na superestrutura. Entretanto, reproduz idealmente sua base material, assentada na base concreta da superestrutura, que, ao mesmo tempo, forja e reproduz essa construção social. Tudo que na base material estiver estabelecido à luz desta construção ideológica, social, cultural, superestrutural, será referente, dominante, hegemônico. Ressalto aqui que a dinâmica parte sempre da sua base material. Histórica e politicamente os homens exerceram sua dominação sobre todas as formas não masculinas de produção e reprodução social; isso construiu idealmente, na superestrutura, formas masculinas destes modos de produção e reprodução da sociedade. Estes modelos, constructos, exercem social, cultural e hegemonicamente uma dominação de formas masculinas e masculinizadas sobre todo conjunto da sociedade. Essa forma de demonstrar uma sociedade andronormativa deve ser entendida sempre como um processo, contínuo e intermitente, não dualizado, mas dinâmico.⁶⁸

É neste sentido que a masculinidade hegemônica se torna um imperativo, em seu sentido moral e político. Quando a autora aponta a necessidade de se considerar uma certa hierarquia para o estudo das relações sociais de sexo e gênero, no sentido de uma escala, menciona que formas subordinadas, e, em boa medida marginalizadas, de masculinidades, são as que desafiam a norma. Formas masculinas que se expressam de maneira menos dominante, por homens ou mesmo qualquer pessoa, tendem a sofrer humilhação, perda de privilégios e a consequente exclusão. Quando uma forma de expressão, inclusive masculina, tende à uma posição mais feminina (ou menos masculina), a exemplo das mais diversas manifestações de homossexualidades, homoafetividades e homoerotividades, sofrem com uma efetiva perda de poder, de *status* social.

Connell alega que a forma hegemônica europeia/americana, fortemente ligada ao ideal patriarcal do macho poderoso, agressivo e sem emoções, capaz de usar, com frequência, para alcançar seus objetivos, está se espalhando pelo mundo através do processo de globalização (THORPE, 2015 p. 89)

⁶⁸ Uma imagem que contribui para a compreensão desse processo está disposta no Capítulo 6. A ilustração é necessária para demonstrar que não se pode pensar superestrutura e base material se retro informando, influenciando, alimentando como dois vetores lado a lado invertidos; mas como um circuito complexo e contínuo de múltiplas direções.

Neste conjunto, a sociedade como um todo torna-se complacente em reconhecer na masculinidade hegemônica o lugar mais alto na hierarquia da dominação social e mesmo das masculinidades. Principalmente as mulheres, por meio de sua contínua “lealdade às religiões patriarcais e narrativas românticas e sua perpetuação de expectativas de gênero nos filhos sustêm o poder ideal patriarcal e da masculinidade associada a ele” (THORPE, 2015 p. 89). Depois de Connell, a abordagem do tema das masculinidades, que a ela se seguiram, se estabeleceram “sobre” seus estudos e “a partir” deles. O sociólogo britânico Anthony Giddens é um exemplo desta sequência. Ele define a masculinidade hegemônica a partir da compreensão de Connell como a

[...] forma dominante de masculinidade dentro da hierarquia de gênero. Embora a masculinidade hegemônica subordine outras masculinidades e feminilidades, ainda pode ser desafiada por elas. Na maioria das sociedades Ocidentais atuais, a masculinidade hegemônica é associada à raça branca, à heterossexualidade, ao casamento, à autoridade e à força física. (GIDDENS, 2012. p.796-797)

Para ele, Connell está interessada em compreender e demonstrar “como o poder social dos homens cria e sustenta a desigualdade dos gêneros” (Ibidem, p. 437). Por detrás, e na base social androcentrada existe uma série de outros constructos sociais e culturais associados à masculinidade. Justamente por essa razão, contemporaneamente, para o autor, estes modelos que sustentaram até aqui a masculinidade hegemônica atravessam momentos de forte tensão, que levam gradualmente à sua desestruturação. Como um todo, no ocidente, há uma espécie de crise de institucionalização (Ibidem, p. 438), quando as instituições que vêm, tradicionalmente, sustentando a dominação masculina e patriarcal, gradual e adensadamente entram em descrédito. A família burguesa nuclear heterossexual já não figura mais como modelo único de convivência íntima doméstica; o Estado nacional moderno e centralizado, como modelo preferencial para exercício do poder democrático, também dá sinais de suas insuficiências. Outro exemplo é a crise da sexualidade, na qual a heteronormatividade, isto é, os relacionamentos baseados nos pares binários heteros, perdem sua centralidade e sua naturalidade como norma.

São protagonistas neste processo os novos modelos de sexualidade feminina e sexualidades não masculinas, menos heteronormatizadas, e muito mais poligâmicas. Entram em pauta novas evidências positivadas de comportamentos

gays e sexualidades masculinas menos androcentradas. Dessa forma, cada vez mais se evidenciam tanto no mundo acadêmico quanto no cenário das lutas sociais e ativismo político⁶⁹, outras formas e outros modelos de masculinidades. Por fim, pode-se perceber uma certa crise de formação de interesses, na medida em que “existem novas bases para interesses sociais que contradizem a ordem de gênero existente” (Ibidem). São os novos conjuntos de direitos sociais, civis e políticos, como leis antissexistas, novas regras para e dentro dos casamentos, novos arranjos afetivos e econômicos como estratégias menos hierárquicas das relações entre os gêneros.

Depois de Connell, os estudos acerca do tema das masculinidades pulverizaram-se de forma ampla por todo mundo ocidental e também alguns países do oriente. Desde que publicou, em 1995, a obra *Masculinities*, “foi rapidamente traduzida em várias línguas europeias, bem como japonês, chinês e hebraico, entre outras” (TONHON, 2016). Nesse sentido, o livro tornou-se uma referência importante para as ciências sociais, de maneira geral, e para o desenvolvimento dos estudos sobre as masculinidades (*masculinity studies*) em particular, tornando-se uma referência obrigatória para todas as abordagens que se seguiram a respeito do tema. Exemplos, são os seus desdobramentos, como masculinidade cúmplice, os homens se beneficiam individualmente da hegemonia masculina; masculinidade convencional, onde o masculino é convencionado e validado como referência para os papéis sociais; as masculinidades e feminilidades subordinadas, que se estabelecem em relação de subordinação às masculinidades hegemônicas, a exemplo da masculinidade homossexual, compreendendo uma ordem de gênero oposta a uma hombridade “real”, no sentido positivado de melhor, que não atinge a estatura moral do masculino hegemônico, incorporando marginalizadamente ícones banidos ou refratados pela masculinidade hegemônica; e a feminilidade enfatizada, “ela está voltada para acomodar os interesses e desejos dos homens e se caracteriza por obediência, carinho e empatia” (GIDDENS, 2012. p. 439), que entre

⁶⁹ Sobre essa questão é importante acrescentar que Connell viveu casada com sua companheira Pam Benton desde 1968 até 1997, na metade dos anos 1980 tiveram uma filha Kylie. Em 1994 Pam foi diagnosticada com câncer de mama e faleceu três anos depois, completando perto de três décadas de convivência. Deste tempo Connell guardou uma experiência adquirida junto à companheira que participava ativamente do ativismo político no movimento feminista norte americano. Enquanto Connell era uma intelectual da academia, Pam afirmava não ser “uma feminista acadêmica, mas ativista, envolvida com o trabalho da saúde da mulher”. (ADELMAN, 2013)

mulheres jovens, está associada à receptividade sexual, enquanto ente as mulheres de mais idade, à maternidade.

Dando sequência ao intento de constituir uma substancialidade ao fenômeno social da andronormatividade; juntamente à questão da hegemonia associada à masculinidade; deve-se acrescentar aqui, também a questão da dominação, como categoria analítica da realidade material, à mesma associação⁷⁰. Assim, aparece a questão da *dominação masculina* (BOURDIEU, 2003), como uma segunda substância a crescer ao que estou compreendendo e desenhando como fenômeno social da andronormatividade, no sentido de substanciá-la de significações, de conteúdo semântico, e encharcar o fenômeno de determinações e mediações terminológicas; com isso, busco tornar mais inteligível sua ação e seu movimento no tempo presente, como mediador das relações sociais contemporâneas, que esta pesquisa busca conhecer.

O texto do sociólogo francês Pierre Bourdieu “A Dominação Masculina” oferece alguns elementos importantes para avançar nesta direção. Partindo das suas noções de *campo* e *habitus*⁷¹, o autor traz para uma análise das questões de corpo e do gênero uma contribuição significativa, pois no limite, o *habitus* é como a sociedade se inscreve no corpo físico, biológico dos sujeitos; circunscrito a um campo, uma estrutura social determinada. Seu texto acima mencionado, publicado originalmente como um artigo em 1990 (BOURDIEU, 1995), mais tarde se transforma num livro homônimo⁷², em 1995 (BOURDIEU, 2012). Nele, Bourdieu elabora, já no preâmbulo, um questionamento perturbador:

⁷⁰ Etimologicamente, “hegemon” descende do grego e significa chefe, guia, líder. Entretanto, em Gramsci o “termo ganhou um segundo significado, mais preciso, [...] para designar um tipo particular de dominação. Nessa acepção hegemonia é dominação consentida” e legitimada pelo poder de uma ideologia dominante. (Verbete Hegemonia, in: <http://www.fau.usp.br>); já “dominação” tem ascendência do latim “dominor”, e remete a senhorio, mando.

⁷¹ “O *habitus* diz respeito aos esquemas mentais de percepção, pensamento e ação que caracterizam o comportamento do indivíduo. Ou seja, é como o sujeito percebe, pensa e age no mundo real. São disposições internas herdadas da família e estruturadas pela experiência individual bem como pela educação, [...]. Sendo assim, o *habitus* é a interiorização do mundo exterior. É uma “marca” que a sociedade impõe e imprime sobre o indivíduo. Já o campo é constituído pelas esferas autônomas da vida social, construídas historicamente, envolvendo relações sociais, sistemas hierárquicos que pressupõem dominação. Com esta noção de campo, Bourdieu propõe um conceito de sociedade formado por instâncias ao mesmo tempo interdependentes e autônomas que instituem entre os indivíduos e os grupos relações de concorrência e poder”. (HOWES NETO, 2009. p.21) (BOURDIEU, 2007).

⁷² Embora tratem-se de um mesmo texto, no sentido de expressarem as mesmas estruturas argumentativas, há sensíveis diferenças entre ambos; o conteúdo do livro é mais extenso que o do artigo e a linguagem visa a alcançar um público mais amplo, típico do mercado editorial.

[...] será que as invariáveis que se mantêm, acima de todas as mudanças visíveis da condição feminina, e são ainda observadas nas relações de dominação entre os sexos, não obrigam a tomar como objeto privilegiado os mecanismos e as instituições históricas que, no decurso da história, não cessaram de arrancar dessa mesma história tais invariáveis? (BOURDIEU, 2012. p.10).

A questão remete às permanências no tempo, de estruturas sociais cristalizadas, que atravessaram as transformações nas bases materiais das sociedades desde o fim da feudalidade, passando pelo Renascimento, confirmando-se na Modernidade, consolidando-se na Ilustração, ganhando contornos mais sólidos na Revolução Industrial e sua mundialização, e aparecendo como regras ou verdades estatutariamente estabelecidas, mas falaciosamente incontestáveis, na Contemporaneidade. Neste largo período de tempo, que será melhor analisado no Capítulo seguinte, no qual se observa sensíveis mudanças nas bases sociais e metabólicas da existência, a relação de dominação entre homens e mulheres não acompanhou os evidentes avanços na concepção política destas formas de relação. Isto é, embora a “condição feminina” mencionada por Bourdieu, tenha-se transformado, a base material sobre a qual se sustenta a dominação masculina atende às lógicas das também mencionadas “invariantes”. Isso obriga, como elucida o autor, a examinar, como objetos de análise específicos, as formas instrumentais, através das quais, os sujeitos, ao traçarem suas trajetórias de vida, efetivamente tornam reais estas formas instrumentais, estes “mecanismos”; mas também as “instituições históricas”, que na realização material destas trajetórias, na história, não fizeram desaparecer dela, as tais estruturas invariantes que nela se cristalizaram. Mas quais são estas instituições históricas, que com o tempo, não se alteram? A resposta a esta questão, Bourdieu dá mais adiante no texto.

Ora, longe de afirmar que as estruturas de dominação são a-históricas, eu tentarei, pelo contrário, comprovar que elas são produto de um trabalho incessante (e, como tal, histórico) de reprodução, para o qual contribuem agentes específicos (entre os quais os homens, com suas armas como a violência física e a violência simbólica) e instituições, famílias, Igreja, Escola, Estado. (BOURDIEU, 2012. p.46).

Foi a compreensão destas instituições históricas que procurei analisar⁷³ para compreender as circunstâncias sobre as quais esta sociedade se configurou (e continua se configurando) como uma sociedade andronormativa, hegemônica e

⁷³ Este é exatamente o teor argumentativo dos Capítulos 3 e 4.

normativamente masculina. A dominação masculina, para usar a chave compreensiva de Bourdieu, foi uma invariante no tempo, porém, não a-histórica; mas pelo contrário, a mais histórica perenidade, o mais constante instrumento mediador das relações sociais humanas.

Entretanto, e aqui elaboro uma distinção à compreensão de Bourdieu, enquanto o autor compreende a sujeição feminina como polo oposto à dominação masculina, em uma divisão típica do estruturalismo (em especial o francês), busco neste estudo um cenário estruturalmente diferente. Vive-se em uma sociedade marcadamente masculina, andronormativa; assim, não são homens que oprimem mulheres ou o masculino como opressor do feminino; mas uma sociedade onde o masculino é a norma, a regra social dominante, e esta gramática societal, se estabelece como regra para toda a sociedade. É uma sociedade andronormativa estabelecida como parâmetro para todo o conjunto da sociedade⁷⁴. Se, no tempo, como compreende Bourdieu, a dominação masculina foi uma invariante e isso se deveu às “instituições históricas”, foi porque, como procuro demonstrar, estas instituições foram sustentadas materialmente por uma estrutura social andronormativa. Ao longo do tempo, as mulheres conquistaram de diferentes formas sua emancipação política, e contestaram as diversas formas de dominação masculina, mas invariou no tempo, a base material andronormativa.

Para melhor compreender o conceito de dominação masculina de Bourdieu é necessário pensa-la a partir de algumas estruturas que o autor denomina como objetivas e cognitivas (ou subjetivadas). Nesse sentido, a dominação masculina pode ser compreendida como um conjunto de estruturas de poder muito constante no tempo. As formas de dominação mais profundas, desde as formas de dominação cultural, de uma etnia sobre outras, de dominação entre brancos e negros; como é o caso da África do Sul e dos Estados Unidos da América; dos homens sobre mulheres e sobre as demais formas de masculinidades não hegemônicas, são formas de dominações que se exercem de duas maneiras diferentes; porém, complementares. Primeiro, se exercem objetivamente, por meio de formas de pressão objetivas, como são os casos de segregação explícita; as restrições de espaço a determinados grupos etários, étnicos, sexuais, políticos; na forma de

⁷⁴ Importante frisar que esta é parte constituinte da tese deste estudo, parcialmente elaborada aqui para marcar o contraste com a análise estruturalista bourdiana.

segregação de lugares sagrados ou sacralizados, aos quais determinados grupos de pessoas não possuem o direito de acessar ou transitar. Essas são formas efetivas e objetivas de exclusão e dominação (BOURDIEU, 1991).

Para o autor, pode-se identificar estas formas objetivas de exercício de dominação examinando algumas profissões, cujo acesso não está vedado ou proibido expressamente, mas aos quais, determinados grupos, a exemplo das mulheres, não têm acesso irrestrito. É um acesso regulado, limitado. Funciona como se fosse necessária uma concessão, uma permissão da sociedade àquele lugar social ou profissional. Para Bourdieu, nesses lugares as mulheres não estão nem se sentem representadas. Portanto, não estão efetivamente; e se estiverem, ocuparão postos hierarquicamente inferiores, dominados pelos homens. Este é o lado objetivo. Constituem estruturas objetivas de divisões que se objetivam e se convertem em princípios de divisão que se subjetivam (BOURDIEU, 1991).

Bourdieu verificou a rigidez na separação entre lugares masculino e feminino realizando estudos entre a sociedade Cabila (o que chama de sociedade arcaica), em que princípios, visões de mundo, organizavam de uma forma rígida e separada os mundos pertencidos ao masculino e ao feminino. Usou o exemplo da casa Cabila, mas que serve para pensar, por contraste, a sociedade contemporânea Ocidental, que consiste em um subespaço feminino, no interior do espaço predominantemente masculino, em que fica clara a oposição “casa lugar privado feminino” e “lugar público masculino” (BOURDIEU, 1991). Outro contraste é a política, como lugar da palavra masculina; e a casa, que remete à intimidade, lugar da psicologia, da interioridade, da biologia, da natureza, da reprodução; porém esta oposição existe dentro de uma objetividade, mas também existe dentro das estruturas mentais, na forma de pares opostos, na forma de adjetivos.

As oposições inscritas na estrutura social dos campos servem de suporte a estruturas cognitivas, taxinomias práticas, muitas vezes registradas em sistemas de adjetivos, que permitem produzir julgamentos éticos, estéticos, cognitivos. (BOURDIEU, 2012. p.126).

E a concordância, ou em simetria, entre estes opostos objetivos e os princípios de divisão faz parecer que tudo esteja anteriormente dado, naturalmente estabelecido; e assim, coisas que deveriam parecer estranhas não parecem. “Os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as, assim, ser vistas como naturais” (Ibidem, p. 46).

A suposta vocação, por exemplo, para determinadas disciplinas parece naturalmente determinada e de maneira inexorável ligadas a meninos e meninas, constituindo uma espécie de circuito excludente de exclusão em que “os eliminados se eliminam” (BOURDIEU, 1991). Nesse sentido, é como se não fosse necessário dizer a uma menina que determinada escolha ou certo posicionamento lhe é proibido; mas antes, por processos que lhe são mais amplos e anteriores, é socialmente criado nela a noção de que aquelas escolhas e posicionamentos não lhe pertencem; e nessa teia de julgamentos e percepções, ela mesma se exclui. Assim, as meninas, em boa medida, inconscientemente se orientam e acabam fazendo aquilo para o qual se sentem; ou melhor, acabam sentindo, que foram feitas; pensam que tem “vocação”, mas é pura dominação masculina. Pensam que fazem livremente, inconscientemente, mas estão orientadas pelos pares opostos e binários de orientação, pelos mecanismos de orientação, necessariamente operados pelos homens (Ibidem). Faço aqui um registro: defendo neste estudo, como já mencionado anteriormente, que esta operação ideológica, no nível de uma dominação sócio cultural, ideopolítica, não seja em uma linha unívoca ente homens e mulheres, mas de uma sociedade andronormativa sobre todo seu conjunto.

Do mesmo modo que para se dar à escola uma possibilidade real de ser uma "escola libertadora", como se dizia então, e não de conservar o status quo, era necessário, noutros tempos, revelar que a escola é conservadora, do mesmo modo é necessário assumir hoje o risco de parecer justificar o estado presente da condição feminina mostrando em que e como as mulheres tais como são, isto é, tais como o mundo social as fez, podem contribuir para a sua própria dominação (BOURDIEU, 1995 p.174).

No caso da educação escolarizada uma série de dispositivos como notas, avaliações, constrangimentos, iconografia, organização estrutural dos espaços e dos tempos empurram as meninas para determinadas ações. Assim se constitui este imenso processo de classificação que se apoia sobre estruturas subjetivas e por vezes objetivas, e é a este processo que Bourdieu chama de “habitus”, através do qual compreende a dominação masculina. Aquele sistema de categorias de percepções, de pensamentos, de ações e apreciações que são anteriores às situações para as quais eles próprios (os homens) são orientadores. Os habitus são produto da incorporação e da somatização das estruturas objetivas (BOURDIEU, 1991). Existem diferenças objetivas entre homens e mulheres, e, nesse sentido, as meninas de certa maneira colaboram, porém não conscientemente, através dos

seus corpos. Por isso a importância da corporeidade. Quando se diz que as mulheres se vestem de maneira feminina, é preciso examinar de que se está tratando ou nominando como “maneira feminina”. Ocultas nessas feminilidades podem estar contidos amplos e anteriores processos de dominação masculina. “A visão androcêntrica é assim continuamente legitimada pelas próprias práticas que ela determina (BOURDIEU, 2012. p.44). É preciso, portanto, chegar até as categorias mais elevadas do espaço social, talvez em suas instâncias intelectuais mais profundas (à superestrutura), para encontrar os padrões masculinos e andronormativos que determinaram as “maneiras femininas” de vestir-se e comportar-se sem consultar as mulheres (Ibidem). As mulheres, ao tomarem para si o domínio da indústria da moda, dos cosméticos, de ícones como sensualidade, delicadeza, de maternagem, de cuidado, docilidade, emotividade, fragilidade, submissão, sensibilidade, romantismo, etc, se apresentam para si mesmas e para todo conjunto da sociedade como bens simbólicos que circulam pelo mercado social e matrimonial e se convertem em uma espécie de presas de um jogo de dominação entre os homens.

Sendo o produto da inscrição no corpo de uma relação de dominação, as estruturas estruturadas e estruturantes do habitus são o princípio de atos de conhecimento e de reconhecimento práticos da fronteira mágica que produz a diferença entre os dominantes e os dominados, isto é, sua identidade social, inteiramente contida nessa relação. Esse conhecimento através do corpo é o que leva os dominados a contribuir para sua própria dominação ao aceitar tacitamente, fora de qualquer decisão da consciência e de qualquer manifestação da vontade, os limites que lhes são impostos, ou mesmo produzir ou ao reproduzir por sua prática, limites abolidos na esfera do direito (BOURDIEU, 1995. p.146).

Para o autor, a dominação masculina é uma forma por excelência de dominação simbólica⁷⁵, é uma forma de dominação exercida de maneira extremamente complexa, pois facilmente podemos imputar a culpa aos dominados. É como se eles próprios fossem responsáveis pela dominação que lhes é imputada. No jargão ativista e jornalístico tem-se popularizado a expressão “culpabilização da vítima”. Mas em termos acadêmicos a dominação simbólica é a dominação que se exerce com a cumplicidade de quem sofre com a dominação. Porém, a palavra cumplicidade não pode ser tomada como uma ação consciente e deliberada, em seu

⁷⁵ A dominação simbólica é exercida pelo que Bourdieu denomina como poder simbólico, a base social de um certo capital simbólico. Se refere às diversas formas de prestígio, status e honra social, que possibilita e promove àqueles que os possuem em elevado grau exerçam forte poder de dominação sobre os que os possuem e menor grau de influência (BOURDIEU, 2007).

sentido moral de má fé. De certa forma, é o corpo que colabora com as estruturas das quais é produto. Estruturas mentais e estruturas de percepção estão completamente inscritas nos corpos, nos gestos, nas atitudes, nas decisões mais cotidianas e prosaicas, nos seus interstícios. Neste caso, os dominantes são também dominados por e pelas estruturas de dominação (BOURDIEU, 1991). É pontualmente assim que Bourdieu compreende a dominação masculina. Uma forma de dominação em que os dominadores são também dominados por sua dominação. Inscreve-se aí o caráter arbitrário, social e totalizante que se refere a todo conjunto da sociedade.

A essa inscrição Bourdieu dá o nome de “eternização do arbitrário” (BOURDIEU, 2012), uma espécie de naturalismo ilusório, uma ideia tão poderosa quanto falsa de que haja um fundamento natural, no sentido de inato ou de biológico, para aquilo que é socialmente arbitrado. Muitas manifestações humanas entendidas como “de natureza”, em verdade, são socialmente adquiridas e construídas. Os saberes espontâneos do dito senso comum, tendem a naturalizar as ações humanas, considerando-as como o resultado de uma natureza qualquer. Nesse sentido, tende-se a ignorar o quanto as expressões e manifestações humanas resultam de um processo propriamente social, cujo efeito mais imediato é o próprio corpo. Bourdieu percebe no mundo social uma série de manifestações que costumam ser entendidas como decorrentes de um processo natural, entretanto decorrem de um processo complexo de socialização. Isso demonstra a intervenção da sociedade sobre os indivíduos e evidencia o modo como as relações sociais explicam os comportamentos humanos que imediatamente parecem determinados pela natureza. Ao tomar conta destes processos é possível compreender as formas de dominação simbólica na vida social. Uma vez entendidos como naturalizados os comportamentos estará eximida a sociedade das responsabilidades de seus arbítrios culturais.

Longe de as necessidades da reprodução biológica determinarem a organização simbólica da divisão social do trabalho e, progressivamente, de toda a ordem natural e social, é uma construção arbitrária do biológico, e particularmente do corpo, masculino e feminino, de seus usos e de suas funções, sobretudo na reprodução biológica, que dá um fundamento aparentemente natural à visão androcêntrica da divisão de trabalho sexual e da divisão sexual do trabalho e, a partir daí, de todo o cosmos. A força particular da sociodicéia masculina lhe vem do fato de ela acumular e condensar duas operações: ela legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada (BOURDIEU, 2012. p.32-33).

Depreende-se disso, que a concepção de Bourdieu acerca da natureza humana constitui-se de uma certa falsa consciência a respeito do mundo social. Ao atribuir à natureza as determinações da vida social, apagam-se as marcas da sociedade sobre os corpos e os comportamentos sociais. Obviamente não se pode negar a inequívoca influência que o suporte biológico e material traz para a vida social; apenas deve-se dar a ele sua verdadeira dimensão. A de que é inegável e de onde partem muitas das diferenças humanas; porém, entre esta base inicial inata e suas incontáveis transformações pela vida em sociedade, existe um afastamento gigantesco e muito mais decisivo. Desse modo, para se entender as formas de masculinidades e feminilidades de um determinado tempo e em um determinado lugar é necessário compreender materialmente a vida social desta determinada sociedade. Masculinidades e feminilidades são construções efetivamente simbólicas das sociedades das quais emergiram. O fizeram a partir de suportes biológicos iniciais, mas foram muito além deles. Compreender esses processos sociais pelos quais homens e mulheres inscreveram-se na história como formas sociais de masculinidades e feminilidades é a maneira mais lúcida de demonstrar que não são processos essencialmente naturais. A naturalização de processos sociais e a biologização de deliberações politicamente determinadas é uma ação fortemente ideológica e muito favorável à dominação, ao poder simbólico dominador já constituído. É o mesmo que definir como “predestinação” as relações e diferenças sociais, é o mesmo que atribuir inevitabilidade àquilo que é deliberativo, é o mesmo que arbitrar como inato aquilo que é puramente cultural. Com isso, retira-se dos processos sociais o fardo da perversidade da dominação; e imputa-se à biologia, inocentada da culpa pela sua natureza inexorável, toda a responsabilidade que efetivamente possui a seu respeito.

Isto significa afirmar que os dominadores também têm em seu cérebro as dicotomias fundamentais, as estruturas fundantes, que exercem a dominação. E em nome da virilidade⁷⁶ exprime um tácito pressuposto, quer dizer, ser virtuoso é ser “homem”, é uma “questão de honra”. Em nome dessa estrutura icônica masculina, por exemplo, morre-se pela pátria, mergulha-se em guerras absurdas; o dominador para estar à altura da ideia que faz de si mesmo e à altura do mundo social que se

⁷⁶ Do latim virtús, que significa virtude, poder talento. Curioso é que estes adjetivos estão na base do conceito de virilidade, um atributo socialmente reconhecido como masculino.

lhe atribui, pode ser levado a impor a si próprio, alguns sacrifícios, levado, social e culturalmente, a impor-se a morte (Ibidem). Convém ressaltar que não se trata de apurar responsabilidades. E este inclusive não é o tom deste estudo. Ao se dizer que são as próprias mulheres que produzem e reproduzem uma educação andronormativa, não se quer responsabilizar as mulheres professoras e absolver ou retirar os homens do processo. Antes, se quer instituir que uma sociedade andronormativa produz e reproduz uma educação andronormativa; nesta sociedade estão inseridos todos os sujeitos, e reproduzirão materialmente, na base social, as formas superestruturais de consciência social desta sociedade; que eles próprios (em sua totalidade) forjaram através de formas sociais de convivência dominante e hegemonicamente masculinas. Assim, não se trata de atribuir culpas e encontrar culpados, mas significa que a violência simbólica (que são formas sociais e culturais de dominação, controle, opressão) não é mais positiva ou mais negativa a uns mais do que a outros; mas sim, evidenciar que esta violência simbólica, é social e cultural, portanto, um fundamento poderoso da ordem social. Para o autor, ter consciência destes mecanismos é frear sua eficácia (BOURDIEU, 1991).

E assim, pensando ter cumprido o intento de oferecer uma certa substância ao fenômeno social que estou aqui nominando como andronormatividade, uma sociedade em que o masculino se constitui como uma “normalidade” para o conjunto da sociedade, parto agora para o último movimento deste capítulo. O objetivo agora é demonstrar em que medida esta dominação masculina e estas formas hegemônicas de masculinidades são uma construção social. É o que estou chamando de “densidade”. Primeiro, procurei fazer o movimento de discriminar o fenômeno; isto é, separar e selecionar as “ferramentas” com as quais pretendia trabalhar; no limite, afirmar o que realmente importava para o estudo do fenômeno social da andronormatividade. Depois, conferir “substância” a este fenômeno; isto é, dar-lhe constituição, compor-lhe com conceitos, de certa forma, consagrados na literatura sobre o tema, e obviamente com autores de referência na área. Agora, é a vez de adensar o fenômeno; como que solidificar suas determinações conceituais, no sentido de obter uma base segura para seu estudo e análise no restante do texto.

2.3 DENSIDADE – A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO FENÔMENO

Existem fortes e muito antigas tradições que estão nas bases de formas hegemônicas de masculinidade através de exercícios de dominação social. E isto persiste até a contemporaneidade (CONNELL, 2016). Ao observar, por exemplo, as grandes corporações transnacionais, as que efetivamente gerem a economia do mundo, verifica-se que tem no seu comando, em maioria absoluta, homens. Embora a quantidade de mulheres CEO⁷⁷ venha crescendo, o mundo das corporações ainda é predominantemente masculino. De acordo com a Revista Fortune⁷⁸, na sua última contagem já em 2017, nos Estados Unidos, listou o “top 500” de empresas transnacionais e contabilizou o número de homens que eram diretores executivos, CEOs daquelas organizações. Mais de 95% deles são homens. Assim, níveis mais altos de poder econômico são substancialmente um monopólio masculino, composto de grupos privilegiados de homens. Desses dados recentes e introdutórios pode-se tomar uma primeira noção da distribuição e da concentração do poder relacionados ao tema do gênero e da sexualidade. Percebe-se que prevalece sob extenso e profundo domínio masculino.

Esta realidade, porém, não é apenas do mundo corporativo, no mundo político também ocorre o mesmo fenômeno (Ibidem). Basta mover a atenção para os grupos que constituem as cúpulas de governo em muitos países pelo mundo. O Partido Comunista Chinês, sobretudo seu Comitê Central é, em quase sua totalidade, masculino (CONNELL, 2016). São também, compostas predominantemente por homens, as cúpulas políticas e dos poderes militares da maioria dos países do mundo. Isso mostra que não é tão incomum nos grupos de poder de elite, a hegemonia masculina dos sistemas políticos e militares em todo o mundo (GIDDENS, 2012; CONNELL, 2016; IPSOS, 2017).

Nesse sentido, está em absoluto desacordo com a materialidade da vida social, da realidade, pensar em “crise” da masculinidade (OLIVEIRA 2000; OLIVEIRA, 1998). O mundo tem sido, pelo contrário, ao longo do tempo e fortemente na contemporaneidade, um mundo masculino. “Em termos de onde de fato reside o poder na sociedade num tempo muito longo e com permanências mais

⁷⁷ CEO é a sigla em inglês para *Chief Executive Officer*, que significa Diretor Executivo em Português. CEO é a pessoa com maior autoridade na hierarquia operacional de uma organização.

⁷⁸ Global Fortune 500 é uma classificação das 500 maiores corporações em todo o mundo, conforme medido por sua receita. Disponível em <<http://fortune.com/fortune500/>>.

acentuadas na atualidade. Não parece estar havendo uma crise de masculinidade em nossa cultura” (CONNELL, 2016). Isso parece implausível quando se olha para a distribuição real do poder e de recursos sociais e econômicos no mundo. Possivelmente seja mais coerente tratar a questão em termos de instabilidades, no sentido mais estrito do termo; mas não em crise, como remissão a transformações substanciais nos padrões hegemônicos de masculinidade e de dominação masculina. A “crise”, para Connell não significa que esteja a masculinidade em decadência, que esteja decaindo seu poder de ação e dominação, mas muito mais que estejam sendo confrontadas com novas realidades, com as quais os grupos sociais não estavam acostumados a lidar. Exacerbando-se, pode-se pensar que as masculinidades deste tempo presente estão tendo de se haver com uma realidade que lhes provoca reações. Que as incita a agir, e reagir; e agem, seguramente recrudescendo sua hegemonia, buscando encontrar novas estratégias para ação que lhes proporcione a estabilidade sobre a qual se estabeleceram até a contemporaneidade.

O pesquisador Sergio Gomes da Silva, do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, enumera uma série de autores para os quais, “a crise da masculinidade contemporânea foi um reflexo do movimento feminista ocorrido no final da década de 60, e levou alguns homens a buscarem um modelo que melhor conseguisse descrever suas subjetividades” (SILVA, 2006. p.119-120). Para o autor, alguns sinais desta crise podem ser observados a partir de uma determinada “feminilização do masculino”, promovendo uma mais intensa “visibilidade da homo e bissexualidade entre os homens, assim como drag-queens, travestis e transexuais” (Ibidem), que conformariam figuras possíveis; mas críticas, no sentido marxiano do termo, na conformação das subjetividades masculinas.

Um resultado disso foi a consequente criação dos estudos masculinistas, ou mens studies, inicialmente em países mais desenvolvidos, como é o caso dos Estados Unidos, França e Inglaterra, e o aumento de uma produção literária, a qual denominamos literatura masculinista, que tentam propor soluções para esse mal-estar do homem contemporâneo. Entendemos por literatura masculinista a produção literária dos mens studies, ou seja, aquela que desconstruiu uma identidade masculina baseada nos ideais de masculinidade oitocentista, tradicional, e que viu na pluralidade do gênero uma espécie de “feminilização” do masculino. A literatura masculinista ressalta, querendo ou não, uma espécie de essência identitária comum a todos os homens, não só biológica como também sexual e comportamental, criticando o modelo tradicional de masculinidade e admitindo, como verdade única, a essência pluralista dos gêneros. (Ibidem)

Connell reconhece neste confronto ente formas hegemônicas e não hegemônicas ou subordinadas de masculinidades, uma tensão ente masculinidades (tradicionalmente estabelecidas) e masculinidades perigosas (CONNELL, 2016). O atual sistema econômico tem desmantelado a icônica imagem do homem mantenedor, inabalável, provedor, trabalhador; ícone do capitalismo concorrencial do século XX; é um sistema novo, no sentido de que recrudescer suas dinâmicas de exploração de homens e mulheres, transformou o formato das indústrias, da mineração tradicional (ligada a uma mão de obra masculina e pesada) para a mineração de alta tecnologia, que emprega muito menos pessoas. Isso trouxe novas pressões e novas necessidades econômicas, proporcionando mesmo uma nova natureza para o sistema produtivo.

Todo este cenário teve um impacto singular sobre determinada construção masculina ocidental, assentada sobre certa hombridade honorífica consolidada no tempo. Em particular, nas consequências deste impacto sobre os jovens da classe trabalhadora, é possível identificar algumas peculiaridades. Os jovens que antes projetavam para o seu futuro um emprego estável na indústria pesada (mineração, siderurgia, metalurgia, engenharias, petroleiros), ou mesmo fortemente dominada pelos homens (informática, comércio de armas, produtos agrícolas, automobilismo; e o moderno ramo virtual dos gamers, entre tantos outros) enfrentam em escala global e estrutural fortes impactos pelos índices de desemprego. Não se projetam mais, pelo menos não com a segurança de antes, como tendo um emprego seguro e uma casa própria, que os coloque no pedestal de provedor e dominante. São bastante nítidos e cada vez mais evidentes os casos de ansiedade, medo, gangues, assassinatos; jovens buscando formas de se comportar alternativos aos modelos de comportamentos masculinos mais tradicionais. Há um drama na vida pública que demonstra confrontos entre masculinidades e masculinidades perigosas (Ibidem); entretanto, dizer que é um drama não é negar a violência baseada no gênero, as mulheres ainda são vulneráveis em índices crescentes a formas de violência dos homens, como demonstram os casos de violência familiar, desigualdade profissional e silenciamento de participação política (IPSOS, 2017)

Mas há uma mudança acontecendo com a masculinidade, concorda Connell (2016). Pode-se dizer que haja sim uma crise de estereótipos, de modelos, a respeito de homens e das masculinidades. Mas há, com muito mais força ainda,

uma concepção da verdadeira masculinidade sendo uma espécie de fenômeno de difícil apreensão, de complicado entendimento e demonstração (CONNELL, 2016). Ainda tem-se nos meios de comunicação, imagens, publicidade cheios de imagens contendo representações populares de admiráveis masculinidades. E elas são sempre mais referentes e positivadas quando postas como elementos centrais, sempre com as mulheres às margens dos espetáculos. Os exemplos são incontáveis: as “team leaders”, garotas que realizam coreografias nos intervalos dos jogos de *baseball*, basquete e futebol americano; as “ring girls”, meninas jovens que desfilam nos ringues de boxe e outras modalidades de lutas, segurando placas com número do round; dançarinas assistentes de palco de programas de auditório ou quaisquer outros tipos de shows; recepcionistas e *promoters* de eventos esportivos, automotivos (segurando os guarda sóis dos pilotos); etc, absolutamente objetificadas, quase que literalmente acessórias ao centro, e ao que realmente importa e significa poder.

Embora ainda seja muito sólida a imagem de uma masculinidade icônica, que Connell chama de “representações populares de admiráveis masculinidades”, este padrão referencial cada vez mais passa a ser visto como apenas uma construção social muito recente no tempo, mesmo que, com raízes muito profundas. Existem muitas variedades, muitas maneiras de organizar as relações sociais e vidas sexuais. E esse fato de haver múltiplas formas de masculinidade no mundo, muitas formas de ser homem, demonstra que apenas uma ou algumas delas se tornam referências dentro da mesma sociedade, dentro da sociedade ocidental, por exemplo. Se se olhar no entorno, em instituições como escolas ou locais de trabalho, se irá encontrar, muitas vezes, significativos e diferentes padrões de masculinidades. Que são as resultantes das pessoas que vivem ao longo de diferentes tipos de trajetórias. Dessa forma, é preciso pensar sobre a base material sobre a qual estão acontecendo as relações de gênero, corpo e sexualidade, e de como são construídas social e culturalmente as diversas formas de masculinidades e feminilidades (Ibidem).

O professor do IUPERJ Pedro Paulo de Oliveira, mencionado no início deste capítulo, oferece em seu texto “Construção social da masculinidade” (2004), uma segura referência para pensar não só sobre esta construção social, como também sobre o próprio campo do estudo das masculinidades no Brasil. Nesse sentido, em

relação ao seu texto tenciono dois movimentos; a remissão e a crítica. O primeiro, por julgar o texto um importante ponto de inflexão nos estudos sobre corpo, gênero e sexualidades, que até então eram bastante escassos em língua portuguesa; e o segundo, entre outras razões, por seguir uma diferente orientação teórico metodológica, porque encontro no texto incompletudes e carências, que são importantes pela abordagem que dei ao tema e dizem respeito às questões que formulei acerca do fenômeno. A impressão que recolhi da leitura do texto do autor, foi que ele fornece à minha análise a base material, histórica e bibliográfica, mais rica e lúcida que encontrei na pesquisa. Menciona que sua intenção foi de tratar

[...] dos processos sociais de subjetivação do gênero masculino, buscando esclarecer como diversos fatores (sócio-históricos, subjetivos, simbólicos, imaginários) atuam numa sinergia difícil de captar, mas com indiscutível importância para o estabelecimento de esquemas de avaliação, percepção e classificação do mundo social, que, inscritos nas instituições e na herança legada pela cultura, se sedimentam nas mentes, nos corpos e nas práticas dos agentes, e nessa condição possibilitam a “naturalização” da masculinidade como símbolo positivo socialmente valorizado. (OLIVEIRA, 2004 p. 292).

Esta é a base de uma sociedade andronormativa. Compreendo, assim, que o ponto de chegada do seu estudo foi o que tomei como ponto de partida da minha pesquisa. Refaço a trajetória, reconto a história, percorro, por outros caminhos, os mesmos referenciais, considerando outras variáveis e outras e novas determinações. Busquei, em vários momentos da história, pelos processos sociais de subjetivação de uma certa masculinidade, que embora não seja uma única nos mais variados tempos e espaços, em certa medida, conservou-se minimamente sólida nos mais variados contextos. Inscreveu-se, assim, nas instituições, pela história legitimadora, nos códigos legais, nas diversas formas de produção e reprodução cultural, efetivando-se nos modos de pensar, sentir e agir, mentes e corpos, nas práticas e concepções; naturalizando toda sua artificialidade, sua construção historicamente determinada.

O autor tratou em seu estudo, de um “ideal moderno de masculinidade” (Ibidem, p.281), o que não faz sentido na perspectiva teórico metodológica desta pesquisa. Esta é uma tipologia idealista de matriz weberiana. Aqui, não se leva à realidade modelos previamente construídos para a análise e observação da realidade empírica; pelo contrário, extrai-se desta mesma realidade as categorias para sua análise e compreensão. Nada se coloca sobre o objeto, extrai-se dele, de

seu movimento real. Em Weber, para análise da realidade empírica, o cientista deve construir o que chama de tipos ideais, por meio do exagero, da exacerbação de características peculiares que os configuram como tais; e dessa forma, estima que possuam mais ou menos correspondência com a realidade, com o mundo real, com a materialidade. Embora sejam fenômenos sociais historicamente determinados, a análise precisa ser formulada de forma livre e independente de suas particularidades concretas (WEBER, 2004). O cientista constrói idealmente unidades analíticas básicas para alcançar construções analíticas mais abrangentes. Os tipos ideias configuram-se tal como sólidos guias de orientação para análise científica; são, portanto, orientadores da pesquisa em qualquer realidade, que é sempre caótica, para que a análise seja cientificamente válida. Parece ser esta tipologia seguida por Pedro Paulo Oliveira.

Entretanto, na perspectiva metodológica do materialismo histórico dialético, o tipo ideal moderno de masculinidade não se trata de uma construção ideal. Mesmo que espelhado no passado, como compreende o autor, a masculinidade se efetiva como uma realidade histórica e contemporânea de uma sociedade androcêntrica e normativa. Não se trata de um ideal, de uma referência disponível, como de uma imagem a ser copiada da realidade; mas muito mais de uma gramática social, de uma imposição ideológica efetiva a ser cumprida, imposta. Para o autor, um tipo determinado de masculinidade é imperativo na sociedade em que homens dominam mulheres, dominação das feminilidades pelas masculinidades. Artigo neste estudo, como já expliquei anteriormente, esta relação de outro modo. A sociedade é andronormativa e sua dominação, sua efetividade simbólica e concreta, se realiza pelo domínio que exerce sobre todo conjunto da sociedade, sobre homens e mulheres, sobre as mais variadas expressões de masculinidades e feminilidades.

Outra evidente influência de matriz weberiana sobre o autor é quando menciona que ocorre a “inculcação de um ethos guerreiro recuperado dos ideais de cavalaria” (OLIVEIRA, 2004. p. 281) sobre o ideal de masculinidade da modernidade. A noção de “ethos” é extensamente desenvolvida por Max Weber em “A ética protestante e o espírito do capitalismo” (WEBER, 2004), na qual compreende este ethos, esta ética, como forma de ser e estar no mundo, de sentir e perceber o mundo, como uma certa concepção deste mundo; no limite, uma cosmovisão. Oliveira traça uma linha cronológica e histórica desde a imagem do guerreiro medieval, passando pelas instituições militares que emergirão com a

formação e consolidação dos Estados Nacionais, em que, basicamente, da fusão destes dois elementos, emerge um novo tipo de guerreiro. Associado ao ethos moderno do trabalho da nascente sociedade capitalista “deverá também se incumbir das características do agente laborioso, equilibrado e cioso de suas responsabilidades familiares, num misto de bravura e prudência”. (OLIVEIRA, 2004 p. 281). Para ele a “cultura ocidental soube dosar e equilibrar esses dois modelos e [ainda] acionar um outro, de acordo com as demandas determinadas pelos contextos conjunturais de cada nação”, (Ibidem, p. 282); ou seja, um padrão ideal adaptável aos contextos nos quais se encontrou. A sociedade falocêntrica, para o autor, é a síntese da masculinidade, compreendida como um “estrato imbricado de lugares simbólicos” (Ibidem), no qual convergem aspectos religiosos, sobretudo cristãos, com sua veneração e sacralização por tudo que é probo, viril e devotado; as disciplinas científicas, que legitimavam e naturalizavam a dominação masculina em relação ao sexo feminino; e a lei, “na condição de baluarte das tradições mais consagradas” (Ibidem).

Como se vê, o texto de Oliveira é rico para pensar o estudo da andronormatividade, entretanto, assentado em outra perspectiva metodológica e outras bases teóricas. Há, no texto, muito raras referências às masculinidades não relacionadas aos homens. Nominalmente, inexistem. O autor trabalha com masculino e feminino como categorias antípodas, linear e diretamente encarnadas nos corpos de homens e mulheres. Em uma dessas raríssimas menções, afirma que quando o ideal feminino, criado à sombra do masculino, estiver encarnado em “agentes masculinos” se transformarão em seus contrários, aparecerão como “enviltecido”, de todo modo “brutal e muitas vezes trágico” (Ibidem). O autor não expressa, porém, ao examinar o texto atentamente, é provável que seja uma referência a homo orientações, ou mais exatamente, gays masculinos.

Apesar de todas as mudanças socioestruturais e todos os movimentos que continuamente contestam a hegemonia masculina, esse lugar simbólico ainda é bastante valorizado e funciona como bússola de orientação para construção de identidades em diversos segmentos sociais (OLIVEIRA, 2004, p. 285).

Depreende-se de seu argumento, em especial o que denomina como mudança socioestrutural, que um certo enfraquecimento da centralidade do papel das instituições da modernidade, como o Estado-nação, por exemplo, acarretaria o

enfraquecimento do lugar simbólico da masculinidade. Essas mudanças, porém, e segundo o autor, não se dão de maneira tão rápida; os registros da masculinidade estão de tal forma objetivadas na memória social e nos registros políticos institucionais, que se automatizam nos juízos valorativos arbitrários; e assim sedimentadas, demoram a se transformar. Ainda distingue a ação do lugar simbólico da masculinidade entre classes populares e setores da elite econômica. Entende que em setores menos favorecidos, a masculinidade configura-se como um valor social positivado e mais facilmente acessível. Relaciona também a exacerbação da masculinidade destas classes mais baixas com um certo processo de vulnerabilidade social e tendente a processos violentos. Por serem economicamente depauperados, não lhes resta outro símbolo social e culturalmente valorizado mais acessível, do que a masculinidade. Outros homens, mais dotados de capital econômico, tendem a ter mais amplo acesso a bens sociais culturalmente valorizados, e, dessa forma, estarão menos atentos à exacerbação da masculinidade.

É interessante pensar estas suas conclusões, à luz da maneira como compreende a masculinidade. Definida como “lugar simbólico” (OLIVEIRA, 2004 p.286) e “lugar imaginário” (p.287), o autor afirma que ela (a masculinidade), “tem sempre um sentido estruturante” (p.287), estruturando e orientando os comportamentos dos agentes. Assim compreendida, “ela é capaz de dar ao menos a aparência de um sentido, de uma razão de ser a esses seres sem razão de ser que são os seres humanos” (p.287). Isto é, aparece como razão mesma da existência dos seres sociais. Haverá uma estrutura masculina para cada estrutura social determinada, e será, nesse contexto, inexorável. Por outras palavras, entre os setores populares a masculinidade se configura como lugar simbólico mais significativo. Em segmentos médio e alto, a masculinidade não possui o mesmo poder central e referente de orientador das condutas masculinas, haverá sempre outros símbolos de que os sujeitos lançarão mão como forma de se valorizar e erigir-se socialmente; porém, entre camadas populares, “poderemos perceber com mais frequência o exercício e construção do ser masculino como uma vivência propiciadora de prazer, enriquecimento e satisfação” (OLIVEIRA, 2000. p.92)

Depois de pensar a masculinidade como estrutura estruturante das vivências e relações sociais, como valor simbólico incorporado, inscrito no corpo dos sujeitos; visível em suas “atitudes, comportamentos, emoções, orientação seletiva da

percepção do mundo social, por meio de juízos valorativos que resultam em repulsão e atração” (OLIVEIRA, 2004. p.288); o autor entende que se pode observar um enfraquecimento estrutural da masculinidade na contemporaneidade. Isso se deve a fatores como “diversificação de cenários sociais”, propiciando novas subjetividades, centradas em “contatos cada vez mais frequentes com modos de vida diferentes”; pela “flexibilização de modelos de comportamento estimulada por incitamentos de várias ordens”, e aí a ênfase é nos processos midiáticos e mercadológicos; e as próprias “mudanças no comportamento feminino”, em especial decorrentes dos novos arranjos no mundo do trabalho, na esfera profissional e novos espaços na arena pública. O reconhecimento de todos estes processos alinhados a “estilos de vida que se contrapõem frontalmente a prescrições fundamentais da masculinidade” (p.289) estão entre as principais razões para uma menor importância da masculinidade na sociedade deste tempo. Este cenário remete à ideia de “crise das masculinidades” discutida anteriormente.

Demonstro nesta pesquisa, por meio do fenômeno da andronormatividade, justamente o oposto. Como estatuto social e humano masculinamente substanciado, a sociedade andronormativa fez, pelo contrário, recrudescer os mecanismos de engendramento da masculinidade, que se realizam nas relações sociais mais cotidianas, mais comuns. Mesmo discordando diametralmente do autor nesta argumentação, ele chega a um ponto conclusivo, ao qual também cheguei por outros caminhos, e que me serviu de ponto de partida. Reconhece que, apesar de todas as transformações acima enumeradas, a masculinidade

[...] ainda aparece como um símbolo, uma imagem modelar divulgada e sustentada como um poderoso ideal a ser perseguido e assumido, configurando-se como lugar imaginário de sentido estruturante, capaz de tornar objeto de estigma aqueles que não se submetem às suas prescrições, inscrevendo nas categorias de divisão e classificação do mundo social os diferentes como inferiores do ponto de vista de uma fraqueza de caráter, salientando junto à atenção pública a imagem da torpeza moral, sinal de aflição e motivo de vergonha para o agente assim identificado, que se torna repulsivo, indesejável, ruim e perigoso, bem como aqueles que o acompanham. A força desta imagem busca recalcar qualquer ameaça que ponha em dúvida a imagem masculina socialmente cultivada (OLIVEIRA, 2004 p. 289).

É impressionante a expressão que o autor dá a questões que busco evidenciar neste trabalho. São argumentos muito sólidos para fundamentar o argumento que estou defendendo. Começo pela questão simbólica e modelar trazida

pela masculinidade, mas me atendo muito mais na questão de que é assumida na sociedade, efetivamente realizada, e nem tanto buscada, senão apenas como um processo social inconsciente, superestrutural. Interessa também recuperar o que o autor chama de lugar imaginário de sentido estruturante, embora em minha pesquisa eu esteja tratando em termos marxianos como base material e superestrutura. O lugar imaginário superestrutural como reprodução ideal de uma base material que produz materialmente esses processos. Na sequência, não há desacordo. A masculinidade efetiva da base material e reproduzida andronormativamente na superestrutura é, de fato, capaz de estigmatizar tudo aquilo que estiver em desacordo com seu estatuto de normalidade; e que, portanto, não for submisso às suas prescrições. Quanto às categorias de divisão e classificação do mundo social concordo que produzem hierarquias entre tudo o que não estiver alinhado ou à altura do estatuto humano social e cultural masculino, diferenciando negativamente, inferiorizando, as diferenças do ponto de vista de uma fraqueza de caráter.

Neste trecho o autor se aproxima mais ainda do que procurei chamar de estatuto humano assentado em uma sociedade andronormatizada, em que o masculino é a norma, a normalidade; mais que androcentrada, masculinamente regrada. Isso se dá por um amplo processo de convencionamento social, de valorização mesmo e de posituação de um certo estatuto humano masculino em detrimento de tudo que não estiver à sua altura, que não estiver ao alcance moral de sua condição socialmente valorizada. Isso explica, embora obviamente nunca justifique, as muitas e diversas formas de violência, moral e física, material ou simbólica, contra tudo o que não é suficientemente masculino, e, portanto, social e moralmente valorizado em uma sociedade em que o estatuto masculino é a norma. Explica a repulsa, a rejeição, a pecha de desqualificação; o rótulo de perigo e ameaça de todas as formas de estar no mundo, não alinhadas às diversas formas de masculinidades não hegemônicas, às feminilidades e outras formas de vivenciar o gênero, a sexualidade e o corpo socialmente vivido. Nominalmente os casos de misoginia, transfobia, lesbofobia, bifobia⁷⁹. O que Oliveira chama de força da imagem, chamo de eficácia da norma social referente. Não se trata de uma imagem

⁷⁹ Ainda que considerando válida essa nomenclatura; entretanto, para além delas, vale memorar a Teoria Queer, que rejeita todos estes rótulos. “Os estudos queer, nesse sentido, podem se tornar contribuição importante nesse combate, por meio da desconstrução dos regimes e normas que ainda restringem as discussões referentes às sexualidades, promovendo a ideia de “identidades múltiplas”, abrindo assim alternativas para que as pessoas expressem as infinitas possibilidades de pluralização da vida humana” (ÂNDREO, 2016. p.46).

a ser copiada, mas de algo muito mais concreto, necessário, inexorável, referente e normatizado, que são as formas sociais masculinas dominantes e hegemônicas. O que estiver em desacordo com elas efetiva-se no mundo, na vida social diária, cotidiana, de forma recalcada, negada, silenciada, em muitos casos, severamente aniquilada.

Só será possível entender a força simbólica que a concepção social e tradicional da masculinidade possui frente aos agentes no sentido de propendê-los a seguir suas prescrições, quando se analisar o amplo espectro de relações que a masculinidade estabelece com outras significações tidas como positivas em nossa cultura. A inteligibilidade destas associações automáticas torna possível, acredito, seguir dando passos rumo ao distanciamento em relação aos processos culturais que “naturalizam” opções sócio-históricas arbitrárias. (p.290)

Mais uma vez o autor oferece uma base segura para pensar o fenômeno da andronormatividade. Só se entenderá a força da masculinidade na cultura ocidental quando se souber relacioná-la a outras forças positivadas nesta sociedade; quando se tiver entendido essa relação se estará no caminho de compreender as naturalizações dos processos sociohistóricos que sustentam esta mesma masculinidade como força simbólica. A força simbólica referida por ele são as formas pelas quais a normalidade (no sentido de norma) masculina dominante e hegemônica se efetiva na vida social. O que chama de concepção social são os amplos e largos processos dessa efetivação, histórico-social, político-legal, ideológico e cultural, em que se as masculinidades se realizam materialmente. Para entender essa profunda efetivação, que torna os seres sociais propensos à sua aceitação, mais que isso, sua confirmação como referência e norma social tácita e tradicionalmente válida, requer análise e atenção do “amplo espectro” de relações, interações, mediações, contradições que as masculinidades estabelecem com outras associações que se conferem no mundo social; em especial aquelas dominantes, privilegiadas e positivadas culturalmente. No final do excerto citado, fica posto uma certa abertura para novas abordagens no sentido de compreender, trazer à luz do entendimento, as ditas “associações automáticas” que corroboram a masculinidade como norma social. Ora, o distanciamento em relação aos processos culturais naturalizadores de ações sócio-históricas arbitrárias são o tema e o tipo de abordagem mais efetiva do método materialista histórico dialético. Aliás, são a sua própria dinâmica. Este é o seu movimento. Portanto, desnaturalizar as associações automáticas, por meio da negação dos fenômenos empiricamente evidentes,

revelando deles as mais profundas determinações, são justamente o tencionamento deste estudo, que neste item, procuro dar solidez.

A professora Maria Beatriz Nader, da Universidade Federal do Espírito Santo, apresenta um caminho bastante diferente do defendido por Oliveira. Em seu texto “A condição masculina na sociedade” (2002), distintamente de fundamentar a masculinidade contemporânea sobre o “resultado de complexas elaborações culturais” (OLIVEIRA, 2004. p.19), mais recentes, ela retrocede mais no tempo histórico. Oliveira buscou a sociogênese do seu ideal de masculinidade contemporânea pontualmente no guerreiro medieval e sobre a construção social erigida sobre e a partir dele, nos corpos militares dos Estados nacionais da emergente modernidade. Desta síntese, para o autor, surge um novo tipo de guerreiro, evidentemente masculino, que deverá também se imbuir das características alinhadas a um contexto capitalista; portanto, um cenário, de certa forma, bastante recente. Nader, diferentemente, busca compreender a “condição masculina” retrocedendo bem mais no tempo; e apontando, na natureza biológica dos sujeitos, as bases da sua argumentação. Seu objetivo foi o de “mostrar a condição de superioridade do homem e o modo como esse sentimento cultural se desenvolve dentro da sociedade” (NADER, 2002. p. 461).

Interessa de sobremaneira este texto, na medida em que a autora demonstra a partir de uma correlação de fontes que combina dados histórico sociais com percepções natural biológicas, demonstrando como está forjada a condição de superioridade da masculinidade. Primeiro, chama a atenção para o fato de que a masculinidade é multissêmica⁸⁰; isto é, uma “mesma palavra descreve uma variedade de fenômenos, e não um fenômeno único” (p.473). A autora trabalha com a noção de “papel social” e busca defini-lo como “perfil assumido pelo ser humano à medida que cumpre determinadas funções dadas e definidas pela sociedade” (p.480). A condição masculina da sociedade “androcêntrica” confere ao masculino, ao papel social masculino, uma condição genérica, restando ao “gênero feminino [um papel] apenas subentendido, quando não invisível” (p.462).

⁸⁰ O autor Caio Ândreo assim descreve essa ausência de precisão, ou multiplicidade de significações do que possa ser definido como masculinidade. “[...] “ser um homem” se baseia em “não ser” outras coisas: não ser mulher, não ser homossexual. É uma identidade gerada por oposição, por negação, ou pela repetição de alguns gestos estéticos ou de conduta que carecem dos originais, é uma noção sem conteúdo preciso” (ÂNDREO, 2016. p.66-67).

Ambos autores, tanto Oliveira quanto Nader, parecem opor binariamente homens e mulheres, não distinguindo, assim, homens e masculinidades. É imperioso fazer esta distinção, sobretudo para operar com o fenômeno da andronormatividade. Não proponho olhar para o conjunto da sociedade como uma arena de lutas sociais ente homens e mulheres, mas uma sociedade onde o masculino é a regra, e a partir desta gramática social se dão as relações de toda a sociedade.

O homem acredita em uma superioridade masculina a ponto de dominar mulheres e outros homens, criando um sistema de relações sociais que garante a subordinação da mulher ao homem e do homem ao homem, dividindo a população em classes sociais profundamente desiguais (p. 475).

Penso em um cenário muito mais complexo. Não somente os homens, mas a sociedade em seu conjunto é tomada pela crença de uma superioridade masculina; e esta dominação, não se refere apenas aos homens e mulheres, mas a todos os sujeitos mais ou menos identificados biologicamente a cada um dos sexos ou às variações biometabólicas, fisiológicas e funcionais daquilo que a biologia tradicional e acadêmica trata como “organismos bissexuais” (p. 466). Todo esse complexo, de fato, garante modos de dominação e formas de subordinação, mas não só “da mulher ao homem”, mas de todas as formas de feminilidades e masculinidades não hegemônicas e/ou subordinadas a formas dominantes e hegemônicas de masculinidades. Assim compreendido não haverá uma divisão das pessoas e formas de dominação em classes ou binariamente entre homens e mulheres, masculino e feminino; mas relações de dominação e subordinação na base material da sociedade, nas relações sociais de sua produção e reprodução, que emergirão à superestrutura em formas hegemônicas e dominantes substantivadas, consolidadas, cristalizadas, e, portanto, normatizadas de masculinidades; no limite, andro normativas. Esta gramática social andronormativa, androcentrada, simbólica e metaforicamente falocrática⁸¹; estabelecerá o modelo normativo, masculino e hegemônico que será a regra para toda a sociedade.

Também tratando de uma determinada construção (muito mais antropológica e política) de um estatuto masculino como referência normatizada e balizadora das relações sociais, outra referência importante é o sociólogo francês Daniel Welzer-Lang. Ele introduz o conceito de assimetria para explicar como homens e mulheres,

⁸¹ No sentido etimológico de falo (do grego phallós, através do latim phallus) que remete à simbologia do membro masculino ereto, viril; associado ao krátos (poder, autoridade, comando, governo).

do ponto de vista da linguagem, não se expressam da mesma forma, e tampouco vivenciam as mesmas realidades na sociedade. A noção de assimetria, evidentemente, faz pender para o lado masculino o poder da dominação. “Os homens dominam coletiva e individualmente as mulheres” (WELZER-LANG, 2001 p.461), e esta dominação se exerce tanto na esfera privada quanto na esfera pública na medida em que atribui aos homens uma série de privilégios materiais, sociais, culturais e simbólicos.

Esta construção antropológica e política do masculino apontada por Welzer-Lang evidencia-se socialmente na materialidade das relações sociais. “Nós estamos claramente na presença de um modelo político de gestão de corpos” (p.468), que claramente normatiza não só comportamentos como também graus de hierarquias verdadeiramente morais e discriminatórias entre os sexos. Para além do paradigma masculino como regra, o autor traz para o debate uma segunda forma de modelo político de gestão dos corpos e comportamentos: a heterocentricidade. É uma dupla gramática sexual⁸². Por um lado, masculina, de outro, hetero. Uma espécie de naturalização política de identidades, auto identificações e pertencimentos andro e hetero normatizados. Essa padronização dúplici aparece aqui como um importante incremento para pensar o estatuto social do fenômeno da andronormatividade.

De fato, o duplo paradigma naturalista que define, por um lado, a superioridade masculina sobre as mulheres e, por outro lado, normatiza o que deve ser a sexualidade masculina produz uma norma política andro-heterocentrada e homofóbica que nos diz o que deve ser o verdadeiro homem, o homem normal. Este homem viril na apresentação pessoal e em suas práticas, logo não afeminado, ativo, dominante, pode aspirar a privilégios do gênero. Os outros, aqueles que se distinguem por uma razão ou outra, por sua aparência, ou seus gostos sexuais por homens, representam uma forma de não-submissão ao gênero, à normatividade heterossexual, à doxa de sexo e são simbolicamente excluídos do grupo dos homens, por pertencerem aos “outros”, ao grupo dos dominados/as que compreende mulheres, crianças e qualquer pessoa que não seja um homem normal” (WELZER-LANG, 2001 p.468).

Para o autor a norma política tem sua substância composta por um dístico formado por um (obviamente) duplo paradigma: o corpo, e a corporeidade em ação; isto é, o corpo masculino é a referência dominante, mas não qualquer corpo masculino. Apenas se este corpo masculino e dominante tiver um comportamento sexual também dominante, portanto, hetero. Compõe-se aí uma dupla gramática

⁸² Para além das linhas deste estudo e desta pesquisa, tenho me aproximado de uma tríplice gramática: masculina, hetero, e monogâmica, resultando em uma padronização social/sexual humana monogâmica andro e heteronormativa.

política que o autor denomina andro e hetero normativa. Na verdade, o autor compõe um trítico, pois essa gramática é também homofóbica, na medida em que através da aversão, reforça os padrões de distinção e afirmação. Dessa composição tríplice decorre uma série de privilégios e desvantagens sociais e culturais referentes não só ao gênero, mas também à sexualidade e à corporeidade. Na segunda parte da citação o autor descreve magistralmente o que busco determinar como fenômeno social da andronormatividade. Menciona “os outros”, ou seja, todo restante do conjunto da sociedade não idêntico à doxa masculina heterossexual. Exatamente como compreendo a sociedade andronormativa.

Para além dessas análises, o autor chama a atenção para a necessidade de mudar os paradigmas críticos, evitando aqueles que cancelam e reproduzem valores homofóbicos e sexistas. Pelo menos permitindo abrir o debate com análises antissexistas e não heteronormativas. Estratégias como estas oferecem “instrumentos para desconstruir nossas representações unívocas, e muito frequentemente uniformes dos homens e do masculino” (Ibidem, p.474). É preciso transcender o binarismo sexual e de gênero não só nos textos acadêmicos, como também na escuta dos sujeitos ouvidos, observados ou estudados nas pesquisas; é preciso evidenciar a voz de “homens e mulheres que hoje vivem, encenam ou sugerem outros tipos de sexualidade e de gênero” (Ibidem), somente assim se pode ampliar as condições de análise e entendimento das mais variadas formas de vida social.

Por fim, resta dizer que este capítulo de exposição do fenômeno foi o último a ser construído. Ele foi, portanto, o ponto de chegada da pesquisa; e aparece aqui como ponto de partida da exposição. Foi preciso percorrer todo caminho dialético do concreto abstrato ao concreto pensado, da aparência à essência, como será demonstrado no Capítulo 6, para se conhecer o fenômeno em todas as suas mediações e determinações. Nesse processo foi possível conhecer o fenômeno para fazer aqui sua discussão, sua análise e sua crítica. Este capítulo, que concluo aqui, é o que Kosik (1976) chama de concreto pensado, e é exatamente por essa razão que parecerá que se terá começado pelo final, pela conclusão. Mas diferente disso, ele é o ponto de partida da exposição da tese. Sobre ele, no princípio, eu tinha vagas impressões, era imediatamente compreendido, no sentido de que não conhecia suas mediações. Ao longo da pesquisa, fui empreendendo à sua

compreensão, um amplo conjunto de determinações, encharcando o fenômeno de elementos que permitiram evidenciá-lo e fazer sua crítica.

O restante do texto é a demonstração disso, irá encharcá-lo de determinações, mediá-lo dentro da realidade complexa da totalidade. Foi necessário identificar, apontar seus limites, suas contradições, que não podem ser encontradas ou percebidas apenas e diretamente nele; senão pela análise e pela crítica das estruturas complexas que o determinam, que constituem o que essencialmente é, e o fazem adquirir a aparência fenomênica que expressa. E isso, só é possível pelo materialismo histórico dialético, pela compreensão que dá ao fenômeno em relação ao complexo de totalidades que o constitui. O fenômeno social da andronormatividade se realiza no dia a dia dos sujeitos e da sociedade, nas relações sociais mais cotidianas, na base material da sociedade; entretanto, não é por meio delas que podemos entrever suas próprias contradições, não se evidenciam na materialidade. Para conhecê-las é preciso desprender-se do concreto dado, do mundo fático e aparental, e partir para a análise das estruturas mais gerais, para as mediações menos abstratas e mais concretamente condensadas na superestrutura da sociedade; para compreender nelas, auferir delas, as mais profundas e amplas determinações do fenômeno material; a começar pelo longo processo histórico legitimador do fenômeno da andronormatividade (Capítulo 3); depois, perscrutar nos institutos político legais e concepções jurídico políticas, as mais profundas determinações do fenômeno concretamente dado na realidade concreta (Capítulo 4). E ao final (Capítulo 5), examinar a concepção mesma sobre educação e trabalho na sociedade do capital, histórica, jurídica e legalmente determinadas, como produtora e reprodutora da gramática social andronormativa. É isto que busco começar a partir do próximo capítulo.

3 HISTÓRIA DA (DES)COLONIZAÇÃO: INSURGENTES E DIVORCEUSES

“Mas o destino delas fora selado mais pelo seu gênero do que por sua classe social” (Karl Marx)⁸³

Este capítulo busca demonstrar, em seu início, como que historicamente esta sociedade transformou-se numa sociedade predominantemente masculina e andronormativa; na sequência, procura analisar como uma literatura histórica, social, política e feminina contestou esta naturalização do masculino como norma, fazendo emergir o protagonismo feminino na história, na literatura política, e na sociedade. Para se estudar esta sociedade e compreender suas relações com a educação e com o fenômeno escolar (atribuições do Capítulo 5), é necessário primeiro compreender o que a determinou historicamente ser como é. Retomo, que o fenômeno que busco compreender neste estudo, é, sobretudo, o da andronormatividade; isto é, o quanto vive-se em uma sociedade marcadamente masculina, ao ponto de tornar-se – esta masculinidade, uma regra para toda a sociedade, e em particular como isto se manifesta na educação através da escola e em tudo que ela implica. Tenho defendido que a escola cumpre um duplo movimento. Ela implica na construção da sociedade, construindo modelos, imaginários, regras sociais, como também é implicada por esta mesma sociedade, recebendo dela e reelaborando no cotidiano da escola, pelo Trabalho Pedagógico, estes modelos, estas regras sociais, constituindo, por isso, um universo peculiar que cabe estudar em sua especificidade.

Para cumprir tal intento, farei inicialmente neste texto o que denomino de uma retomada histórico social de longo alcance (dita história tradicional), como forma de mostrar o extenso processo temporal pelo qual nos tornamos uma sociedade tão masculina, retomo uma narrativa histórica que busca alcançar, mesmo que precariamente, às primeiras sociedades organizadas do ocidente, no sentido de encontrar nelas, as raízes profundas de nossa andronormatividade. Logo depois, por uma outra perspectiva histórica, busco fazer uma discussão teórica conceitual a respeito da “história política”, como via pela qual, se fez possível uma afirmação do feminino na história, campo do saber predominantemente masculino. Reafirmo aqui,

⁸³ MARX, Karl. Sobre o Suicídio. São Paulo: Boitempo, 2006. p.18.

que não se trata da “emergência” do feminino, mas de sua “afirmação”, uma vez que em todos os tempos e lugares, sempre houve, de uma forma ou de outra, emergências femininas; sempre silenciadas ou desconsideradas por uma sociedade masculina. É deste silenciamento ou apagamento que trata o item seguinte, que busca retomar historicamente, autoras (mulheres), refletindo sobre as relações de poder a que estavam sujeitas em seu tempo e em seu espaço. O item 3.4, trata da ascensão da cidadania burguesa, tempo no qual as mulheres buscaram ser protagonistas à mesma medida que todo movimento social e político por ela provocado. Na ausência de um nome feminino mais pontual na primeira metade do século XIX, serão interpretadas duas imagens da época, como dado e vestígio histórico da ação política daquelas mulheres. Logo depois, no item 3.5, procuro demonstrar como já na virada do século XIX para o século XX, a questão feminina começa a se emancipar cultural e politicamente, pela via da afirmação intelectual e acadêmica. Por fim, no último Item, busco discutir como se deu, já na contemporaneidade, a centralidade do feminino. São analisadas as ações e estratégias de mulheres, autoras, ativistas e militantes políticas, frente à sociedade historicamente patriarcal, masculina e andronormativa.

3.1 UMA RETOMADA HISTÓRICO SOCIAL DE “LONGO ALCANCE”

Antes de adentrar em questões mais conceituais, ou mesmo da questão feminina em tempos mais recentes, é necessário realizar uma retomada histórica de longo alcance, tanto quanto necessária, no sentido ir em busca das determinações histórico sociais, que nos tornaram uma sociedade desigual, que realiza a masculinidade como norma, e relega ao feminino, um estatuto humano de menor importância. Uma narrativa histórica de tão amplo espectro não permite compreender um fenômeno peculiar em sua especificidade, porém pode indicar caminhos mais gerais para sua compreensão. A antropóloga estadunidense Evelyn Reed, indica um caminho:

Um estudo amplo da história da parte feminina do gênero humano terá que se iniciar necessariamente, nas origens mesmas das sociedades. [...] Seus descobrimentos, interpretados e compreendidos em seu justo valor, podem servir para destruir muitos dos mitos que, contudo, prevalecem, e

preconceitos que existem sobre a mulher, e podem se converter em uma valiosa ajuda para o movimento de sua libertação (REED, 2008; p. 15)

No sentido de compreender melhor temas como o da corporeidade, do gênero e da sexualidade, da opressão feminina em nosso tempo, a seguir, segue uma reflexão histórico social sobre as questões da relação masculino/feminino, homens e mulheres, nas sociedades que nos precederam; e que impactam cultural, política e socialmente na contemporaneidade; implicando em nossas formas de trabalhar, produzir, reproduzir e se relacionar socialmente, fazer educação, conceber o mundo.

O limite espaço temporal ao qual irei retroceder neste estudo é exatamente o momento e o lugar histórico em que a questão do feminino passou a ser considerada pela literatura social e política feminina em sua especificidade. Aqui, por razões de indisponibilidade e inacessibilidade⁸⁴, irei prescindir de toda literatura não ocidental a respeito do tema. Mesmo dentro da literatura social e política acessível serão tomadas como referência, aquelas cuja historiografia preservou, mesmo que precariamente, de forma obscura, silenciada ou relegada a uma “segunda classe” na interpretação e intervenção na realidade social.

Temas, conceitos, pressupostos, constituintes da matéria prima desta literatura social e política “feminina”, são aqueles que evidenciam ou põe em suspenso, verdades dadas a respeito da condição masculina como norma, do par binário homem/mulher⁸⁵ como unidade social referencial. Também se priorizou os que questionam as abordagens sobre a mulher, ou mais amplamente o feminino, quando relegado à condição de um estatuto humano menor, diminuído. Dessa forma, interessa aqui sempre problematizar conceitos, construtos como “família”, “sexo”, “personalidade”, “sexualidade”; e suas decorrências hetero, homo, bi, trans e interssexual (entre outros); como também “matrimônio”, no sentido de contrato civil-social, relação público/privado; e a questão central deste estudo, a norma social masculina, materializada pela andronormatividade e uma decorrência comumente associada a ela, a heteronormatividade.

⁸⁴ Esta restrição de acesso refere-se à língua, à distância física e geográfica, porém em nada à sua relevância e pertinência.

⁸⁵ Convém trazer aqui o significado profundo e a origem da palavra “mulher”, devido à perversidade que a etimologia revela. Enquanto a palavra latina empregada para nomear o sexo masculino, “vir”, remete a *virtus*, isto é, força, retidão – no limite, virtude, virilidade. Enquanto a palavra “mulher”, vem do vocábulo latino “mulier”, ou “mollior”, que é o superlativo relativo de “mollis” que significa exatamente “mole”, fraco. É a mesma raiz etimológica de “molusco”, ou “molhado”, isto é, “aguado”, sem firmeza – no limite, sem consistência (MACEDO, 2002. p.28)

Em busca da constituição de uma sociedade centrada na masculinidade, regrada por ela, se faz necessário voltar, mesmo que panoramicamente, a processos sócio históricos amplos, mas que deem ideia de como, social e historicamente, homens e mulheres, transformaram suas diferenças biológicas, fisiológicas e inatas, em desigualdades sociais, culturais e políticas. Um primeiro passo neste caminho é posicionar este estudo entre o que a antropologia tem chamado de vertente “construtivista”. Esta perspectiva de análise percebe que as diferenças entre homens e mulheres, que contemporaneamente têm embasado os estudos sobre as desigualdades de gênero, corpo e sexualidade, não derivam de características inatas e fisiológicas inerentes ao sexo biológico, mas de circunstâncias materiais e históricas pelas quais atravessaram as mais diversas sociedades. Estes analistas “percebem as diferenças de gênero como reflexo das diferentes posições sociais ocupadas por homens e mulheres” (WEEKS, 1986, p.15).

Esta “vertente” de explicação antropológica contrasta com os “essencialistas”, compostos por aquele grupo de cientistas sociais que explica e justifica as desigualdades entre os gêneros masculino e feminino, com base nas diferenças entre homens e mulheres inerentes à sua condição biológica (BRYM, 2008). Eles “percebem as diferenças de gênero sendo um reflexo da evolução de disposições naturais” (WEEKS, 1986, p.15). Algumas das contribuições mais sólidas das Ciências Sociais contemporâneas têm sido críticas a este tipo de interpretação da realidade social, uma vez que teorias essencialistas desprezam as implicações históricas e culturais sobre as quais são construídas as noções socialmente compartilhadas sobre gênero, corpo e sexualidade. Adiante, no texto, Simone de Beauvoir (1967) irá se debruçar sobre este argumento – essencialista, e revolucionar toda teoria feminista de sua época.

Porém, antes, é necessário marcar historicamente como homens e mulheres diferenciaram-se, constituindo categorias distintas⁸⁶ genericamente nominadas “masculino” e “feminino”, base sobre a qual se sustenta e parte todo arcabouço teórico que discute gênero, corpo e sexualidade. Embora alguns campos da história

⁸⁶ Esta simplificação binária “homem” X “mulher”, “masculino” X “feminino”, apenas facilita o processo de escrita, porém não comporta todo espectro de comportamentos e da base biológica que caracteriza o gênero e o sexo. Adiante no texto, tanto um quanto o outro serão mais bem caracterizados e mais profundamente discutidos.

social e política, recuse a nomenclatura de “marco histórico”, pois sempre será arbitrário e limitador de múltiplas visões e interpretações, para o cientista social Octavio Ianni, não há dúvida de que sim, há marcos históricos e rupturas epistemológicas que podem ser tomadas como referenciais em uma análise de largo alcance. Para ele,

Há acontecimentos que podem ser tomados como emblemas de rupturas históricas excepcionais. Alteram mais ou menos drasticamente as configurações e os movimentos da geohistória, compreendendo relações, processos e estruturas, político-econômicos e socioculturais. Alteram mapas, portulanos, cartografias ou atlas, modificando a situação e os horizontes de indivíduos e coletividades (IANNI, 2003. p.38).

Ao diferenciarem-se, constituindo categorias humanas distintas, homens e mulheres estabeleceram “estatutos” humanos distintos, desiguais, e o que é mais perverso: a dominação de um sobre outro. Bauman⁸⁷ (2010) sustenta este mesmo argumento ao defender que, ao longo da história da humanidade, as distinções físicas entre homens e mulheres, herdadas hereditariamente, sempre foram instituídas como construtos que instrumentalizaram a reprodução de “hierarquias sociais de poder” (p.171). As diferenças biológicas dos corpos humanos, foram historicamente colocadas em graus de superioridade e inferioridade, e intencional e deliberadamente sustentando as diferenças sexuais. Nelas, diz Bauman,

[...] encontramos distinções biológicas dos sexos conformando a base para a desigualdade de gênero. “Gênero” é categoria cultural que envolve a totalidade das normas às quais os membros das duas categorias sexuais são obrigados a se conformar em suas performances de masculinidade e de feminilidade. (BAUMAN, 2010. p.171)

Ainda fecha seu argumento ressaltando que o gênero cumpre a função de classificar, dividir, separar homens e mulheres, desigualmente, estabelecendo atividades sociais consideradas apropriadas, pela legitimação social, próprias ou impróprias para cada categoria. Com base neste processo, decorre a exclusão das mulheres, de áreas socialmente mais relevantes da vida social, restrita aos homens.

⁸⁷ Como já foi mencionado, a inserção circunstancial e pontual de alguns autores (como Bauman) não indica necessariamente a perspectiva substancial e estrutural teórico metodológica desta pesquisa; mas apenas não prescindir da amplitude analítica das Ciências Sociais; menos importando aqui seu valor propriamente teórico metodológico, mas sua validade sócio-histórica neste quadro. De alguma forma compõe uma construção analítica, igualmente necessária no caminho das determinações do movimento do objeto real que se busca demonstrar neste estudo. Retomo aqui a metáfora do início do texto, de que é preciso não desprezar as experiências de “outras viagens” e de “outros viajantes”, apenas porque foram a “outras rumos” e percorreram “outras caminhos”; embora possam não servir como guias determinantes, podem acrescentar às “viagens” analíticas mais particulares, por contraste, por negação, por oposição, ou pelo exemplo.

É um duplo bloqueio: é restrito o acesso, e mesmo que o supere, terá impedido sua circulação, sua influência, sua permanência. Em contrapartida, algumas atividades indispensáveis para a vida em sociedade, a exemplo da reprodução, tarefas domésticas, criação e educação dos filhos, foram separadas e determinadas exclusivamente às mulheres, como tarefas “femininas”, instituídas como inferiores. Para o autor, esta “não é uma divisão de trabalho dada simplesmente por funções reprodutivas diferenciadas. Ela sustenta relações de poder que tendem a favorecer os homens” (Ibidem).

Mas para se encontrar a gênese de uma sociedade arbitrariamente masculina deve-se voltar até a própria gênese do gênero homo. Na lógica da perspectiva marxiana exposta em *O Capital* (MARX, 1980a), no intercâmbio com a natureza, em sua relação metabólica com o meio, o ser humano funda a si próprio. Em sua relação com a natureza, com o meio, com o mundo natural da materialidade dada, o ser humano funda suas primeiras mediações. São mediações biometabólicas, fisiológicas, orgânicas com o meio. Além de relacionarem-se com o meio, os seres humanos passam a também se relacionarem uns com os outros, em um segundo tipo de mediação, agora mais vinculado à sua natureza social do que à sua natureza biológica. São mediações sócio metabólicas, que fundam as relações da humanidade em sociedade (MÉSZÁROS, 2011).

Ao fundarem-se como seres humanos e seres sociais, os seres humanos fundam também suas próprias distinções, as suas próprias diferenças; que serão sempre de natureza biometabólicas e sociometabólicas. Assim compreendido, o ser humano não é o resultado dos processos naturais de que é parte, mas, antes, o produto de mediações biometabólicas e sociometabólicas de que é causador. Diferente da natureza da animalidade que resulta diretamente das relações com o meio, a humanidade é produtora e reprodutora destas relações, deste e neste atrito com o meio. O ser humano não é um mero resultado do meio, mas um produto de suas próprias relações ativas com o meio que ele próprio produziu e, nesta relação, se reproduziu como ser social e humano. Fundar-se humano é diferenciar-se. Nesta relação metabólica com o meio, ao estabelecer suas condições materiais e sociais de existência, os seres humanos passam a se fundarem como gênero homo e, ao mesmo tempo, diferenciarem-se como seres sociais. As primeiras diferenciações se dão do ponto de vista etário, geracional e sexual. O critério de divisão do trabalho é

estrutural no tempo e circunstancial dentro de cada sociedade e em cada geração. Por outros termos, em quaisquer sociedades conhecidas e estudadas, houve divisão do trabalho, porém, em cada uma delas, as formas de distinção tiveram suas peculiaridades.

Já a divisão sexual do trabalho sempre foi um diacrítico marcante e bem mais constante no tempo. É, em certa medida, e com substanciais variações, verificável e recorrente nas diferentes sociedades, em diferentes tempos e em diferentes espaços. A divisão social e sexual do trabalho, entre mulheres e homens, estabeleceu historicamente uma certa qualidade e quantidade de coisas e atribuições de um tipo e coisas e atribuições de outro tipo. Sobre esta estrutura física biometabólica (o corpo), que também é fisiológica, genética; distinta para homens e mulheres⁸⁸, determinou-se social e culturalmente um conjunto de tarefas e atribuições que conseqüentemente diferenciou-os, como também diferenciou suas atribuições e tarefas qualitativamente. Com a divisão sexual do trabalho, e, em decorrência dela, os seres humanos passaram também a distinguir-se socialmente. E aí podemos compreender a denominação binária masculino/feminino⁸⁹. Às condições de homens e de mulheres foram atribuídos valores, expressos nos e pelos qualitativos masculino e feminino. Ao homem, dotado da primazia na divisão sexual do trabalho (força, virilidade, intrepidez, típicos das vivências extra domésticas) foi atribuída a positividade da identidade masculina; em contraste e em detrimento da diminuição da identidade feminina. Sobre esta gramática societal, e a partir dela, social e culturalmente, historicamente se erigiu um

⁸⁸ Importante deixar claro aqui que não é tão simples quanto parece classificar binariamente homens e mulheres. Há variações genéticas, fisiológicas, hormonais e genitais. Trago aqui, apenas um exemplo para ilustrar esta questão. Nos esportes, em especial no atletismo, crescem as dificuldades em classificar as modalidades em masculino e feminino. A atleta indiana Dutee Chand, que do ponto de vista de sua genitália (compreendendo o sistema reprodutivo inteiramente feminino) é incontestavelmente uma mulher, tem sido impedida de correr entre elas pois produz níveis de testosterona superior ao de muitos homens. Nesse sentido, o Comitê Olímpico Internacional, não admite qualifica-la como mulher <<http://globoesporte.globo.com>>.

⁸⁹ Homens e mulheres; considerando suas variações genéticas, metabólicas, fisiológicas, hormonais, genitais, que nem sempre são linearmente binárias e essencialmente diferentes como os padrões sócio políticos consideram; vivem essa condição de “mulheridade” e “hombridade”, materialmente, na produção e reprodução social de suas existências. Ao mesmo tempo, expressam essa condição material de existência através de expressões ideais e simbolicamente (simbólica e concretamente) elaboradas, por meio de elaborações sociais, constructos culturais, históricos e políticos, que são as noções de “masculino” e “feminino”, também e mais ainda, consideradas suas variações sociometabólicas decorrentes de sua vida material e cultural. É nesse sentido, que não se pode tomar linearmente os pares binários mulher/feminino e homem/masculino como reprodução simples da base material/superestrutura; neste processo, deve-se considerar as mais diversas combinações, e consideradas as infinitas relações biometabólicas/sociometabólicas.

padrão social masculino e masculinizado; à sua imagem e controle, referencial e preferencialmente. A força social e cultural deste constructo é tamanha, que consolida-se como uma verdadeira referência normativa, produzindo e reproduzindo-se em todos os aspectos da vida social.

No sentido de compreender a gênese de tudo isso, pode-se apontar, resumidamente, três grandes processos sócio históricos em que estas relações de poder desiguais entre homens e mulheres se definiram. É vigente desde então, até a contemporaneidade, uma base histórica legitimadora⁹⁰, de uma sociedade marcadamente masculina, que oprime tudo o que não está à altura do estatuto humano masculino. O primeiro deles, que se pode nominar de “sócio cultural”, é um longo processo sócio histórico; é aquele que entende, com base em dados antropológicos e arqueológicos, que “homens e mulheres eram mais ou menos iguais em termos de *status* nas sociedades nômades de caça e coleta – a forma de sociedade dominante em 90% da história humana” (BRYM, 2008. p.269). Com base neste entendimento, pode-se afirmar que as desigualdades em relação ao gênero, ao corpo e à sexualidade são muito recentes na trajetória humana. As teorias que tratam da ocupação e da distribuição humana sobre a terra não são consensuais. Pelo contrário, são extremamente controversas, e por esta razão, farei a seguir, apontamentos que indiquem as tendências mais gerais.

Sociedades compreendidas neste cenário, o da quase totalidade da existência humana, caracterizada por uma sobrevivência de subsistência e de escassez⁹¹, pressupõem que homens e mulheres gozavam de um *status* aproximadamente muito equilibrado. A arqueologia demonstra que as sociedades deste período reverenciavam, de maneira geral, divindades sagradas que “davam primazia às deusas da fertilidade e da criação” (Ibidem). Da mesma forma, as regras de parentesco eram predominantemente matrilineares, isto é, “era traçado pelo lado da família da mãe” (Ibidem). Tudo isto indica, ainda que provisoriamente, uma primazia de regras sociais relevantes, o parentesco e a religião, vinculadas ao universo feminino. Não se constituíam, portanto, como sociedades misóginas ou

⁹⁰ Defendo nesta pesquisa o argumento de um processo histórico legitimador, que naturaliza, pela ancestralidade, antiguidade e um “desde sempre” imemorial, que justifica e legitima o domínio e a opressão dos homens sobre as mulheres, do masculino sobre o feminino.

⁹¹ A ideia de escassez aqui não está relacionada com restrição, extrema necessidade ou precariedade. Apenas sinaliza que não há espaço social para a acumulação e a dominação de excedentes alimentares.

andronormativas. Mais adiante, ainda neste texto, a Antropóloga estadunidense Margaret Mead, partirá de dados como estes para demonstrar que os comportamentos tidos como inatos, biologicamente justificados, são, na verdade, socialmente construídos.

Em algum momento deste longo tempo, e recorrentemente em várias populações do globo, esta gramática iniciou processos de mudança. Há razões e explicações de toda ordem que procuram explicar estas alterações. Porém, em diferentes lugares e em diferentes tempos, distintas são as razões geográficas, políticas, sociais e culturais que impactaram as diferentes sociedades e as fizeram subverter, cada uma ao seu próprio modo, seus modelos sociais. Responderam concretamente, às condições concretas de suas próprias existências. Em vários lugares, várias populações iniciaram contatos até então inéditos, e decorreram destes contatos novas interações sociais. Grupos mais belicosos, com trajetórias históricas e culturais mais tendentes à aproximação e à dominação, atribuíam à força física, à virilidade e à masculinidade, um valor a ser cultuado e mais positivamente valorizado. A consequência mais imediata deste longo, lento e amplo processo sócio cultural, baseado muito mais em estruturas sociais extremamente hierarquizadas, masculinas, em que homens passam a empoderarem-se, em detrimento de valores femininos, antes demonstrados, sinaliza historicamente uma tendência às civilizações mais recentes em valorar mais positivamente referenciais masculinos.

Suas religiões davam primazia aos deuses guerreiros masculinos. Elas adquiriam propriedade e escravos, conquistando outros povos e impondo suas religiões aos dominados. Eliminaram, ou pelo menos rebaixaram, as deusas como forças divinas. Deus tornou-se masculino e sua vontade passou a incluir a dominação das mulheres pelos homens (Ibidem).

Seus códigos legais passaram a cancelar e reforçar a submissão sexual, econômica e política de tudo que era feminino, que não fosse masculino, ou pelo menos não possuísse um estatuto humano suficientemente masculino. A misoginia e a andronormatividade passam a normatizar as condutas sociais de várias sociedades. Mais adiante, e sobretudo as religiões monoteístas como o judaísmo tradicional, o cristianismo e o islamismo, incorporam as noções e um *ethos* (no sentido de uma posição diante do mundo) de dominância masculina, espalhando

estas ideias para várias populações por elas influenciadas, ou mesmo, por elas dominadas.

Um segundo processo sócio histórico bastante influente na trajetória histórico social legitimadora das relações desiguais entre homens e mulheres pode ser genericamente compreendido como uma determinante econômica. Determinante assim compreendida como a expressão condensada das relações sociais de produção, associadas às forças produtivas materiais. É desta síntese que emergem todas as formas sociais, relações, conflitos e determinações de uma sociedade.

As relações sociais estão intimamente ligadas com às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens mudam seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais. (MARX, 2009. p.125)

É desta relação material de reprodução social que surgirão, em boa medida, as assimetrias entre o masculino e o feminino. Se, como mencionado acima, as guerras e longos processos de conquista e dominação fortaleceram a masculinidade como regra, processos de natureza mais essencialmente econômica, como a agricultura extensiva e de subsistência decorrida da domesticação dos primeiros grãos, sementes, etc., desempenhou dinâmicas semelhantes. A exigência física para tais tarefas, do trato com controle e domínio do ambiente natural, requeria corpos humanos fortes, que sofressem o menos possível o atrito com a natureza, e pudessem permanecer nestas atividades da forma mais ininterrupta possível. Isto, tornou tudo o que decorre da natureza feminina, do que lhe é intrínseco e exclusivo, menos adequada àquelas exigências. Beneficiando a força física e muscular masculina,

Porque os homens eram em média mais fortes do que as mulheres e porque as mulheres ficavam limitadas em suas atividades devido à gravidez, ao parto e à amamentação, a agricultura de arado tornou os homens socialmente mais poderosos. (BRYM, 2008. p.270)

O que também reforça a natureza econômica desta dinâmica, é a consequência destas atividades eminentemente masculinas, uma vez que a terra, o espaço passou a ser dominado e controlado muito mais pelos homens, que possuíam sua posse, transformada ulteriormente em propriedade e transferida hereditariamente por uma linha majoritariamente masculina. Este dado, sustenta o argumento de que, antes,

[...] toda propriedade era comunitária e entregue pelos clãs maternos aos clãs de filhas, em benefício de todos os irmãos e irmãs que pertenciam ao clã. Agora, a propriedade era somente do pai individual, e era transmitida, dentro da linhagem familiar, de pai para filho (Ibidem).

Resta deste entendimento, um absoluto rechaço das teses “essencialistas” – anteriormente demonstradas, uma vez que

[...] o domínio e o poder dos homens não derivam de nenhuma superioridade biológica, física ou mental do macho sobre a fêmea, e sim das exigências sócio-econômicas de sua recente aquisição do monopólio da propriedade, e de sua transmissão através da linhagem de descendência masculina (REED, 2008, p.49)

Entretanto, esta dominação não se deu por uma via única, sem encontrar resistência. Ao mesmo tempo em que a imposição masculina se dava pela dominação e pela força, “as mulheres das sociedades pré-civilizadas eram tanto economicamente independentes como sexualmente livres” (Ibidem, p.15-16). Ocorre que estes dados antropológicos de empoderamento feminino, por razões que serão discutidas mais adiante no texto, foram silenciados ou apagados,

[...] pelos antropólogos do século passado, estas versões das formas primitivas de organização social defenderam e alarmaram os guardiões do *status quo*. [...] para impedir e retardar a elaboração de uma história da mulher que fosse autêntica e completa (Ibidem, p. 16)

Por fim, uma terceira forma sócio histórica de dominação e controle do masculino sobre o feminino é algo que se pode nominar como empoderamento político ideológico. Este processo não só se distingue dos dois primeiros qualitativamente, como também quantitativamente. Se os dois primeiros processos sócio históricos datam desde as primeiras civilizações⁹² humanas, esta última forma de dominação e empoderamento ideopolítico masculino, data de tempos mais recentes. Por mais que homens e mulheres cumprissem suas tarefas laborais separados, os homens mais afastados do ambiente domiciliar, a casa propriamente dita, todo este universo era parte de um só núcleo doméstico. Em outras palavras, não havia uma concepção clara de diferença entre o “público” e o “privado”, da separação intencional e deliberada entre o espaço laboral e o espaço doméstico, a casa e o trabalho. Esta separação, em si mesma, não constitui exatamente o problema, mas sim, sua perversa hierarquização.

⁹² Civilizações aqui compreendidas como populações humanas que iniciaram processos de relativo controle da natureza, sua própria, biofisiológica e de domesticação de plantas e animais.

Em face de uma emergente mecanização do mundo do trabalho, decorrente da crescente industrialização que impactou profundamente as mais diversas formas de reprodução da vida social, as esferas doméstica e laboral foram colocadas em diferentes e desiguais graus de importância. Enquanto “os homens se voltaram para a esfera pública, a maioria das mulheres permaneceu na esfera doméstica ou privada” (BRYM, 2008. p.269). Hoje se sabe que esta divisão sexual das atividades laborais nada tem de natural. Não surge da natureza nem de uma suposta predisposição biológica das mulheres para o cuidado da vida domiciliar. Essa divisão clara entre o que é público e o que é privado, doméstico; atribuindo maior relevância ao trabalho masculino, historicamente dominado pelos homens; constitui uma evidente colonização das consciências femininas. É um processo sócio histórico essencialmente político e ideológico, em favor e a serviço de uma sociedade andronormativa, que constitui o masculino como norma e como dominador, atribuindo a ele um estatuto humano de superioridade; que justifica práticas sociais misóginas e naturalizadas; e se justifica por meio de um processo histórico legitimador.

A desigualdade entre homens e mulheres é um traço presente na maioria das sociedades, se não em todas. Na maior parte da história, essa desigualdade não foi camuflada nem escamoteada; pelo contrário, foi assumida como um reflexo da natureza diferenciada dos dois sexos e necessária para sobrevivência e o progresso da espécie (MIGUEL, 2014. p. 17).

Estes amplos processos sócio históricos começaram a ser analisados e imediatamente questionados, quando as próprias mulheres, passam a pensar autonomamente sobre sua condição social. Porém, estes questionamentos nem sempre encontraram repercussão ou espaço na literatura histórica ou na comunidade científica. A documentação autêntica de tudo o que elas realizaram “até agora foi escamoteada, limitada, desvalorizada; do mesmo modo e pelas mesmas razões que as lutas e vitórias da população trabalhadora e das minorias oprimidas” (REED, 2008. p. 14-15).

A voz das mulheres, dentro deste quadro amplo de uma ciência historicamente masculina – que refletia a misoginia da sociedade em geral, por vezes silenciou, ignorou, ou mesmo negou-se a considerar a produção de cientistas mulheres. Mais adiante no texto a pesquisadora Maria Lygia Quartim de Moraes irá cancelar este argumento, ao defender que a invisibilidade da condição feminina,

deveu-se muito mais a um silenciamento por parte da historiografia; isto é, pelo apagamento dos dados e da produção teórica, do que uma inoperância ou inexistência de produção científica, por parte das mulheres. A seguir, tenciona-se fazer uma discussão teórico conceitual, de como uma história política, em contraste com uma história tradicional andronormativa, pode melhor afirmar o protagonismo feminino tanto na historiografia quanto na própria histórica.

3.2 A HISTÓRIA POLÍTICA COMO POSSIBILIDADE DE AFIRMAÇÃO DO FEMININO

“Toda história é história contemporânea disfarçada” (Eric Hobsbawm⁹³)

Busco neste espaço encaminhar uma discussão teórico conceitual a respeito de uma abordagem política da história, ou mais especificamente de uma história política, em contraste com a dita história “tradicional”. Defendo aqui, que esta abordagem política da história, propicia uma afirmação do feminino como protagonista na escrita da história, um campo do saber, como muitos outros, predominantemente masculino. Reafirmo aqui, que não se trata da “emergência” do feminino, mas de sua “afirmação”, uma vez que em todos os tempos e lugares, sempre houve, de uma forma ou de outra, emergências femininas, sempre silenciadas ou desconsideradas pela narrativa histórica mais tradicional, chancelada por uma sociedade predominantemente masculina.

Ao questionar “Por que história política?” o historiador e politólogo René Rémond (REMOND, 1994. p.09), problematiza uma espécie de paradoxo entre o fato de que “a história se apresenta como uma totalidade não dividida e global”, e neste contexto, segundo o autor, “os historiadores alimentam a ambição, um pouco insana, de fazer uma história total”. Nesta compreensão, Rémond acrescenta que é “o espírito humano” que introduz as distinções, periodiza, recorta, escolhe, pretere, focaliza, sendo assim, “quem realiza cortes” (Ibidem, p.12). É isto então, que traz para a ciência histórica sua especificidade. A de saber o que é realmente revelador das relações de poder que se busca compreender. É por isso que

⁹³ HOBBSAWM, Eric. Sobre História. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p.243.

[...] a ambição de todo historiador é atingir as verdadeiras realidades e que, não podendo captar a história em sua totalidade, devido à insuficiência do espírito humano, ele tenderá dedicar-se, ao mais significativo e ao mais explicativo (Ibidem, p.12).

Assim, formula outra questão central no texto e que traduz um “dilema” central para a histórica política. Quanto de seu esforço e preocupação, merecem determinadas relações de poder específicas, em detrimento de outras tantas, que talvez merecessem mais ainda sua atenção? A resposta de Rémond aponta para o fato de que o historiador não deve prescindir de categorias que conduzam “com maior grau de certeza possível, a inteligibilidade do real, ou seja, da categoria que contém a maior carga explicativa” (Ibidem). É o que busco nas narrativas do item seguinte deste texto. Tomar, não de forma insuspeita, textos de autoras que em seus tempos e em seus espaços emergiram e divergiram do *status quo* vigente.

Historicamente, a história política que estou referindo é aquela que Ângela de Castro Gomes (2009) data como emergente desde os anos 1980, e que de acordo com a autora tenha produzido “uma inflexão nos modelos interpretativos que tratavam do tema da questão social, no campo das ciências sociais em geral” (p.20). Esta inflexão referida pela autora caracteriza uma profunda revisão historiográfica que

[...] alterou de forma substancial uma certa matriz de pensar as relações de dominação na sociedade brasileira, propondo uma nova interpretação que sofisticava a dinâmica política existente no interior das relações entre dominantes e dominados. (Ibidem)

O trecho citado refere-se ao contexto brasileiro, mas que pode ser um indicativo de um movimento bem mais amplamente compreendido. A autora ainda destaca que este movimento de “inflexão”, reflexivo, epistemológico, para toda historiografia contemporânea, é uma ação de tamanha grandeza e profundidade, que ainda está em curso. Pela sua magnitude e alcance, implica nos comportamentos individuais e coletivos “politizando uma série de ações e introduzindo novos atores como participantes da política” (Ibidem). Estes novos atores, subvertem a leitura mais tradicional da questão, por exemplo, da dominação, uma vez que, nesta nova dinâmica de compreensão das relações de poder, não pode haver uma dominação completa da agência humana. As dinâmicas sociais, estão sempre à frente do que as instituições permitem narrar. Reduzindo a escala de observação, novos atores, e novas dinâmicas passam a adquirir voz e

oportunidades de manifestação. Este amplo movimento, que contempla um cenário político mais múltiplo, em que vários atores sociais adquirem voz e têm contempladas suas demandas, presentificadas no jogo de poder que compõem a realidade social, é que adquire lugar uma história política atenta a identidades historicamente negligenciadas.

Uma história política no feminino, neste sentido, será constituída por uma narrativa histórica, necessariamente contra hegemônica, da busca feminina – sobretudo das mulheres, pelo empoderamento e pelo seu protagonismo histórico; e contra o processo histórico legitimador majoritariamente masculino. Neste novo contexto, mudam os objetos de análise e, portanto, mudam também os modos de aproximação a estes objetos. Transforma-se assim, toda produção histórica desde esta perspectiva. Dos grandes fatos, das grandes ideias, dos grandes fatos políticos, focam-se os olhares agora para os discursos, as dinâmicas das linguagens, os micropoderes, para as fontes menos oficiosas, e para o lugar social do próprio historiador na construção do texto histórico.

Edward Thompson (1981) pensa esta questão como algo positivo, e vai mais longe. Acredita que podemos desempenhar esta tarefa cientificamente, fazendo a análise por meio da interrogação de evidências, criando toda interpretação de um determinado fato histórico, atribuindo significados e atribuindo valores a ações de determinados sujeitos históricos. O cuidado que se deve tomar ao fazer estes juízos a eventos passados, é o de não cometer anacronismos, atribuindo a estes eventos datados, valores contemporâneos ou fora de sua própria época. Isso permite que entendamos melhor aqueles sujeitos históricos, e para além disso, permite que deixemos nossa marca, nos identificando com estas pessoas do passado. Ao fazer estas escolhas, estamos elencando alguns valores, em vez de outros, são os que adquirem significância na história para nós, sujeitos que a escrevem no presente, iluminando valores que pretendemos reafirmar em nossa narrativa. O que Thompson (1981) está dizendo, em outras palavras, é que o historiador “faz” a história, politicamente, ao realizar seu trabalho.

Ao fazer isso, Thompson (1981) reafirma uma especificidade de uma “ciência histórica”, que não segue uma lógica dada por outros campos do saber. Ela possui uma “lógica característica, adequada ao material do historiador”, que por sua vez, está constantemente sujeito às “pressões” e “contingências” do processo social e

econômico em que está imerso. O ofício do historiador, portanto, não conta com um “laboratório de verificação experimental”, como contam os cientistas da natureza, e nisto reside sua maior riqueza teórica e metodológica. Ao contrário de representar uma “objeção” à cientificidade da narrativa histórica, estas contingências, estas idiossincrasias típicas do ofício do historiador, são o que “ilustram (e, ocasionalmente, definem, com maior utilidade) a conclusão” (THOMPSON, 1981, p.48), de que nas ciências humanas, e mais especificamente na história, o que garante cientificidade, se dá por outros caminhos, do que se dá nas ciências exatas e da natureza.

O autor então menciona que a “definição completa desta lógica”, isto é, daquilo de que é constituída a ciência da história, daquilo que a constitui como modo específico do saber, requereria “que escrevesse um ensaio diferente”, que define como “mais acadêmico, com muitos exemplos e ilustrações”; porém, julga suficiente “oferecer, em defesa do materialismo histórico, certas proposições” (Ibidem, p.49). Pensa que o dado imediato do conhecimento histórico são os fatos ou evidências que só se tornam passíveis de conhecer mediante a atenção de métodos muito próprio da própria ciência histórica. Traz também que o conhecimento histórico é sempre provisório, incompleto, seletivo, limitado, só compreensível dentro de um campo também assim definido, afastando-se de outros paradigmas de conhecimento. Relaciona as evidências históricas à teoria do processo histórico, mostrando que a adequação de uma à outra é que certifica a produção histórica, mas mesmo assim, será sempre inconclusiva e aberta à refutação. Por fim, menciona que a “interrogação e a resposta são mutuamente determinantes, e a relação só pode ser compreendida como um diálogo” (Ibidem, p.50).

Thompson (1981), possui então, em boa medida, uma visão bem mais culturalista, conjuntural dos processos históricos (e científicos de forma mais geral), e não restrita e compartimentalizada de outros autores mais ortodoxos. Percebe a ciência histórica como processual, em contínua construção e redefinição, como se dentro destes processos houvesse, por sua vez, interstícios e diálogos do historiador com seus contextos, consigo mesmo, com suas fontes, com seu passado e com sua perspectiva de futuro. Nesta compreensão, o discurso histórico nunca é estático nem exato, mas sempre processual, repleto de desdobramentos. É possível, assim, qualifica-lo como, ao mesmo tempo, o mais marxiano e o mais anárquico dos

marxistas. Marxiano no sentido de não distorcer ou tentar reescrever o texto marxiano, mas de pensar a partir e dentro de dentro dele; e anárquico no sentido de não se conformar com o que está explícito, dado, pensar que tudo é passível de questionamento, até mesmo o próprio autor de sua referência. Porém, quando questiona Marx, Thompson (1981) não comete os mesmos erros e anacronismos que Althusser (2015) cometeu ao interpretar Marx. A ideia do estruturalismo de Althusser, é criar estruturas e superestruturas que deem conta de perceber a realidade e depois encaixar a realidade nestas estruturas, submetendo a realidade social, concreta, e a própria história, à estrutura. História não se faz analisando apenas pensamentos (embora haja um campo da própria história ocupado com esta perspectiva) mas as ações dos sujeitos, suas relações, seu existir concreto no mundo. As ideias não podem ser tomadas como se estivessem em uma espécie de “limbo”, mas sempre o historiador deve compreendê-las em determinados contextos históricos concretos, e muito específicos. É imperioso tomá-las na razão concreta da qual emergiram, não se pode, assim, entendê-las sem a noção do contexto.

No geral, Thompson (1981) especifica em “A lógica da história” o modo como o historiador deve lidar com seu material – muitas vezes imaterial, deixa claro que o historiador tem uma perspectiva teórica própria, e a partir dela, quando pesquisa, seleciona as fontes, recorta determinados períodos, uma determinada época histórica. É o próprio historiador que produz as questões com as quais vai interrogar estas fontes, e é a partir delas que irá inferir suas conclusões, e assim conceber e escrever o texto histórico. A maneira como tudo isto é selecionado, escolhido, elegido pelo pesquisador, e o modo como se desenvolvem as concepções de história é extremamente subjetivo, no sentido de que dependem e variam de acordo com os sujeitos que a concebem. Na visão de Thompson (1981), não há nada de mecanicista em olhar para o passado, e selecionar um determinado tema ou fonte histórica. O historiador faz isto de acordo com suas predileções, atribui valores a eventos, pessoas, fatos, leis, documentos. Não há, portanto, neutralidade, isenção, imparcialidade no trabalho do historiador, mas sim, objetividade. O que assegura esta objetividade é a sólida orientação teórico metodológica a que teve acesso. Para o autor, o historiador pode assim desempenhar cientificamente a análise e a interrogação das evidências, podendo criar toda interpretação de determinado dado

histórico, e a qualquer momento atribuir significado e valores a estes dados e a ações de determinados sujeitos históricos.

O historiador, porém, deve atribuir significados e valores a este passado histórico, aos seus dados e às ações de seus sujeitos do passado, sem incorrer em anacronismos, tomando cuidado de não atribuir valores contemporâneos ou deslocados da época de qual são vinculados. Isto permite ao historiador que entenda melhor aqueles sujeitos históricos e aqueles dados, e com isso, que deixe sua própria marca em toda produção histórica de seu próprio tempo.

Nosso voto nada modificará. E não obstante, em outro sentido, pode modificar tudo. Pois estamos dizendo que estes valores, e não aqueles, são os que tornam a história significativa para nós, e que estes são os valores que pretendemos ampliar e manter em nosso próprio presente. [...] Podemos apenas esperar que os homens e mulheres do futuro se voltem para nós, afirmem e renovem nossos significados, e tornem nossa história inteligível dentro de seu próprio presente. Somente eles terão o poder de selecionar, entre os muitos significados oferecidos pelo nosso conturbado presente, e transmutar alguma parte de nosso processo em seu progresso (Ibidem, p.53)

Thompson está afirmando que o historiador não apenas narra, conta, reconstrói, resgata ou recria a história, mas a faz ao realizar seu trabalho. Portanto, em qualquer momento futuro, outros sujeitos podem tomar aquilo que determinado historiador produziu e identificar-se com o texto, identificar-se com as ideias contidas na narrativa e transformar assim todo processo histórico em um fator de progresso para sua própria vida.

Um ponto que vale reafirmar, quando se busca caracterizar o “viés político⁹⁴” de uma maneira de narrar e construir a história, se refere à peculiaridade, à centralidade dos valores, de um *ethos*, de uma cosmovisão – no sentido de pensar e conceber o mundo, e dos comportamentos dos sujeitos e dos indivíduos; e das consequências das interações entre ambos na vida em sociedade (THOMPSON, 1981). Tomando a história pelo seu viés político, é possível evidenciar muito mais as relações de poder dos sujeitos em suas relações concretas. Em vez de privilegiar o factual, o relato dos grandes eventos, o foco nos grandes personagens, figuras públicas e seus grandes feitos, realizações de governo, ênfase nos grandes relatos bélicos e reconhecimento apenas de documentação oficial, típicas de uma narrativa

⁹⁴ Não quero aqui tratar a história política como tão somente um viés do campo historiográfico, mas como um campo mesmo, autônomo e inteiramente constituído teórica e metodologicamente do ofício do historiador.

histórica mais tradicional (FERTIG, 2009. p.268); se privilegia análise das minúcias das vidas cotidianas, a análise densa do passado, suas relações com “focos” da história dita tradicional. Assim procedendo, se privilegia sujeitos cujas vidas e trajetórias não teriam espaço nas grandes narrativas. Entretanto, esta perspectiva, implica em compreender muito especificadamente a relação entre este todo, e suas partes; entre a totalidade e a especificidade dos dados; entre o social ampliado e sujeito individual; no limite, entre a sociedade e o indivíduo.

Concorre para esta relação entre uma concepção de indivíduo e uma concepção de sociedade, a contribuição trazida por Norbert Elias (ELIAS, 1994), em que o autor busca compreender esta relação na sociedade contemporânea. Elias discute a ideia de se compreender a sociedade como um aglomerado de pessoas em um determinado tempo e em um determinado lugar. Decorre daí a compreensão de que embora se tome “sociedade” como um todo acabado, em cada lugar e em cada tempo, este aglomerado de indivíduos constitui um conjunto distinto e de constituição peculiar, uma interpretação de sociedade bastante inovadora. Daí a noção de compreender as sociedades como estruturas cada vez, e sempre mais diferenciadas, constituídas por indivíduos, que da mesma forma, também sempre diversos. Assim, sociedade e indivíduos serão sempre construtos dinâmicos, em permanentes relações entre si e entre cada um – ou uns, dentro de determinadas e contingentes estruturas sociais. A sociedade, neste sentido, é composta por um conjunto de inter-relações entre indivíduos e entre estes e a estrutura social, restando desta dinâmica, resultados que independem das intenções particulares dos indivíduos. Dentro deste contexto, as transformações que se dão ao longo da história, independem da estrutura maior em que se dão estas transformações, como também das ações intencionais – isoladas ou não, de cada indivíduo em particular.

Esta compreensão de Elias é particularmente importante para entender como cada autora que trarei para este estudo, implicou, e foi impactada, pelo cenário intelectual de seu tempo, ao mesmo tempo que transformou as ideias sociais que buscou problematizar. Pode-se compreender também, a partir do texto de Norbert Elias (1994), que de acordo com o grau de influência decorrente dos círculos – sociais, culturais, intelectuais, a que cada autora tinha acesso, variou a margem de ação destas mesmas autoras em relação ao seu tempo e ao seu espaço. É isto que estou tratando como pertinência da abordagem política da história nesta pesquisa.

Compreender as relações de poder em que estiveram envolvidas as autoras. O que, e quem as pressionou? O que, e a quem elas pressionaram? Os cenários sociais, econômicos, geohistóricos, ideopolíticos, que permitiram, impediram, apagaram, propagaram ou silenciaram suas ideias, seus conceitos, suas produções teóricas e acadêmicas.

A partir desta discussão teórica e conceitual tratada até aqui, pode-se compreender como uma produção científica feminina se fez acontecer a partir justamente de sua negação e silenciamento. Cabe à leitura histórica de nossos dias negar esta negação e dar voz a estes silenciamentos, procurando compreender nas autoras as relações entre suas trajetórias, e sua presença na história, ouvir os seus textos e extrair deles suas mais profundas relações de poder, seus discursos, suas percepções, e as relações de opressão e negação sob as quais estiveram imersas. O empoderamento feminino emerge de forma esparsa – no tempo e no espaço, porém vigorosa, fazendo nascer uma literatura histórica totalmente inédita, combativa, irreverente – não sem ser contestada. São estes movimentos de afirmação e negação, aprovação e repúdio, que este texto busca demonstrar a seguir.

A educação constrói e ao mesmo tempo responde aos movimentos historicamente constituídos que por ela são influenciados e dela são, em boa medida, definidores. Por esta razão, é importante construir uma história política no feminino. Em outras palavras, produzir uma narrativa historiográfica de como pensadoras mulheres, historicamente resistiram, contestaram, construíram conceitos poderosos que se opunham à dominação masculina e às diversas formas de opressão feminina. A opressão feminina aqui compreendida como a aparência de um fenômeno social mais amplo e profundo, que tem por base uma sociedade andronormativa de base historicamente patriarcal.

Neste sentido, tomando o poder como definidor deste campo de estudo da história, é o poder que historicamente tiveram algumas pensadoras mulheres, tendo lhes sido negado, silenciado, apagado da historiografia, ou mesmo resistido ao tempo e às pressões hegemônicas de uma sociedade masculina, que buscarei fazer emergir neste estudo. Da mesma forma, como narrador destas emergências, silenciamentos, negações e apagamentos, faço também escolhas sobre todas estas ações. Me torno, portanto, também um agente deste poder, ao passo que produzo

conhecimento. Estou, como estiveram cada uma das autoras que busquei, no passado e no presente, também condicionado pelos mecanismos de poder sob os quais estou imerso. Não pretendo ser um ordenador externo e isento, estéril, de eventos e acontecimentos dados. Cada autora e cada conceito aqui propostos emergem de escolhas políticas que faço nesta narrativa, e que julgo pertinentes e necessárias para compor o argumento que busco defender.

3.3 AS AUTORAS, SEU TEMPO E SEU ESPAÇO

O professor de História Medieval da UFRGS, José Rivair Macedo, menciona que “a Idade Média não inventou a desigualdade entre os sexos”, e que, embora no Medievo europeu estas diferenças tenham sido extremamente marcadas, elas remontam “os primórdios das sociedades organizadas e hierarquizadas, ao aparecimento das civilizações” (2002. p.14). Dentro da Medievalidade europeia, espacial e temporalmente distinta, “embora juridicamente dependentes, as mulheres de elite e do povo tiveram distintas experiências de vida e ocuparam variadas posições na sociedade medieval – dela participando ativamente com maior ou menor intensidade” (Ibidem, p.31). Um exemplo desta participação ativa da mulheres na vida social da Europa medieval é Clara de Pizán⁹⁵, quando, em 1405, “escreveu um tratado sobre educação e a arte de viver em sociedade destinado às mulheres, intitulado *Livre des trois vertus* (Livro das três virtudes)” (MACEDO, 2002. p.31). Neste texto, a autora põe em evidência a posição que ocupava na hierarquia social, e faz proposições e apreciações morais distintas sobre razão, retidão e justiça, para mulheres mais poderosas, que eram as esposas dos reis e de nobres; e para mulheres simples do povo, que trabalhavam dentro e fora do ambiente doméstico. De seus escritos, ficaram críticas à submissão das mulheres à restrita esfera da vida privada, e sua virtual dificuldade de expressão esfera pública.

Evidências destas dificuldades enfrentadas pelas mulheres ainda no medievo europeu podem ser exemplificados pela própria vida pessoal e produção intelectual de Cristina de Pizán. Poetisa e copista, atividades toleradas para uma escrita

⁹⁵ Pode-se também encontrar a denominação Cristina de Pizán (MIGUEL, 2014. p.19), ou mesmo “Pisan” em outras traduções para o português.

feminina, já que textos e tratados sobre “outros assuntos” eram atividades mais restritas à produção masculina, foram as responsáveis pela preservação da “voz” da autora em uma Europa onde raríssimas mulheres conseguiram se expressar autonomamente. Seu pai, Thomaz de Pizán, aprendeu astronomia, atividade que gozava de relativo status social na época, o que lhe possibilitou viver na corte francesa. Ali, Cristina passou sua infância, tendo acesso ao letramento e à biblioteca real, vasta e disponível. Casou-se aos quinze anos com Estêvão Castel, um notário e secretário da realeza. Dez anos depois, com três filhos, perde o marido, atacado por epidemia e febre, e, logo depois, perde também seu pai. Com menos de trinta anos, viúva, e responsável pelo sustento dos filhos, sem amparo e sem a tutela de uma figura masculina, perde também a proteção que gozara até então.

Diante desta situação, inicia uma fase solitária e marcada por dificuldades. Teve direitos decorridos da morte do marido negados pela corte, algo que era recorrente com outras mulheres na mesma situação. Não aceitou passivamente esta condição. Em 1390, um ano depois de ficar viúva, moveu processo contra o tribunal de contas do Reino, ganhando a causa em 1403, mas somente recebendo o valor devido em 1411, vinte e um depois da viuvez. Neste intervalo de tempo, viu-se diante da necessidade material de sobreviver, e “teve de transformar seu saber em profissão. Educada, culta, integrada ao mundo das letras, transformou as palavras em ofício, e da poesia retirou o sustento” (Ibidem, p.93). Ao fazê-lo, e aí reside seu protagonismo, tomou clara consciência de si própria, de seu saber, e de sua condição de mulher, de oprimida, de relegada à subserviência; e fez refletir isto em sua produção intelectual. Foi rigorosa na organização de seus livros, na direção dos copistas na preparação dos manuscritos e pela ilustração de cada um deles. Foi reconhecida como autora ainda em vida.

Viveu numa França convulsa, dentro da realeza que atravessava a Guerra dos Cem Anos (1337-1453) contra a Inglaterra. Sua atuação pode ser notada também no plano político mais amplo. Ao envolver-se em polêmicas literárias, obviamente contrariando homens, o fez pela primeira vez na “história ocidental e no primeiro posicionamento público de uma mulher em defesa das demais” (Ibidem, p.94). Mas o esforço e o protagonismo de Cristina de Pinzán, embora sejam um dos poucos que chegaram até nosso tempo; seja pelo seu acesso à cultura letrada, seja pela sua proximidade com os círculos mais influentes da política e da economia de

um lugar central do medievo europeu; não são únicos. Embora pareçam exceção, são apenas emersões mais visíveis de uma miríade de lutas femininas, constantes e recorrentes, pelo direito de existir e viver em condições de relativa igualdade.

É justamente a “igualdade”, a expressão que marca a literatura histórica e política feminina de Olympe de Gouges. Em meados do século XVIII, no interior da França, nasce Marie Gouze, filha de cidadãos relativamente pobres, Pierre Gouze, um açougueiro, e de Anne-Olympe Mouisset, uma lavadeira. Marie conviveu desde muito jovem com o Marquês de Pompignan⁹⁶, o que lhe possibilitou acessar a cultura letrada. Muito jovem casou-se, teve um filho, e cinco anos depois viuuvou. Livre de um casamento opressor e violento, muda-se para Paris, em 1770, quando adota o pseudônimo que a tornou conhecida: Olympe. Poucos anos antes do início da Revolução Francesa e logo depois da morte do Marquês, dá início à sua produção intelectual conhecida por meio de alguns ensaios e manifestos de cunho eminentemente social e político. Um primeiro exemplo deste teor de abordagem da autora se faz evidente na peça teatral de 1774, somente vinda a público em 1789, tratando do tema da escravidão “L'Esclavage des Nègres⁹⁷”. É uma prosa dramática em três atos, protagonizada por Zamora e Mirza, demonstrando de forma lúdica, lúcida e inédita o lucro e a perversidade da escravidão negra. Para além da opressão exclusivamente feminina, a autora preocupa-se com formas mais amplas de todos os tipos de discriminação.

Entretanto, a produção que a tornou mais conhecida foi, sem dúvida, a “Declaração dos direitos da mulher e da cidadã – França, setembro de 1791” (GOUGES, 2014). Neste texto, endereçado à rainha Maria Antonieta⁹⁸, ela leva à luz a ideia de que, na luta pela liberdade, os homens, contando com o apoio das mulheres camponesas e urbanas, não haviam deixado de oprimi-las. Nos ideais libertários burgueses, dos mentores intelectuais iluministas, não estavam contemplados os mesmos direitos para as mulheres. Os dezessete artigos que compõem a Declaração, a exemplo da Carta declarada pelos revolucionários homens em 1789, constituem um inventário das formas de luta e resistência contra a

⁹⁶ Ela acreditava ser filha não reconhecida nem legal nem publicamente, de Jean Jacques Lefranc, o Marquês de Pompignan, tema este – o da paternidade ilegítima, uma de suas preocupações intelectuais ulteriores (CATEL, Muller. BOCQUET, Jose-Louis. Olympe de Gouges: feminista, revolucionária, heroína. Biografia. Ed. Record, Rio de Janeiro: 2014).

⁹⁷ Disponível em (http://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r26109_61_olympede_gouges_et_la_question_de_lesclavage_des_noirs.pdf), acesso em 29/05/2016.

⁹⁸ Rainha da França, viveu de 1755 até 1793, quando foi guilhotinada.

opressão e o silenciamento dos direitos femininos de sua época. O caráter jurídico/político da Carta, é dado pela exigência de equiparação de direitos e obrigações para as mulheres, equânimes às da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão⁹⁹. No Preâmbulo, conclama que

Mães, filhas, irmãs, mulheres representantes da nação reivindicam constituir-se em uma assembleia nacional. Considerando que a ignorância, o menosprezo e a ofensa aos direitos da mulher são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção no governo, resolvem expor em uma declaração solene, os direitos naturais, inalienáveis e sagrados da mulher. (Ibidem)

Desde o primeiro artigo, deixa claro que todas as mulheres – a exemplo do que era pressuposto para os homens, nascem livres, e devem possuir os mesmos direitos que eles. Em seu décimo Artigo, Olympe defende que "a mulher tem o direito de subir ao cadafalso; ela deve igualmente ter o direito de subir à Tribuna". A agudeza de suas propostas a levaram à perseguição e à morte na guilhotina em 1793¹⁰⁰. Entretanto, esta é uma posição que exerceu profunda influência sobre outra mulher; porém à margem oposta do Canal da Mancha. A inglesa Mary Wollstonecraft, que, em 1792, publica "A vindication of the rights of woman"¹⁰¹, influenciando todo pensamento feminino do século XIX.

Se Rousseau, em Emílio (1762), defendia que as mulheres deveriam ser educadas apenas à medida de se tornarem melhores esposas e mães, Wollstonecraft reagiu ao pensamento misógino e essencialista rousseauiano, argumentando que as mulheres deveriam possuir a liberdade de ganhar seu próprio sustento, tornando-se autonomia em relação aos homens, em especial, aos seus maridos. Mas, para isso, era necessário que tivessem acesso à educação (WOLLSTONECRAFT, 2015). Contraindo-se às teses essencialistas, extremamente convincentes e adotadas pela intelectualidade de sua época, que arbitravam que as mulheres eram inferiores intelectualmente aos homens, ela opunha-se àquelas falsas verdades estabelecidas. Defendia que eram teses

⁹⁹ Documento composto de 17 artigos, culminante da Revolução Francesa, que define os direitos individuais e coletivos dos homens como universais.

¹⁰⁰ Uma leitura aguda, a partir da biografia e da ação política, de autoras comprometidas que a questão feminina é feita por Joan W. Scott ("A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos dos do homem", Editora Mulheres, Florianópolis: 2002 [1996], onde a autora aborda ainda a trajetória de outras três "sufragistas" francesas. Além de Gouges, estuda a vida de Jeanne Deroin, Hubertine Auclert e Madeleine Pelletier, indo desde suas trajetórias de vida, até os movimentos de luta pelos direitos femininos depois da Revolução Francesa.

¹⁰¹ A reivindicação dos direitos da mulher. Boitempo Editorial, SP: 2016.

equivocadas, e as diferenças decorriam da falta de instrução das mulheres. Questionava originalmente o papel secundário das mulheres, falava em trabalho feminino, defendendo que uma série de ocupações poderiam ser desempenhadas pelas mulheres, caso elas tivessem acesso à educação, à formação adequada e às oportunidades que os homens tinham. Defendeu a clara inserção das mulheres à vida política, desafiando os direitos exclusivamente masculinos ao sufrágio. Influenciou, assim, substancialmente a agenda das lutas femininas de todo o século XIX. Mary morreu em Londres, em 1797, aos 38 anos, em decorrência de complicações no parto da única filha, também chamada Mary; que adotando o sobrenome de casada, Shelley, tona-se conhecida por escrever o romance de terror “Frankenstein”, em 1818, apenas podendo assumir sua autoria quase duas décadas depois.

O feminismo se definiu pela construção de uma crítica que vincula a submissão da mulher na esfera doméstica à sua exclusão da esfera pública. Assim, no mundo ocidental, o feminismo como movimento político intelectual surge na virada do século XVIII para o século XIX e pode ser considerado um filho indesejado da Revolução Francesa. (MIGUEL, 2014. p.19-20)

Assim, pode-se compreender que os passos dados anteriormente por ações políticas femininas – embora ainda não sistematizassem um pensamento propriamente feminista, foi com Wollstonecraft que ele finalmente se consolida. Ela “promove uma [verdadeira] inflexão na direção da construção de uma teoria política feminista” (Ibidem), propriamente dita. Entretanto, se um feminismo liberal, ideologicamente alinhado aos ideais iluministas, emerge na virada do XVIII para o XIX, ele traz consigo muitos dos ideais burgueses que fazem subsumir a emergência de uma luta política particularmente evidenciadora das questões femininas. É isso que carrega em seu bojo a ascensão de uma gramática burguesa de concepção de cidadania, e neste sentido, não é nas evidências, mas nas próprias mulheres, que devemos buscar a compreensão de sua condição social, na maneira pela qual, aquela sociedade elaborou seu papel, suas lutas, suas agendas, suas pautas e suas ações políticas concretas.

3.4 A ASCENSÃO DA CIDADANIA BURGUESA

O século XIX iniciou-se, sob o signo da conquista, da busca e da afirmação dos ideais burgueses de igualdade, liberdade e fraternidade¹⁰², emergentes da Revolução burguesa de 1789-1799. Imersa na grande luta pelos ideais iluministas, e revolucionários da primeira metade do século XIX, estiveram subsumidas as lutas femininas por pautas mais específicas e mais representativas de suas causas particulares: direitos de não serem subjugadas ao domínio masculino e de uma sociedade contínua e reafirmadamente andronormativa.

Neste sentido, para se analisar as relações sociais sob as quais as mulheres realizaram seus movimentos de resignação e resistência, de luta e obediência, de capitulação e de enfrentamento, é necessário compreender que no projeto de cidadania burguesa – branca, eurocêntrica, católica e masculina, havia pouca margem para um protagonismo feminino propriamente dito. Se o campo político, formalmente constituído, pouco permite uma emergência feminina que propicie evidências históricas significativas, mulheres em particular; o campo artístico político, se é que é possível de alguma maneira separá-los, o faz com razoável suficiência. Para uma análise deste cenário, será tomada como referência inicial de análise, a obra do ilustrador francófono Honoré Daumier. Para o historiador social Peter Burke, “Honoré Daumier (1808-1879), [...], oferece un panorama parecido de las actitudes políticas de la Francia del siglo XIX” (BURKE, 2005), e entre estas ações remetidas por Burke, verossímeis e ilustradoras da sociedade francesa da época, estão particularmente aquelas que remetem às mulheres.

Nascido em Marseille, Daumier migra com a família para Paris em 1814. Jovem, emprega-se em uma livraria e logo, tendo a sua disposição papéis e lápis, começa a esboçar as figuras de transeuntes na rua. Ao fazê-lo, elabora mesmo sem se dar conta, uma crítica social, profunda e aguda dos costumes, da sociedade, da realidade social que o circunda. Mais do que uma testemunha de seu tempo e de

¹⁰² Sobre esta questão em particular é importante fazer um registro. A palavra “fraternidade” tem origem no latim “frater”, que significa “irmão”. Remete a parentesco, união, boa relação entre os homens. Seu correlativo feminino é “sororidade”, do latim “sórora”, que significa “irmãs”. O termo já foi considerado a versão feminina da fraternidade, a união, a mutualidade e a aliança entre mulheres, em busca de alcançar objetivos em comum. No entanto, mostrou-se problemático para setores mais críticos do feminismo contemporâneo, pois desconsiderava as interseccionalidades das questões de classe, raça e sexualidade. Para a pesquisadora Suely Gomes Costa (UFRJ), a metáfora da “sororidade” pressupõe solidariedades e experiências comuns, como “da maternidade, [e] exclui contingências que, subterraneamente, podem mover mulheres e feminismos em diferentes direções” (COSTA, 2009. p.01)

seu espaço, Daumier foi um polemista, um crítico social e político da candente sociedade francesa da primeira metade do século XIX. Suas obras atravessam o tempo de sua vida; e suas técnicas, pintura, litogravura, entalhe e escultura, também remetem ao amplo espectro de suas análises. Neste texto, diante da ausência de um texto propriamente feminino, tomarei duas ilustrações, tanto específicas quanto representativas, da condição feminina na primeira metade do século XIX, compreendidas em uma ideia genérica que se pode denominar como “pintura social”, devido ao seu alto teor de crítica social.

Em um contexto de crescente urbanização e aglomerado populacional nas grandes cidades da Europa ocidental, composto por uma massa de trabalhadores e trabalhadoras vindos dos campos e dos pequenos aglomerados urbanos cada vez mais empobrecidos, compõe-se um cenário de precarização e desumanização das condições básicas de convivência e de subsistência. Esta “pintura social” – composta de arte com alto teor de crítica social, evidenciava as condições de miséria, marcadas por profundas desigualdades e injustiças sociais, a que eram submetidos os trabalhadores e trabalhadoras, enquanto a opulenta classe burguesa defendia dos ideais democráticos e igualitários do ideário iluminista. O campo artístico convencionava chamar esta forma de expressão de “realismo”, devido ao seu conteúdo crítico e analítico das perversas condições sociais. Procurava reproduzir artisticamente, as agudezas da vida social, e para isso, era necessário captar e representar com o máximo de fidelidade a realidade social observada. O Realismo foi, por esta série de razões, o modo de expressão artística dominante da Europa na segunda metade do século XIX.

Porém, não existe expressão humana que não represente concretamente a realidade concreta de onde emergiu. Poucas imagens captaram com mais objetividade, as subjetividades da vida social e política que emergiram do contexto que se seguiu, desde a Revolução Francesa, até meados do século XIX. Um exemplo disso, foi este emergente realismo militante e artístico presente na “pintura social” de Honoré Daumier. Entre os anos de 1848 e 1849, o autor entra em uma espécie de fase mais política e sua produção artística. Neste ano, produz sua série de ilustrações denominada “Les Divorceuses¹⁰³”, onde se podem ver evidenciadas e

¹⁰³ A expressão “divorceuses” refere-se muito mais a uma conotação de discordância, crivo, separação, em seu sentido de rechaço às regras sociais impositivas e sexistas, do que seu sentido mais óbvio, de divórcio, rompimento legal do vínculo civil de matrimônio.

condensadas toda uma série de percepções acerca de como aquela sociedade, assim como qualquer outra influenciada por ela, concebeu e expressou a ascensão feminina diante (e em boa medida contra) uma cidadania marcadamente masculina.

Em seu texto “Visto y no visto”, tratando de um contexto mais amplo, Peter Burke afirma que

Las imágenes ofrecen sobre todo un testimonio valioso de los diversos trabajos que supuestamente realizan las mujeres, muchos de ellos en el marco de la economía extraoficial que a menudo pasa desapercibida a la documentación oficial (BURKE, 2005. p.137).

É exatamente na tentativa de entender e extrair das imagens este “testemunho valioso” que a expressão imagética de Daumier é um material particularmente importante. Ao não estar sujeito a uma oficiosidade cartorial, em boa medida arbitrária, torna-se capaz de evidenciar eventos, relações, hierarquias que dados mais oficiosos costumam obscurecer. Aqui, as duas imagens de Daumier serão tomadas com a mesma relevância de um texto. Não como tal, mas com o mesmo valor epistemológico. Em lugar de um texto escrito, com caracteres gráficos (letras), serão tomadas duas gravuras de Daumier, a partir de seus caracteres imagéticos. Assim, entende Burke, quando mostra que, na maioria das vezes, os autores lançam mão do testemunho das imagens “para ilustrar las conclusiones a las que el autor ya ha llegado por otros medios, y no para dar nuevas respuestas o plantear nuevas cuestiones” (p.12). O que busco aqui, mesmo que de forma breve, é justamente o que o autor menciona, não usar imagens que corroborem com conclusões ou impressões já chegadas por outras fontes, mas encontrar nelas, nas imagens, a possibilidade de levantar novas questões, e para tais, propor possíveis respostas. As imagens não ilustram o texto, as imagens não confirmam o texto, as imagens, neste momento, são essenciais para a construção mesma do texto¹⁰⁴.

Ao ilustrar cenas do cotidiano, mas não o reverenciando, se não antes mostrando aquilo que dele se descolava, e a ele subvertia, o ilustrador exhibe “una multitud de escenas callejeras y de género que merecerían un estudio cuidadoso por parte de unos ojos atentos a la representación de los espacios y los papeles reservados a la mujer” (BURKE, 2005. p. 139). Da mesma forma que se pode “ler”

¹⁰⁴ Assim como os discursos sobre a militância e o Trabalho Pedagógico, centrado nas entrevistas e a partir das falas das professoras interlocutoras serão tratados no final deste capítulo, aqui, as imagens também são a própria fonte.

nas entrelinhas de um texto, de uma entrevista, de um discurso, pode-se também entrever nas inaparências de uma imagem. Assim, a multiplicidade de cenas e movimentos que podem ser auferidas a partir de um olhar atento, mencionado por Burke, remetem a como os espaços sociais e os papéis sociais, eram determinados e determinantes, contestados e subvertidos, pelas mulheres daquele mesmo espaço.

Figura 1 – Duas obras de Daumier



Fontes: DAUMIER, Honoré. L'émancipation des femmes. 1848. Série "Les Divorceuses". Litogravura, 240mm x 205mm. Museums of San Francisco (imagem da esquerda). DAUMIER, Honoré. Les Divorceuses craignant qu'on leur retire ce droit [temendo perder os direitos]. 1848. Série "Les Divorceuses", Paris, Bibliothèque Nationale (imagem da direita).

Nas duas imagens de Daumier tomadas aqui, para que se possa alimentar uma compreensão do lugar social das mulheres na primeira metade do século XIX, se podem auferir algumas recorrências. A primeira delas é de que só há mulheres em ambas as imagens. Parece evidente que há deliberadamente esta intenção de Daumier ao representar a cena. A não presença de homens nas cenas parecem

remeter à tentativa de não criar hierarquias de papéis sociais entre os atores representados. A ideia de emancipação permeava toda a sociedade efervescente da França pós Revolução. Para além da emancipação humana, e masculina, estava a ideia das “discordantes”, aquelas mulheres que, desde lá, não se sujeitavam à opressão de uma sociedade marcadamente masculina.

Acrescenta elementos a este primeiro entendimento, o de que só há mulheres nas imagens, o fato de que o lugar físico que ocupam, é muito peculiar. Não parecem ser lugares abertos, mas ambientes fechados. Na imagem em torno de uma tribuna, parecem obviamente ocupar um tribunal, lugar social dominado por homens, lugar de onde se decidem as questões jurídicas; e estas instâncias decisórias, se ocupadas totalmente por mulheres, como sugere a imagem, significa que as mulheres não assistiram passivamente a esta forma de ocupação masculina; pelo menos, não é plausível pensar que o fariam, desde um lugar de decisões públicas, e, portanto, políticas.

Na cena em volta de uma mesa, agora muito mais um lugar da esfera privada ou doméstica, o autor também sugere que há apenas mulheres reunidas; não há homens ou sequer outras mulheres a servi-las, elas próprias estão a servir-se, autonomamente; em um local onde seu “lugar social”, remete à servidão e à subserviência, via de regra arbitrária e opressivamente. Tanto a mesa quanto a tribuna, ocupam um lugar central nas ilustrações, são o ponto em torno do qual convergem todas as ações. São “lugares” de poder, de decisão privada e de decisões públicas, histórica e socialmente ocupadas e dominadas majoritariamente por homens. Ainda se pode perceber que na cena em torno da mesa há duas mulheres com suas roupas mais decotadas e todas com os cabelos soltos; enquanto na tribuna, as mulheres parecem usar roupas menos decotadas e em sua maioria, também usam cabelos soltos. Tanto as roupas quanto os cabelos, que variam em decorrência dos lugares, podem trazer informações, “testemunhos valiosos”, mencionados por Burke, sobre formas de comportamento e percepções acerca de esfera “pública” e esfera “privada”; como também sobre os lugares sociais sob os quais estavam compreendidos aqueles sujeitos.

Em cada uma das cenas há uma “coisa em ação”, isto é, há, simbolicamente, em movimento, algo que as mulheres estão livremente expressando. No caso da reunião em torno da tribuna as mulheres expressam suas vozes, o direito de ter voz;

elas parecem falar livremente, expressar suas ideias; e, portanto, suas convicções. Mulheres expressando suas ideias é uma cena que subverte completamente a estrutura político jurídica francesa da época. Já em torno da mesa, compartilham champanhe, e mais do que isso, em taças. Para além do ato de consumo de uma bebida alcoólica, o fato simbólico de empunhar taças; e fazê-lo coletivamente, deliberadamente em tom de regozijo, como que para fazer uma demonstração de independência, de autonomia.

Chama muito a atenção, nas duas imagens, a ação e o movimento protagonizado pelas mãos das personagens. Se em torno da mesa, seguram e levantam as taças; no segundo caso, mostram-se expressivas. No brinde, há duas mulheres brindando com suas mãos direitas, uma delas com a mão descansada sobre a mesa, e duas outras mulheres brindando com suas mãos esquerdas, bem ao alto. Isto pode possuir uma conotação simbólica referente à situação política francesa da época, que será discutida logo a seguir. Na tribuna há três mãos; à esquerda da cena, uma delas tremulando uma espécie de lenço, enquanto à direita da imagem, há duas mãos abertas, em comando; e uma das mãos, em que não se pode identificar de quem seja, segura uma sineta (um sino, um badalo), que em um tempo onde o controle sonoro do tempo¹⁰⁵, tanto público quanto privado, era determinado por instrumentos como este.

É possível auferir da cena, pelo resultado que ela produz, o que motiva a reunião destas mulheres ilustradas por Daumier. Na imagem que remete à cena pública, onde se encontram várias mulheres, parece que as mulheres estão em um movimento de luta e de busca por alguma reivindicação; parecem falar, com braços erguidos, mão abertas, procurando expressar suas posições, aparentemente em disputa, no sentido de que possa haver uma expectativa pelo alcance de algo. Já na imagem que remete à cena privada, em torno da mesa, onde as quatro mulheres brindam com champanhe à mesa, e refletida no espelho, celebram certamente alguma conquista, algo que as tenha reunido e que às tenha trazido tamanha motivação. Não é possível apontar umnexo causal entre as duas imagens; pelo menos, não umnexo que tenha sido intentado deliberadamente pelo autor; porém,

¹⁰⁵ É importante notar a centralidade dos sinos das igrejas, nos núcleos urbanos, já desde o medievo, exercendo rigoroso controle sobre o tempo e o corpo das pessoas. Determinavam, em uma sociedade que transitava do exercício natural do tempo para o controle cronológico do tempo, os horários para o trabalho, para a alimentação, para o descanso e tudo o mais que dizia respeito à vida social e privada.

fica evidente na comparação, a tentativa de Daumier, em demonstrar que está nas próprias mulheres, em suas motivações, as razões que as movem às duas reuniões ilustradas.

Tabela 1 – Comparativo das imagens de Daumier

	Cena à esquerda	Cena à direita
Personagens	Quatro mulheres	Inúmeras mulheres
Lugar	Privado	Público
Objeto ao centro	Mesa	Tribuna
“Coisa em ação”	Taça/bebida	Voz/direitos
Mãos	Protagonistas/brindando	Expressivas/abertas
Motivo da reunião	Festejando/conquista	Lutando/expectativa
Remissão à assembleia	Discordante à direita	Discordante à direita

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir da Figura 1 – Duas obras de Daumier

O século XIX foi também o tempo histórico em que emergiram as ideias socialistas. Diante das extremas condições de vida e de trabalho sob as quais eram submetidos os trabalhadores, e mais severamente as mulheres. Surgiram também os ideais que ao longo de todo século, ganharam sustentação teórica, com Marx e Engels. Desse contexto emergiu também a consistência numérica e qualitativa, decorrentes das severas condições de trabalho, contrastando com os privilégios burgueses e aristocráticos, e de suas implicações políticas. Chama a atenção em ambas as imagens, a presença de uma mulher, ao canto direito inferior de cada uma delas, aparentemente sentada; ou pelo menos, em um nível e em uma atitude inferior e discordante das outras. Isto pode ser uma remissão às posições políticas e sociais da época, e em especial, à própria Assembleia francesa. É comum classificar as posições e as ideias políticas “em esquerda ou direita. Isso decorre da primeira Assembleia Nacional Francesa, em que os conservadores pró-monarquistas se sentavam à direita e os republicanos revolucionários, à esquerda” (TANSEY & JACKSON, 2015. p.81).

É possível também perceber nas imagens que século XIX assistiu a um novo tipo de protagonismo feminino, um feminismo socialista. Enquanto à esquerda estão as mulheres mais radicalmente rebeladas, contraditoras, aditas a um “movimento”, à

contestação; à direita estão aquelas mais adeptas à manutenção da ordem, menos “revolucionárias”; aparentemente prostradas à direita das imagens, refletindo as posturas políticas mais conservadoras, em uma França convulsa e em constante transformação. Assim, as mulheres à direita, de cada uma das ilustrações de Daumier, sintetizam, enquanto tais, todo um contexto social e político que atravessava aquela sociedade. Se as imagens são parte de uma série denominada “Les Divorceuses”, as discordantes, mostram também, elas próprias, suas contradições, representativas de seu tempo e de seus lugares, com suas dissenções, com seus confrontos, e suas múltiplas determinações.

Embora as lutas e emergências políticas e sociais destas mulheres tenham sido capazes de produzir movimentos importantes na direção de uma cidadania política e social mais inclusiva, mesmo que precariamente; não foram suficientes, como afirmará Christine Delphy (2004) ao final do texto, para assegurar uma presença feminina mais premente na sociedade. Para além da política, eram ainda necessários marcos teóricos e políticos fundamentais que colocassem as mulheres em patamares intelectuais, culturais e humanos mais equânimes. Se a cidadania burguesa havia promovido a razão, como forma social e historicamente legítima de explicação do mundo, foi por meio da “ciência”, da narrativa científica, que esta racionalidade ganhava seu “estatuto” de racionalidade, o que é diferente. Em outras palavras, foi pela ciência racionalmente legitimada, que uma literatura histórica e política, essencialmente feminina, pela primeira vez, discorda com legitimidade. Porém agora assegurada pela legitimidade científica, de um mundo narrado em sua maioria por homens, e, portanto, andronormativamente.

3.5 DA PRIMAZIA DO CULTURAL À EMANCIPAÇÃO POLÍTICA

Foi assim, que somente no início do século XX, a antropóloga estadunidense Margaret Mead (2009) afirmou a partir de um estudo cientificamente legitimado que as diferenças entre homens e mulheres são criações culturais; e, portanto, concretas e politicamente arbitradas. Algo sobre o que, para as gerações de hoje, não faz sentido nenhum tipo de dúvida, à época da publicação de “Sexo e Temperamento”, em 1935, configurou-se como uma constatação revolucionária e extremamente

importante do ponto de vista de uma literatura histórico política no feminino. A autora subverte completamente as certezas que se guardavam até então sobre os papéis de sexo e de gênero. Em sua sociedade norte-americana do início do século XX, os papéis masculinos eram genericamente os de provedores, enquanto o das mulheres, era do restrito acesso ao ambiente doméstico. Acreditava-se, assim, que homens e mulheres fossem natural e biologicamente propensos a tais papéis. Mead, em seu texto, demonstra que os papéis de gênero não são baseados nas diferenças sexuais e biológicas; mas são o reflexo de modelos culturais, construídos histórica e politicamente, resultando em diferentes modelos nas distintas sociedades.

Ao estudar culturas diferentes da sua, realizou um movimento que é epistemologicamente a essência da ciência antropológica: a “reflexividade”. Ao deparar-se com o “outro”, com aquele que é diferente, se produz uma reflexividade que se dá em dois sentidos. O primeiro é o de “reflexo”. Ao perceber as diferenças refletidas nos outros, em outras sociedades, os seres humanos elaboram suas próprias diferenças. Deste primeiro movimento decorre um segundo, que lhe é consequência. Ao perceberem-se refletidos na imagem dos outros, das outras formas de organizações sociais, os grupos humanos passam a refletir, no sentido de reflexão, de pensar; e passam assim a refletir e a questionar suas próprias crenças, sobre seus costumes, suas leis, seus significados, sua própria cultura.

Foi isso que fez Margaret Mead (2009), ao pesquisar sociedades distantes, geográfica e culturalmente da estadunidense, populações não ocidentais, entre as décadas de 1930 e 1940. Ao conhecer e estudar sociedade diferentes da sua, a antropóloga produziu uma crítica sobre a própria sociedade norte-americana. Percebeu imediatamente que os modelos de papéis de gênero, corpo e sexualidade limitavam e moldavam os comportamentos, tanto de homens quanto das mulheres. Ambos vivem sob a dualidade da punição e da recompensa por encaixarem-se ou não nos papéis de gênero, corpo e sexualidade estabelecidos para eles. Ela foi adiante, a superioridade atribuída ao masculino, também decorria destes modelos de papéis sociais pré-estabelecidos.

[...] pus-me em campo para estudar um problema: “o condicionamento das personalidades¹⁰⁶ sociais dos dois sexos.” [...] Cheguei à seguinte

¹⁰⁶ Sua influência e sua produção intelectual, juntamente com Ruth Benedict e Edward Sapir, foram fundamentais na afirmação do conceito de cultura como fator explicativo das diversidades sociais. A Escola Antropológica “Cultura e Personalidade” busca compreender o que, no comportamento humano, pode ser atribuído à cultura e o que é próprio do indivíduo.

conclusão: enquanto não conseguirmos entender cabalmente como uma sociedade ode moldar todos os homens e mulheres nascidos em seu âmbito de modo que se aproximem de um comportamento ideal inerente a penas a alguns poucos, ou restringir a algum sexo um ideal de comportamento que outra cultura logrou limitar ao sexo oposto, não poderemos falar de forma muito compreensiva sobre diferenças sexuais. (MEAD, 2009. p.10)

Mead abordou comparativamente diferentes culturas em seus estudos. Para compor “Sexo e Temperamento” (2009), analisou três sociedades tribais da Nova Guiné. Suas conclusões, como se viu acima, contrariavam os padrões convencionais ocidentais a respeito de como se dá a determinação dos comportamentos humanos. Constatou que entre os Arapesh, os homens e mulheres tinham atitudes não agressivas, eram “colaborativos” e “cooperativos”, cuidavam conjuntamente das crianças, evidenciando traços de comportamento e personalidade que entre os ocidentais seriam marcadamente “femininos”. Já entre os Mundugumor, as mulheres tinham posturas de comportamento e personalidade viris, agressivas, violentas, da mesma forma que os homens de sua sociedade. Por fim, e mais surpreendente ainda, entre os Tchambuli, as mulheres exerciam comportamentos dominantes socialmente, inclusive sobrepondo-se aos homens, que agiam de acordo com uma personalidade dependente. Após perceber que comportamentos e traços de personalidade são compreendidos como masculinos ou femininos, em diferentes sociedades, mas que isso poderia variar alternada e inversamente, levou-a a concluir que estes traços e estes comportamentos não podiam ser determinados exclusivamente pelo sexo, nem sequer influenciados por ele.

Sua teoria foi o embasamento empírico, sólido e definitivo, sobre o qual, se apoiou o argumento de que os papéis sexuais e de gênero eram criações sociais e culturais, e nada tinham de uma natureza essencialista. Esta foi a chave teórica que abriu espaço para toda teoria, sobre comportamento, e acerca de gênero e sexualidade, ulterior. Masculinidade, feminilidade, sexualidade, passaram a ser percebidas desde então, como formas trans-históricas e transculturais construídas ideológica e politicamente. Os estudos de Mead (2009) formaram o lastro teórico sobre o qual emergiu todo movimento de liberação feminina a partir de então. Entretanto, foi com Simone de Beauvoir, em 1949, que a literatura histórica, social e política, no feminino, atingiu seu ponto máximo.

Se em seus primeiros movimentos, ao longo do século XIX, a principal preocupação das mulheres era com a garantia de seus direitos civis e políticos formais, uma herança evidente do pensamento das Luzes, agora, com Beauvoir, ocorre um avanço qualitativo nas expectativas que pautam a agenda feminina por garantias de seus direitos e de sua existência. Direitos propriamente sociais, mais relacionados com uma concepção de “humano” que emergiu sobre os horrores das duas Grandes Guerras. “A primeira onda do feminista emergiu entre os anos 1840 e 1850¹⁰⁷. As preocupações principais das feministas da primeira onda referem-se a questões ligadas à educação, ao emprego e às leis relativas ao casamento” (BRYM, 2008. p.278). Eram preocupações que não se ancoravam nas angústias vividas pelas mulheres proletárias, mas sim, em questões das classes mais inseridas no poder.

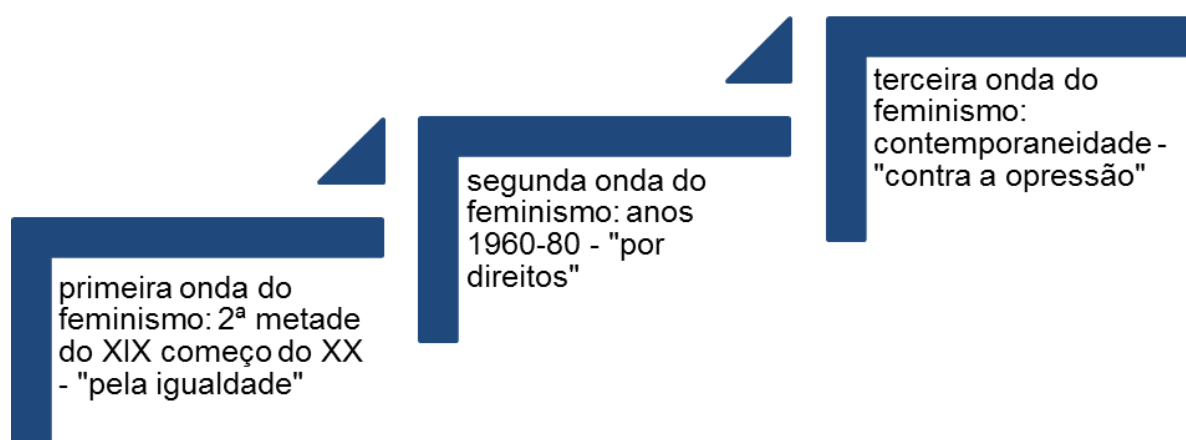
As “sufragistas¹⁰⁸” do século XIX tiveram suas demandas acrescidas por outras pautas inéditas até então. Constituem o que se convencionou chamar de “segunda onda do feminismo”, em contraste com a possível “primeira onda”, das lutas pelos direitos formais. “A segunda onda do movimento feminista teve origem no final dos anos de 1960. Essa onda coincide com o aumento das atividades feministas nos Estados Unidos e em diversos países europeus” (Ibidem, p.279). Neste contexto estadunidense a pauta central ancorava-se na emergência dos direitos civis; “Elas defenderam direitos iguais aos dos homens, na educação e no emprego, a eliminação da violência sexual e o direito ao controle reprodutivo” (Ibidem). Convém ressaltar que as influências destes movimentos no cenário brasileiro coincidiram com o regime de exceção instaurado no país a partir de 1964. Foi um tempo de restrições severas de liberdades políticas, e por esta razão, no Brasil, os movimentos de lutas das mulheres assumiu características bem peculiares. Convencionou-se também chamar de “terceira onda do feminismo”, um movimento mais amplo, marcado por preocupações com as questões raciais e

¹⁰⁷ No Brasil, este cenário se estendeu até os meados do século XX. As pautas eram em torno da educação, ao emprego e ao voto (HAHNER, 2003)

¹⁰⁸ O movimento sufragista, as lutas femininas pelo voto e pela participação ativa na política formal está relacionado com a urbanização e na industrialização do século XIX. Quando se mudaram em massa do campo para as cidades – sobretudo na Inglaterra e nos Estados Unidos, para trabalhar nas fábricas, as mulheres passaram a se reunir em associações político trabalhistas, que lhes permitiu lutar coletivamente por estas demandas. “Da metade do século XIX até as primeiras décadas do século XX, o sufragismo foi a face pública das reivindicações feministas”. Apesar deste efeito simbólico, “as décadas seguintes à obtenção do sufrágio feminino mostraram que era perfeitamente possível a convivência entre o direito de voto das mulheres e uma elite política formada quase que exclusivamente por homens” (MIGUEL, 2014. p.93)

sociais, não tão centrais nos momentos anteriores, marcado por agendas mais abrangentes, tocando as arestas de outras lutas social mais amplas. Agora, os objetivos políticos e sociais eram qualitativamente mais amplos. A partir da segunda metade do século XX a discriminação contra as mulheres dentro do ambiente doméstico, no local de trabalho, nos ambientes públicos.

Figura 2 – Distintas fases do Movimento Feminista



Fonte: Figura elaborada pelo autor a partir de (THORPE, 2015); (GIDDENS, 2012); (ALVES, 2007)

Publicado em abril de 1949, o Primeiro Volume de “O Segundo Sexo” [Le deuxième sexe], logo se transformou em uma obra de profundo impacto sobre o pensamento político. Em novembro do mesmo ano, no Segundo Volume “A experiência vivida”, Beauvoir inicia a obra dizendo que

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um *Outro* (BEAUVOIR, 1967. p.09).

Ao dizer isso, reconhece que haja condições biológicas sexuais que diferenciam os homens e as mulheres, mas aquilo que a sociedade constrói sociologicamente, moralmente, profissionalmente sobre a base biológica, nada tem

a ver com as diferenças inatas ou fisiológicas. Sobre este argumento afirma que “ser mulher”, não é somente exercer seu sexo de uma certa maneira, mas antes, ser classificada de uma determinada maneira na sociedade. Explica que este processo se dá, por exemplo, em como as meninas são desde pequenas moldadas em determinado padrão de comportamento. Em outras palavras, a sociedade fabrica as mulheres; as mulheres não nascem mulheres, mas são feitas mulheres pela sociedade. As brincadeiras não são as mesmas, os brinquedos não são os mesmos, as leituras não são as mesmas; mais tarde, na vida adulta, a formação profissional também não será a mesma. Assim, as mulheres são fabricadas de forma que elas sejam dedicadas e sirvam aos homens e aos seus filhos, seja na maternidade seja nas tarefas domésticas. Inicialmente as obras impactam muito mais acadêmica e intelectualmente, para em um segundo momento repercutirem política e socialmente. O que diferencia estes dois momentos são os acontecimentos de maio de 1968 na França e seus efeitos em todo o mundo, caracterizando o que se convencionou chamar então, de “segunda onda” do feminismo.

Beauvoir (1967) examina atentamente como vão-se construindo social e culturalmente as diferenças entre o masculino e o feminino. Porém, pela agudeza de suas análises, percebe a questão central onde as diferenças sexuais, são transformadas em desigualdades sociais.

A sorte da menina é muito diferente. Nem mães nem amas têm reverência e ternura por suas partes genitais; não chamam a atenção para esse órgão secreto de que só se vê o invólucro e não se deixa pegar; em certo sentido, a menina não tem sexo. Não sente essa ausência como uma falha; seu corpo é evidentemente uma plenitude para ela, mas ela se acha situada no mundo de um modo diferente do menino e um conjunto de fatores pode transformar a seus olhos a diferença em inferioridade. (1967, p.14)

Se as mulheres são, em relação aos homens, sexualmente diferenciadas, preocupa-se a autora em demonstrar como são socialmente discriminadas, economicamente exploradas e politicamente oprimidas, a partir de uma centralidade simbólica e cultural no masculino.

Com isto, jamais negou a “feminilidade”, pelo contrário, a colocou no centro, em uma centralidade compartilhada por ambos os sexos. O que afirmou foi a negação de uma “feminilidade” imposta às mulheres por uma sociedade masculina, o que às essencializava como inferiores (BEAUVOIR, 1970). Acreditava, profundamente que uma colaboração entre homens e mulheres, teria a capacidade

de mitigar ou até mesmo colocar um fim aos conflitos, e até mesmo à crença, profunda e íntima, da sociedade ocidental que naturaliza a posição de homem como sujeito e a mulher como objeto. Efetivando a sujeição e a submissão feminina frente à dominação masculina.

A “chave” que abre a compreensão para esta forma de sujeição feminina à dominação masculina, que permite a compressão desta dinâmica social como forma naturalizada de relação social é o conceito de “heteronormatividade”, a relação binária homem/mulher como regra conjugal socialmente legitimada. Uma vez evidenciada por Simone de Beauvoir, o masculino como regra social, que aqui estou denominando como andronormatividade; um fenômeno correlato, que não só coloca no centro a masculinidade, mas necessariamente constrói um modelo social conjugal homem-dominador e mulher-dominada, reforçando o padrão social centradamente masculino¹⁰⁹.

Mas são os trabalhos da ensaísta estadunidense Adrienne Rich, no fim dos anos 1970, aquela chave que questiona o caráter naturalizador e normatizador da heterossexualidade andronormativa. Em seu ensaio “Heterossexualidade compulsória e existência lésbica” (2010 [1980]), denuncia que a heterossexualidade é vivida socialmente como se fosse o único tipo de relacionamento “normal”, onde os homens são vistos como sujeito ativo da relação, enquanto às mulheres cabe o papel passivamente secundário. Qualquer forma de relacionamento alternativo que não afirme as relações contrastantes homem X mulher, são negadas e difamadas, a exemplo do lesbianismo. Fica evidente, neste argumento, a influência de Simone de Beauvoir, quando percebe que se impõem às mulheres os papéis arbitrários de uma sociedade que às relega a uma condição de inferioridade. Longe de ser “natural”, o padrão heterossexual¹¹⁰ da sociedade ocidental é constituído por um sistema de

¹⁰⁹ É importante retomar aqui fazer uma desambiguação elaborada no capítulo anterior entre as expressões “androcentrismo” (ou androcentralismo), e a expressão que nomina este estudo, “andronormatividade”. Historicamente muitas sociedades foram centradas na masculinidade, a exemplo da sociedade grega ocidental – misógina e sexista, que atribuía um estatuto humano superior aos homens. Um exemplo disso é o “Eros”, de Platão, um tipo de amor – puro e superior, que só podia ser vivido por dois seres masculinos. Já a andronormatividade, refere-se ao masculino – devido à sua centralidade historicamente legitimada, como regra social, referência, norma mesma; historicamente situada em uma sociedade capitalista, que concede arbitrariamente ao masculino, patriarcal e hetero, o direito social e político, como uma espécie de imperativo moral, de dominar, oprimir e explorar tudo o que não estiver à sua semelhança.

¹¹⁰ Ao termo “hetero”, soma-se o sufixo “sexual”, apenas para manter a nomenclatura utilizada pelas autoras. Neste estudo, porém, se está longe de tentar restringir os relacionamentos ao seu universo sexual. Pelo contrário, tanto as relações “hetero” quanto as relações “homo” são uma condensação

poder deliberadamente instituído que estabelece um entendimento binário e contrastante “homo” e “hetero”, evidentemente hierarquizando esta relação. A centralidade, além de masculina, recrudesce; torna-se masculina e binária, compondo um par inexorável homem/mulher, onde, obviamente o masculino é a regra.

Coloniza-se, no sentido de dominação, o imaginário de toda uma sociedade ao estabelecer regras naturalizadas sobre os comportamentos sexuais. Esta é uma das formas menos visíveis e menos evidentes de reproduzir relações excludentes. São formas indiretas de reprodução da exclusão sexual e de gênero para as quais só atentamos quando realmente realizamos um esforço teórico de analisar, com profundidade, as regras que estão por traz de determinadas relações sociais. Narrativas altamente ideologizadas chancelam estas formas menos evidentes de dominação, exclusão e preconceitos¹¹¹. Entre elas estão, a colonização do imaginário, por meio de narrativas românticas e heterossexuais, por meio de filmes, animações, contos de fadas; domesticação do corpo por meio do comportamento gestual e do vestuário. Rich ressalta que as roupas consideradas “femininas”, em larga medida, limitam seus movimentos, inibindo formas de corporeidade mais livres, e desta forma, evitando, ao fim e ao cabo, suas agências na esfera pública. Estas são formas menos visíveis e indiretas, porém, não menos perversas e deletérias, de reprodução da lógica andronormativa.

As instituições nas quais as mulheres são tradicionalmente controladas – a maternidade em contexto patriarcal, a exploração econômica, a família nuclear, a heterossexualidade compulsória – têm sido fortalecidas através da legislação, como um *fiat* religioso, pelas imagens midiáticas e por esforços de censura (RICH, 2010. p.19).

A autora ainda acrescenta as muitas formas pelas quais esta “heterossexualidade compulsória” torna-se obrigatória às mulheres, naturalizando posições desiguais no mercado de trabalho, tornando-as dependentes dos maridos; restringindo os lugares públicos à presença de mulheres desacompanhadas de uma companhia masculina; naturalizando a maternidade e os desejos sexuais, eróticos e afetivos como se fossem necessariamente heterossexuais.

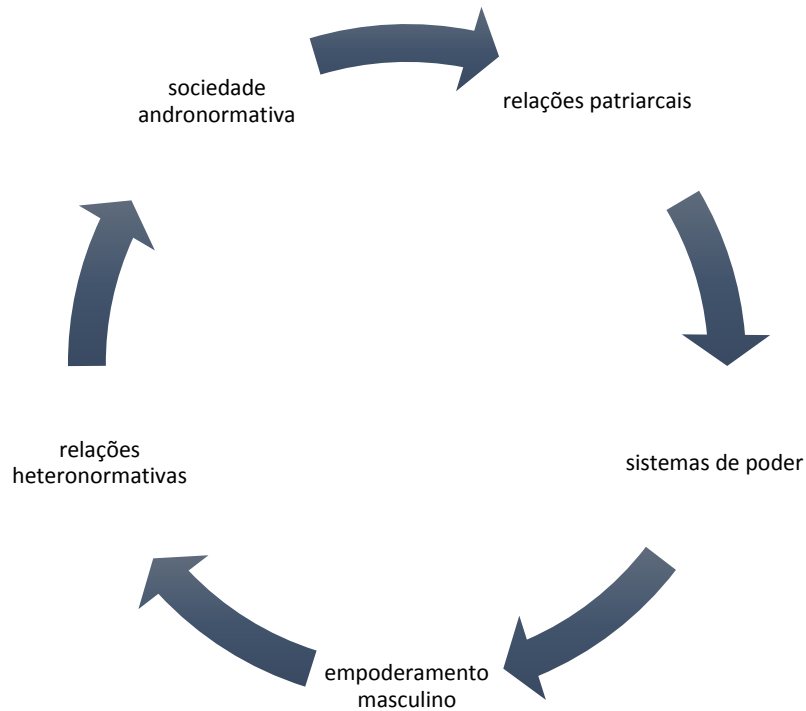
de quaisquer sexualidades, erotividades, afetividades, que possam compor quaisquer tipos de relacionamento entre seres humanos.

¹¹¹ Estas formas menos evidentes de dominação e exclusão já foram referidas no Capítulo 2.

Quando nós encaramos de modo mais crítico e claro a abrangência e a elaboração das medidas formuladas a fim de manter as mulheres dentro dos limites sexuais masculinos, quaisquer que sejam suas origens, torna-se uma questão inescapável que o problema que as feministas devem tratar não é simplesmente a “desigualdade de gênero”, nem a dominação da cultura por parte dos homens, nem qualquer “tabu contra a homossexualidade”, mas, sobretudo, o reforço da heterossexualidade para as mulheres como um meio de assegurar o direito masculino de acesso físico, econômico e emocional a elas (Ibidem, p.34).

Assim, resta compreendida esta forma de dominação andronormativa, por meio da instituição de rígidos papéis sexuais e de gênero, nem sempre tão evidentes; por vezes, violentos física e emocionalmente, que exercem um rigoroso controle social, do qual decorre um sistema naturalizado pelo tempo, pelas leis, pelos costumes, pela educação, etc., de profunda opressão às mulheres. Rich viveu boa parte dos problemas sobre os quais teorizou (THORPE, 2015. p. 308). Casou-se com um homem, na tentativa de afastar-se do convívio de sua família conservadora, patriarcal e opressora; viveu os papéis de mãe e de esposa, o que lhe possibilitou perceber os limites que lhe impuseram à vida intelectual e política. Seu artigo de 1980, aos 51 anos, impactou profundamente as discussões conceituais acerca dos estudos sobre sexualidade. Examinou pioneiramente a heterossexualidade como uma instituição essencialmente masculina, cultural e socialmente construída, em vez de toma-la como uma norma incontestável que se autolegitimava através do tempo. A compreensão do fenômeno da andronormatividade, não pode prescindir da discussão da heteronormatividade, como uma espécie de base social e concreta, cultural e política, da dominação masculina.

Figura 3 – Relação circular de denominação da sociedade andronormativa



Fonte: Elaborada pelo autor a partir de (THORPE, 2015); (GIDDENS, 2012); (ALVES, 2007)

Quando, na segunda metade do século XIX, as mulheres evidenciavam as estruturas opressivas e discriminatórias, das relações patriarcais, tanto dentro dos ambientes domésticos quanto no mundo do trabalho; na segunda metade do século XX, o leque de pautas na agenda das lutas femininas era bem mais ampliado, faziam questão de discutir sobre sexualidade, direitos sobre seus corpos e reprodutivos, desigualdades jurídicas, relações e modelos tradicionais de “família”, relações sociais e de trabalho. Na contemporaneidade, porém, a perspectiva de análise parece mudar radicalmente. Não se pode mais afirmar que uma luta “feminista” ou feminina seja representativa de todas as mulheres. O conjunto daquilo que é “feminino” comporta um espectro quantitativo e qualitativo, complexo e dinâmico, do que possa lhe conferir uma definição precisa. Além disso, foi preciso evidenciar que o conjunto de mulheres, até então tomado de forma totalizada, requer agora ser analisado em sua particularidade, complexidade e diversidade.

Isto é o que fez a ativista estadunidense bell hooks¹¹², ao afirmar que o feminismo deve ser um movimento amplo contra o sexismo, o racismo e as diferenciadas formas de exploração de classe (HOOKS, 2015); o que denomina de interseccionalidades, isto é, o imbricamento das diferentes maneiras e formas de opressão. Em sua obra publicada originalmente em 1984, a autora acusa as mulheres da segunda onda do feminismo, de não terem tratado as questões com a devida diferenciação que requeriam. Ao representar o conjunto das mulheres como um amálgama indistinto e indiferenciado, compuseram uma agenda que prescindia das diferenças de classe, gênero e questões étnico raciais. Ao fazê-lo, confirmaram um feminismo burguês, racista, e excludente, que chancelava e fazia recrudescer as explorações que diziam contrapor, e faziam perpetuar a dominação e a opressão patriarcal e branca.

Para hooks (2015), o feminismo deve ser tomado como um movimento político, e não como uma luta por redensões pessoais. Em sua essência, deve atender às diversidades e às realidades sociais e políticas das mulheres, reconhecendo suas reais formas de exclusão. Não pode ser apenas uma luta das mulheres brancas, heterossexuais e burguesas, mas compreender, neste contexto, as múltiplas interconexões, por vezes agravantes umas às outras. Esta percepção da multiplicidade das formas de exclusão e opressão, identificada por hooks, pode ter sido proporcionada pelo contexto em que nasceu e estudou. Nascida em 1952, no sul dos Estados Unidos; mulher, negra e pobre, conheceu a realidade das escolas que segregavam as pessoas pela cor de sua pele e pelas suas origens étnicas. Ascendeu social e intelectualmente, formando-se em inglês na Universidade de Stanford, o que lhe possibilitou seguir carreira acadêmica e militar por uma perspectiva não linear ou convencional. O ponto de vista pelo qual percebeu o mundo não foi o de muitas que lhe precederam, lhe possibilitando analisar desde as minúcias das formas de opressão até os efeitos totalizadores das mais diversas formas de exclusão. Percebeu que a questão central não estava no confronto de formas afins de lutas, mas antes, no enfrentamento sistêmico de dinâmicas pouco evidentes de exploração. A luta não era apenas contra os homens, brancos e burgueses; mas sim, contra um sistema capitalista, burguês e andronormativo,

¹¹² Gloria Jean Watkins usa o pseudônimo da bisavó materna bell hooks, com letras minúsculas, forma de reação e resistência a padrões hierarquizados e impositivos. Em suas produções textuais a autora opta por usar letras minúsculas para identificar-se, também como uma referência à centralidade de suas ideias e não em seu nome.

chancelado por homens, mulheres, e toda a sociedade; que tem por base e legitima o patriarcado heteronormativo como forma de organizar o poder, as relações sociais, as relações de educação e de trabalho, bem como as relações entre eles, dentro do conjunto da sociedade.

3.6 A CENTRALIDADE (OU TOTALIDADE) DO FEMININO

A luta das mulheres por sua emancipação é decisivamente uma ação contra as formas histórico sociais da opressão masculina. Nesse contexto, a luta feminista emancipatória é ao mesmo tempo pré-capitalista, mas será também uma luta sob domínio do capital e ao mesmo tempo ainda contra o capitalismo. Será, nesses termos, a luta feminista e feminina, uma luta também pós capitalista, pois o fim da sociedade de classes não significa direta e imediatamente o fim da opressão sexual e de gênero, sobre as mulheres, sobre a condição feminina. É evidente também que o fim das formas de opressão de classe, se geradoras e possibilitadoras de uma forma societal autenticamente livre, autodeterminada e emancipada, poderá possibilitar o aparecimento de condições histórico sociais nunca anteriormente vistas, e capaz de oferecer condicionantes sociais igualitárias, que permitam, aí sim, uma verdadeira existência de subjetividades diferenciadas, entre homens e mulheres, porém, aí então, autênticas e livres.

Uma sociedade que supere, ou ainda, que mitigue, os limites e as contradições do capital, será um patamar onde a possibilidade da igualdade e da diferença entre homens e mulheres, pela primeira vez se coloque em um patamar de centralidade. Enquanto as relações sociais forem mediadas pelas relações capitalistas, andro e heteronormativas, misóginas e opressoras, patriarcais, não será possível o enfrentamento, nem sequer a superação destas questões. Talvez, entretanto, não se possa começar diretamente por elas. Mas por suas estruturas concretas, cotidianas, amiúde. Nas lutas diárias, no trabalho, na esfera pública, na política partidária, nos meios de comunicação, e na educação formal; compreendidas aqui a escola e a universidade. Neste sentido, não são incompatíveis as particulares emersões de luta e resistências, por pautas

específicas, com lutas por ideais maiores, de enfrentamento e superação do modelo capitalista como um todo.

O professor Ademar Bogo, em seu texto “Identidade e luta de classes” (2010), coloca a todos em uma espécie de paradoxo, diante de uma evidente contradição, que é: cada identidade com sua própria bandeira, possivelmente não promova condições de superação do capital; porém, a superação do modelo de sociedade capitalista não se mostra possível sem a emergência destas lutas sociais particulares, não pode sequer prescindir dela. Mais ainda, a superação do capital, mesmo sendo condição necessária, não é condição suficiente para superação das diferentes formas de opressão, e em particular a opressão feminina. Sob uma lógica formal e linear de uma análise dialógica não é cognoscível a compreensão desta relação paradoxal, mas sim, somente sob uma análise dialética. O autor entende que nas lutas sociais, como um todo, sempre encontramos grandes contingentes humanos convergentes em determinados interesses e propostas, além de comprometidos com as suas soluções e superação. As especificidades de determinadas lutas não representam necessariamente a inviabilização ou o empobrecimento de causas maiores e mais abrangentes. Para ele, ao contrário,

As lutas populares ou sindicais se constituem na escola primária da luta de classes. Elas, por serem abertas, têm a facilidade de incluir milhares de pessoas que ainda possuem pouca experiência e baixo nível de consciência. Ao lutar, a unidade política ganha forma e em torno das reivindicações imediatas se estabelece a identidade do movimento. A identidade revolucionária virá na medida em que o movimento das contradições gerais apontarem para a revolução. Logo, todos os esforços empreendidos são como pedras lançadas contra os mesmos inimigos. É o momento em que a classe se amplia e o projeto se torna consciente, ao alcance da mão de todos os sujeitos que lutam. (BOGO, 2010. p.138)

Assim, ao invés de sua negação, as lutas particulares se tornam suas formas de afirmação. A proletarização dos mais diferentes e variados grupos em interação na sociedade não surge, evidentemente, de forma pronta, espontânea e acabada. Se dão em longos e não lineares processos de crescimento, recuo, recrudescimento e amadurecimento de suas agendas. Agrupam-se, dispersam-se, dissolvem-se, fortalecem-se, e por fim, e por vezes, aglutinam-se construindo lutas maiores e mais possibilitadoras de uma efetiva transformação. Ao longo destas lutas, “há fases anteriores, quando os proletários agem de forma isolada e dispersos”, e assim, “é pela luta que os contingentes populacionais se integram às classes de acordo com

as posições que assumem” (Ibidem, p.139), constantemente em disputas, dialeticamente.

É neste sentido, que a luta das mulheres se integra, constitui, constitui-se e é constituída, pela agenda mais ampla de enfrentamento do capital. Se os “individualmente compreendidos” apenas constituem-se coletivamente na medida em que tem que manter uma luta comum contra outra coletividade, (MARX, 1982. P.117), se, de fato, nós “temos que nos emancipar a nós próprios primeiro, antes de podermos emancipar os outros” (MARX, 2009. p.41), o empoderamento feminino, frente ao capital andro e heteronormativo, patriarcal e misógino, não prescinde de suas pautas particulares, das lutas exclusivas, mas não isoladas, de todas as mulheres, como também de todos os grupos que compõe a sociedade, contra um modelo opressor e centrado no masculino.

É neste contexto que as lutas das mulheres e do movimento feminista como um todo, integra-se profundamente com o materialismo histórico. Essa foi estratégia da francesa Christine Delphy, ao relacionar as relações matrimoniais com as relações de trabalho. Ela argumentou que “the motivation for the attack on materialist feminism: the best means of defence of men¹¹³” (1980, p.98), isto é, o que motiva as críticas dirigidas ao materialismo feminista, é uma defesa nítida e bem elaborada da dominação e da opressão masculina. Delphy entende que, no patriarcado, se constrói socialmente uma heterossexualidade, elaborada como base concreta sobre a qual se constitui o matrimônio. Desta relação, necessariamente constituída por um par binário, histórica e socialmente legitimado, entre um homem e uma mulher, emerge uma relação de exploração, de trabalho doméstico, não remunerado. Mesmo se considerados nestes termos, as transformações no modelo de família tradicional, que revolveram profundamente a posição da condição da mulher a partir de meados do século XX, não foram capazes de promover transformações na situação mesma da condição feminina. Exemplos como a desvalorização do trabalho doméstico, a opressão da sexualidade feminina, estão na matriz de uma violência física e moral contra as mulheres. São questões que estão postas antes e também depois; são anteriores e posteriores; são a base e o limite, e, portanto, a própria contradição dentro do modelo societal capitalista. A Lei do Divórcio, nos anos setenta, e a Constituição Federal, dos anos 80, por exemplo, foram iniciativas que

¹¹³ “a motivação para o ataque ao materialismo feminista: a melhor forma de defesa dos homens”.

tensionaram para o equilíbrio dos direitos civis entre homens e mulheres, promovendo uma cidadania mais equânime e igualitária, embora longe da superação de uma sociedade efetivamente andro e heteronormativa.

No texto *Cidadania no Feminino* (MORAES, 2008), a socióloga e professora da Unicamp Maria Lygia Quartim de Moraes, faz uma análise da trajetória dos movimentos sociais e de lutas das mulheres brasileiras em busca de direitos de cidadania. Ela demonstra que a demarcação do “lugar” da mulher na sociedade tradicional sempre foi marcada por uma profunda divisão sexual do trabalho, o que repercutia profundamente, desde a esfera doméstica, como mencionava Delphy, como também na estrutura de toda a sociedade. Os movimentos sociais e as lutas históricas por uma cidadania no feminino são vertentes já do final do século XIX, dos movimentos políticos e culturais de luta e resistência por maior visibilidade e por melhores oportunidades no mercado de trabalho, pelos direitos à autonomia dos seus corpos, pelos direitos reprodutivos, pela participação na política, entre tantos outros. Essas manifestações sociais põem em pauta os conflitos, as emergências e os silenciamentos, a consolidação e a capitulação, de uma cidadania ampla e concretamente voltada para o feminino.

A conclusão da autora é de que os estudos sobre a invisibilidade da condição feminina realizados nas últimas décadas demonstram que, com relação a este assunto, tratou-se menos de um silêncio ou inoperância por parte das mulheres, que foi o movimento que tencionei apresentar neste texto; do que do silêncio por parte da historiografia, da crítica social, da imprensa; devido, em boa medida, a inacessibilidade e/ou inexistência de documentação; seu silenciamento, seu nivelamento a uma escala de desimportância; ou ainda, à falta de interesse por parte dos pesquisadores (em sua maioria homens, brancos e de nível sócio econômico elevado) em encarar, evidenciar e pesquisar a questão. Isto, longe de encerrar o debate, insere mais do que nunca os movimentos pela valorização feminina como pauta central dos movimentos populares, de resistência, de manifestações sociais e sobretudo dos estudos acadêmicos, na busca por uma sociedade que enfrente e supere este modelo excludente, sexista e opressor

Se na segunda década do século XX, houve uma ampla inserção feminina na educação e no mercado de trabalho, conquistando posições e firmando-se gradualmente deste então, foi porque o próprio capital, masculino, branco e burguês,

se beneficiou destas mudanças. A reestruturação econômica e produtiva do mundo contemporâneo reduziu a necessidade do trabalho braçal mais pesado e de mão de obra para estas funções em favor de modelos de trabalho e emprego pós-industriais nos setores de serviços e de produção não material. Essas novas formas de incursão e integração a esferas que transcenderam o ambiente doméstico foram favorecidas pelo crescimento de um trabalho informal, onde a sobrevivência financeira se dava longe dos ambientes tradicionais de trabalho, geralmente discriminatórios, sexistas e andronormativos. Ao exercerem estas novas atividades profissionais, autônomas, independentes das estruturas empresariais, mais conservadoras e tradicionais, remetidas a modelos patriarcais de submissão e opressão, as mulheres guardaram uma impressão de enfrentar melhor o preconceito; e lutar em favor de uma sociedade que as acolhesse. Em seu texto “Para redescobrir o feminismo”, Christine Delphy alerta que

Os movimentos feministas conquistaram direitos fundamentais. Mas hoje é necessário encarar novos desafios: fazer aplicar as leis, resistir às tentativas de retrocesso e mobilizar as mulheres, conscientes de sua força de oprimidas. (DELPHY, 2004)

A autora chama a atenção para o fato de que nenhuma das conquistas históricas em favor das lutas feministas está “gravada em mármore”, no sentido de que estão sempre sujeitas à reiteradas disputas, à capitulação dos constantes achaques “masculinistas”. Mesmo quando incorporadas às leis¹¹⁴, estas conquistas estarão sob escrutínio do metabolismo¹¹⁵ constante e perverso do capital em favor de sua manutenção e reprodução. Delphy também denuncia uma “contra-ofensiva patriarcal em todos os países”, evidenciando que nunca são conquistas consolidadas, mas ao contrário, sempre em cheque, frente às investidas do modelo societal masculino e totalitário, concretizado pelo que denomina de “lobbies masculinistas”, sempre dispostos a manter seu domínio e sua reprodução.

¹¹⁴ As questões legais serão mais amplamente discutidas no Capítulo 4, quando, sob a análise das políticas públicas e sociais, se fará uma crítica acerca da presença, a ausência e o silêncio das questões sociais marcadas pelo gênero, pela sexualidade, pela opressão feminina, nas políticas públicas/sociais.

¹¹⁵ Como desenvolvido e explicado etimologicamente no Capítulo 5, “metabolismo” aqui está compreendido como capacidade de produzir uma total transformação, para além apenas da forma – a metamorfose, a transformação da matéria mesma, seu conteúdo.

É preciso ter muito claro o que representaram todas as lutas e conquistas até agora para não acreditar ingenuamente na afirmação de uma "igualdade já conquistada", pois esta conquista

[...] não representa apenas uma mentira: é um veneno que entra na alma das mulheres, destruindo sua autoestima e sua crença, frequentemente frágil, de que são indivíduos inteiros - e não pela metade. Um dos desafios do feminismo atual consiste, portanto, em esclarecer essa situação, em mostrar que em nenhum país e em nenhuma relação social, os dominantes renunciam voluntariamente a seus privilégios. É preciso levar as mulheres à luta e, para isso - que talvez seja o mais difícil -, convencê-las de que elas valem essa luta (Ibidem).

São estas questões estruturais, fatores importantes que propiciaram a criação de uma força de trabalho mais feminina com mais preparo, formação e treinamento para se inserir no modelo do capital. Nesta nova configuração, que provisoriamente possa representar uma superação da condição feminina subserviente, na verdade significou que os mecanismos de subordinação e opressão femininos se redefiniram, efetivamente recrudesceram, tornaram-se menos evidentes e ganharam contornos que forcem análises mais profundas e minuciosas, que, se perdem em alcance, porém ganham em profundidade.

Como consequência desta maior visibilidade e atuação feminina no mercado de trabalho, na educação, compreende-se aqui a própria Universidade e a Escola, na política, e, portanto, na esfera pública em geral, é que a discussão das relações sociais marcadas pelo gênero, pelo corpo, pela sexualidade, pela opressão feminina, torna-se cada vez mais pertinente e emergente. No Brasil, as discussões abordando todo este conjunto de relações acompanham os diferentes momentos dos movimentos feministas. A partir da década de oitenta, o país começa a sair lentamente dos chamados "anos de chumbo", quando os movimentos sociais foram profundamente sufocados e tiveram suas margens de ação prejudicadas. Mas é ao mesmo tempo deste mesmo período que as mulheres brasileiras já se mobilizavam por uma maior abertura política. Neste sentido, muitas pesquisadoras já demonstravam preocupação pela temática feminista e os principais trabalhos versavam sobre a questão da mulher, a educação e o trabalho. Mas é somente a partir do final desta década que diferentes movimentos feministas começam a criticar a condição da mulher no Brasil, a partir, e de dentro da universidade, dos sindicatos, dos partidos políticos e dos movimentos sociais.

Este movimento de aguda produção de uma consciência social, e crítica a toda e qualquer forma de opressão implica profundamente no que denominei como “descolonização”, um processo gradual, não contínuo e extremamente conflitivo, de ocupação feminina dos e nos espaços sociais, dentro de uma sociedade dominada pelo masculino. A ideia de descolonizar, aqui, é a de olhar o mundo com os próprios olhos, pensá-lo de um ponto de vista próprio (TENDLER, 2006). Se é possível descrever historicamente como se deu este longo processo de estabelecimento de uma centralidade social masculina, efetivada econômica, social, jurídica e culturalmente; é possível também compreender como esta centralidade se tornou ao longo do tempo e nos mais amplos espaços uma gramática societal que estabelece o masculino como referência, mais especificamente denominado neste texto como andronormatividade.

Em conjunto, e procurando fazer um movimento descontínuo e não linear, até mesmo para mostrar muito mais as rupturas do que as permanências, se fez um esforço que demonstrasse como as próprias mulheres levaram à ação, efetivas condutas que contrapunham estas regras sociais andronormativas. Desde o medievo europeu ocidental, passando pelos movimentos políticos que formaram a base das ideias da Ilustração e da emergência de ações sociais de confronto a um capitalismo patriarcal, opressivo e espoliador. Mas como descrito há pouco, este não é um movimento acabado, mas sempre em contínua afirmação e elaboração. Cabe a esta pesquisa demonstrar como se dá este movimento, tenso e contraditório na educação, e em especial na escola. Para tanto, o capítulo seguinte, tem no seu escopo discutir e pensar a questão da legalidade e das Políticas Públicas, relacionando-as com a reprodução da sociedade andronormativa. Se aqui se buscou demonstrar as pressões sociais e políticas na história, no capítulo seguinte serão observadas essas pressões nas legislações; por outros termos, encontrar e apontar vestígios da história nas leis; procurando compreender como sua elaboração e sua efetivação se relaciona com a produção e a reprodução do social, marcada profundamente por este processo histórico legitimador de uma gramática social andronormativa.

4 ANDRONORMATIVIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS: A CRÍTICA POLÍTICO JURÍDICA

“A natureza jurídica das coisas não pode guiar-se pela lei, mas a lei tem de guiar-se pela natureza jurídica das coisas” (Karl Marx)¹¹⁶

Este capítulo procura elaborar um estudo relacional entre o fenômeno social da andronormatividade e as políticas públicas, em especial, tudo que, nessa relação, se refere à educação. Em primeiro lugar, o esforço se dá no sentido de definir, conceituar, conceber e discutir o conceito mesmo de “política pública”, já que esta é uma categoria central de sustentação desta pesquisa. Em um segundo momento, depois de conceituadas e analisadas as políticas públicas, passo a analisar as suas relações com a sociedade; tomo, para isso, as cartas constitucionais e outros códigos legais como expressões legais de políticas públicas, no sentido de compreender suas relações com os tempos e contextos dos quais emergiram. Por fim, depois da análise e conceituação e entendido o seu movimento em relação à sociedade, passo a elaborar uma análise crítica sobre as políticas públicas e sociais, em suas relações com o fenômeno social da andronormatividade, com a educação; e esta dinâmica, como reprodução da gramática do capital.

Mais especificamente, busco neste capítulo apresentar uma discussão sobre a presença, a ausência ou o silêncio das questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, como expressões do fenômeno da andronormatividade; em especial, a questão da dominação masculina e da opressão feminina; nas políticas públicas¹¹⁷ de maneira ampla, e, em particular, nas políticas públicas ingerentes na educação. A presença, pela obviedade de sua manifestação, evidencia-se com muito mais clareza e pontualidade, facilitando sua identificação e sua possível análise; já as ausências e os silêncios, manifestam-se em planos mais complicados de identificar. Estão nas entrelinhas, nas elipses dos textos, na presença de seus opostos e

¹¹⁶ Marx, Karl. Os despossuídos. São Paulo: Boitempo, 2017. p.81.

¹¹⁷ As Políticas Públicas e Sociais serão mais amplamente discutidas neste capítulo, mas já desde aqui estão entendidas como deliberações da sociedade civil e governamental, formalizadas por meio de dispositivos legais, implementados ou não, pelo poder público. O fato de sua efetivação ou não, aqui não é a questão central; mas sim, o quanto tal dispositivo legal traz em si representado o que pensa e o que concebe, o conjunto da sociedade, a respeito de determinado tema. Neste sentido, não está em questão a eficiência, eficácia e efetividade de determinada política social, mas sim o seu significado para determinado tempo e contexto.

contrastes, na afirmação do que lhe é contrário, ou em sua negação pura e explícita. Por esta razão, é possível que surjam, justamente destas últimas, as análises mais demoradas e detidas; de menor amplitude, mas de maior profundidade; conservando, é claro, o alcance, e procurando, nas minúcias dos textos e de seus contextos, suas mais profundas e delicadas determinações.

Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional. (VIANA, 2004.p.79).

Neste contexto, fica claro que não basta só em um movimento de olhar do geral para o particular, isto é, das políticas públicas educacionais para o “chão” das salas de aula; senão também olhar a partir do cotidiano das escolas, onde se dão as relações sociais mais concretas e reais. As questões relacionadas ao gênero, ao corpo e à sexualidade, em uma sociedade andronormativa, possuem certa invisibilidade (na sociedade e isso se reproduz na escola), sendo, por vezes, uma ação deliberada e intencional; ou mesmo apagadas inconscientemente, relegadas ao silêncio, ao reservado, àquilo que é “delicado” ser abordado; tornando-se, assim, verdadeiros tabus, e, por isso mesmo, carecem de um estudo e análise com bastante cuidado.

Em sentido geral, esta análise procura sinalizar a situação da condição feminina, identificada mais concretamente em situações de opressão e discriminação, como constituinte do público assistido, direta ou indiretamente nominado, pelos programas governamentais, sendo atendida de forma específica, diferenciada; ou ainda, de forma abrangente e generalizada. Por outros termos, analisar como o público feminino aparece ou é apagado, como questão particular, nos textos legais. Em segundo lugar, tomarei como chave de análise das Políticas Públicas, a questão do fenômeno social da andronormatividade. Considerando, é claro, tudo que decorre imediatamente dele; a opressão feminina, a dominação masculina, as desigualdades de gênero, classe e raça, como categorias essencialmente políticas.

Como já foi mencionado e discutido no Capítulo 2, vive-se em uma sociedade sexista, que institui, reforça e recria padrões andronormativos de relações sociais. A educação, como um todo, e a escola, em particular, podem ser compreendidas

como reflexo imediato destes contextos, reproduzindo e construindo, elas próprias, instrumentos e mecanismos de inclusão e/ou exclusão social. Através do Trabalho Pedagógico¹¹⁸, levado à ação em sua maioria por mulheres, evidenciam-se concepções e percepções sobre gênero, sexualidade e corporeidade, que silenciam, confirmam os padrões sexistas, hetero e masculinos da sociedade andronormativa; ou mesmo, não são capazes de criar ações políticas efetivas, por meio de políticas públicas e sociais, de enfrentamento e superação de uma condição feminina, por vezes dominada, oprimida e subserviente, por meio da qual estão sob suspeição quaisquer relações sociais.

4.1 CONCEITOS E CONCEPÇÕES

É importante começar situando teoricamente o que se está denominando como “política pública” neste texto. As políticas públicas são algo de que muito se fala, porém, pouco se problematiza, pouco se analisa com maior profundidade; como também, muito pouco se busca compreendê-las enquanto tais. Em que circunstâncias podem ser tomadas como “políticas”? Em que medida são efetivamente “públicas”? O que essa dupla nomenclatura significa? E mais, em que isto implica? Em uma breve consulta a um dicionário de políticas públicas, de publicação recente e referencial para a área, lê-se que as políticas públicas são “[...] intervenções planejadas do poder público com a finalidade de resolver situações sociais problemáticas” (GIOVANNI & NOGUEIRA, 2015. p.18). Depreende-se daí alguns questionamentos: Intervenções em quê? Planejadas por quem? Resolver em favor de quem? Problemáticas para quem? Entre tantas outras questões.

O certo é que, historicamente, durante todo século XX, foi premente a preocupação do Estado burguês, com o que os economistas liberais burgueses denominaram como promoção do “estado de bem-estar social”, com um “equilíbrio” das forças e tensões sociais, também denominado de “*welfare state*” (NETTO, 2010; NETTO, 2001). Antes de mais nada, não se pode confundir as medidas paliativas convenientemente propostas pelo estado burguês com formas de superação efetivas

¹¹⁸ O conceito e as concepções de Trabalho Pedagógico serão amplamente desenvolvidas no Capítulo 5. Por ora, cabe situá-lo como sendo o trabalho feito eminentemente por professores, politicamente orientado para a construção do conhecimento capaz de transformar a realidade social.

das mazelas produzidas por ele produzido. “Sem ferir de morte os dispositivos exploradores do regime do capital, toda luta contra suas manifestações sócio-políticas e humanas [...] está condenada a enfrentar sintomas, consequências e efeitos” (NETTO, 2001. p.46). Diante de um capitalismo¹¹⁹, que cada vez mais alcançava seu estágio global, foi necessário que os Estados respondessem às demandas sociais, por meio de projetos, programas e ações, promovidas pelo poder público, organizações não governamentais, e organizações do chamado “terceiro setor”. É neste contexto que surgem as Políticas Públicas, tanto como campo disciplinar específico quanto como práticas políticas e ações mediadoras, das relações entre os governos e a sociedade civil, respondendo a seus limites, e às suas contradições.

Na tentativa de elaborar uma concepção de como compreender o que sejam Políticas Públicas, na sequência imediata do texto, serão apresentados e discutidos alguns conceitos, bem como discutidas algumas de suas formulações. É importante fazer este movimento, pois, como está demonstrado no Capítulo 6, não se pode tomar a “aparência” pela “essência”. As Políticas Públicas estão compreendidas aqui como a aparência do fenômeno, e não como o fenômeno mesmo (a sua essência). Em outras palavras, as Políticas Públicas são a evidência, a aparência empírica e factual de um processo que se busca compreender. Quais foram as determinações que levaram à sua formulação, e uma vez elaborada, quais são os processos que ela move, e que dela decorrem? As políticas públicas são as manifestações concretas e fenomênicas, portanto, a aparência de determinados fenômenos. São estes últimos, contudo, que este texto busca examinar.

Figura 4 – Movimento fenomênico das Políticas Públicas

¹¹⁹ “Capitalismo” aqui compreendido em seu sentido *lato*, como modo de produção e como processo civilizatório, compreendidos seus aspectos culturais, sociais, econômicos, geohistóricos e ideopolíticos. (IANNI, 2003). O modelo capitalista de existir e viver, de reprodução da sociedade, para Octavio Ianni, está para além de apenas seu aspecto econômico, mas compreende formas de agir, pensar, sentir e viver, de toda a sociedade. Essa concepção alinha-se à categoria da “totalidade” marxiana, uma categoria de análise, sem a qual, não faz sentido o materialista histórico dialético.



Fonte: (SECCHI, 2012); (BONETI, 2011); (RODRIGUES, 2015).

No caminho do entendimento deste fenômeno social chamado Política Pública, é imperioso começar por uma importante desambiguação. Há três termos muito distintos na literatura política anglo-saxônica, que na literatura latina não se fazem distinguir na forma escrita, mas apenas na sua significação. Trata-se dos termos “*politics*”, “*polity*” e “*policy*”. Embora em países como o Brasil, a Itália, a França e a Espanha, estes três vocábulos estejam contemplados em uma só palavra, o mesmo não acontece com a Língua Inglesa. Denomina-se, em português, como “política”, tanto sua definição clássica, que para os anglófonos denomina-se “*politics*”, isto é, sua dimensão processual de atividade humana de uso e ação do poder, no sentido de dispor de recursos necessários para imposição de uma vontade, momento em que os diversos atores¹²⁰ sociais interagem conflitivamente; quanto o seu sentido mais concreto, referente a perspectivas de decisões e ações frente ao mundo e aos outros sujeitos, mediadoras das relações sociais, que para os anglófonos denomina-se “*policy*”, as políticas públicas propriamente ditas. Também

¹²⁰ Neste texto os “atores” sociais e políticos estão compreendidos como sujeitos singulares, instituições, partidos políticos, sindicatos, lobbistas, colegiados profissionais, associações comerciais, associações comunitárias, movimentos sociais, grupos de pressão, entre outros. O termo “ator” é uma expressão trazida das artes cênicas para as “*policy sciences*”; em primeiro lugar, porque está ancorada na ideia de ação que o cenário político expressa; e em um segundo momento, porque conota a noção de “papéis sociais”, no sentido dos interesses que cada grupo reivindica ao defender ou impor sobre os demais seus interesses, e de seus congêneres, com suas agendas. Convém ressaltar que neste “cenário”, toda a sociedade está implicada na “cena”, não existem expectadores, mas apenas “atores”. Não há expectativa, há somente ação, que em menor ou maior grau, os papéis adquirem protagonismo ou coadjuvância. Não há aqui, portanto, a ideia de representação; isto ocorre pelo sufrágio em uma democracia burguesa em que o limite para a representação é o voto; no caso da arena política das políticas públicas, todos são atores, agentes, que pela ação ou inação, pela voz ou pelo silêncio, pela participação ou inépcia, participam ativamente das disputas sociais

denomina-se apenas como “política”, o seu exercício político administrativo, e o seu ordenamento jurídico institucional; aquilo que para os anglófonos, denomina-se, sucintamente como “*polity*” (BOBBIO, 2010). Resulta deste entendimento preliminar, que o termo política pública, as “public policy”, “tratam do conteúdo concreto e conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões” (SECCHI, 2012. p.01).

Assim, as atividades exercidas nas arenas públicas e privadas, da imensa estrutura social (compreendidas aqui a superestrutura e a base material), nas disputas e no exercício do poder, estão compreendidas as “*politics*”. Nelas, estão contidas as relações políticas cotidianas, amiúde, do dia a dia, da base material, das relações de produção e reprodução social, e das forças produtivas materiais. É delas que surgem concretamente os conflitos e contradições que impactarão todo conjunto da sociedade. Compreendidas nas “*politics*” estão as relações sociais de produção e as forças produtivas, e, portanto, aquilo que Marx chamou de estrutura, a “anatomia da sociedade civil¹²¹”.

Sobre esta imensa estrutura concreta sustentada e estabelecida pelas “*politics*”, constitui-se o grande aparato jurídico político, ideológico, burocrático administrativo; nas palavras de Marx, “determinadas formas de consciência social”, que condensam e sintetizam as visões de mundo, as gramáticas sociais, as concepções que reproduzem a base social, material e concreta. Pode-se aqui pensar na metáfora de um espelho¹²². Na imagem que se vê refletida nele, estão as “*polities*”; no entanto, ela é produzida pelas “*politics*”. Em outros termos, a “*polity*” constitui a imensa “superestrutura”, enquanto que as “*politics*” relacionam-se com a “base concreta”.

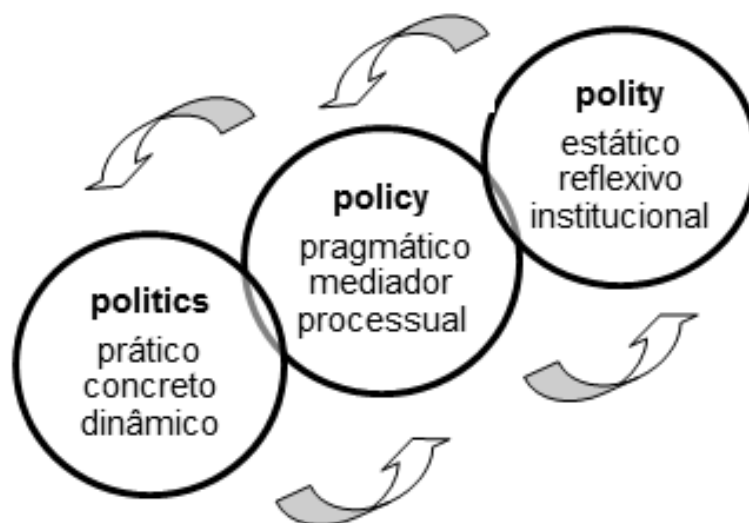
Entre aquilo que a sociedade pensa, as “*polities*”, e aquilo que faz e realiza concretamente, as “*politics*”, encontra-se a dinâmica social da práxis marxiana, a não disjunção entre uma e outra, a não separação entre ação e consciência da ação, o pensar e fazer indistintamente. Assim, entre uma e outra, existe um

¹²¹ Essa discussão e distinção entre superestrutura e base material são centrais para a demonstração do fenômeno da andronormatividade através do método materialista histórico dialético; estão extensamente desenvolvidas no Capítulo 6.

¹²² Com respeito a essa questão, não se pode compreender a “superestrutura” como o mero reflexo das relações sociais da base social material. Menos ainda quando se tratar exclusivamente da questão da representação política nas assembleias constituintes e dos textos constitucionais por elas redigidos. Ainda neste texto, esta questão será devidamente pontuada.

processo, uma transposição; de uma figura real, concreta; e uma imagem virtual, também concreta, porém não real; mas reflexiva de toda estrutura que a produziu. Esta estrutura processual existente e constituída pela reação e pelo movimento entre as “politics” e as “*polities*”, é o que podemos denominar de Políticas Públicas, ou mais especificamente, “*policies*”. Elas constituem relações e estratégias, visões e percepções iniciais sobre as coisas e o mundo, condutas, ações e noções, posturas e atitudes diante deste mundo. Em síntese, constituem a mediação entre as concepções e as filosofias do mundo, as “*polities*”, e as práticas concretas de ser e existir no mundo, as “*politics*”. O argumento deste texto insere-se na compreensão de que, em um modo de produção e reprodução capitalista, as “*policies*” realizam-se pragmaticamente¹²³, e não de forma práxica, como elaborado na teoria sobre o assunto.

Figura 5 – Diferentes instâncias do termo “política”



Fonte: (SECCHI, 2012); (BONETI, 2011); (RODRIGUES, 2015).

É necessário também pontuar, outra desambiguação. É entre os termos “social” e “pública”. Quando associados ao termo “política”, estes termos costumam ser intercambiantes, ou seja, usa-se um em lugar do outro. Cabe aqui fazer sua

¹²³ Mais adiante no texto, esta diferença entre ação pragmática – em vez de práxica, das políticas públicas, serão mais detalhadamente abordadas. Uma discussão mais densa sobre práxis e pragma, será apresentada no Capítulo 5.

nítida distinção, para sua articulação adequada no estudo das Políticas Públicas. Toda política social pode também ser considerada uma política pública, no entanto, não é toda política pública que pode ser considerada uma política social. Dito de outra forma, pode-se compreender a “política social como [uma] espécie do gênero política pública” (PEREIRA, 2009. p.94).

A professora de políticas públicas da USP, Marta Rodrigues, alinha-se a este entendimento, e remete à compreensão de que há ações e deliberações dos Estados, e até mesmo dos governos, que são ações políticas e públicas, mas que, não possuem alcance social; pelo menos, não diretamente. São os casos da política externa, das políticas relacionadas à economia, à administração pública, etc. Porém, “o bom funcionamento (ou a eficiência) de uma política social pode depender da eficácia¹²⁴ das políticas públicas mais abrangentes” (RODRIGUES, 2015. p.09).

Por ora, é suficiente enfatizar que as políticas sociais constituem um subconjunto de um conjunto maior que denominamos de políticas públicas. Em outras palavras, toda política social é uma política pública, mas nem toda política pública é uma política social (Ibidem).

A identificação do campo das políticas públicas como uma disciplina, data de muito recentemente. Situa-se como uma ciência social, e mais especificamente como uma ciência da política pública, denominada na literatura internacional como “*policy sciences*”. Seu marco fundamental na literatura política se deu com a publicação do livro “The Policy Sciences”, de 1951, dos autores americanos David Lerner e Harold D. Lasswell (SECCHI, 2012). Pela sua abrangência e aplicabilidade, este campo de estudo é essencialmente pluridisciplinar. As intersecções decorridas de sua constituição, de seu estudo, e de suas análises, faz com que a ciência da política pública, toque suas arestas com muitos outros campos, não só das ciências humanas, como também para além de suas fronteiras disciplinares. Há uma reiterada interação com a Sociologia, a Ciência Política, as Ciências Jurídicas, a Psicologia Social; e também com campos das ciências sociais aplicadas, como a

¹²⁴ A noção de eficiência está ligada à relação entre o que foi produzido e a energia despendida para tanto. Ela pode ser descrita como o efeito máximo na direção pretendida, com especial ênfase na execução de ações planejadas, conforme previamente especificado. Está plenamente relacionada à economia, pois decorre de “empregar o mínimo de recursos para alcançar um objetivo fixo”. Já a eficácia “inclui a escolha de objetivos para realizar os valores pretendidos. A ênfase aqui não é no volume de trabalho realizado, mas no impacto geral do trabalho feito”. Compreendida sob a lógica de ser o melhor que se pode fazer com os recursos que se tem, mesmo não solucionando o problema, se pode compreender que uma ação pode ser eficiente, mas não ser eficaz (TANSEY, & JACKSON, 2015. p.212).

Administração Pública, a Economia, a Gestão Pública; e para além destas, ainda com as engenharias, setor de produção, de alimentos, de medicamentos, setor agrário e planejamento urbano. Como se vê, as implicações do estudo das ciências das políticas públicas são extremamente amplas, e esta amplitude remete também à sua complexidade.

Problemas públicos e políticas públicas existem nas áreas de educação, segurança, saúde, gestão pública, meio ambiente, saneamento, habitação, emprego e renda, previdência social, planejamento urbano, justiça e cidadania, assistência social, cultura e esporte, ciência, tecnologia e inovação, infraestrutura e transportes, entre muitas outras áreas. A finalidade de uma política pública é o enfrentamento, diminuição e até mesmo a resolução do problema público (SECCHI, 2016. p.05).

Compreendido assim, o campo de estudo da ciência da política pública, a “*policy sciences*”, é extremamente vasto, tanto em sua amplitude quanto em sua profundidade. Transita tanto em diferentes áreas da vida social, quanto em diferentes instâncias da política global. Tomando o caso específico deste estudo como um exemplo privilegiado para sua compreensão, o fenômeno da Educação evidencia esta pluridisciplinaridade e as suas múltiplas implicações. A educação é uma questão pública e, portanto, deve ser assunto de deliberação pública. Sua agenda¹²⁵ transita desde os mais diferentes fatores determinantes (meio ambiente, transporte, saúde, saneamento), até instâncias que vão desde o nível local até decisões internacionais, passando pelos mais diversos agentes (governamentais, organizações privadas, questões políticas, pedagógicas, etc.).

A questão central, contudo, é compreender a dinâmica entre os sujeitos, atores sociais, instituições, suas demandas, seus anseios, suas pautas, sua agenda, e a política pública propriamente dita; também com sua agenda, sua carga jurídico moral, suas determinações legais; enfim, seu conteúdo prescritivo e deliberativo para as condutas sociais. Em outras palavras, cabe entender a dinâmica social e as concepções ideopolíticas que emergem dos conflitos ou consensos, dissensões ou aproximações entre os agentes sociopolíticos; os “*politics*”; e as “*policies*”. Entender em que medida se determinam reciprocamente. No limite, saber até que ponto são os atores sociais e políticos, agentes sociais e instituições, os “*politics*”, que determinam as “*policies*”; ou, pelo contrário, em que medida são as “*policies*” que

¹²⁵ A questão da “agenda” pública está aqui compreendida como uma “lista de prioridades” (SECCHI, 2012. p.35), elaborada por atores políticos, interessados em que suas pautas e necessidades, integrem o rol de prioridades de atuação dos agentes sociais.

estabelecem as regras nas arenas políticas, no cenário social. Cabe deixar claro que não são mutuamente excludentes; mas inversamente, esta relação existe sempre, constantemente, em orgânica interação e intersecção. Como em um êmbolo, retirado de um modelo da Física, a maior pressão de um, implica na conformação do outro. Processo este, evidentemente, mutuamente implicado.

Dentro deste raciocínio, e considerando que as “políticas públicas educacionais regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar” (FEEREIRA, 2016. p.41), cabe questionar em que medida e com qual alcance essas políticas públicas pautam as questões políticas e pedagógicas, regulando e orientando o cotidiano escolar? Cabe também pensar em que circunstâncias emergem, do dia a dia das escolas, dos agentes sociais, as demandas que informam as agendas das Políticas Públicas em educação? Serão as políticas públicas apenas um produto, um resultado de um processo político que transforma necessidades sociais, as demandas e os apoios em decisões, deliberações, ações sociais e políticas, propriamente ditas? Ou, pelo contrário, as políticas públicas pautam, determinam as dinâmicas políticas vividas pela sociedade, em seus conflitos cotidianos, e em particular, na escola? Este estudo não busca respostas prontas e acabadas para estas questões, sequer acredita-se que elas existam. Entretanto, procura refletir sobre as contradições e os limites impostos, tanto pela sociedade quanto pelas formulações legais, as relações sociais no contexto educacional, e em específico aquelas que se referem às questões da sexualidade, da corporeidade e do gênero, relacionado à opressão feminina.

Nos estudos sobre “*policy sciences*” existe um encadeamento lógico formal, que procura demonstrar de forma didática, aquilo que, na literatura, chama-se de “*policy cycle*”; o ciclo de políticas públicas. Os estudos clássicos do tema sintetizavam estas fases em três grandes blocos: a formulação ou elaboração da política pública, a implementação e a avaliação destas políticas. Já nos estudos mais recentes, estas diferentes etapas, ganham cada vez mais especificidades. De qualquer forma, este ciclo de políticas públicas, seja ele mais ou menos subclassificado, “é um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes” (SECCHI, 2012. p.33). Permite, desta maneira, que se visualize, de forma panorâmica, as etapas simplificada e apresentadas, daquilo que é muito mais complexamente

determinado. Por outros termos, a ilustração a seguir resume simplificada-mente aquilo que na prática política cotidiana é muito mais complexo. O autor lembra ainda, que as fronteiras entre as distintas fases não são tão nítidas (Ibidem, p.34).

Figura 6 – Ciclo de Políticas Públicas:



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de (SECCHI, 2012)

Em cada uma destas distintas fases, apresentadas pelo autor, é possível encontrar uma miríade de agentes, sujeitos, implicações legais e morais, como também toda uma cadeia de relações de poder multiplicadamente impactando o desenho e os contornos, os limites e as contradições, das relações nelas contidas. É por isso que não se pode tomar as políticas públicas como apenas o produto ou a causa daquilo que regulam ou acionam, mas encontrar em seu processo, como dito anteriormente, as suas múltiplas determinações.

Uma primeira questão que surge na agenda pública é o que os analistas de políticas públicas chamam de “problema”. “Um problema é a discrepância entre o *status quo* e uma situação ideal possível” (SECCHI, 2012. p.34). Por outros termos,

o problema público é a dessintonia entre o que está posto pela realidade empírica, e uma situação ideal para a realidade pública. Neste sentido, uma primeira percepção é a de que não é exatamente uma dificuldade identificar um problema público, mas determinar politicamente, que determinado conjunto de eventos, podem compor a agenda pública, como uma questão problemática, em conflito. Diante de uma sociedade andronormativa, da qual decorrem agendas andronormatizadas, portanto, as pautas femininas terão menor impacto e menor percepção como um problema público abrangente de toda a sociedade. É importante aqui marcar uma diferença entre “problema social” relevante, e “questão social” (NETTO, 2001). Aqui não se está tratando daquelas questões sociais decorrentes de catástrofes naturais, por exemplo, mas das “questões sociais” propriamente ditas, apontas por José Paulo Netto, decorrentes do pauperismo crescente que decorre desde as primeiras consequências societárias da Revolução Industrial, no século XVIII, e que ganha contornos cada vez mais deletérios para a sociedade, ao longo do século XX, no “tardo-capitalismo”. Ela decorre, portanto, da contradição entre o modelo capitalista de reprodução da sociedade e o trabalho. Assim, a

Questão Social é apreendida como um conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade (IAMAMOTO, 1998. p.27)

As consequências mais imediatas disso é que o Estado passa a se preocupar com as demandas sociais “subalternas”, consequentes desta apropriação privada do trabalho socialmente realizado. Em vez de interferir na “questão social”, de fundo, que está enraizada no modelo de reprodução excludente do capital, o Estado e a sociedade passam a se preocupar com suas decorrências, e a interferir nas suas consequências; criando e proporcionando condições para que se criem “agendas” públicas de ação e intervenção na realidade social. Esta é a gramática dos, nominados pelo capital, como “problemas” sociais. São sociais na medida em que afetam a toda a sociedade, porém, são constituintes do próprio modelo capitalista.

Contudo, é nesta gramática que estes “problemas” sociais passam a integrar as agendas das políticas sociais e públicas; em que naturalizam-se “questões” sociais profundas, como tão somente “problemas” sociais circunstanciais; presumivelmente inelimináveis, senão apenas mitigáveis, da ordem social vigente.

As políticas públicas, no capital, são, assim, vistas como intervenções necessárias, positivas, úteis; quando, na verdade, são intervenções políticas produzidas pelo próprio capital, para o próprio capital, para sua conservação, reprodução e reafirmação. O professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, José Paulo Netto, reafirma esta ideia ao notar que

[...] o trato das manifestações da “questão social” é expressamente desvinculado de qualquer medida tendente a problematizar a ordem econômico-social estabelecida; trata-se de combater as manifestações da “questão social” sem tocar nos fundamentos da sociedade burguesa (NETTO, 2010. n.p.)

Assim, a “questão social” de fundo é “ressemantizada” por meio de um eufemismo que mais a esconde do que a revela. Nestas condições, aquilo que é uma questão histórica, de fundo, de longo alcance¹²⁶, recebe uma taxonomia suavizada, desagudizada, e passa a ser determinada politicamente apenas como “problemas” sociais. Para atentar para estes “problemas”, os analistas de políticas públicas avançam para uma fase do ciclo que chamam de formação da agenda. Ela é constituída por um conjunto de problemas que a sociedade, os grupos organizados entendem como temas relevantes. Mais do que isso, são um “conjunto de problemas ou temas que a comunidade política percebe como merecedor de intervenção pública” (SECCHI, 2012. p.36). Ela adquire forma, quando “elencar os problemas ou temas que o poder público já decidiu enfrentar” (Ibidem), ou seja, passam a compor a agenda institucional. Nesta ampla construção, fazem parte uma infinidade de atores sociais com maior ou menor grau de influência. Um sujeito político importante nesta correlação de forças, é a mídia. “O poder que a mídia possui sobre a opinião pública é tamanho que, não raras vezes, a agenda da mídia condiciona as agendas

¹²⁶ Esta “questão” está originalmente apresentada por Marx, em O Capital, Volume II, Capítulos XXIV e XXV, em que o autor critica a acumulação primitiva do capital, relacionando-a ao processo de colonização e de expropriação das economias coloniais e imperialistas. Explica que a extrema desigualdade social e econômica, característica da sociedade capitalista, decorre de “uma acumulação [...] do modo capitalista de produção, [...] seu ponto de partida”. Este processo tem assim a aparência de um círculo vicioso do qual só podemos escapar admitindo uma acumulação primitiva, anterior à acumulação capitalista” (p.828). Fica demonstrado, com isso, nas palavras de Marx, que “essa expropriação se opera pela ação das leis imanentes à própria produção capitalista”. Por esta razão, é que tratar a “questão social” da desigualdade no capital, como um “problema social” e econômico, agindo nas suas consequências em vez de nas suas causas históricas, é agir politicamente de forma alegórica, reafirmando o capital e sua dinâmica política. Alocar recursos pragmaticamente, ou seja, tratar economicamente questões políticas, é ceder ao “pecado original da economia” (p.829), pois “o capital não é uma coisa, mas uma relação social entre pessoas, efetivada através de coisas”, “é uma relação social de produção, é uma relação histórica de produção” (p.885), e requer efetivamente compreendê-lo – como questão “social” que é, para não confundir-lo com um “problema” emergente e urgente, em espaços determinados, e em “brakes” focais, efêmeros, circunstanciais e programados.

públicas institucionais” (Ibidem). A atuação dos meios de comunicação de massa, nas democracias contemporâneas é relevante e decisivo. Em uma sociedade altamente informada e informatizada, estes organismos recebem a pecha de produtores e difusores de informações. De forma mais açodada, estas informações difusas e ruidosas, passam para toda a sociedade a sensação de que constituem conhecimento. Assim, os meios de comunicação de massa também exercem um papel de relativo controle da esfera pública, e importante influência na política; obscurecendo sua atuação, por vezes, alienadora e massificadora, pautando a agenda pública; a partir de seus interesses e de seus anunciantes, revestindo de importância, e iluminando determinadas pautas, enquanto apaga outras de seu desinteresse.

Um terceiro passo no ciclo das políticas públicas está condicionado pela formulação das alternativas; e estas, por um extenso planejamento e uma artilosa articulação política. Uma vez desenhado o problema social, de ele passar a integrar a agenda institucional, passa, com base nisso, a estabelecer os objetivos e as estratégias que comporão o enfrentamento daqueles problemas. Mais uma vez aqui, como será desenvolvido no final deste texto, as políticas públicas partem pragmaticamente de situações dadas, e, via de regra, não elencam entre suas estratégias, a superação destas situações determinadas. É isto que a faz reprodutora do capital, e nunca sua forma de enfrentamento e superação. Condicionada a esta etapa, está a tomada de decisão. “A tomada de decisão representa o momento em que os interesses dos atores são equacionados e as intenções (objetivos e métodos) de enfrentamento de um problema público são explicitados” (SECCHI, 2012. p.40). Pode-se auferir deste entendimento, que esta “tomada de decisão”, em nenhuma hipótese, se dará fora dos limites do próprio capital. Os sujeitos políticos terão tanto maior grau de influência e poder decisório quanto em mais alto grau estiverem da escala da produção e das instâncias de poder e domínio. Desta forma, tanto mais representativa e reprodutiva do próprio capital e da sociedade andronormativa será uma política pública, quanto maior for sua força política, sua evidência social e midiática, sua importância e relevância econômica e política.

Pode-se chegar agora à discussão dos resultados concretos das políticas públicas, isto é, sua implementação. Esta fase é concomitante às duas seguintes,

devido ao seu caráter intrinsecamente vinculado. Ao colocar em prática uma série de ações e estratégias para enfrentamento de uma questão pública, implica saber e conhecer seu curso, suas consequências, seus sucessos e seus fracassos. Enfim, colocar em prática uma política pública, implica em avaliá-la, constante e processualmente, como também decidir sobre sua sequência, sua replicação; ou mesmo, sobre sua expiração. É certo que todo o processo deve ser monitorado, constantemente auditado, e revisto em todas as suas diferentes fases. Entretanto é preciso que ela esteja concretamente implementada para que sua apreciação possa ocorrer.

A avaliação é a fase do ciclo de políticas públicas em que o processo de implementação e o desempenho da política pública são examinados com o intuito de conhecer melhor o estado da política e o nível de redução do problema que gerou (SECCHI, 2012. p.49).

Se em qualquer fase do processo de vida de uma política pública, o jogo e o conflito de interesses devem estar sempre no centro da análise, é no momento de sua avaliação, o instante em que se oficializam, que se publicizam, que se produzem juízos de valor sobre seu processo. Diante das contradições, dos limites, e dos constantes conflitos da sociedade capitalista e andronormativa, sempre haverá inúmeros interesses em disputa na formulação, na implementação e na avaliação e extinção de uma política pública.

Por um lado, existem os sujeitos, atores sócio políticos, que compõem estes inespecíficos grupos de interesses. Entre eles estão os indivíduos propriamente ditos, os diferentes grupos e classes sociais, e as diversas organizações interessadas ou implicadas na existência de uma política pública. Um destes atores são os políticos com mandatos propriamente ditos. Por esta razão, adquirem poder de ingerência fundamentais nos processos decisórios. “Quando estão investidos de cargos no Executivo ou no Legislativo possuem legitimidade para propor e fazer acontecer políticas públicas de grande influência” (SECCHI, 2012. p.80). Por conta desta prerrogativa, também estão suscetíveis a que o sucesso ou o insucesso de seus mandatos ou cargos eletivos estejam vinculados a estas políticas. Muitas vezes, os políticos profissionais têm na mão o poder decisório sobre os gastos públicos, e podem, dessa forma, também, obter vantagens, para seus grupos de apoiadores e financiadores, de determinadas políticas públicas.

Outro grupo profundamente influente nas políticas públicas são os burocratas. Algumas razões apontam para esta questão, primeiro, porque “são detentores de conhecimento técnico sobre o serviço que prestam” (SECCHI, 2012. p.84). Pode-se apontar, neste grupo, policiais, médicos, contadores, profissionais liberais, juristas, assistentes sociais, professores, pois tem conhecimento dos meandros de suas profissões e de toda engrenagem social que orbita em torno do serviço público. Outra razão aponta para o fato de que os burocratas que “têm o privilégio de estar mais próximos dos destinatários das Políticas Públicas, e podem, assim, compreender melhor seus comportamentos e necessidades” (Ibidem). Por fim, há o fato de que “os burocratas conhecem o funcionamento da máquina estatal, melhor que os políticos [...], podendo, dessa forma, desviar de obstáculos práticos na implementação das políticas públicas” (Ibidem). Esta influência se dá em todas as fases do ciclo das Políticas Públicas, ouvindo diretamente os sujeitos implicados na formação da agenda; subsidiando os agentes públicos com o conhecimento técnico na formulação das alternativas. Mas é na fase da implementação das políticas públicas, que os burocratas exercem suas funções mais preponderantes. São eles que transformam “valores e orientações políticas em atividades executadas pela administração pública” (Ibidem) A partir de suas posições privilegiadas, assimetria informativa e domínio da execução, estão em vantagem “para interpretar os objetivos da política pública a favor de seus interesses, de sua comunidade profissional ou do seu estrato social” (Ibidem).

Há também os grupos de interesse, compostos por uma miríade de sujeitos e instituições em constantes conflitos de interesses: partidos políticos, sindicatos, *lobbistas*, colegiados profissionais, associações comerciais, associações comunitárias, movimentos sociais, intelectuais, grupos religiosos, grupos de pressão, entre outros. Dentro deste grupo, os partidos políticos merecem uma atenção especial, pois

[...] são organizações formalmente constituídas em torno de um projeto político, que buscam influenciar ou ser protagonistas no processo de decisão pública e administração do aparelho governamental, por meio da formalização e canalização de interesses da sociedade civil (Ibidem. p.88-89).

Por fim, as organizações do terceiro setor¹²⁷ são outro ator político central na arena política pública. Em tese, elas são organizações de natureza privada, sem fins lucrativos, e que representam algum interesse coletivo. “Elas atuam em áreas sociais onde a ação estatal é insuficiente ou inexistente, como saúde, educação, meio ambiente, cultura, e proteção de minorias” (SECCHI, 2012. p.93). É necessário observar, com devido cuidado, quando se trata da ausência ou da inoperância da ação do Estado. Via de regra, situações de conflito, violência, miséria extrema, degradação ambiental são narradas pelos meios de comunicação de massa e por muitos atores políticos, como “ausência” do Estado. Não se pode, e nem mesmo se deve, entretanto, confundir uma verdadeira inoperância da ação estatal, com uma deliberada ação do Estado, estrategicamente executada para causar ou facilitar tal situação. Quando se está tratando de um Estado neoliberal, deve-se ter muito claro que não se trata de um Estado ausente, mínimo, mas de um tipo de estratégia de Estado, por meio dos governos, subserviente aos interesses do mercado e do capital. Se,

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, [...]. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos de seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito [...], disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm que adaptar-se a suas normas (ANDERSON, 1995. p.22-23).

Este novo tipo de governança pública não é aquela que promove a organização social autônoma e com força política equiparada a do mercado. Pelo contrário, o tipo de Estado neoliberal é um ator protagonista da arena política. Exatamente como os demais atores descritos até aqui, é um agente militante e ativista, com privilégios políticos e sociais que lhe permitem um lugar de destaque neste complexo conflito de forças. E essa complexa dinâmica de poder tem especificidades. Como demonstrado no Capítulo 2, existem fortes e antigas tradições que estão nas bases de formas hegemônicas de masculinidade através de exercícios de dominação social. É possível percebê-las nas grandes corporações transnacionais, que tem no seu comando, em maioria absoluta, homens. Prevalecendo o poder, portanto, sob extenso e profundo domínio masculino. Também no mundo político em que as cúpulas de governo em muitos países pelo

¹²⁷ A expressão “terceiro setor” constitui uma forma de distinção dos organismos do primeiro setor, o Estado, e do segundo setor, o mercado e as organizações empresariais.

mundo é, em quase sua totalidade, masculino. São também, compostos majoritariamente por homens, as cúpulas políticas e dos poderes militares da maioria dos países do mundo. Isso demonstra que nos grupos de poder e de elite, a hegemonia masculina dos sistemas políticos, burocráticos e de poder em todo o mundo, é dominante; fazendo imperar uma agenda pública andronormativa, com a aparência de representar os interesses da sociedade como um todo.

Não existe, retomando, uma redução ou ausência do papel do Estado, mas uma nova gramática que aloca os atores sociais, e entre eles, o Estado burguês neoliberal contemporâneo e andronormativo, como interessado e incentivador dos conflitos e situações extremas, que se locupleta com elas, que prevarica, que as patrocina, e as promove. Este novo Estado burguês e neoliberal deve ser entendido como uma redefinição do lugar e do papel do Estado no processo de acumulação do capital e de dominação burguesa capitalista. Estas organizações do terceiro setor, organizações não governamentais, fundações privadas e mistas, entidades filantrópicas, etc., emergem social e politicamente em um tempo e em espaços onde o Estado propositalmente precarizou o patrimônio público, relegando intencionalmente para setores da sociedade civil, a defesa e a coordenação dos interesses públicos. Na estratégica, intencional e deliberada ação de um Estado “ausente”; embora presente em sua invisibilidade instrumental; o capital e o mercado obtêm vantagens sem limites. Os bancos, as empresas multinacionais, os meios de comunicação de massa, as grandes corporações e a própria indústria da política eleitoral, lucram com um tipo de Estado, que permite e patrocina, dentro de seus limites, com seu relativo controle, que o capital promova uma cidadania de mercado.

Um último elemento, definidor das políticas públicas, são as instituições. O curso das políticas públicas se dá, necessariamente, em contextos institucionais. As instituições estão aqui compreendidas como regras formais, que, de uma forma ou de outra, em maior ou menor grau, condicionam o comportamento dos indivíduos. Dessa forma, ao elaborar análises e críticas de quaisquer temas, à luz das Políticas Públicas, deve-se compreender que

[...] as instituições são as regras constitucionais, os estatutos e códigos legais, as políticas públicas passadas e os regimentos internos das arenas onde as políticas públicas são construídas. Instituições nessa acepção são: jurisdições (leis), competências (funções e as delimitações territoriais) (SECCHI, 2012. p.62).

São estas regras constitucionais, dispositivos e formulações legais, instituintes dos contornos das ações políticas dos sujeitos, na arena pública, que se passa a compreender a partir de agora. Estes textos instituem papéis, delimitam espaços, definem condutas, constituem lugares sociais. Por sua vez, foram também desenhados a partir de tempos e contextos, dos quais são o reflexo. Como na metáfora apresentada anteriormente, passa-se agora para a imagem reproduzida no espelho, que, ao mesmo tempo que reflete a imagem de uma sociedade real e material, produz, a partir desta própria imagem reproduzida, idealmente refletida, paradigmas, axiomas, contornos, que balizam maneiras de agir, pensar, sentir e viver, que constituirão padrões de referência, para toda a sociedade. É preciso pontuar, contudo, que ao tratar-se das cartas constitucionais e institutos legais, elaborados dentro das casas legislativas, a ideia de uma representação, ilustrada pela metáfora de um espelho, apresenta alguns problemas. Isto se deve ao fato de que a relação entre estas “casas”, e os textos por elas redigidos, não se dá de maneira tão direta, ou muito menos, por vezes, conexa. Isto é, entre a sociedade, as Casas legislativas e seus textos legais, há um afastamento que precisa ser compreendido em suas peculiaridades.

Não se pode considerar uma Casa legislativa, como uma resultante pura e simples da manifestação dos mais diversos interesses sociais, em um determinado momento histórico, como se ali estivessem consolidados candidamente os desejos e planos, de como pretendem se organizar política e socialmente. Não se pode considerar os parlamentares como se fossem meros porta-vozes, ou uma espécie de representantes passivos, dos interesses do povo “soberano”, dos seus eleitores, e da população por eles representados. Para que uma carta legal seja o resultado da ampla manifestação dos diversos segmentos das sociedades, é preciso que aqueles que escrevem o texto constitucional, sejam absolutamente fiéis aos princípios de seus eleitores, aos compromissos que motivaram seus votos. Os constituintes, os legisladores de modo geral, muito mais do que expressar os interesses e a vontade da população, de quem são representantes legais e políticos; eles legislam defendendo interesses muito mais complexamente definidos, de financiadores, de seus grupos de articulação. Compreendido assim, há uma atividade relativamente autônoma da atividade parlamentar em relação às vontades do povo representado.

Dois conceitos podem aqui contribuir para a compreensão deste cenário. O primeiro deles, é o conceito de “campo”, de Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 1983), já mencionado no Capítulo 2, que compreende determinados lugares sociais, como esferas autônomas e (inter) dependentes da vida social. São, assim, esferas da vida social, constituídas historicamente, que se institucionalizam na vida social, institucionalizando, ao mesmo tempo, esta própria vida social. Assim, pode ser compreendido o “campo parlamentar”, uma esfera da vida social, relativamente autônoma com suas próprias dinâmicas, das quais, muitas vezes, a sociedade civil não participa, ou, sequer, compreende. Para ilustrar estas questões, a Agência Patrícia Galvão¹²⁸ apresenta alguns dados sobre a bancada federal eleita nas eleições majoritárias de 2014,

[...] composta por 71% de homens brancos, segundo levantamento feito pelo sociólogo e professor do Instituto de Estudos Sociais e Políticas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) Luiz Augusto Campos. Entre os eleitos, 15% se declararam pardos e apenas 3,5%, pretos. No caso das mulheres, elas representarão quase 10% da Câmara dos Deputados no início de 2015. No conjunto de deputados, as pardas serão 1,6% e as pretas, 0,6%. Nenhum índio foi eleito. Câmara Notícias (09/10/2014).

Figura 7 – Composição da Câmara por cor da pele e sexo



Fonte: SGM/Câmara

Esses dados mostram uma profunda desconexão entre a representação político jurídica e sua base material. São índices que colidem frontalmente com a materialidade da vida social brasileira. Enquanto a população de mulheres, pelos

¹²⁸ Mantida pelo Instituto Patrícia Galvão <<http://agenciapatriciagalvao.org.br>>.

dados do IBGE¹²⁹, é maioria, sua representação; na instância máxima de deliberação da sua vida social, civil e política; é muito menor. A dissintonia na representação por cor da pele também é relevante. Mostra-se inversa à de seus representados. De acordo com o IBGE, somando os autodeclarados negros e pardos, chega-se a três quartos da população; enquanto sua representação no congresso é inversa. Pensadas a partir das interseccionalidades ente classe social, raça e gênero/sexualidade, a representação do poder é muito distante, diferente e mesmo antagônica da sua concretude; configura-se, assim, como uma instância relativamente autônoma e despreendida da realidade social; legislando, na verdade, em nome de um poder branco, elitista e andronormativo.

Outro entendimento, é o do sociólogo alemão Max Weber; em “A política como vocação” (WEBER, 1979. p.105), ao demonstrar que há um tipo de atividade, de um “profissional da política”, de uma categoria de sujeitos que vivem “da” política e “para” a política; atividade esta, que prescinde da participação, e do conhecimento de suas atividades, por parte de toda sociedade. Configura-se assim, um quadro onde, quando um parlamentar é eleito, ele passa a participar de um jogo político do qual a sociedade está completamente distanciada do seu exercício prático e da sua concepção político jurídica. “Estes políticos de ‘vocação’, no sentido mais autêntico da palavra, são em toda parte as únicas figuras decisivas nas correntes cruzadas da luta política pelo poder” (Ibidem, p.100). Isso faz que os textos constitucionais e dispositivos legais, entendidos como resultado da simples e direta vontade dos vários segmentos sociais, seja uma mera ilusão. Nesse quadro, a ideia de “re”representação; isto é, presentificação de uns, delegada a outros, se configure na mais remota quimera.

Não se pode, também, encarar os textos legais, como “produtos” finais de um processo social, como se, primeiro, viesse a sociedade; depois, a manifestação dos interesses sociais; e por fim, os parlamentares, que dão conta de alguns interesses sociais. O resultado de uma atividade parlamentar, consolidado em um texto legal, nem sempre é o resultado passivo e direto dos interesses sociais, manifestos através de seus representantes. A ideia de uma representação “fiel” é incompatível com a realidade da ação, e do processo de escrita das leis. Também não se pode compreender que haja simplesmente um abismo, uma ruptura radical entre o social

¹²⁹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística <<http://www.ibge.gov.br/home/>>.

e sua representação legislativa; mas apenas quero afirmar, que não pode ser entendido como um mero espelhamento da sociedade, como descrito na metáfora apresentada anteriormente no texto. Ela serve apenas como um modelo para ser pensado e problematizado. Os interesses públicos, os desejos e anseios do conjunto social ampliado, só serão atendidos e consolidados “na letra da Lei”, pelos atores políticos, os parlamentares; se estes desejos e anseios, estiverem coerentemente alinhados, com as estratégias políticas daqueles parlamentares.

Há, portanto, sim, uma certa profissionalização da política, e uma certa autonomia na atuação parlamentar, mais especificamente. Os textos legais não resultam simplesmente de uma manifestação ampla dos interesses sociais, mas de interesses muito mais específicos dos profissionais da política, exclusivamente responsáveis pela redação das leis. Assim, ao invés das cartas constitucionais e dispositivos legais, serem tomados como resultante ou representante fiel das concepções da sociedade ampla, deve-se considerar que elas são, politicamente, o resultado de um embate de interesses de profissionais eleitos pelo povo, para redigir estes textos legais. Os políticos profissionais, em maioria absoluta homens, por vezes, negam os interesses sociais, silenciam os interesses sociais, atendem aos interesses sociais, se apropriam dos interesses sociais, fabricam os interesses sociais, e também se antecipam aos interesses sociais, via de regra, andronormativos.

Desta forma, é fundamental separar e entender as diferenças entre os interesses sociais e os interesses políticos. Os interesses sociais não são, ou podem, muitas vezes não ser, a causa da atividade parlamentar; mas são, em todas as vezes, uma consequência do trabalho parlamentar. A arena política parlamentar é um constante embate estratégico de barganhas, de alianças, de coalizões, de enfrentamentos, é uma arena de lutas, e um espaço de estreitas alianças, por vezes espúrias, com vistas a articulações; sempre estratégicas, de aumento do capital político, por parte dos profissionais da política, dos parlamentares. Todas as vezes que tomamos as Leis, o fazemos tomando à sua “letra fria”, tal como está redigida; e com isso, desprezando todas as suas contradições e determinações históricas, como sendo pura e necessariamente o que a sociedade buscava. Muitas vezes, não era o que a sociedade buscava, senão apenas o que imperava segundo os interesses de uma gramática social andronormativa. Sem isso, acabamos

acreditando que a Lei reproduz o social tal como ele é; e desprezando sua real configuração, a de que muito remota e indiretamente ela é escrita pela sociedade. Compreender as cartas constitucionais e os institutos legais, é, ao mesmo tempo, compreender sua relação com a sociedade, é compreender quem a escreveu, e compreender sua perspectiva andronormativa e regulamentadora, da sociedade que ela problemáticamente reproduz.

4.2 CARTAS CONSTITUCIONAIS E INSTITUTOS LEGAIS COMO POLÍTICAS SOCIAIS

Uma maneira de analisar a forma como se deu a relação entre o Estado e a sociedade civil, sempre em conflito, é tomar para análise as formulações legais e as políticas sociais, que emergiram historicamente desta relação. Essas Cartas e institutos legais refletem muito sobre o tempo e sobre o espaço social do qual emergiram, e (também sobre o qual) regularam. Assim, não se pode prescindir de uma breve retomada histórica deles, no sentido de compreender as relações, rupturas e continuidades, limites, conflitos e contradições, presentes em suas formulações.

Não se busca aqui tomar, em uma via simples e direta, os textos constitucionais como políticas públicas ou políticas sociais; mas pensá-los a partir da gramática social, sob as quais se estabeleceram essas políticas. Estes textos legais, não possuem, obviamente, nem a função, nem a dinâmica, nem a temporalidade de uma política pública. Entretanto, são concepções políticas, condensadas e prescritas para toda a sociedade, com o poder de regular, impor, impedir comportamentos e ações sobre os sujeitos, sobre as instituições sociais e sobre todas as relações entre ambos. Estabelecem limites e circunstâncias destas ações do Estado, dos governos, predispondo condutas, direitos e deveres, bem como formas de agir, pensar, sentir e viver, para toda a sociedade.

Tabela 2 – Diferenças entre os institutos legais que regulam a vida social

Políticas Públicas e Sociais	Dispositivos legais e Cartas Constitucionais
-------------------------------------	---

Temporárias, efêmeras. Tem início e fim estipulados ou predispostos.	Constantes no tempo. Tem caráter de perenidade.
Instituintes. Instituem programas e ações	Constituintes. Constituem ideias e concepções
Circunstanciais	Estruturais
Prescritivas – definem as políticas (ações) de uma sociedade	Constitutivas – constituem as filosofias (consciências) de uma sociedade
Regulam ações	Regulam instituições
Respondem a necessidades sociais	Respondem a concepções e realidade sociais
Atendem a parcelas da sociedade	Abrangem a totalidade da sociedade
Políticas de governo (não exclusivamente)	Políticas de Estado (não exclusivamente)

Fonte: Quadro elaborado pelo autor contrastando a as diferenças entre os institutos legais que regulam a vida social. Indicam um predomínio, uma tendência, mas não evidências definitivas. (BONETI, 2011); (RODRIGUES, 2015).

A primeira carta constitucional, propriamente brasileira, é a Constituição de 1824, outorgada¹³⁰ por Dom Pedro I. Devido ao fato de o Brasil ter sido uma colônia do Império Português até 1815¹³¹, não se registram códigos legais anteriores a esta data, escritos em território brasileiro. Do ponto de vista político, o texto representou um evidente avanço no que dissesse respeito à organização e à definição do Estado brasileiro, suas divisões e seus poderes, uma vez que se desenhava ali, os contornos de uma política propriamente brasileira. Outro avanço, que repercute profundamente na forma como a sociedade interage, foi uma primeira definição de cidadania brasileira. Em seu Artigo 179¹³², o último da Carta, citava pormenorizadamente garantias e direitos individuais.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

I.Nenhum Cidadão póde ser obrigado a fazer, ou deixar de fazer alguma cousa, senão em virtude da Lei. (<<http://www.planalto.gov.br/>>)

¹³⁰ Um texto legal recebe o qualificativo de “outorgado” quando não é proposto por um poder democraticamente constituído, mas muito mais consentido, concedido, ou apenas formalmente deliberado por ele. Remete à ideia de imposição, “de cima para baixo”.

¹³¹ Em 1815, as Colônias Portuguesas na América constituíram o que se passou a chamar de Reino da Brasil.

¹³² Nas citações dos textos legais, está mantida a grafia original.

Seguem-se a este, um total de trinta e cinco incisos que tratam das liberdades individuais. Outro exemplo disso era que, embora em seu Artigo 5º constasse a religião Católica, como a religião do Império, estavam garantidos outros cultos em âmbito doméstico ou particular (BONAVIDES, 1991). Essa era uma clara influência das cartas constitucionais liberais que sucederam, na Europa e na América, a Revolução Burguesa na França. A questão dos direitos “civis e políticos”, constantes do inciso acima, serão logo adiante e mais amplamente desenvolvidos quando se chegar aos textos legais que contemplarem também os direitos sociais, na constituição da cidadania. Mas embora tenha significado, já ali, um avanço para a cidadania brasileira, é espantoso que não haja sequer uma referência direta ou explícita às questões relacionadas à educação. Esta questão só aparece trinta meses depois, em outubro de 1827, com a “primeira lei geral da educação” (CURY, 2014. p.07). Uma leitura atenta da referida Lei, em seus dezessete artigos, permite observar a preocupação do Estado, por meio de sua política legal, com a distinção formal, cognitiva e moral entre meninos e meninas e entre professores e professoras, mestres e “mestras”. Para tal análise, é importante analisar conjuntamente os Artigos¹³³ 6º, 11º, 12º e 13º:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

Com exceção do Artigo treze, que garantia isonomia de vencimentos entre professores e professoras, os outros três são um verdadeiro inventário de discriminações entre a natureza do trabalho de mestres e mestras, e o aprendizado

¹³³ Artigos são representados por numerais ordinais; os parágrafos são representados pelo símbolo §, seguido por um numeral ordinal; os incisos são representados por algarismos romanos; as alíneas são representadas por letras minúsculas; e os itens são representados por algarismos arábicos.

de meninos e meninas. O Artigo 6º dispõe sobre um conteúdo de natureza técnica, lógico-abstrata, linguagem e dogmas religiosos. Em contraste com ele, o Artigo 12º dispõe que as mestras, professoras mulheres, não ensinarão tais saberes, mas outros, restritos à condução da esfera doméstica. Esta nítida distinção entre o que ensinam os professores homens e o que ensinam as professoras mulheres se faz refletir desde então nas elaborações sociais (ou representações) elaboradas por todos em classe. Quando se olha os quadros de horários das escolas em geral de nosso tempo, não se vê discriminados “homens” e “mulheres” em suas grades; mas apenas nomes de componentes curriculares. Entretanto, quando se passa a interpretar estes quadros, imergindo da aparência à essência do que eles representam e reproduzem, pode-se encontrar nitidamente uma divisão hierarquizada, tanto quantitativa quanto qualitativamente. Criam-se, assim, campos disciplinares restritos ou preferenciais a determinados sexos/gênero, excluindo uns e/ou preterindo outros. Institui-se, com isto, “saberes femininos” e “saberes masculinos”, desigualmente colocados em uma hierarquia social. É o Estado e sua política social estabelecendo histórica, social e economicamente, uma desigualdade perversa entre meninos e meninas, homens e mulheres, através da educação andronormatizada.

A segunda Carta Constitucional fez nítidos avanços em relação a que lhe precedeu, porém, emperrou diante de algumas barreiras que já obstaculizavam a Constituição de 1824. A Carta de 1891, emergiu em um contexto de um Brasil já republicano, e não imperial como a anterior, foi promulgada¹³⁴ por uma Assembleia Constituinte, que garantia voto universal, com algumas exceções, entre elas, o voto feminino. Não vedava explicitamente, apenas não havia qualquer menção às mulheres no texto constitucional. É o que estou denominando neste texto como ausência ou silêncio pela lei e pela história, de menções à figura feminina na sociedade. Um avanço, entretanto, em relação ao texto imperial, foi a separação entre o Estado e a Igreja, o que antes estava compreendido como a submissão da segunda pelo primeiro, e a liberdade de culto. Embora neste texto legal não seja

¹³⁴ Elaborada e validada por um poder constituído democraticamente, teoricamente comprometido com os anseios populares, remetendo à ideia de emergir “de baixo para cima”, entretanto, apenas o fato de um texto constitucional ter sido escrito por quem foi eleito por uma sociedade, não garante que ele contenha normas que deem conta do que esta determinada sociedade deseja. A aparente perspectiva democrática de escolha dos constituintes, não garante que o texto constitucional seja um espelho da vontade popular.

feita menção alguma à religião, mas apenas à liberdade de “cultos religiosos”, em seu Artigo 11º, esta nova prerrogativa abria profundas liberdades sociais a todos os cidadãos e sobretudo às mulheres, que muitas vezes eram afrodescendentes e praticavam religiões e cultos de matriz africana. Via de regra, estas religiões não faziam distinções tão extremadas entre o masculino e o feminino, como a religião Católica. Mulheres e homens ocupavam “postos” bastante equânimes, no que se refere às suas dimensões sagradas e profanas.

A Constituição de 1891 passa a vigorar em fevereiro, menos de quinze meses após a “proclamação” da República; isto é, de não mais, o povo, seu território e suas autoridades, estarem sujeitos a um terceiro, o Império português. Insere-se, dessa forma, em um momento em que o país conquista sua soberania política, através da “rés” pública. Esta concepção inovadora que institui a “coisa” pública; o bem que é comum a toda população, não traz consigo; universalmente, toda sua população. Estão excluídas dela, não somente as mulheres, mas toda uma população descendente de escravos, extensamente numerosa na época. Convém lembrar que o Estado brasileiro respondia a pressões políticas e econômicas, e que, ao longo do século XIX, foi-se vendo obrigado, pelas nações hegemônicas, a abandonar sua dependência em relação ao trabalho escravo. Uma leitura atenta à Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, a chamada “Lei do Ventre Livre”, mostra como uma política de Estado, uma Política Pública em sua essência, tratou discriminadamente, não somente todos os seres humanos sob sua tutela; mas com mais severidade ainda, dispôs do corpo feminino. O seu Artigo 1º parece, à primeira vista, animador. “Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre”. Porém o que se segue, é uma verdadeira disposição tardia dos corpos humanos, sua sedição e propriedade, pelo Estado. Mais tarde, em 1885, a Lei 3.270, conhecida como “Lei dos Sexagenários”, declarava livres os escravos com mais de sessenta anos; foi o resultado de uma luta intensa tanto dentro do parlamento quanto pela população. Foi uma resposta pública e política das elites e instituições do Estado brasileiro, ao crescente e insustentável clamor internacional, pela abolição da escravatura. As lutas sociais tomavam as ruas e colocavam em xeque a ordem política, econômica e social. Por fim, e como pano de fundo que reverberou na Constituição de 1891, que aliás, silenciou covardemente a seu respeito, a Lei 3.353, de maio de 1888, com seus dois artigos, “Art. 1º: É

declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil”; e “Art. 2º: Revogam-se as disposições em contrário”, sem quaisquer condicionamentos ou designações, mostrava a capitulação do Estado brasileiro frente às exigências internacionais, e o clamor da sociedade local. Foram não somente condições econômicas e políticas, mas questões morais que levaram a cabo, tanto o fim da escravidão formal no Brasil, quanto seu silenciamento na Carta Constitucional que se seguiu a ela.

Depois dela, a Constituição Brasileira de 1934, traz elementos novos à consolidação dos direitos de cidadania. Tratam-se dos direitos sociais. A noção agora era de uma cidadania em termos mais amplos, que contemplassem uma gama muito maior de garantias e oportunidades para toda a população. Novamente promulgada por uma Assembleia nacionalmente constituída. Incrementou o direito ao voto dos cidadãos, tornando-o secreto e contemplando, finalmente, as mulheres.

Art 38 - O voto será secreto nas eleições e nas deliberações sobre vetos e contas do Presidente da República.

Art 109 - O alistamento e o voto são obrigatórios para os homens e para as mulheres, quando estas exerçam função pública remunerada, sob as sanções e salvas as exceções que a lei determinar.

Art 181 - As eleições para a composição da Câmara dos Deputados, das Assembleias Legislativas estaduais e das Câmaras Municipais obedecerão ao sistema da representação proporcional e voto secreto, absolutamente indevassável, mantendo-se, nos termos da lei, a instituição de suplentes.

Além de versar criteriosa e separadamente sobre conjuntos de direitos políticos, garantias individuais e civis, traz em seu texto a igualdade formal entre os cidadãos.

Art 113 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à subsistência, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: 1) Todos são iguais perante a lei. Não haverá privilégios, nem distinções, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou idéias políticas. 2) Ninguém será obrigado a fazer, ou deixar de fazer alguma coisa, senão em virtude de lei.

Foi também o primeiro texto político público a abordar abertamente um conjunto amplo de direitos sociais, em seu longo Artigo 121º, dispondo regras para a legislação trabalhista, o trabalho nos campos e nas cidades, indiferenciando os trabalhos intelectuais e manuais. Em seu “TÍTULO IV – Da Ordem Econômica e Social”, prescreve amplas condições de proteção e seguridade social.

Art 121 - A lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País.

Trata da igualdade salarial, do salário mínimo, jornada de trabalho de oito horas, idade mínima; protege as mulheres de trabalhos insalubres, repouso hebdomadário (semanal), férias remuneradas, indenizações, assistência médica e sanitária, previa a regulamentação dos exercícios profissionais, reconhecia convenções coletivas de trabalho. Instituiu também a “Justiça do Trabalho”, em seu Artigo 122º, compondo, com tudo isso, um amplo quadro de legislação e direitos sociais, civis e políticos, que já eram uma realidade em diversos países da Europa e nos Estados Unidos da América, porém começavam lenta e atrasadamente a se estabelecer em países da América Latina.

Esta ampla definição da expressão “cidadania” é do sociólogo inglês Thomas Humphrey Marshall (1893-1981), em seu texto “Cidadania e classe social”, de 1950; em que descreve como avançaram e se estenderam um conjunto de direitos civis, políticos e sociais para toda a população de uma nação. Analisou com profundidade o caso inglês, mas encontrou recorrências em diversos países ocidentais, concluindo que a denominada “cidadania moderna” se constituiu historicamente em etapas. Marshall afirma que a cidadania só é plena se dotada de todos os três tipos de direitos: sociais, políticos e civis (MARSHALL, 1967).

O estudo de Marshall mostra-se precioso para se compreender como as conquistas de direitos pela sociedade brasileira não se deu de forma tão linear como possa inicialmente parecer. Foi sempre marcada por rupturas, descontinuidades e recorrências, como será demonstrado logo adiante. Entretanto, de maneira geral, nos países economicamente mais ricos, a conquista de uma cidadania moderna, se deu, de forma bastante simultânea e concomitante, tornando possível defini-la mais cronologicamente, e até mesmo sequencialmente, como foi o caso inglês, descrito pelo autor. A conquista de um tipo de direito não implicou, em nenhum caso, necessariamente, na perda do anterior, nem, tampouco, na garantia ou na habilitação à conquista de um ulterior. Essa sequência de conquistas também não pode ser demonstrada como um vetor de única direção. Sempre há (e houve efetivamente) avanços e retrocessos nas conquistas desses direitos, bem como, algumas conquistas fugiram à lógica apresentada por Marshall. O certo é que a

cidadania está ligada, em essência, a toda uma série de garantias de uma vida digna e da integralidade da condição humana.

Desde os séculos XVII e XVIII, relacionados principalmente à Inglaterra e à França, a conquista dos direitos civis se referem basicamente aos direitos de liberdade individual, de ir e vir, de pensamento, de expressão, de crença religiosa, de gênero e de propriedade. A questão primordial nesse caso é o reconhecimento pelo Estado da liberdade individual, e a igualdade dos cidadãos perante a Justiça. Já, desde o século XIX, os direitos políticos se referem à liberdade de associação político-partidária, à capacidade de participação no exercício do poder político, pela capacidade de cada cidadão votar e ser votado para os cargos eletivos. Seu conteúdo essencial é o reconhecimento pelo Estado do direito de os cidadãos participarem nas decisões políticas e no processo de elaboração das normas que regem a sua vida. A ideia central relacionada com o direito político é novamente a da liberdade individual, entendida como autonomia perante ao Estado. Por fim, e como se vê no caso da Carta Constitucional Brasileira de 1934, os direitos sociais consolidados no século XX, se referem às garantias dos cidadãos, de terem acesso a um conjunto de políticas e serviços como saúde, educação, aposentadoria, que lhes possam assegurar um mínimo de bem-estar e dignidade na vida. Seu conteúdo essencial é o reconhecimento, pelo Estado, de que para haver maior igualdade social, é preciso que uma série de necessidades básicas do cidadão seja atendida mediante políticas públicas.

Referindo-se ao caminho das conquistas de direitos pensados por Marshall, o historiador e cientista político José Murilo de Carvalho chama também a atenção para o fato de que os caminhos são distintos e nem sempre seguem em linha reta. Menciona que o percurso inglês foi apenas um entre outros. A França, a Alemanha, os Estados Unidos, cada país seguiu o seu próprio caminho. O Brasil não é exceção. Serve aqui apenas para comparar por contraste. Para o autor brasileiro, houve no Brasil pelo menos duas diferenças importantes. (CARVALHO, 2008. p.11) A primeira dessas diferenças é que, no caso brasileiro, houve maior ênfase nos direitos sociais; e a segunda diferença é que a sequência em que os direitos foram conquistados ou adquiridos pelos cidadãos, foi diferente do modelo clássico: aqui, os direitos sociais precederam os outros. Isso é um dado extremamente relevante. O fato é que há uma espécie única de cidadania que emerge desta sequência inglesa.

Portanto, em cada lugar e em cada tempo histórico, emergiu e emerge um tipo peculiar de direitos de cidadania. Depreende-se disso, que falar de cidadãos ingleses, de cidadãos franceses, de cidadãos estadunidenses ou mesmo de cidadãos brasileiros, implica em falar, no limite, de formas de cidadanias distintas. Por essa razão, é razoável supor que caminhos diferentes afetem o produto final, afetem o tipo de cidadão, e, portanto, de democracia, que se gera a partir dele (p.221).

No entanto, é impossível pensar nos direitos de cidadania de forma tão arbitrária e tão estática. Como também é impossível separá-los como se pudesse não haver conexões ou mesmo ligações de dependência entre uns e outros. Para o historiador Jaime Pinsky, ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei; é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva. O direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais (PINSKY, 2008. p. 09). O autor acrescenta ainda que a sociedade moderna adquiriu um grau de complexidade muito grande, a ponto de a divisão clássica de Marshall, dos direitos do cidadão, em tão somente individuais, políticos e sociais, não mais dar conta sozinha da realidade social contemporânea. Depreende-se disso que o conceito de cidadania não é estanque, o que significa afirmar que sua definição se modifica em determinados tempos e em determinados espaços, sendo constantemente construído, desconstruído, modificado, reelaborado e, principalmente, ressemantizado historicamente. Conclui o historiador, em sua abordagem essencialmente sociológica, que em sua acepção mais ampla, a cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia.

O exercício desta democracia fez também avanços formais em relação aos direitos das mulheres. A conquista do direito ao voto é anterior ao texto constitucional. Em 1910, é fundado o Partido Republicano Feminino, sob a presidência de Leolinda de Figueiredo Daltro, importante marco nas lutas femininas pelos direitos políticos. Antes ainda, em 1927, no Estado do Rio Grande do Norte, as lutas femininas garantiram “para ambos os sexos, o direito de votar e ser votado” (PINSKY, 2008. p.508). Entretanto, foi efetivamente através do Decreto nº 21.076,

de 24 de fevereiro de 1932, que instituía o Código Eleitoral Brasileiro, que em seu Artigo 2º, trazia que estavam habilitados a votar “o cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo, alistado na fórmula deste Código”. Esta é uma marca histórica importante da luta feminina pelo sufrágio. A partir dele, foi possível que uma primeira mulher integrasse a Assembleia Constituinte. Ela foi Carlota Pereira de Queirós, uma médica, eleita deputada por São Paulo, pelo Partido Autonomista. Junto com Bertha Lutz, uma bióloga paulista, militante pelas causas femininas. Esta última compôs uma Comissão Especial na Câmara dos Deputados, do qual surgiu o “Estatuto para a Mulher”, uma marcante política social com foco exclusivamente feminino, que destinava 10% da renda do casal, para as próprias despesas das mulheres, “em atenção aos serviços por ela prestados ao lar” (PINSKY, 2008. p.508). Note-se aqui, que há uma espécie de naturalização dos “serviços femininos” prestados na esfera doméstica, como se esta espécie de serviços deveriam ser tão somente por “elas” prestados.

Nesta Constituição de 1934, também fica claro que a educação é um compromisso político e público. Já em seu Artigo 5º, Inciso XIX, menciona que o Estado deveria traçar as diretrizes para tal política. Depois, em seu Título “V Da Família, da Educação e da Cultura”, traz em seu Artigo 149º, que a educação

[...] é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

O texto vai mais adiante quando, em seu Artigo 157º, estabelece que a “União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação”. A partir deste Texto Constitucional, fica evidente uma preocupação política do Estado, em instituir, controlar e financiar a educação. Do ponto de vista da dinâmica de uma política pública, esta Carta é uma resposta pragmática e politicamente necessária do Estado brasileiro em relação às demandas sociais. A educação nascia a serviço de uma escolarização que preparava os filhos das classes ricas para a concepção e o comando, e os filhos dos trabalhadores, para a execução e a reprodução de sua realidade proletária e subserviente.

O Brasil assistia à longa e paulatina decadência de uma elite agrária rural, intrinsecamente relacionada com uma ascensão de uma burguesia urbana e industrial, e sua conseqüente formação de um extenso proletariado tanto nos campos quanto nas cidades. Na busca por manter seu poder discricionário, reproduzir-se como elite econômica, passaram a promover políticas assistenciais, que atendessem às recorrentes pressões sociais por melhores condições de vida e de trabalho, nas crescentes cidades (SCHWARCZ, STARLING, 2015). Como já havia acontecido em outros países, houve também no Brasil, uma ampliação de direitos que mitigassem o pauperismo, a agudeza das condições de trabalho, e amainassem as lutas e reivindicações políticas por direitos. Esta Constituição não interferiu na estrutura fundiária, na concentração financeira, no planejamento urbano, no modelo agrário exportador; enfim, nenhuma questão de fundo. Apenas respondia com uma política social e pública, que era o próprio texto constitucional, à exclusão social que o próprio Estado promovia. Foi com reformas sociais que o Estado deu a resposta política que muitos chamam de cidadania.

Os anos 1930 assistiram também emergir um outro texto constitucional. Em novembro de 1937, Getúlio Vargas fecha o Congresso Nacional, e outorga uma Constituição centralizadora e autoritária. (REIS, 2007; ROHTER, 2012; SCHWARCZ & STARLING, 2015). Manteve alguns e ampliou outros direitos sociais, restringiu os direitos políticos, enquanto suspendeu sumariamente as liberdades civis. Instituiu um Estado extremamente intervencionista, destituiu a organização sindical de seu caráter representativo de classe, e marginaliza o Parlamento e os partidos políticos, como organismos espúrios e deletérios à sociedade. Na verdade, este texto constitucional é fruto de um país contraditório; socialmente convulso, por greves, ocupações públicas e de fábricas e impactado pelos reflexos das crises políticas e econômicas dos países economicamente ricos (SCHWARCZ & STARLING, 2015). O período entre as duas Grandes Guerras é um tempo de incertezas e ameaças de toda ordem, regimes totalitários, reordenamentos econômicos, enfim, uma conjuntura de forças políticas bastante complexa. Esta complexidade torna nebuloso o entendimento de quais grupos sociais, sujeitos políticos, forças ideológicas mais intensamente exerceram algum tipo de ingerência em relação ao Estado.

Mas este texto constitucional teve vida breve. Após a saída de Getúlio Vargas do poder, o país passa a requerer novamente um texto constitucional condizente

com a realidade política que voltara a viver. Uma nova Assembleia Nacional Constituinte elaborou um texto considerado avançado para a época. Houve participação de amplos setores da sociedade, e, entre eles, dos partidos comunistas. Muitos dos avanços políticos e civis do texto de 1934, que haviam sido ceifados do texto de 1937, retornaram ao texto de 1946. A Constituição de 1946 promulgada em setembro daquele ano, consolidava, em seu Artigo 133º, a obrigatoriedade do voto “para os brasileiros de ambos os sexos, salvo as exceções previstas em lei”, além de reafirmar, em seu Artigo 166º, que a “ educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Como prescrição política, fica tanto assegurada quanto deliberada pelo Estado, a promoção e a implementação destas ações. As forças sociais, das quais emergiram estas demandas, estão subsumidas na letra do texto. Parecem encapsuladas na figura soberana e pretensamente “asséptica” do governo. Não se vê na Lei as contradições, as dinâmicas e os limites das relações sociais que moveram as agendas políticas.

A segunda metade do século XX assistiu ao mundo dividir-se em dois blocos ideopoliticamente antagônicos. De um lado, os Estados Unidos da América do Norte lideravam os ideais capitalistas e de livre mercado, e de outro, os países soviéticos e seus agregados, implementavam um socialismo de Estado que fortalecesse economias mais igualitárias. Abalada pelas forças antagônicas que disputavam a economia e o território dos países da América Latina, a sociedade brasileira entrou às cegas na disputa de uma geopolítica bipartida. Quando buscava encontrar por conta própria e autônoma o nebuloso caminho das “reformas de base”, propostas pelo presidente João Goulart, foi tomada de assalto pelas forças conservadoras de uma elite local, subserviente ao capital internacional, que entregou o comando e a economia, o governo e o patrimônio brasileiro para os governos estadunidenses (SCHWARCZ & STARLING, 2015; VAINER, 2010; VILLA, 2011). Os militares assumem o comando da nação em 1964, e três anos depois, “promulgam¹³⁵” de forma espúria e ilegítima um novo texto constitucional.

¹³⁵ Não há consenso sobre o enquadramento legal do texto constitucional de 1967. É possível considerar que ele teria sido "promulgado", já que votado nos termos do Art. 1º, § 1º. do AI 4/66. Contudo, em razão do "autoritarismo" implantado pelo Comando Militar do Governo, não possuindo o Congresso Nacional liberdade para alterar substancialmente o novo Estado que se instaurava, torna-se mais coerente afirmar que o texto de 1967 foi outorgado unilateralmente (apesar de formalmente

A Constituição de 1967 incorporava toda legislação que vinha sendo imposta pelos militares, desde o Golpe de Estado impetrado por forças civis e militares brasileiras apoiadas pelo governo estadunidense (VAINER, 2010; VILLA, 2011). Ampliava-se o alcance do poder executivo, e, para além disso, silenciava diante de dispositivos excepcionais de poder, os Atos Institucionais, que permitiam de forma arbitrária e impositiva, que o governo militar dispusesse de mandatos e direitos políticos e civis de toda a sociedade. Tudo isso resultou em cassações, perdas de mandatos, aposentadorias compulsórias, demissões sumárias, exílios, prisões e torturas. Do ponto de vista formal, foram mantidos e até mesmo ampliados alguns direitos sociais, em detrimento da restrição das liberdades individuais e, sobretudo, políticas.

Retomo aqui a centralidade da Educação, em especial a escolarizada, como esfera privilegiada para o estudo, para a análise e para a compreensão de toda a sociedade. Nela se refletem, de alguma forma, as concepções da sociedade ampla; e dela emergem muitas outras concepções que implicam, de forma geral, em toda vida social. Desta forma, as concepções de educação e sociedade condensadas nos textos legais, exercem profundas influências nas formas de se reproduzir socialmente e de se fazer educação. Alguns textos legais, versam explicitamente sobre ela, outros abordam a questão de forma subliminar. A recorrência é que em todos, direta ou indiretamente, a educação está nas linhas e nas entrelinhas das disposições legais, aberta e predisposta a abranger toda a sociedade, a um ideal de totalidade uniforme.

Da mesma forma a questão feminina. Ao tratar de “todos”, nem sempre os textos legais deixam claro que entre estes “todos”, estejam as mulheres contempladas. O ideário de “todos”, é um mito nos textos legais brasileiros. Mito no sentido antropológico, de uma narrativa; isto é, algo de que muito se fala, mas que de tal, muito pouco se conhece. A eficácia do mito, nas Ciências Sociais, portanto, está em sua narrativa. Da mesma forma nas leis, e não em sua existência empírica propriamente dita. Em outras palavras, quando as leis tratam de “todos”, não fica claro, em nenhum caso, a que se refere, concretamente, esta totalização. A prerrogativa de que “todos são iguais perante a lei” acompanha os textos

votado, aprovado e "promulgado" pelo regime ditatorial implantado, ou seja, em tese a Constituição de 1967 foi promulgada, mas na prática, foi um texto imposto.

constitucionais desde a Constituição de 1891. Esteve em seu Artigo 72º e foi vetado; estava no Artigo 113º da Constituição de 1934; no Artigo 122º da de 1937; Artigo 141º da de 1946; Artigo 150º da de 1967; e constitui o Artigo 5º do atual texto constitucional. “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, [...] I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”.

A Constituição de 1988, promulgada por uma Assembleia Nacional Constituinte, além de reafirmar formalmente a igualdade entre todos os cidadãos, avançava em direitos civis para as mulheres. Impedidas de possuir titularmente um imóvel rural ou urbano, ficando sempre em nome do marido ou do pai, garantiam então este direito na forma da lei (VAINER, 2010; VILLA, 2011; (SCHWARCZ & STARLING, 2015)). Em uma sociedade capitalista, baseada na apropriação privada dos meios de produção, um título de propriedade, ou a privação dele, pode significar, e efetivamente significa, um símbolo de dominação, de poder e de opressão. Com o precedente aberto pela “Lei do Divórcio¹³⁶”, que permitiu às mulheres, a independência da figura masculina para existir civilmente, a dita “constituição cidadã” fez constar textualmente, um direito que hoje sequer, qualquer adolescente em idade escolar, cogitaria questionar a legitimidade.

Art. 183º. Aquele que possuir como sua área urbana [...], utilizando-a para sua moradia ou de sua família, adquirir-lhe-á o domínio, desde que não seja proprietário de outro imóvel urbano ou rural. § 1º O título de domínio e a concessão de uso serão conferidos ao homem ou à mulher, ou a ambos, independentemente do estado civil.

Art. 189º. Os beneficiários da distribuição de imóveis rurais pela reforma agrária receberão títulos de domínio ou de concessão de uso, inegociáveis pelo prazo de dez anos. Parágrafo único. O título de domínio e a concessão de uso serão conferidos ao homem ou à mulher, ou a ambos, independentemente do estado civil, nos termos e condições previstos em lei.

Assim, ao garantir este direito autonomamente às mulheres, a lei silencia e apaga todo um histórico jurídico e político, opressivo e patriarcal, que uma

¹³⁶ Lei nº 6.515, de 26 de dezembro de 1977. Em seu Artigo 2º trata da dissolução da Sociedade Conjugal. Note-se que o termo “casamento” é uma nomenclatura religiosa e patriarcal. Até a vinda do movimento cartorário para o Brasil, concomitante à vinda da Família Real em 1808, as celebrações civis (nascimentos, óbitos, matrimônios), eram registradas e celebradas nas igrejas católicas. Depois disso, migraram das paróquias para os cartórios de registros civis. O prejuízo social se deu em razão da confusão semântica que esta transição implicou. Nos cartórios, o que as paróquias chamavam de “casamento”, denominava-se (como na Lei de 1977) “Sociedade Conjugal”, um contrato civil (SCHWARCZ & STARLING, 2015). Ao migrar para os cartórios, a instituição social do “casamento”, carregou consigo, além da nomenclatura, toda carga moral, semântica e religiosa que lhe constituía: monogâmica, heterossexual, patriarcal e andronormativa (GIDDENS, 1993; HAVILAND, 2011).

sociedade marcadamente masculina e andronormativa dispôs sobre o corpo feminino, suas posses, suas propriedades e seu trabalho. Sobre esta questão, vale analisar conjuntamente os artigos que tratam das instituições “família” e “casamento”, nos textos constitucionais, a partir de 1934. Nos textos do século XIX, o Estado brasileiro não legisla sobre estes temas, porém o faz, de forma modificada e peculiar nos textos subsequentes. Esta análise diz muito sobre como a sociedade concebe seu cenário parental doméstico, as relações patriarcais dentro da esfera doméstica e as relações implicadas pelas questões do corpo, da sexualidade e da religiosidade. Questões estas que evidenciam, apagam ou silenciam a voz e a existência das mulheres na esfera social e privada da sociedade.

Nos textos constitucionais de 1934, 1937 e 1946, as Constituições brasileiras regulam a instituição “casamento”, como vínculo social e civil indissolúvel. Legislando dessa maneira, restringiam as liberdades pessoais, as escolhas sexuais, as escolhas erótico afetivas; e condicionavam os relacionamentos matrimoniais a padrões monogâmicos, patriarcais e andronormativos.

1934:

Artigo 144º, menciona que “A família, constituída pelo casamento indissolúvel, está sob a proteção especial do Estado”;

1937:

Artigo 124º, o texto traz que “A família, constituída pelo casamento indissolúvel, está sob a proteção especial do Estado”;

1946:

Art 163º - A família é constituída pelo casamento de vínculo indissolúvel e terá direito à proteção especial do Estado. § 1º - O casamento será civil, e gratuita a sua celebração. O casamento religioso equivalerá ao civil se, observados os impedimentos e as prescrições da lei, assim o requerer o celebrante ou qualquer interessado, contanto que seja o ato inscrito no Registro Público;

1967:

Artigo 167º, registra que “A família é constituída pelo casamento e terá direito à proteção dos Poderes Públicos. § 1º - O casamento é indissolúvel. § 2º - O casamento será civil e gratuita a sua celebração. O casamento religioso equivalerá ao civil se, observados os impedimentos e as prescrições da lei, assim o requerer o celebrante ou qualquer interessado, contanto que seja o ato inscrito no Registro Público. § 3º - O casamento religioso celebrado sem as formalidades deste artigo terá efeitos civis se, a requerimento do casal, for inscrito no Registro Público mediante prévia habilitação perante a autoridade competente.

Note-se que permanece a indissolubilidade do vínculo social e civil do “casamento” em todos os textos. Nas Constituições de 1946 e 1967, pela primeira vez, embora tardiamente, aparece uma distinção entre os casamentos “civil” e “religioso”; porém, equiparando ambos do ponto de vista legal. O texto, obviamente não especifica de qual credo religioso está tratando, mas é uma evidente remissão às celebrações cristãs católicas, então compreendidas como social e moralmente válidas para as leis brasileiras. Mudança mesmo no texto, em sentido da secularização da instituição “casamento”, só ocorreu no texto constitucional de 1988. Secularizou-se em sentido civil, entretanto não se laicizou em seu conteúdo político religioso.

1988: Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado. § 1º O casamento é civil e gratuita a celebração. § 2º O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei. § 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento. § 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes. § 5º Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

A noção de “família” implicada no texto constitucional, não é um elemento qualquer. Ela traz em seu bojo toda uma concepção de mundo carregada de significados ideológicos e políticos, condensados, naturalizados e legitimados historicamente, como demonstrado no Capítulo 3º; e que modela todas as relações sociais parentais, via de regra, patriarcais, hetero orientadas e andronormativas. O texto avança, quando retira da Lei a questão da “indissolubilidade” da instituição “casamento”, em boa medida, liberando todos os sujeitos da opressiva relação de obrigatoriedade e eternidade física e moral. Outro avanço se deu na medida em que institui a figura da “união estável”, regulada posteriormente por Lei específica¹³⁷. Em seu Artigo 1º, estabelece que “É reconhecida como entidade familiar a convivência duradoura, pública e contínua, de um homem e uma mulher, estabelecida com objetivo de constituição de família”. Note-se que o texto reconhece uma “união civil” para além da instituição “casamento”, porém, não escapando de seu conteúdo moral e político, essencialmente heterossexual. Por fim, a igualdade formal, na letra da Lei, assegura uma “igualdade” de direitos e responsabilidades que muito mais refletem um desejo da sociedade, do que sua realidade. Os dados mais recentes sobre

¹³⁷ Lei nº 9.278, de 10 de maio de 1996, regula o § 3º do Artigo 226 da Constituição Federal.

crianças sem paternidade reconhecida, são do Censo Escolar 2012¹³⁸. De acordo com ele, cerca de 5,5 milhões de crianças não têm o nome do pai na certidão de nascimento. Este dado mostra a assimetria entre o tratamento dado pelo Estado brasileiro em relação às responsabilidades dos pais e das mães. Foi preciso implantar um Programa de Governo, uma política pública, portanto; para que somente no ano de 2010, o “Programa Pai Presente¹³⁹” passasse a regular, e cobrar de toda a sociedade, o compromisso masculino efetivo, com a criação, amparo, e sustento financeiro de seus filhos.

Mostra-se bastante válido tratar as cartas constitucionais e os dispositivos legais, como base histórica empírica, para análise da ausência, presença ou silêncio, das questões femininas; e da educação nas políticas públicas e sociais, promovidas pelo Estado, em constante contradição com a sociedade civil e conflituosa. Revela-se, também, uma estratégia eficiente, que evidencia as dinâmicas sociais, os limites e as lutas de classe no interior da própria sociedade. Mais detidamente, entretanto, pode incrementar este entendimento, compreender como as políticas públicas para a educação refletiram os marcos constitucionais, e fizeram-se repercutir, com seus conteúdos, em toda sociedade.

4.3 POLÍTICAS PÚBLICAS: ANDRONORMATIVIDADE, A EDUCAÇÃO E A REPRODUÇÃO DO CAPITAL

A Constituição de 1988 ampliou profundamente os direitos sociais, para satisfação e efetivação deste conjunto de direitos e obrigações, desencadeou, no Brasil, também um processo de ampliação de políticas públicas e sociais que pusessem em ação e efetivamente possibilitassem a realização concreta desses direitos sociais e políticos prescritos na Constituição. Ela foi o resultado de um longo e articulado processo de negociações e retomada de garantias legais para toda a população: “Essa longa luta desembocou na Constituinte de 1987-1988, a qual contou com uma inédita participação da sociedade civil” (CURY, 2014. p.42). De forma inédita, uma miríade de sujeitos, atores sociais, grupos de pressão,

¹³⁸ <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/61965-programa-pai-presente-ja-facilitou-mais-de-42-mil-casos-de-reconhecimento-espontaneo-de-paternidade>.

¹³⁹ Provimento Nº 12 de 06/08/2010, Conselho Nacional de Justiça.

instituições, movimentos sociais; naquele contexto, sustentavam suas agendas sobre

[...] os frios e cortantes números das estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), das Secretarias de Educação, de órgãos internacionais e de algumas organizações da sociedade civil (Ibidem).

Estes dados evidenciavam uma “dramática situação fática indicadora de estruturas e realidades inaceitáveis” (Ibidem), profundamente marcadas pelas estruturas de poder da sociedade brasileira; e marcantes em suas formas de organização, modos de conceber a vida social e a constituição de direitos e obrigações. Emergiu desta Carta Constitucional, uma concepção de educação universalizada. Note-se que esta concepção de universalização ocorre em um tempo em que a economia mundial mais desenvolvida¹⁴⁰, basicamente final dos anos 1970 e as duas décadas seguintes, fazia imperar regimes de abertura dos mercados e economias nacionais sob a ingerência dos governos e corporações, financeiras e industriais, destes países ricos. Esta ingerência do capital sobre as formas de administração da sociedade, se fizeram sentir em todos os seus setores, mas em especial sobre a educação. Ela passa a refletir as dinâmicas sociais mediadas pelas relações capitalistas de reprodução social. E é neste cenário político e social, que a “Constituição da República de 1988 reconheceu o direito à educação como o primeiro dos direitos sociais (art.6º)” (Ibidem, p.43).

Ora primada pelos interesses do capital, de um lado, e pressionada pelas demandas sociais, por outro, a Constituição de 1988 proporcionava a maior ampliação de direitos e liberdades, jamais vista em qualquer outra lei brasileira, nem mesmo em textos legais de países, mesmo mais ricos. Ela, porém, não proporcionava estofo, isto é, condições econômicas e sociais concretas que sustentassem tamanha prescrição de obrigações do Estado brasileiro e direitos para a sociedade civil. É um texto, acima de tudo, contraditório; crítico, do ponto de vista de seus limites e de suas possibilidades; por vezes inexequível, do ponto de vista social; e insustentável, do ponto de vista econômico; porém, alinhado e sujeito ao contexto geopolítico internacional, que se faz refletir na correlação de forças da

¹⁴⁰Este conceito já foi discutido no Capítulo 2, quando se tratou também da questão da “universalização sem direitos” e da “expansão condicionada”, sob as quais a Educação e os processos de escolarização se expandiram pela Europa ocidental e pela América.

sociedade brasileira (VAINER, 2010; VILLA, 2011; SCHWARCZ & STARLING, 2015). É preciso não desprezar o fato de que nas últimas décadas “com o avanço das relações econômicas globalizadas, as manifestações de interesses de classes e seus limites não são claramente visíveis” (BONETI, 2011. p.14), porém evidenciáveis por uma análise atenta.

Os interesses das elites globalizadas aparecem claramente determinados nas políticas de expansão das relações capitalistas mundiais por instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), ou pelo próprio poder de força que tem os grupos econômicos mundiais de impor as regras que lhes interessam” (Ibidem)

O autor ainda ressalta que este movimento não é unívoco. Nesta relação compreende-se também uma “correlação de forças entre diferentes segmentos sociais (ou de classes), com determinação de forças políticas aliadas à classe dominante” (Ibidem). É claro que os países mais ricos têm assentos mais privilegiados nestes organismos internacionais, e, por via indireta, exercem profunda ingerência sobre as decisões das economias periféricas do grande capital. No contexto atual, portanto, é preciso levar em conta a expansão do capitalismo internacional iniciado nos anos de expansão neoliberal; mas também a “correlação de interesses originados no contexto social nacional, das classes dominantes e dos vários segmentos que compõe a sociedade civil” (Ibidem. p.15); e, por fim, consideram que “a instância do local se constitui de um importante condicionante, não mais para a elaboração das políticas públicas, mas para a efetivação destas” (Ibidem. p.16). São, desta maneira, as diferentes instâncias de poder, em suas mais variadas combinações, sobretudo conflituosa e conjuntamente, que implicam sobre as decisões sociais e políticas em uma sociedade.

Compreendida nesta complexa e ampla correlação de forças, o texto constitucional brasileiro de 1988, propôs entre seus Artigos 205º e 214º, os princípios, diretrizes, regras, e presumiu os recursos que proporcionassem o acesso a estes direitos. Prescreveu, assim, as formalidades para que se realizasse de forma gratuita e obrigatória, com qualidade e proteção legal. O dispositivo que concretamente efetivou este direito e estas obrigações foi a Lei das Diretrizes e Bases para a Educação, a LDB, Lei 9394/96. Ela institui-se como um exemplo e como uma concretização da questão da educação efetivada em um direito social previsto na Constituição. Entretanto, a “luta pela educação pública e universal já tem

dois séculos enquanto reivindicação. Mas sua aplicação é ainda algo muito recente e limitado” (GODINHO, 2000. p.30).

Embora o texto seja datado, a análise trazida pela autora reverbera na atualidade. A Lei das Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira completa duas décadas somente no fim de 2016. Portanto, se já não é mais tão recente, sua ação e efetivação mostra-se extremamente limitada. Em seu Artigo 9º, a LDB determina que “A União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. No que se refere especialmente a esta prerrogativa legal, o Brasil já elaborou e propôs formalmente como política pública para a educação, dois “PNEs¹⁴¹”. Atualmente, vige o Plano Nacional de Educação que traça metas para a educação brasileira para os anos 2014-2024, conforme esclarece a nota anterior. Avaliando detidamente o primeiro texto proposto, o professor Carlos da Fonseca Brandão conclui que o resultado das políticas propostas “é pouco animador” (BRANDÃO, 2011, p. 203). Já para a professora Acácia Kuenzer, estas políticas públicas para a educação trouxeram poucos avanços, uma vez que “os problemas continuam os mesmos” (KUENZER, 2010, p. 861).

A prova é que, na prática, a educação não chega para todos, e dessa forma, se faz necessário políticas públicas que efetivem o gozo daqueles direitos previstos na Constituição Federal e na LDB, com todas as suas providências. Entender que a Constituição de 1988 foi ampla do ponto de vista das políticas sociais, é apenas entender que assim fez, porque olhou e percebeu a diversidade da sociedade; e refletiu isso no texto constitucional. Além disso, fez reverberar um número elevado de políticas públicas que pusessem esses direitos em ação dando conta da diversidade social na prática, na vivência cotidiana de todos os grupos em conflito na sociedade. Porém hoje, revistas em perspectiva, estas políticas sociais se ocuparam muito mais de acolher as demandas sociopolíticas em seus textos, renová-los,

¹⁴¹ Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 – PNE 2001-2010; O projeto de lei do Executivo, enviado em dezembro de 2010, previa a aprovação do PNE para o decênio 2011-2020 – e requeria a sua aprovação nas duas Casas do Parlamento ainda em 2011. Após o término da tramitação, o texto final fez o ajuste, estabelecendo o PNE 2014-2024. Assim, quando a referência for ao projeto do Executivo, será mantida a data do documento oficial, 2011-2010. Quando for à Lei nº 13.005/2014, a referência será 2014-2024 (BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Série Legislação. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Coordenação Edições Câmara. Brasília: 2014).

atualizá-los, do que pô-los em ação concreta, realizá-los efetivamente; atendendo as verdadeiras aspirações e direitos de toda sociedade civil.

Convém, no entanto, chamar a atenção para um item do texto do PNE vigente, quando, no final dele, em seus anexos, traça metas e estratégias. A única referência que faz à questão da educação feminina é no seu Item

14.8) estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências.

Evidenciam-se algumas questões a partir do texto e de suas entrelinhas. Em primeiro lugar, projeta promover a participação feminina em cursos de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado), isto é, aqueles que formalmente promovem significativo aumento de remuneração, sobretudo àquelas que estão no serviço público, e em especial na docência superior pública. Outra questão a observar é no que se refere aos campos disciplinares discriminados no texto da Lei. A ênfase dada às ciências naturais e exatas “Matemática, Física, Química”; e às engenharias visam a reverter tendências históricas do alijamento feminino destas disciplinas ditas “duras”, ou de maior prestígio social; ou ainda promover o acesso feminino formal a áreas do conhecimento em franca expansão¹⁴². No entanto, o elemento mais grave contido neste Plano Nacional de Educação vigente, é o que se encontra contido nesta meta “14.8”. Para além desta aparição da expressão “ciência” da meta “14.8”, há outras cinco ocorrências. Em todas elas, a expressão “ciência” aparece ligada a estes campos disciplinares mencionados na Meta. “Física” e “Química”, junto com a “Matemática”, constituem, na gramática do capital, os tipos de saberes que podem ser considerados “científicos”.

Meta 7.7) [...] englobar o ensino de ciências nos exames [...]
 Meta 7.11) Média dos resultados em matemática, leitura e ciências.
 Meta 7.18) [...] equipamentos e laboratórios de ciências [...]
 Meta 12.4) [...] sobretudo nas áreas de ciências e matemática [...]
 Meta 12.14) [...] formação nas áreas de ciências e matemática [...]

¹⁴² De acordo com o Ranking Universitário Folha, que mostra dados sobre as Universidades e dos Cursos do país (<http://ruf.folha.uol.com.br/2014/>), as engenharias têm retomado sua valorização e remuneração frente ao mercado, em especial as engenharias ligadas ao campo da automação, computação, mecatrônica e nano tecnológicas.

Erigidos e disciplinados historicamente desde o Renascimento¹⁴³, constituem, na contemporaneidade, os campos de conhecimento com cientificidade validada socialmente. É óbvio que é uma validação que ratifica os valores dos grupos econômicos e sociais hegemônicos; masculinos, sexistas, patriarcais, eurocêntricos e andronormatizados; e que corroboram com os interesses do grande capital, que os constitui, a seu serviço, sua imagem e semelhança. Nesta gramática, só pode possuir o estatuto de “ciência” aquilo que é mensurável, demonstrável, quantificável ou matematizável. Ou seja, estão, deste modelo de cientificidade, excluídas todas as humanidades, e as ciências sociais. Estes campos de conhecimentos substantivados na concepção de “ciência”, o são, pois convenientemente ainda reverberam os mitos da isenção, da objetividade incondicional e da possibilidade e necessidade de uma “ciência” estéril, asséptica, neutra. Neste entendimento, não há espaço, obviamente, para uma práxis política, proposta por exemplo, por Marx em seus textos sobre economia política.

Não há, por todas estas razões, programas para a educação que não ufanem sobre seus incentivos para áreas da “ciência e tecnologia”. Grassa, desde o senso comum e até mesmo entre a comunidade científica, senão mais agravadamente no interior dela, o ideário de que tanto a ciência quanto a tecnologia têm a capacidade de incrementar e até mesmo melhorar a realidade em que vive a sociedade. Aparecem como “poção mágica”, como salvo conduto, das agudezas da vida social. Esquecem que tanto a ciência quanto a tecnologia, estão na própria constituição e na lógica de reprodução do capital.

[...], argumentar que ciência e tecnologia podem solucionar todos os nossos problemas a longo prazo é muito pior do que acreditar em bruxas, já que tendenciosamente omite-se o devastador enraizamento social da ciência e da tecnologia atuais. Também nesse sentido, a questão central não se restringe a saber se empregamos ou não a ciência e a tecnologia com a finalidade de resolver nossos problemas – posto que é óbvio que devemos fazê-lo –, mas se seremos capazes ou não de redirecioná-las radicalmente, uma vez que hoje ambas estão estreitamente determinadas e circunscritas pela necessidade da perpetuação do processo de maximização dos lucros (MÉSZÁROS, 2011. p.53).

¹⁴³ Desde a revolução copernicana; passando por Galileu (1564-1642), com a matematização do espaço; depois Newton (1642-1727), que demonstra que todo movimento do universo decorre de uma força física que obedece a três leis fundamentais e demonstráveis; Mendeleev (1834-1907), que seguindo o mesmo raciocínio, comprova que composição química de tudo que há na natureza se explica por combinações e reações mensuráveis, presumíveis e quantificáveis da química; e por fim, Darwin (1809-1882), que finalmente põe fim a toda explicação de mundo que não se dê ou não respeite as soberanas leis da natureza, acessíveis e apreensíveis à razão humana. (BRAGA, 2011)

Desta forma, fica o entendimento de que muitas políticas públicas e sociais que promovem a tão aclamada “inclusão”, estão, na verdade, reproduzindo severamente o modelo capitalista de educação, em vez de apenas “educação”, em sentido *lato*; potencializando a expropriação e a concentração de poder e conhecimento nas mãos do capital. A questão da “inclusão” é outra forma discursiva que não prescinde de discussão. A ideia de “inclusão” não proporciona as condições para o efetivo enfrentamento e superação de um modelo capitalista, mas pelo contrário, a sua reprodução. Neste entendimento, cabe aprofundar a lógica da “inclusão”, que as políticas públicas narram promover. É imperioso questionar esta narrativa. Incluídos em quê? Excluídos do quê? Nada está de fora da lógica capitalista. O capital é uma totalidade (MARX, 1980), e o sistema mercantil totalitário do capital não é apenas um sistema econômico, senão propriamente um processo social e culturalmente civilizatório (IANNI, 2003). É necessário, em verdade, compreender muito mais a lógica deste processo. Problematizar o movimento simplesmente resumido e condensado em polos opostos e lineares de “inclusão” e “exclusão”; uma vez que “inclusão” pode significar apenas a inclusão do “excluído” na esfera da produção, e, portanto, acentuando a lógica da exploração. São muitas vezes, as Políticas Públicas e sociais, promovidas e proporcionadas por grupos específicos, para setores específicos, garantindo e reproduzindo interesses específicos.

Aquilo que o próprio capital denomina de “inclusão” pode significar, muitas vezes, ações estratégicas organicamente imersas na lógica do capital e levadas a ação para que determinada população ou grupo social subsista na miséria, sobreviva na escassez, tolere na desigualdade, aprenda na alienação, (r)exista no descaso, para que suporte e reproduza-se socialmente em condições extremas. Se cumprirem este padrão de atendimento, de assistência, de acesso, de garantia, de promoção, não podem ser vistos como respostas políticas válidas a demandas que tenham emergido espontaneamente das necessidades sociais. Serão muito mais respostas pragmáticas a demandas sociais; e desta forma, não são espontâneas, mas social e economicamente proporcionadas por um conjunto de circunstâncias (econômicas e políticas), proporcionadas muitas vezes pelo próprio Estado. Por isso, é essencial compreender estas circunstâncias, o panorama social, sob as quais emergem determinadas deliberações, ações estrategicamente tencionadas pelos

governos, e isto tem validade também para as cartas constitucionais, dentro de um amplo quadro de dispositivos legais.

Uma importante iniciativa do ponto de vista público, de uma política que promova uma maior equidade de gênero, é a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SEPM), vinculada ao Ministério da Justiça e Cidadania (<http://www.spm.gov.br/>). Esta Secretaria, declara ter como principal objetivo, “promover a igualdade entre homens e mulheres e combater todas as formas de preconceito e discriminação herdadas de uma sociedade patriarcal e excludente”. Criada em 2003, pela Presidência da República, a SEPM vem promovendo a partir de uma ação política militante, uma valorização das mulheres e de sua inclusão no processo de desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País. Interessante observar que no atual contexto político brasileiro, de recrudescimentos dos direitos sociais, este enunciado oficioso do sítio virtual da própria Secretaria, encobre a retração de direitos, ao invés da sua ampliação. Na verdade, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, concentra um amplo conjunto de iniciativas políticas, que até pouco tempo, atuavam como frentes separadas, porém compunham agendas confluentes. O Ministério das Mulheres; o Ministério da Igualdade Racial; o Ministério da Juventude; e o Ministério dos Direitos Humanos; cada um possuía, além do status de um “Ministério”, sua própria agenda e suas próprias propostas políticas. Agora, no entanto, embora se configure como uma importante política pública, possui um status de uma Secretaria, e desta forma, seu alcance e sua atuação ficam diminuídos.

Um documento importante que consolida toda uma série de pautas emergentes das lutas sociais femininas é o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, promovido pela então Secretaria de Políticas para as Mulheres (2013). Este documento traz um histórico destas lutas desde sua implementação em 2004, e conclui, no biênio 2013-2015, que foi possível constatar que “a educação brasileira ainda não incorporou totalmente o princípio da igualdade de gênero” (BRASIL, 2013. p.22). Embora haja uma paridade entre as matrículas de todos os níveis de ensino no país, e uma sensível redução da desigualdade entre meninos e meninas, no processo educacional, ainda permanecem visíveis disparidades nos conteúdos educacionais, e nas escolhas de cursos e carreiras acessados por homens e mulheres. “Se, por um lado, a situação mais favorável para as mulheres do que para

os homens no campo educacional revela o sexismo nas escolhas das carreiras acadêmicas”; isto, pelo contrário, “desnuda a ampliação da desigualdade entre as próprias mulheres” (Ibidem, p.22-23), isto é, evidencia barreiras não só em relação a quem oprime, mas também dentro da população que desigualmente vivencia a opressão.

O texto ainda alerta que é preciso ponderar as interseccionalidades entre categorias cruzadas, classe social, raça/etnia e sexo/gênero; que se agravam mutuamente, deletariamente, reciprocamente; potencializando cada uma das formas de discriminações. Discute de forma pontual e pertinente a questão social de fundo que é a razão da discriminação e da opressão feminina na educação e na sociedade.

A escola acaba reproduzindo a desigualdade vivida entre as pessoas na sociedade, seja nos currículos, nos livros didáticos, nas práticas das salas de aula ou nos procedimentos de avaliação. A linguagem sexista dos textos e práticas cotidianas, a invisibilidade das mulheres na ciência e na história responde à ideologia patriarcal e ao androcentrismo do conhecimento; estes são denunciados como um dos elementos da construção da desigualdade de gênero” (Ibidem, p.23)

Vê-se que o texto atenta para o fato de que a escola produz e reproduz movimentos que se fazem sentir em toda sociedade, refletindo os movimentos da escola, e sendo o reflexo dela. Não há, como está demonstrado nos Capítulos 2 e 3, um movimento unívoco causa-efeito, mas diferente disso; constitui-se como um Interfluxo, constante e intermitente sociedade-escola-sociedade, mutuamente ligados, implicados, interseccionados. A escola, neste sentido, desempenha um papel protagonista na delimitação, no desenho dos contornos de uma sociedade, pois nela os sujeitos gastam perto de duas décadas do início de suas vidas. E mais ainda, é uma idade na qual os sujeitos estão se construindo social e coletivamente. Nesta fase, são informadas, confirmadas e afirmadas, boa parte das noções que servirão como referências para todas as relações sociais, políticas, morais, erótico-afetivas¹⁴⁴, ulteriores. Não somente na escola, mas sobretudo nela, os sujeitos tomam contato e aprendem boa parte da utilização da linguagem. Se esta linguagem

¹⁴⁴ Note-se que neste ponto do texto se está deliberadamente evitando o uso da expressão “amor”, “relações amorosas”. Em seu sentido erótico-afetivo, o “amor romântico” é uma criação da literatura burguesa moderna, eurocêntrica, branca, católica, masculina e patriarcal; em boa medida responsável pela “colonização” do imaginário social, de um papel feminino passivo e subserviente; para além de sua conotação edênica de um “amor eterno”, ou hedonista, de um “amor” possessivo, individualista e egocêntrico (BAUMAN, 2004. p.24).

não for problematizada, no sentido de se compreender toda carga semântica que carrega, a tomarão como "naturais", e isenta de preconceitos, opressões e referências simbólicas andronormativas e discriminatórias.

Uma das formas mais sutis de transmitir essa discriminação é através da língua, pois esta nada mais é que o reflexo de valores, do pensamento, da sociedade que a cria e utiliza. Nada do que dizemos em cada momento de nossa vida é neutro: todas as palavras têm uma leitura de gênero. Assim, a língua não só reflete, mas também transmite e reforça os estereótipos e papéis considerados adequados para mulheres e homens em uma sociedade (FRANCO, 2006. p.05)

Também se pode compreender que a linguagem desempenha um duplo e perverso papel. Através dela, não só se afirma toda uma série de referências que confirmam a andronormatividade da sociedade, como também se invisibiliza toda condição feminina, na ciência, na história como demonstrado no Capítulo 3. É com esta discussão, e sua necessária problematização, como ideológica, opressiva, patriarcal e androcêntrica, que o documento "Plano Nacional de Políticas para as Mulheres", procura contribuir. Esta política pública elabora uma compreensão radical e precisa, das questões que conformam a gramática masculina e opressora da sociedade atual. Mostra-se também bastante efetiva em suas estratégias de ação. Especifica metas claras, dispõe linhas e planos de ação concretos e bem definidos. Positivamente, confere à educação, um papel preponderante para a ação de uma política pública, criticando que "muitas ações e programas são hoje executados, mas urge o fortalecimento dessas ações, no âmbito da educação" (BRASIL, 2013. p.23). Isto porque a superação de problemas de fundo, históricos na sociedade brasileira, devem estar na base das políticas públicas e sociais. E estas preocupações devem ser pertinentes a uma educação realmente de qualidade social. Dessa forma, "perpassa transversalmente o planejamento das políticas federais" (Ibidem). Isto se percebe evidenciado nos objetivos desta política pública.

- I. Contribuir para a redução da desigualdade entre mulheres e homens e para o enfrentamento do preconceito e da discriminação;
- II. Consolidar na política educacional;
- III. Promover o acesso e a permanência de meninas, jovens e mulheres à educação de qualidade (Ibidem).

Note-se que entre os três primordiais objetivos do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, dois deles contemplam a educação como promotora de uma

sociedade mais igualitária. Isto revela o papel que a sociedade e o Estado brasileiro atribuem à educação. Dados do Ministério da Educação apontam que

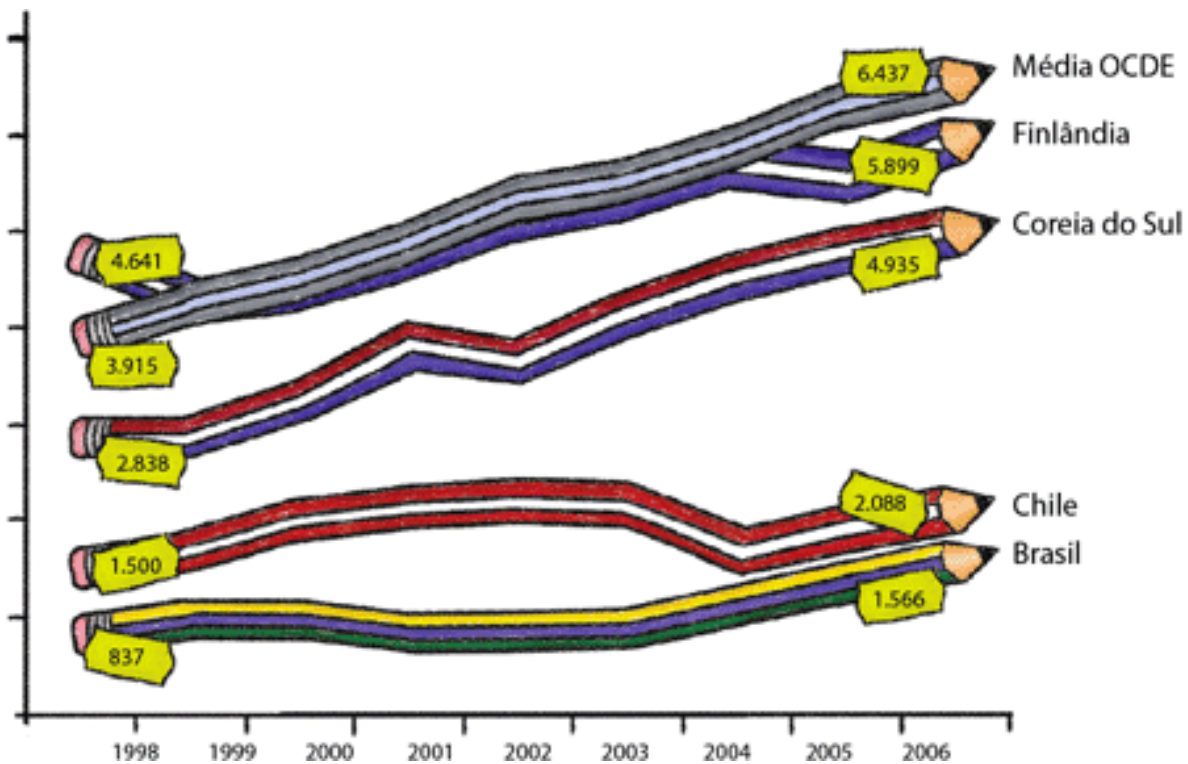
Da educação básica à superior, o Brasil investia 2,4% do produto interno bruto (PIB) em 2000, passando para 4,7% em 2012. Enquanto a média de investimentos dos outros países é de 3,7%. E a previsão para o Brasil é de chegar a 10% do PIB a partir da implementação do Plano Nacional da Educação (PNE) na próxima década” (<http://portal.mec.gov.br/>).

Os dados ufanistas trazidos no sítio eletrônico do Ministério, contrastam tanto com a realidade vivida nas escolas públicas de todo o país, quanto com dados que comparam o contexto da educação em outros lugares do mundo. Assim entendida, uma política pública como esta, tem de articular a distância entre um ideal a ser alcançado, e a agudeza da realidade social e educacional. No sítio da “Representação da UNESCO no Brasil” (<http://www.unesco.org/>), se pode perceber um cenário bem mais dramático e alinhado às preocupações da política pública “Plano Nacional”. Para a UNESCO, em sua divisão para a educação (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura¹⁴⁵), o Brasil ocupa o 88º lugar em um *ranking* de 128 países. Os dados que sustentam a análise são a universalidade do acesso – uma projeção desde a Carta de 1988; a taxa de analfabetismo; e a promoção da igualdade no acesso à escola entre meninos e meninas. Isto é, a assimetria moral, política e educacional entre meninos e meninas é um obstáculo que compromete todo processo educacional e social. Na apreciação da UNESCO, não há qualquer condição de superar o atual estado de coisas da questão educacional sem investir pelo menos 10% do Produto Interno Bruto por década em educação. Se observarmos os dados ufanados pelo Ministério da Educação do Brasil, temos menos da metade disso, e a previsão do PNE é atingir esta meta em uma década. Necessário ressaltar que esta já era uma meta do PNE¹⁴⁶ (2001-2010), que jamais foi cumprida, ou sequer aproximada.

Figura 8 – Números do PNE

¹⁴⁵ <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>

¹⁴⁶ A Constituição estabelece que estados e municípios devem investir em Educação pelo menos 25% dos impostos arrecadados, enquanto a União deve investir 18%.



Fonte Education at a Glance (edições de 2001 a 2009). Ilustração: Mariana Coan. Os números estão em dólares PPP (poder de paridade de compra), fator de conversão que leva em conta o poder de compra da moeda em cada país e não apenas a taxa de câmbio entre as diferentes moedas.

A partir destes dados, compreende-se o cenário amplo dentro do qual se configura o “Plano Nacional de Políticas para as Mulheres”, que mais do que uma política pública, para um setor ou parcela da sociedade, compreende as interseccionalidades implicadas por (e implicantes na) uma sociedade desigual, em uma amplitude de condicionamentos de vários matizes, sejam eles étnico-racial, religioso, social, etário, geracional, de orientação sexual e de identidades de gênero. Somente a amplitude de uma política pública assim engendrada, pode dar conta das incontáveis determinações que o processo social condiciona.

Se concretizada, esta política, esta “*policy*”, realizará efetivamente seu caráter político e público. Político no sentido de realizar o movimento, de pôr em relação as diferentes instâncias da política, como desenvolvido na primeira parte do texto. Fazer com a ação das “*politics*” implique em modificações – mesmo que suaves e lentas, mas sensíveis e identificáveis; na “*polity*”. Por seu turno, uma vez alteradas, mesmo que suave e lentamente, estas “formas de consciência social” (MARX, 1977.

p.24) (substanciadas nas “*polities*”), o movimento se completará e se repetirá indefinidamente, implicando nas relações concretas de toda vida social. Mas este movimento começa “de baixo”, pois a “transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura” (Ibidem. p.25). Será também “pública”, “público ou comum, numa coletividade” (BOBBIO, 2010. p.10), na medida em que, realizando o movimento acima, confrontar e superar os interesses privatistas e concentradores do capital.

Em boa medida, estas metas e estes planos estão para além das possibilidades reais de suas realizações. E isto, que pode significar sua maior qualidade, do ponto de vista de uma política efetivamente pública, compreende também suas maiores limitações. Para alterar efetivamente o conjunto de circunstâncias que produzem uma educação pública precária, uma educação privada condicionada, uma sociedade onde as condições de vida e trabalho cada vez mais se precarizam, é necessário subverter profundamente toda uma ordem social. Isso, segundo a linguagem do capital, é “inexequível”, “impossível”. Toda proposta política que cogite, conjecture ou proponha uma alteração da ordem social vigente, é considerada impossível de ser executada, insana, perigosa. É por esta razão, que, via de regra, as políticas públicas configuram-se, na gramática do capital, como medida apenas provisórias, temporárias, reparativas, interventoras e paliativas.

É preciso, contudo, ponderar sobre este caráter, muitas vezes pragmático, assistencialista e reformador que as políticas públicas e sociais carregam, no lugar de um outro caráter político de suas motivações e consequências. Este outro caráter político, pode ser prático¹⁴⁷ e transformador. Seu caráter pragmático, e não prático, se deve, especificamente, ao fato de não visar, em sua essência e competência, a superação de uma questão, com poder substantivo de subverter o *status quo*, a essência que gerou determinado “problema” que visa superar. Em outros termos, pragmaticamente se ataca um “problema social”, que somente a práxis poderia superar; incidindo sobre a “questão social” de fundo, de cujo problema, é a sua causa.

¹⁴⁷ Os conceitos de “pragma” e “práxis” serão mais extensamente desenvolvidos no Capítulo 5, quando será feita uma distinção entre o Trabalho “prático” Pedagógico e o Trabalho “pragmático” Pedagógico. Por ora, entretanto, será apresentada, provisoriamente, uma breve distinção, que contribua com o sentido que se busca compreender neste item do texto.

Do ponto de vista formal, dentro destas considerações, as políticas públicas são um conjunto de decisões e ações que selecionam metas e objetivos de acordo com os meios que dispõe para se tornar possível. É sempre exequível dentro de uma situação específica. Os objetivos e metas não podem ser superlativos ou estar para além das suas limitações práticas e concretas, de suas condições dadas. Não concebe possibilidades para além daquela situação concreta específica. Mas somente dentro de circunstâncias dadas, concretas e determinadas. As políticas públicas atendem, assim, às pressões que vem “de baixo”, dentro dos limites que estão postos acima. Resolver conflitos não é o mesmo que superá-los, pelo contrário, dentro deste cenário, os conflitos e contradições são algo a ser controlado, dirimido, contornado, mediado, articulado. Enquanto que os limites do Estado não são questionados, contrariados, subvertidos, mas reafirmados pela lógica pragmática das políticas públicas.

No capital, as políticas públicas aparecem como intervenções públicas moralmente justificadas. Parecem necessárias, úteis, positivas. Porém, ao vê-las por esta perspectiva, negam-se suas reais determinações. São estratégias que emergem com o Estado Moderno, são seu produto e sua própria “alimentação”. Ao aceitar uma política pública, como tal, naturaliza-se um estado de coisas politicamente instituído por um sistema deletério e espoliador. Naturalizar a existência de uma política pública, é

[...] negar de maneira categórica que possa haver alguma coisa seriamente errada com a sociedade tal como existe. Apenas os indivíduos tendenciosamente selecionados para serem repreendidos podem precisar de uma ação reparadora. E espera-se que essa ação corretiva seja proporcionada por um grupo privilegiado de indivíduos autodesignados – as personificações e os guardiões complacentes da ordem política e socioeconômica do capital – que alegam conhecer tudo melhor *ex officio* (MÉSZÁROS, 2008. p.93-94)

Neste contexto, não somente o Estado, mas a própria sociedade cuida e se empenha em identificar quem são estes indivíduos talhados, predestinados à repreensão e à reparação. As políticas públicas prescrevem condutas e ações. Por meio delas, o Estado passa a selecionar características sociais e culturais de seu interesse, práticas sociais e culturais, negando outras, e a desenvolver isso como políticas públicas auto justificadas e autolegitimadas. Fazendo isso, oficializa condutas, escolhas, culturas e marginaliza, pretere e esmaga, social e culturalmente outras, ao promover políticas públicas e sociais para a cultura e para a educação.

Em relação às questões do gênero, da sexualidade, do corpo, do sexo cultural e biológico, as políticas condensadas nos textos legais sacralizam comportamentos e demonizam outros. Faz-se isto, domesticando corpos e mentes, disciplinando condutas em desacordo com as visões de mundo dos “guardiões complacentes” denunciados por Mészáros. Oficializam-se modelos de convivência doméstica e pública, via de regra, hetero, andronormativos e patriarcais.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade (MÉSZÁROS, 2008.p.35).

Neste modelo de educação historicamente institucionalizado pelo capital, a democratização aparece e é oferecida pelas forças dominantes como forma de acalmar as lutas de classes, fragmentar partidariamente as lutas proletárias. Este quadro de valores legitimador dos interesses do capital, se apresenta como um caminho necessário e natural do curso da sociedade. Para gerir seus conflitos, limites e contradições, são necessárias estratégias que carreguem consigo a aparência de resolutivas, necessárias, positivas. As políticas públicas perversamente ocultam, na verdade, um conjunto de políticas que apenas reproduzem e reforçam um conjunto de prescrições formais. Esta democracia burguesa, com liberdades apenas formais, participação apenas formal, igualdades apenas formais, prescritivas, está perfeitamente adaptada e até mesmo moldada pelo capital, para o capital. Nas palavras da historiadora Ellen Meiksins Wood o capital é inconciliável com uma democracia plena, pelo menos em seu sentido mais amplo de igualdade humana plena (WOOD, 2003).

Nestas considerações, Meszáros entende que não seja inteligente “mudar o” sistema, mas “mudar de” sistema. Em outras palavras significa dizer que as políticas públicas refletem, interferem, mitigam, agravam, muitas vezes os conflitos, os limites e contradições do sistema. Alimentam o sistema, o produzem e o reproduzem. Assim, toda política pública sinaliza muito mais para mudanças “no”, do que “do” sistema, e com isto, jamais se aproxima de seu efetivo enfrentamento e tampouco de sua superação. É por esta razão, que

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa.

Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2008. p.27)

Se forem processos que não romperem as fronteiras de uma “reforma sistêmica”, mencionadas pelo autor, serão essencialmente processos que respondem organicamente ao metabolismo do próprio capital. Não o superam. Pelo contrário, o reproduzem, e em fazendo, reforçam e chancelam a lógica perversa da educação opressiva e alienada.

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consciente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (MÉSZÁROS, 2008. p.35)

Mas é preciso não perder de vista que o capital devasta “no atacado”, através de um sistema comercial, financeiro e industrial totalitariamente instituído; onde distintos grupos, estão sujeitos a distintas formas e graus de alienação, que varia de acordo com suas posições na escala e na esfera da produção. Enquanto devasta a classe trabalhadora, em especial os trabalhadores em educação, e no interior deste grupo, as mulheres professoras, as alunas. Mesmo diante de um cenário onde se identificam um sem número de políticas públicas que visam a promover a cidadania, são sensíveis as perdas de direitos sociais e trabalhistas desde as últimas décadas.

E o mais importante de tudo é que quem sofre todas as consequências dessa situação não é mais a multidão socialmente impotente, apática e fragmentada das pessoas “desprivilegiadas”, mas todas as categorias de trabalhadores qualificados e não qualificados: ou seja, obviamente, a totalidade da força de trabalho da sociedade (MÉSZÁROS, 2011. p.69)

O professor Nildo Ouriques, da Universidade Federal de Santa Catarina e coordenador do Instituto de Estudos Latino Americanos (IELA), elabora uma compreensão interessante, ao afirmar que “nenhum programa organiza os pobres politicamente” (OURIQUES, 2015a. n.p.), o que seria uma verdadeira função de uma política pública e social. O que fazem, em verdade, para o autor, é destinar para as classes populares, em geral composta por trabalhadores cada vez mais precarizados, “programas que basicamente impedem que, num país coordenado pela super-exploração da força de trabalho, as classes populares morram de fome”

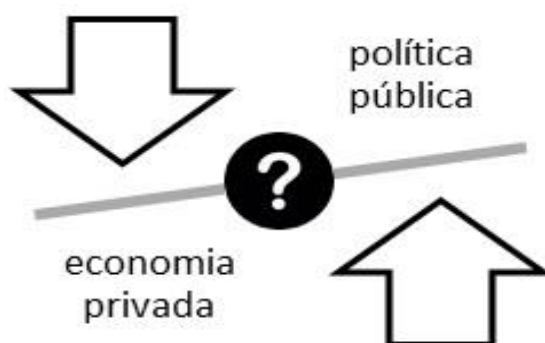
(OURIQUES, 2015b. n.p.). Entretanto, não promovem uma cidadania, no sentido pleno da expressão, como demonstrado, a essas classes. Para o autor, ainda, o que as políticas assistencialistas promovem, é uma “digestão moral da pobreza”. Ao não atacarem a raiz da pobreza, as raízes da “questão social”, discutida anteriormente, “aceitam os programas sociais não só como inevitáveis, mas como necessários” (Ibidem). Esta “digestão moral da pobreza”, elaborada e promovida pelos programas assistenciais, pelas políticas públicas e sociais é uma maneira de acomodar as massas subalternas, causar-lhes a sensação de escolheram, optaram, participaram, decidiram, deliberaram; quando na verdade, aquilo que escolheram ou preteriram, aquilo que receberam ou lhes foi negado; foi decidido, em boa medida, em instâncias maiores e anteriores às suas deliberações; não porque lhes tenha sido imposto, diretamente, abertamente, arbitrariamente; mas porque seus valores, visões de mundo, referências, estão enraizadas em uma cosmovisão predisposta pela gramática do capital. Parecerá, aos sujeitos, perversamente, que fizeram aquelas escolhas.

Por isso, é preciso reafirmar que, em política, em todas as suas acepções, há sempre em ação uma atividade condicionada por valores. Os valores estão na base moral das escolhas, preterições, silenciamentos, ou mesmo decisões. Algo escolhido, preterido, silenciado ou decidido se dará sempre, também, em detrimento de algo. Escolher é, do ponto de vista racional, identificar uma alternativa de maior valor; sejam eles éticos, estéticos, utilitários, religiosos, culturais etc. Portanto, a questão da ética e das Políticas Públicas estão relacionadas, na medida em que a efetiva ação das Políticas Públicas depende sempre das escolhas políticas que a sociedade faz ou não faz. Escolhas implicam em atribuir valores a determinadas necessidades ou pautas sociais que julgamos moral, política e utilitariamente necessárias, convenientes, úteis, possíveis ou não. Dentro de uma perspectiva de racionalidade instrumental, torna-se possível articular e também possível discutir como alocar determinados recursos, empregar um certo dinheiro, desenvolver uma certa iniciativa, comprometer-se com determinados setores, empreender determinadas decisões, maximizando seus impactos, potencializando seus efeitos, dentro de um determinado contexto de carência, de precariedade, de severidade de condições que, na maioria das vezes, quando não sempre, são generalizados. Dessa forma, fica demonstrado que, por detrás de uma atividade política, há uma

atividade de escolha e estas escolhas implicam em questões profundamente relacionadas com os valores éticos de uma sociedade.

Ora, vive-se em uma sociedade capitalista, como mencionado na introdução deste texto, capitalismo aqui compreendido em sentido *lato* como modo de produção e como “processo civilizatório” (IANNI, 2003); e assim, os valores que são e estão na base das escolhas e decisão políticas de nossa sociedade, são os valores éticos do capital.

Figura 9 – Incompatibilidade de uma política pública dentro de uma gramática social e econômica privada.



Fonte: (SECCHI, 2012); (BONETI, 2011); (RODRIGUES, 2015).

Como se pode pensar, ou tratar de políticas que sejam “públicas” dentro de uma sociedade onde são “privados” os meios de produção? Este limite, para as Políticas Públicas, e esta contradição para a sociedade, são evidências do caráter condicionado das políticas públicas como ação, inação e reprodução do modo de produção e reprodução capitalista, de um sistema social mercantil e totalitário. Uma enorme contradição de nosso tempo e de nossa sociedade, então, é pensar na possibilidade do caráter público das políticas públicas, em uma sociedade onde os meios de produção estão sob o controle privado. Nestas condições, possivelmente, as políticas públicas jamais realizarão seu caráter efetivamente público, se não forem comunitários, cooperativados, autogestionados, ou mesmo coletivos e igualitários os meios sobre os quais se fundam os modos de reprodução social.

No próximo capítulo passo a tratar da questão do trabalho em sentido amplo, e do Trabalho Pedagógico em sentido mais estrito, de suas possibilidades de

realização nesta sociedade andronormativa do capital. Tributário desta sociedade hegemônica e predominantemente masculina e exploradora, que reproduz essa gramática pela Educação, pontualmente pela potencialidade socializadora que tem; o Trabalho Pedagógico será o depositário social de uma história legitimadora da gramática social capitalista e andronormativa; da efetivação dos processos político-legais demonstrados neste capítulo; e compreendido assim, uma instância específica, peculiar e única, para se compreender e demonstrar as dinâmicas pelas quais o capital produz e reproduz andronormativamente a sociedade.

5 TRABALHO, EDUCAÇÃO E PRÁXIS NA GRAMÁTICA DO CAPITAL

“Capital é trabalho morto, que apenas se reanima, à maneira dos vampiros, chupando trabalho vivo, e que vive tanto mais quanto mais trabalho vivo chupa” (MARX, 1980a. p.263).

Neste capítulo procuro elaborar um estudo relacional a respeito das categorias “educação” e “trabalho”, como questões centrais para a compreensão de como se dão as relações sociais, institucionais e políticas, dentro uma sociedade capitalista e andronormativa. Para tanto, no primeiro item, busco um movimento no sentido de compreender a questão do trabalho na gramática do capital, seus limites e suas contradições. Em outros termos, compreender como, na sociedade capitalista, dissolve-se a relação ontológica entre o ser humano e o trabalho, e quais suas consequências dentro de uma sociedade mediada pela expropriação privada dos meios de produção. Logo depois, no segundo item, tenciono elaborar uma análise do conceito de Trabalho Pedagógico (FERREIRA, 2010; 2016), como produto da relação entre a educação e o trabalho, sua aproximação ontológica e seu virtual estranhamento na gramática do capital. No terceiro item busco elaborar uma compreensão da relação intrínseca e indissociável entre educação e práxis, resultando desta compreensão, uma crítica do conceito de Trabalho Pedagógico. Ao final, resta ainda, discutir o fenômeno em sua materialidade, analisá-lo em suas especificidades. Isto é, vivemos em uma sociedade andronormativa, e que reflete nos modos de produzir educação desta sociedade, o Trabalho Pedagógico, os modelos da gramática do capital, entre eles, de forma particularmente severa, a masculinidade hegemônica e dominante. É na “escola”, portanto, que boa parte desta produção e reprodução de um padrão societal andronormativo, se realiza, se efetiva, se consolida. É imprescindível, por tudo isso, analisar material e dialeticamente, o fenômeno social da educação e em especial os processos de escolarização, que efetivam o Trabalho Pedagógico, sob o aspecto de uma crítica à sociedade capitalista e marcadamente reprodutora deste modelo.

5.1 O TRABALHO NA GRAMÁTICA DO CAPITAL: ONTOLOGIA, CRISE E DERIVA

O trabalho está no centro da empresa humana. É impreciso definir se foi a humanidade que constituiu o trabalho ou, pelo contrário, tenha sido por ele, que da animalidade, se passou à humanidade. O certo é que são ontológicos, no sentido que Marx deu a esta relação (MARX, 2010), dentro de um entendimento de que “descolado” de seu trabalho, o ser humano e social, destitui-se de seus qualitativos ontologicamente constituintes, de suas “humanidade” e “socialidade”. Na atual sociedade capitalista e mercantil, entretanto, o trabalho separa-se de seu produtor. Aquilo que faz, como faz, e o que realiza ao fazer, não mais pertence nem identifica seu produtor. Inicia-se aqui, portanto, um conceito de trabalho essencialmente como uma categoria marxiana¹⁴⁸ relacionada a toda atividade humana que visa à transformação de si e de seu meio. Deve ser, portanto, uma ação, um ato criativo, autônomo, transformador, mediador das relações sociais, e destas, com o ambiente natural; mas sobretudo, humanizador e prático¹⁴⁹. Ao compreender que toda “práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”, o filósofo espanhol Adolfo Sánchez Vázquez¹⁵⁰ elabora uma concepção muito rica de “atividade” essencialmente humana, se entendida como um “conjunto de atos que modificam uma matéria exterior ou imanente ao agente” (SANCHEZ VAZQUEZ, 2011. p.221), constituindo desta relação consciente e intencional, o próprio sujeito.

A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente (Ibidem. p.111)

Assim, quando se menciona a práxis, é uma referência a uma atividade que é, a um mesmo tempo prático/concreta e teórico/reflexiva, uma “ação informada pelo conhecimento” (BUNGE, 2006. p.292). E mais, necessariamente orientada a fins deliberadamente intencionais e conscientes. Acrescenta Sanchez Vazquez que “no processo de trabalho, o homem, valendo-se dos instrumentos ou meios adequados,

¹⁴⁸ O pensamento “marxiano” é uma remissão à obra do próprio autor (Karl Marx, 1818-1883); já o pensamento “marxista” é uma referência à obra dos seus divulgadores, comentadores e críticos.

¹⁴⁹ A Práxis está entendida aqui, não em sua acepção filosófica ampla, mas em sua concepção marxiana, que se refere à indissociação da teoria e da prática (esta questão será tratada mais adiante). A práxis está aqui compreendida como toda ação intencional e criativa através do qual as pessoas trabalham, produzem bens e agem umas sobre as outras e sobre o mundo. Ela está, para Marx, na essência da existência humana, “e o que pensamos é importante apenas na medida em que molda e dá objetivo à ação” (JOHNSON, 1997. p. 180).

¹⁵⁰ Embora toda sua produção intelectual esteja relacionada ao México, onde viveu exilado desde o final da Guerra Civil espanhola (1936-1939), devido à sua ligação com os movimentos Juventudes Comunistas, perseguidos e postos na clandestinidade pela ditadura de Francisco Franco.

transforma um objeto com relação a um fim” (SANCHEZ VAZQUEZ, 2011. p.111). O trabalho humano então é uma atividade humana que se orienta a determinados fins, isto é, constitui-se como um produto da consciência humana, que materializa-se em um objeto, através da atividade humana consciente e intencional¹⁵¹. “Na medida em que materializa certo fim ou projeto, ele se objetiva de certo modo em seu produto” (Ibidem, 228). O trabalho, neste entendimento, é a própria viabilização da condição humana.

Se é pelo trabalho que o ser humano se objetiva, se constitui, se reproduz social e humanamente, ele não pode ser, nessa relação, sua negação. Ao realizá-lo, o trabalhador produz e se reproduz nele. Porém, quando isso não acontece, não somente o produto do seu trabalho, mas também o próprio trabalhador, objetificam-se, em vez de objetivarem-se. Em outras palavras, tanto aquilo que produz quanto a sua própria condição, tornam-se objetos externos e estranhos a si, apresentando-se como realidades autônomas e independentes de sua vontade e de sua intencionalidade. Isto é o que se pode denominar de estranhamento, exteriorização, ou ainda, conceitualmente, alienação¹⁵² (MARX, 2010). Ao produzir sob condições alienadas, o ser humano não realiza, portanto, a essência de seu trabalho, mas trabalho estranhado. Ao operar e produzir sob circunstâncias capitalistas, ao trabalhador será negado o desenvolvimento de sua própria natureza.

Cabe aqui acrescentar uma distinção entre alienação (Entäusserung) e estranhamento (Entfremdung). A alienação é um processo de exteriorização da existência humana. Neste sentido, todo processo de produção dos seres humanos produz, em boa medida, uma externalização. Ao se produzir um texto, uma obra de arte, ao se preparar uma aula, nos projetamos nela, nos representamos nela. É por

¹⁵¹ A questão da consciência e intencionalidade não querem trazer a ideia de que o resultado de todo “resultado real” sempre deva sair ou estar de acordo com o “resultado ideal” pensado antes mesmo do início da ação. A “adequação não tem por que ser perfeita. Pode assemelhar-se pouco, e ou mesmo nada, ao fim original, já que esse sofre mudanças, às vezes radicais, no processo de sua realização” (SANCHEZ VAZQUEZ, 2011. p.222-223). Dessa forma, resta compreendido que o resultado da atividade pode não sair de acordo com o resultado idealmente intencionado, e ainda assim ser prático.

¹⁵² Embora sejam termos semanticamente bastante próximos, Marx faz uso dos dois termos em momentos distintos. O termo estranhamento [entfremdung] (p.80) no sentido de que não há uma identificação entre o trabalhador e o produto de seu trabalho, entre o ser humano e o seu ser genericamente humano e entre o ser humano e a natureza que lhe é a base vital, seu ser inorgânico. Já a expressão alienação ou exteriorização [entäusserung] (p.80 e p.82), conduzem à compreensão de afastamento, externalidade, alheamento, expropriação, no sentido de que para além de um estranhamento, se dê um movimento de ruptura mais agravada. De forma mais geral, pode-se compreender que cada um é pressuposto do outro, enquanto que não é seguro afirmar qualquer relação de englobamento ou condição (Ibidem).

esta razão que procura-se produzir com denodo e zelo, com tanto empenho e tanta dedicação. Também vale o mesmo raciocínio a produção de uma ferramenta, pois o ser humano se objetiva nela, pois ela lhe será representativa, será a materialização de sua subjetividade, de suas necessidades, de sua inscrição no mundo, de forma concreta, material, e respondendo às necessidades que lhes são inerentes. Cumprem seus objetivos, suas intencionalidades, e por fim, lhes pertencem. Não como propriedade, mas como sua própria presença e afirmação no mundo social. Como a própria imagem projetada no mundo, ela lhe será “própria” no sentido ser a imagem de si, de pertencer e representar a si, identificar-se com ela, ver-se nela. Isso acontece em qualquer sociedade, em qualquer tempo e nos mais diferentes espaços. A humanidade sempre externalizou-se, alienou-se, por meio de seu trabalho.

Isto é diferente de “objetificação”. No processo de estranhamento, os seres humanos não se reconhecem na sua produção. É uma forma de alienação, de externalização estranhada. Nesta, ao realizar trabalho, sua inscrição humana no mundo, efetiva sua própria reificação. Ao final do processo, não pode usufruir social e humanamente de própria “obra”, daquilo que foi projetado, construído ou realizado; terá ela se tornado estranha ao próprio ser humano, ao próprio processo de humanização, de inscrição no mundo social, terá ela se tornado um “objeto” que oprime a condição humana, e, portanto, a sua própria negação. Quando o produto do trabalho tiver se tornado uma mercadoria, estará o ser humano alienado nela, mas será também estranho a ela. É muito complexa de ser compreendida, de ser conhecida em suas especificidades, por ser “cheia de sutilezas metafísicas e argúcias teológicas.” (MARX, 1980. p.79)

A alienação a partir das análises de Marx, é um momento indispensável da objetivação, enquanto que o estranhamento corresponde a uma forma particular da objetivação que traz intrínseco em si o momento da perdição e da desposseção do objeto pelo sujeito, isto é, o produto do trabalho lhe aparece como algo autônomo, alheio e independente de sua atividade (CHAGAS, 1994. p.28).

Quando o trabalhador-professor, por exemplo, produz um processo educativo, que depois de externalizado, torna-se estranho a ele e aos estudantes, eivado de sutilezas e propriedades que lhes atomiza, reifica-se; ele não será, como será discutido mais adiante, nem propriamente pedagógico, como não será também um Trabalho Pedagógico. Pelo contrário, lhe será hostil, estranho, lhe enfrentará e

negará sua própria constituição como professor/trabalhador, como ser humano e ser social. Ao produzir sob condições alienadas, estranhas a si, o ser humano não se realiza nem realiza, nessa relação, trabalho. Ao operar e produzir sob circunstâncias capitalistas, ao trabalhador será negado o desenvolvimento de sua própria natureza social e humana.

Marx analisa esta condição quando compõe o “Primeiro Manuscrito”, originalmente escrito para “conceber a interconexão essencial entre a propriedade privada, a ganância, a separação de trabalho, capital e propriedade da terra”; entretanto, para compor esta relação, não prescinde de apresentar uma crítica do “valor e desvalorização do homem” (MARX, 2010, p. 80), da relação entre o estranhamento entre os seres humanos e seu trabalho, decorrente das relações regidas pelo capital. Assim, esta primeira forma estranhada de relação entre o trabalhador e o produto de seu trabalho encerra apenas uma das formas, pois a “relação imediata do trabalho com seus produtos é a relação do trabalhador com os objetos da sua produção” (Ibidem, p. 82); por outros termos, a primeira relação humana é a do produtor com o seu produto; e esta relação deve ser “imediata”, isto é, não pode ser mediada, nada pode haver entre ambos, deve ser intrínseca. Porém, ao produzir em circunstâncias alienadas, o trabalhador não se reconhece no produto de seu trabalho, o produto não lhe representa; para além desta primeira negação, o produto de seu trabalho também não lhe pertence, mas sim, será propriedade de um outro, o proprietário do meio de produção. Torna-se assim uma relação não mais imediata, mas estranha, mediada por uma relação social deletéria. Nestas condições, fica evidente que é na “determinação de que o trabalhador se relaciona com o produto de seu trabalho como um objeto estranho [que] estão todas estas consequências” (Ibidem, p.81) devastadoras para o modelo de sociedade instituído pelo capital.

Uma segunda forma de negação está para além do estranhamento, da separação do trabalhador, do produto do seu próprio trabalho. Refere-se ao “ato da produção, dentro da própria atividade produtiva” (Ibidem, p.82). Ao operar sob a lógica capitalista de produção, o ser humano perde o poder de controle sobre aquilo que produz. Não sendo o proprietário dos meios de produção, o produto do seu trabalho não lhe pertence.

Se, portanto, o produto do trabalho é a exteriorização, então a produção mesma tem de ser a exteriorização ativa, a exteriorização da atividade, a atividade da exteriorização. No estranhamento do objeto do trabalho resume-se somente o estranhamento, a exteriorização, na atividade do trabalho mesmo (Ibidem).

Ao vender sua força de trabalho, o trabalhador entrega ao capitalista o controle de sua atividade produtiva. As consequências desta segunda forma de alienação do trabalho são absolutamente visíveis na gramática do capital vigente. Como se verá mais adiante no texto, a dita “flexibilização” das relações de produção e das relações de trabalho, não amenizaram os mecanismos rígidos de controle, mas apenas mudaram as estratégias de regular estas relações. Houve, na verdade, um recrudescimento dos mecanismos de regulação e controle. O dito contrato de trabalho *part-time*, por exemplo, que é aquele que fraciona o tempo de trabalho em porções mínimas, realocando tarefas para fora do ambiente de trabalho tradicional, desloca o “controle” do trabalho para instâncias menos visíveis, menos evidentes; no entanto muito mais sensíveis ao estranhamento e à alienação. Apropriam-se as horas de lazer, de fruição, de forma quase imperceptível, em benefício do capital.

Em geral, trabalhando em casa, utilizando a informática ou a comunicação pelas redes sociais, obviamente fazendo em sua residência o trabalho que deveria fazer dentro da empresa capitalista, nos moldes tradicionais, sendo minimamente pago por este serviço; o trabalhador reconhece cada vez menos a expropriação. Grassa nos discursos das grandes corporações e reverbera entre as empresas menores, a falsa ideia de flexibilidade funcional. Comporta em si, a narrativa de ser um processo reorganizador do processo produtivo, possibilitando a emersão de trabalhadores mais polivalentes, promovendo a criação de grupos autônomos de trabalho, empoderando até, os trabalhadores para tomar decisões na empresa. Tudo isto traz a aparência de maior flexibilidade e liberdade para o trabalhador, com relação ao controle de seu trabalho. Em relação a esta estratégia, é possível notar que o trabalhador se sujeita muito mais severamente aos mecanismos de controle do capital, porém estes mecanismos, são menos evidentes. Com relação aos seus horários e sua agenda, na verdade, apenas ocorreu um deslocamento do controle de um horário tradicionalmente preestabelecido, para um controle do resultado, das metas, tornando ainda mais perversas, as relações entre os trabalhadores e os produtos de seu trabalho. Destas duas formas de estranhamento, se pode extrair

uma terceira, que é o “estranhamento de si, tal qual acima o estranhamento da coisa” (Ibidem). Em tempo, Marx retoma que

Examinamos o ato do estranhamento da atividade humana prática, o trabalho, sob dois aspectos. 1) A relação do trabalhador com o produto do trabalho como objeto estranho e poderoso sobre ele [...]. 2) A relação do trabalho com o ato da produção no interior do trabalho (Ibidem, p.83)

Ao estranhar, afastar-se, ver-se negado na relação com o produto e o controle de seu trabalho, os seres humanos entram em um processo de alienação de sua própria natureza, que é também a natureza mesma, o ambiente, o meio natural, meio do qual retira sua própria subsistência, “sua natureza inorgânica, meios de vida espirituais, que ele tem de preparar prioritariamente para fruição e para a digestão” (Ibidem, p.84). Em outras palavras, sua própria natureza não compreende restritamente suas necessidades biológico fisiológicas, mas também suas necessidades intelectuais, culturais; para além do corpo, suas necessidades espirituais.

Na medida em que o trabalho estranhado 1) estranha do homem a natureza, 2) e o homem de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha o homem do gênero. Faz-lhe da vida genérica apenas um meio da vida individual (Ibidem).

Marx está afirmando que, entre as consequências mais deletérias do capital, ao privar o ser humano do acesso irrestrito à natureza, por meio da propriedade privada dos meios de produção, torna estranha a relação entre ele e seu próprio corpo inorgânico; uma vez que a “natureza é o próprio corpo inorgânico do homem”; ela compõe o seu “ser genérico”, e é com ela, que ele deve permanecer “num processo contínuo para não morrer” (Ibidem). O trabalho consciente que diferencia o ser humano de outras espécies; quando alienado, não concorre para sua hominização e humanização; mas pelo contrário, o animaliza, o desconstitui de sua humanidade. Ao alienar o ser humano da natureza, e esta, de seu trabalho, submetendo ambos à lógica capitalista, à gramática do capital; nega, aos seres humanos, sua própria natureza¹⁵³. Em resumo, o trabalho em condições alienadas faz

¹⁵³ É interessante notar nessa análise marxiana, que não há diferenciação ente homens e mulheres, mas seres humanos apenas. Inexiste qualquer tipo de qualificação e nem mesmo hierarquização. Em um daqueles tipos de questionário respondidos em cadernos, que jovens e adolescentes fazem com colegas, professores, familiares; nos quais perguntam sobre características, peculiaridades e preferências; a filha de Marx, Laura, pergunta ao pai qual a sua “máxima favorita”. A resposta foi

[...] do ser genérico do homem, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser estranho a ele, um meio de sua existência individual. Estranha do homem o seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual, a sua essência humana (Ibidem, p.85).

Esta “natureza fora dele” mencionada por Marx, que é parte de seu “ser inorgânico”, configura-se como uma das questões mais prementes da contemporaneidade. Particularmente, nas últimas décadas, as transformações ambientais proporcionadas pelo modelo extrativo do capital, procura gerir um sistema que só seria plausível diante de um ambiente indefinidamente constituído; mas, de fato, ocorre dentro de um sistema limitado e finito materialmente. Mais especificamente a dita reestruturação produtiva, dentro de sistemas de acumulação flexível, possui um caráter extremamente destrutivo do ambiente natural. Seus aspectos crescentes, graduais, rápidos e nefastos estão na raiz das chamadas crises dos mercados e das economias ricas e emergentes economicamente, na raiz da agravada exploração da força de trabalho, do desemprego; e tornam-se evidentes diante de “uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente na relação metabólica entre homem e natureza” (ANTUNES, 2011. p.180).

Depois dos seres humanos restarem estranhados do produto do seu trabalho, de suas atividades vitais com a natureza, de seu ser genérico; resta, por fim, compreender o “estranhamento do homem pelo próprio homem” (MARX, 2010. p.85). Ele se torna estranho à sua própria espécie. Neste último caso, a alienação atinge as relações sociais e as interações humanas, as interconexões dos seres humanos entre si, e deles em relação a suas próprias funções vitais. “Em geral, a questão de que o homem está estranhado do seu ser genérico quer dizer que um homem está estranhado do outro, assim como cada um deles, está estranhado da espécie humana” (Ibidem, p.86).

Na Introdução a Mészáros (2011), o professor Ricardo Antunes acresce a este entendimento de Marx a ideia de que

[...] uma nova forma de sociedade somente será dotada de sentido e efetivamente emancipada quando as suas funções vitais [biometabólicos], controladoras de seu sistema sociometabólico forem efetivamente exercidas

“Nihil humani a me alienum puto”, ou seja, “nada que é humano me é estranho”. Para Marx, não há, do ponto de vista substancial, biometabólico, como demonstrado no Capítulo 3, nenhuma diferenciação entre quaisquer seres humanos, mas apenas do ponto de vista sociometabólico; isto é, todos são simplesmente humanos na base material, e essas diferenças se concretizam na vida social. (McLELLAN, 1990. p.484).

de modo autônomo pelos produtores livremente associados, e não por um corpo exterior estranho e controlador destas funções vitais (MÉSZÁROS, 2011. p.16)

As funções vitais, biometabólicas, base material das subjetividades, no sentido da própria criatividade humana; e as relações sociais e humanas, sociometabólicas, agora estão controladas e mediadas pelas relações capitalistas, mercantilizadas, objetificadas e coisificadas pela lógica do Capital. Se em toda sociedade humana até hoje conhecida e minimamente estudada se encontrou alguma forma de economia, estas formas de economias foram predominantemente economias não monetárias, reguladas por outras formas de capital, que não este capitalismo contemporâneo reificador. Nesta empresa capitalista, a dinâmica se modifica e entra em cena uma lógica econômica hegemônica e essencialmente monetarizada e financeirizada¹⁵⁴. É o momento em que todas as funções vitais, as relações sociais tornam-se mercadoria, reifica-se o ser humano, suas relações, o seu corpo, sua subjetividade, o seu trabalho e o produto do seu trabalho.

Sob a lógica perversa da economia capitalista, restam poucos recursos para que um trabalhador não se torne alienado. A busca pela autonomia, por uma consciência crítica, pode significar a única forma de realizar um trabalho realmente humanizador, e aí o trabalho pode não se materializar em algo tangível empiricamente. Ter a plena noção da condição em que se encontra, e compreender as condições sociais sob as quais realiza seu trabalho, pode ser um primeiro passo na direção de negar a sua condição alienada, condição esta que revela sua materialidade. Consciência, aqui, não está subentendida como algo individual, mas a consciência de um indivíduo imbricada em um conjunto amplo e coletivo de relações sociais constituintes de suas experiências coletivas e suas formas de viver. Nesse contexto, percebe-se que o trabalho de produzir consciência crítica e autônoma, nem sempre se evidencia em sua materialidade. É quando se deve mencionar o trabalho imaterial. O trabalho dos professores nem sempre constitui materialidade, nem por isso perde sua concretude enquanto produtor da transformação da realidade. É aqui que entra a noção de que

A expressão trabalho imaterial designa todo o trabalho cujo processo se realiza sem que se configure necessariamente uma transformação material e seu produto concreto fique claramente evidenciado, embora haja

¹⁵⁴ Monetário se refere à moeda, ao dinheiro propriamente dito; já financeiro, a tudo que dele decorre, papéis, ações, títulos, dívidas, etc.

possibilidades do trabalho imaterial resultar em um produto material.
(ARAÚJO, 2009. p.50)

A autora se refere a um tipo de trabalho cujas características se assemelham muito com o trabalho que realizam os professores. Ao realizá-lo os professores ensinam e aprendem com o objetivo de produzir conhecimentos. Estes são intangíveis do ponto de vista da empiria, porém o trabalho dos professores evidencia-se plenamente materializado quando proporciona a si e aos seus interlocutores (estudantes, colegas, comunidade, social ampliado), na produção de um conhecimento ou na aprendizagem de uma consciência crítica, autônoma e transformadora das condições materiais de vida e trabalho. Mesmo esta forma de trabalho, que à primeira vista parece emancipadora, não está imune à gramática do capital. Há todo um contexto de empregos em educação ligados ao setor privado e também a própria educação pública fomentada e afeita aos financiamentos e ideários capitalistas. Dessa forma, e nesta perspectiva, “trabalho material e imaterial, na imbricação crescente que existe entre ambos, encontram-se”, de forma cruzada e agravada, “centralmente subordinados à lógica da produção de mercadorias e de capital” (ANTUNES, 2011. p.177).

Antes de concluir este item, um esforço de precisão semântica exige aqui uma distinção entre emprego e trabalho, uma vez que as duas expressões, com frequência, são usadas como sinônimas, procurando denominar igualmente, fenômenos distintos empiricamente. Assim, carecem de uma breve discussão, para operar depois uma distinção, que elabore de forma mais precisa suas definições, afastando, assim, quaisquer confusões conceituais. Para o sociólogo britânico Anthony Giddens, “podemos definir trabalho, seja remunerado ou não, como a execução de tarefas que exijam esforço mental e físico, que tem como objetivo a produção de bens e serviços para atender às necessidades humanas” (2012, p.627). Note-se que a definição trazida pelo autor se aproxima do conceito clássico de “trabalho”, porém aqui, ele está situado necessariamente em uma relação social determinada pelo capital. Ainda para o mesmo autor, “uma ocupação, ou um emprego, é o trabalho feito em troca de um salário ou um pagamento regular”. Ou seja, o que diferencia um e outro nesta compreensão, é a relação mediada por um valor financeiro, e crescentemente monetário. Percebe-se, logo de início, que a formulação do autor não acorda com a formulação marxiana da categoria “trabalho”

que venho tentando conceituar até aqui. Giddens, a exemplo de outros autores que procuram definir a categoria “trabalho”, e diferenciá-la de “emprego”, refere-se a ela em um sentido *lato*, amplo, como sendo toda atividade humana, material ou imaterial, necessário à satisfação humana; porém necessariamente inserido em relações monetarizadas e financeirizadas. Já o “emprego”, possui uma definição mais restrita. Refere-se a onde o trabalho é empreendido, sendo a ele atribuída uma retribuição igualmente monetária. São, portanto, de início, definições bastante próximas, indistintas e até mesmo intercambiantes.

É necessário, porém, recortar estas definições a um sentido *strictu*, isto é, não mais amplo e inespecífico como no autor britânico, mas a uma definição especificamente marxiana que ora tento retomar. Neste caso, o trabalho é a própria essência humana, sua condição mesma. A condição de sentir-se humano é o trabalho significativo, através do qual os seres humanos transformam e modelam o mundo em seu favor. Para Marx, o sistema capitalista, ao empregar o trabalho humano, configura-se em um sistema social desumanizador, na medida em que solapa a essência da própria espécie humana. “Nos sistemas alienados, indivíduos não trabalham porque experimentam satisfação ou senso de conexão com um processo vital, mas para ganhar dinheiro de que necessitam para satisfazer suas necessidades” (JOHNSON, 1997, p. 06-07). Ser trabalhador, neste contexto, é necessitar vender sua capacidade laboral e criativa para consumir e existir. Ser trabalhador, na gramática do capital, é possuir uma pseudoliberalidade de escolher; ou, pelo menos, ter a ilusão de não se submeter a ele. Contudo, o mais dramático nesta relação, é que este movimento de pseudoliberalidade permite entrever a riqueza de uma liberdade plena, estando, em verdade, escravizado sob o fardo da necessidade; necessidade de inscrever-se no mundo pelo consumo. O trabalho, nestas condições, não é, portanto, um fim para a reprodução humana e social, mas um meio para a reprodução das relações humanas e sociais, na gramática do capital.

Dessa forma, o trabalho alienado sob uma forma de emprego da força de trabalho, transforma-se em rotina, em uma atividade mecânica dirigida e comandada por outras pessoas que não o próprio sujeito que trabalha. Ele, o trabalho, não mais é um fim, uma possibilidade para a realização humana, mas um emprego por meio do qual satisfaz a outras finalidades, que são alheias aos seres humanos, e entre

elas a mais cruel, que é a reprodução do capital. É um sistema perverso, que tira o trabalhador de sua condição de protagonista de sua vida e de seu trabalho. O trabalhador, seu tempo, seu esforço, e o fruto de sua produção, transformam-se em pouco mais do que mercadorias compradas ou vendidas, na forma de empregos, nos mercados de trabalho.

Mas estas situações de severidade das condições de trabalho, e agudeza das formas de alienação no capitalismo contemporâneo, não são vivenciadas pela classe trabalhadora, sem que se formem insurgências. No contexto recente da economia brasileira, por exemplo, que enfrentou um crescimento econômico acentuado a partir do ano de 2004¹⁵⁵, sobretudo se comparado aos períodos anteriores, houve um favorecimento e incorporação de trabalhadores e trabalhadoras ao espaço produtivo, que criou, por conseguinte, um cenário de intensas reivindicações, que somente podem ser compreendidas se consideradas dentro de um cenário maior, mais estrutural. Estas insurgências, não são demandas ocasionais ou circunstanciais, elas são a demonstração de que os limites do capital, sobretudo em períodos mais recentes, são “estruturais”. É o que Mészáros discute em “A crise estrutural do capital” (MÉSZÁROS, 2011). O autor, distingue o que denomina “crise estrutural” de “crise conjuntural”. Esta última, tem um caráter mais agudo e explosivo, e por esta razão determina-se e modifica-se de acordo com diferentes tempos, ocasiões e lugares; já a anterior, é a que atinge as estruturas mais centrais da sociedade, e por esta razão é muito mais perene, vai-se

[...] tornar a certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural (Ibidem, p.17).

A natureza desta “crise global” está muito mais em seu caráter universal do que em setores isolados da produção (monetário, financeiro, industrial, comercial, ou de serviços por exemplo). Não atinge isoladamente, portanto, apenas um só ramo da produção, mas a todos de forma reciprocamente implicada; a “crise” mencionada pelo autor também tem alcance global, não atingindo insuladamente países, blocos

¹⁵⁵ Devido a um conjunto de fatores como o forte comércio com a China exportando produtos de todas as cadeias produtivas associadas aos setores da mineração (maquinário pesado) e da soja (maquinário agrícola); também houve crescimento da renda da população, e suas consequências nos setores de serviços (shoppings, restaurantes, aeroportos, educação privada, concessionárias de automóveis, *boom* imobiliário), replicando todo este conjunto de fatores em um crescimento econômico bastante sensível ente 2004 e 2011 (CRUZ et al., 2012).

de países ou regiões do globo, mudando seu centro uma vez ou outra, mas “assumindo mesmo uma dimensão mundial” (ANTUNES, 2011. p.191). A questão do tempo também implica nesta estruturalidade da crise global, ela é extensa e contínua, e não cíclica ou reincidente, mas permanente e perversamente ininterrupta. Por fim, para Mészáros, ela não se manifesta em colapsos, em “picos”, em cortes fenomenicamente evidenciáveis, mas desdobra-se agravada e gradualmente. Onde tudo isto se manifesta, mais severamente, devido à natureza permanente da crise, é no trabalho. Conclui ainda o autor, que todas as mudanças que não ataquem esta “base estrutural” do capital tendem a diluir-se no sociometabolismo do próprio sistema. Para elas concorrem, também, um conjunto de muitos outros fatores, que neste capitalismo contemporâneo, de intensificação e exploração do trabalho produtivo, tornam as condições de trabalho muito mais brutais, muitas vezes semiescravas, recrudescendo as condições de baixa remuneração, de precarização dos vínculos de emprego e de expropriação do trabalho produtivo.

Muito próxima à compreensão de Mészáros, está a do professor de Sociologia do Trabalho da UNICAMP, Ricardo Antunes, quando demonstra que há, de fato, precarização estrutural do trabalho em escala global, uma vez que

[...] cada vez mais homens e mulheres trabalhadores encontram menos trabalho, esparramando-se pelo mundo em busca de qualquer labor, configurando uma crescente tendência de precarização do trabalho em escala global, [...], sendo que a ampliação do desemprego estrutural é sua manifestação mais virulenta (ANTUNES, 2011. p.103-104).

Esta precarização, esta fragilização do trabalho frente ao mundo dominado pelo capital é açodadamente tomada como uma diminuição da centralidade do trabalho. Para Antunes, no entanto, o trabalho não perdeu sua central importância. Pelo contrário, sua desregulamentação por meio dos contratos terceirizados ou parciais, sua fragmentação por meio da pulverização da produção, expressam justamente uma lógica societal capitalista que não prescinde da força de trabalho humana, mas apenas a coloca em um outro “lugar”, igualmente “imprescindível para a reprodução deste mesmo capital” (Ibidem, p.192). A certeza de que não desapareceu, mas que apenas mudou de “lugar” na sociedade do capital, pode ser percebida pela incorporação do “trabalho vivo”, produzido diretamente pelas mãos vivas do trabalhador, no “trabalho morto” subsumido em softwares, subjetividades,

criações artísticas para a arte e para a publicidade, impregnadas de trabalho humano inteligente solidificado, concretizado.

As máquinas inteligentes não podem extinguir o trabalho vivo. Ao contrário, a sua introdução utiliza-se do trabalho intelectual do operário que, ao interagir com a máquina informatizada, acaba também por transferir parte dos seus novos atributos intelectuais à nova máquina que resulta deste processo (Ibidem, p.176).

A não clara separação entre atividades produtivas e não produtivas, já mencionadas anteriormente, volatilizou a percepção clássica sobre exploração e expropriação, recrudescendo claramente a alienação das formas de trabalho imateriais. A educação é um exemplo deste processo à medida que ao produzir inteligências e criatividade, realimenta o próprio processo. Ao aliar subjetividades à técnica, acaba por ensinar para o próprio modelo do capital. Quanto mais se “aprende”, na escola, nestes termos, mais se potencializa o capital. A “criatividade”, nesta gramática, torna-se um eufemismo, para mortificar trabalho humano vivo e produtivo; no limite, o capital sociometaboliza inteligências, ideias, criatividade, fetichizando até mesmo as subjetividades, em forma de mercadorias.

O trabalho, frente à crise global do capital, portanto, encontra-se em franca transformação. A “forma trabalho” na atual configuração geopolítica, requer ponderações muito mais específicas do que até duas ou três décadas. Caracteriza-se distintamente, tantas quantas diferentes forem as relações também diferentes que ele suscitar. Questões de corpo, gênero e sexualidade, questões de raça e etnia, questões de nacionalidades e religiosidades, questões de corte geracional ou etário, questões de qualificação ou desqualificação, questões de materialidade e imaterialidade, enfim, são todos estes, exemplos da transversalidade que a “forma trabalho” suscita ao ser pensada. Como certeza, pode-se apenas sinalizar

[...] que a crise afetou tanto a materialidade da classe trabalhadora, a sua forma de ser, quanto a sua subjetividade, o universo dos seus valores, do seu ideário, que pautam suas ações práticas e concretas (Ibidem, p.183).

Ao tocar as subjetividades do ser social do trabalhador, toca no âmago do ser humano, que é, nas palavras de Marx, sua relação com seu trabalho, com sua natureza social e seu ser genérico. Em outras palavras, as consequências da precarização global das relações de trabalho, das crises estruturais do capital, da redefinição dos “lugares” sociais do trabalho, da apropriação, pelo capital, da

subjetividade humana; não repercutem apenas na vida laboral dos trabalhadores, mas sobre a totalidade de sua vida social. Ele é um “elemento definidor, embora não exclusivo, de boa parte do sentido da vida dos indivíduos” (CATTANI, 1996. p.40). O professor de Sociologia do Trabalho da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Antonio David Cattani enxerga relações muito claras entre o afrouxamento e a deterioração dos vínculos de emprego e trabalho, com as evidências de desagregação e degradação social. Não estar trabalhando, não apenas representa uma não relação assalariada ou de emprego, como também produz impactos “sobre a composição social da população ativa e sobre as novas construções sociais”, uma vez que o trabalho, e os vínculos de emprego e trabalho, mais centralmente ainda, constituem uma “experiência social central” (Ibidem. p.42) na sociedade do capital.

A situação das pessoas desempregadas é muito irregular. Para alguns, trata-se de um período breve de adaptação e de transição para novos empregos. Para outros, é um longo e gradual processo de afastamento da esfera produtiva e de desqualificação social (Ibidem, p.52)

É justamente a partir desta ideia de “desqualificação social”, promovida pela negação dos seres humanos integrais, pelos seres sociais fragmentados pelo capital, que se torna mais evidente a relação perversa e negativa entre capital e trabalho. O processo que emerge daqui, desta precarização, fragilização e exclusão gradual, contínua e crescente dos mercados de trabalho, é o de desagregação de amplos processos sociais, políticos, econômicos e culturais, que, no limite, levam ao que o autor denomina de “degradação humana”, expressão concreta de um fenômeno social mais profundo que também denomina como “nova pobreza” (Ibidem, p.59-77). Ela “designa as vítimas recentes do processo de reestruturação produtiva, sem terem sido socializados necessariamente em condições de pobreza”, sem terem em seu histórico social, um passado de miserabilidade. São pessoas que, pelo contrário, experimentaram uma ancestralidade, um histórico familiar e pessoal de segurança financeira, mas que nesta nova configuração, encontram-se em crescente contexto de desnecessidade social e econômica. “Em pouco tempo, seu patrimônio é dilapidado, sua autoestima corroída e seu *status* social degradado”. São estes os “novos pobres”, que pelo esgotamento de possibilidades do capital, de incorporar novos sujeitos à esfera da produção e pelas constantes crises cada vez mais estruturalmente constituídas, (como se viu anteriormente), configuram-se em

uma condição totalmente nova, “à deriva”, ainda que integralmente dentro da totalidade do sistema capitalista.

Não existem “excluídos” da esfera produtiva, todos estão dentro do sistema, de uma maneira ou de outra, todos compõem a esfera produtiva. Dentro dela ou fora dela, toda a sociedade faz parte, de diferentes maneiras e em diferentes graus de implicação, da grande engrenagem do capital. Assim é que o

[...] termo “deriva” traduz perfeitamente esta situação. Integrados à corrente que os impulsiona com violência, eles não têm direção nem controle sobre as próprias ações, e nem estão ancorados num ponto estável. O movimento irá recuperar alguns, “afogar” outros tantos e jogar, para a margem, a maioria (Ibidem, p.70)

A primeira delas, em uma ordem seguramente crescente, é a “deriva econômica”, pois “trabalho é um vetor essencial de construção identitária e de socialização”, além de ser o modo “de se obter recursos materiais e imateriais necessários à vida em sociedade” (p.71). Em uma sociedade que consagra o consumo como seu valor supremo, sua privação traz para a vida social consequências que reverberam nas mais diferentes maneiras. “O trabalho precário significa também saúde precária e aumento da vulnerabilidade” (Ibidem, p.72), física e mental, material e espiritual. O processo torna-se ampliado à medida em que, cada vez, torna-se mais difícil manter um padrão de vida satisfatório. Os volumes de recursos rareiam e os sujeitos são jogados, junto com todos que deles dependem afetiva e materialmente, à uma deriva financeira. Este é o primeiro degrau de um longo, e por vezes rápido, processo de depauperação dos sujeitos diante de uma “nova pobreza”.

Concomitante a este, vem a “deriva social” (Ibidem, p.73). À primeira vista pode-se “imaginar que a disponibilidade forçada proporcionaria condições de ampliação da vida social”, muitas vezes reunindo e associando grupos maiores, de reconhecimento mútuo e ajuda solidária, mas a própria dinâmica competitiva e desagregadora do capital inviabiliza este movimento. “A ausência ou a precariedade do principal vetor de socialização transforma profundamente os indivíduos, [...]. Sem trabalho, a vida diária é marcada pela imobilidade”, por uma espécie de “morte social”, onde a ampliação do tempo disponível se dá na proporção direta do alijamento dos sujeitos de seu protagonismo social, de suas atividades produtivas e socialmente reprodutivas. O resultado mais imediato disso é uma retração do sujeito

e de sua vida social, das interações com familiares, com grupos de amigos, com formas associativas e colaborativas, ocorrendo de fato “um fechamento sobre si mesmo” (Ibidem, p.74).

“Contrariamente aos outros processos mais visíveis e objetivos, o fenômeno da deriva moral é complexo e comporta sérios riscos para a análise sociológica” (Ibidem, p. 75), primeiro porque envolve julgamento de valores e isto implica sobre traços psicológicos e comportamentais dos sujeitos. Ao contrário dos dois anteriores, que são mais facilmente mensuráveis e auferíveis, verificando a pauperização econômica e retração da vida associativa; este processo de “deriva moral” implica primeiro em qualificar a corrosão de “princípios” dos sujeitos, julgar a depreciação de imperativos morais que regem os comportamentos da vida em sociedade. Depois, é complexo também, porque “trata-se de um processo movente, que atinge uma população heterogênea” (Ibidem). Em resumo, a deriva moral está relacionada a “uma fragilização psicológica, está associada ao enfraquecimento dos laços sociais”, refletindo em mazelas sociais comuns na vida cotidiana, como violência doméstica, criminalidade circunstancial, auto violência, alcoolismo, dependência química e esfacelamento da auto estima, como também da capacidade de construir mutualidade e reciprocidade afetiva e emocional.

Administrando mal o seu tempo e passando os dias sem fazer nada de útil, distanciando-se cada vez mais dos amigos e dos colegas e da própria família, o desempregado desenvolve sentimentos de culpabilidade, de frustração e de resignação, [...]. O desempregado interioriza sua fragilidade, considerando-se responsável pelo fracasso pessoal. Frustrado por não usufruir do mundo de riquezas e ostentação, ele se considera, ao mesmo tempo, vítima de uma injustiça indefinida, não identificada com a organização política e econômica [do capital] (Ibidem, p.76).

Pouco tempo diante desta precariedade, agravada pela ausência de vínculos de trabalho e por uma insegura e crescente situação financeira desfavorável, são suficientes para deletar muitos dos valores, dos registros que dão sentido a convivência social, das práticas coletivas, da fruição e do gozo em companhia dos colegas e amigos, dos engajamentos sócio afetivos até então constituintes de sua identidade como ser humano e social. “Resta ainda uma visão nostálgica da identidade profissional, mas desconectada de princípios de solidariedade ou de engajamento nas ações coletivas” (Ibidem).

Por fim, e como consequência já pronunciadas pelas três formas de “derivas” anteriores, os sujeitos precarizados pela negação entre o ser humano e o trabalho na gramática do capital, justamente porque mediados por este capital, ocorre o que o autor denomina como “transformação no comportamento político” (Ibidem, p.77). É um ponto de profunda severidade, é o limite de um longo processo social. Na maioria das vezes, devido à avançada gravidade da situação, e a “partir de certo ponto, a descida aos infernos não se faz mais degrau por degrau, mas em queda livre” (Ibidem); e este é o ponto, as circunstâncias, em que ocorre a “deriva política”. Evidências deste processo são, segundo Cattani (1996), o desengajamento sindical, e a virtual desimportância dos sindicatos nas arenas políticas, sobretudo se comparadas à sua militância nos anos 1980. As políticas neoliberais, já demonstradas anteriormente, típicas dos anos 1990, foram a principal razão deste movimento de descentralização (GENNARI, 2009). A própria precarização do trabalho, também implica neste processo, promovendo queda na sindicalização, desinteresse político partidário, gerando um atentismo político generalizado. São características deste processo, a desfiliação, a desmobilização, o “desengajamento das instituições agenciadoras da ação coletiva e desilusão com os ideais coletivistas. Com a redução do poder sindical, os contratos coletivos cederam lugar à individualização dos salários” (Ibidem, p.78). Nesse contexto, o associativismo cede lugar a um corporativismo, por vezes oportunista e interessado na imediatez de pautas fragmentadas, efêmeras, residuais e mesquinhas, restando cada vez menos identificados com os sindicatos e associações de classe, das ações coletivas, amplas e verdadeiramente solidárias.

Figura 10 – Derivas



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de (CATTANI, 1996)

Poucos anos depois do texto “Trabalho & Autonomia” do professor Antônio David Cattani, em que elabora esta compreensão dos seres humanos “à deriva” diante e da gramática corrosiva do capital, o sociólogo e historiador estadunidense Richard Sennett, abre seu livro “A corrosão do caráter¹⁵⁶” com um sugestivo primeiro capítulo denominado “Deriva”, onde procura analisar como o capitalismo contemporâneo ataca o caráter pessoal. Nele, define caráter como “os traços pessoais que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que os outros nos valorizem” (SENNETT, 2012. p.10). No texto de Sennett, o caráter não está compreendido em seu sentido moral, de bom ou mau, de certo ou errado, mas dentro de um entendimento de caráter como aquilo que constitui o ser social, aquilo que dá fixidez ao seu ser social, aquilo que constitui mais profunda e essencialmente o ser humano e social. A questão central que resta daí é como elaborar esta constituição diante de um modelo capitalista deletério e devastador de tudo que estaria na base desta fixidez. Nesta gramática, enfatiza-se o curto prazo, enfatiza-se a flexibilidade, enfatiza-se a competitividade.

Como decidimos o que tem valor duradouro em nós numa sociedade impaciente, que se concentra no momento imediato? Como buscar metas de longo prazo numa economia dedicada ao curto prazo? Como se pode manter lealdades e compromissos mútuos em instituições que vivem se desfazendo ou sendo continuamente reprojatadas? Eis as questões sobre o caráter impostas pelo novo capitalismo flexível (Ibidem).

Estas questões requereriam um momento próprio e exclusivo para serem pensadas, no entanto, aqui situadas, sinalizam para preocupações primordiais nesta relação negativa entre capital e trabalho. Ao negá-lo, o Capital nega justamente a ligação ontológica entre o trabalho e a humanidade. Nestas condições, de um trabalho sendo continuamente reproduzido sob condições não humanizadoras, esfacela-se o próprio ser humano e social. Mas resulta desta negação ainda uma outra relação, que é entre educação e trabalho, igualmente implicada pelas relações deletérias do trabalho sob controle produtivo do capital. Como procurarei demonstrar em seguida, são também construtos ontológicos, indissociáveis. Portanto ao negar o trabalho, a gramática do capital também nega a educação.

¹⁵⁶ Subtítulo: “O desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo”. O *Copyright* original, em inglês, é de 1998.

5.2 TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA RELAÇÃO ONTOLÓGICA

Na lógica contemporânea do capital, a educação e o trabalho encontram-se separados. Mais do que isso, tornaram-se estranhos. Este é o dado aparental, fenomênico, do qual estarei partindo. Na atual gramática, como visto anteriormente, o trabalho encontra-se destituído de sua essencialidade e controlado pelo Capital. Portanto, a educação encontra-se, da mesma forma, completamente destituída de sua função histórica-ontológica que é a de promover e formar, pelo trabalho, seres humanos, social e politicamente organizados. Neste sentido, buscarei compreender alguns condicionalismos ideopolíticos e geohistóricos que fizeram este fenômeno adquirir a aparência fática que tem. Para tanto, tomarei como referência teórica, o texto de Dermeval Saviani (2007) como “fio condutor” deste argumento, seguramente um sólido referencial para pensar a indissociabilidade entre a educação e o trabalho.

O autor desenvolve em seu texto quatro movimentos: no primeiro, se ocupa em demonstrar que trabalho e educação são elementos constituintes do ser humano e social, além de absolutamente inextricáveis; depois, mostra como que historicamente, se separaram, tornaram-se estranhos um ao outro, e nesta configuração, perderam a capacidade de nos constituir como seres humanos e sociais; ao ponto de tornarem-se elementos que servem muito mais à desumanização; no terceiro movimento, busca os vínculos, os elos, as implicações que tornam as duas categorias, histórica e ontologicamente relacionadas; e por fim, sustenta seu argumento de que o trabalho é, por princípio, essencialmente humanizador e educativo. Como disse, tomarei o texto do autor, mas tenciono decolar dele¹⁵⁷, partir dele, em primeiro lugar, pela amplitude de *insights* que suscita; pela possibilidade que traz para discutir categorias que nele ficaram subscritas; e também porque a categoria que proponho demonstrar no item seguinte, está ausente no texto original de Saviani; contudo, mostra-se propositiva e resolutiva aos questionamentos discutidos pelo autor.

¹⁵⁷ A ideia aqui não é a de avanço, nem de adversão; mas apenas a de desprender-se do que é discutido pelo autor, justamente pela riqueza de sua análise e pela abrangência de suas ponderações.

Cabe, de início, questionar de onde vem a noção de que trabalho e educação são categorias ontológicas, no sentido de serem constituidoras dos seres humanos, e mais ainda, inseparáveis? Em que medida o trabalho é educativo? Para se elaborar possíveis respostas a estes questionamentos se faz necessário compreender, antes, a relação entre a “produção” dos seres humanos e sua “formação” como ser social. Em nota (p.27) Marx & Engels (1982) mencionam que o primeiro ato histórico e propriamente humano, “pelo qual [os seres humanos] se distinguem dos animais, não é o fato de pensar, mas o de produzir seus meios de vida”. O ser humano se produz enquanto se reproduz como humanidade, dentro de um processo de interação com o meio, com os outros seres humanos, consigo mesmo, realizando trabalho, e garantindo sua sobrevivência; este mesmo processo de produzir-se a partir do trabalho, proporciona à humanidade a possibilidade de se formar como tal. Assim, os seres humanos aprendem a produzir sua própria existência no mesmo instante em que a produzem. É um processo que não se pode dissociar.

Da mesma forma, Saviani (2007) afirma em seu texto, que “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas, é o que conhecemos com o nome de trabalho” (p.154). Para Saviani o próprio homem se cria, se constitui como tal na medida em que atrita com o meio, age sobre ele, constituindo-se, humanizando-se, neste movimento.

Podemos, pois dizer, que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens” (SAVIANI, 2007. p.154).

Dentro deste contexto, não cabe existir um “lugar” para se fazer o trabalho ou a educação. Eles estão em toda a parte. O trabalho e a educação, neste sentido, não são uma parte de um todo maior, mas estão integrados a este todo, constituem este todo, essencializam-se nele. Em tantas sociedades quantas conhecemos, quando não havia apropriação privada dos meios de produção, os processos educativos e de trabalho se davam em processos sociais e coletivos de reprodução da vida social. Gerações após gerações, por milênios, repetiram este processo indefinidamente, trabalhando e educando a si e aos seus. Nos mais diversos tipos de comunidades, agrupamentos sociais, ou mesmo em civilizações inteiras, os seres humanos se reproduziram como sociedade e produziram sua existência; e nesta

dinâmica de organização da vida em sociedade, se produziam e se formavam intrinsecamente, ontologicamente; enquanto promoviam uma educação que se dava neste mesmo processo.

Compreendendo a educação dessa maneira, soam como absurdos os *slogans* que trazem a ideia de que se pode ou se deva “educar para a vida”. A educação “é” a própria vida. Ou ainda “educar para ao trabalho”. Só se educa nele, sendo o trabalho o princípio educativo “por excelência” da vida humana. É por essa razão, que a não dissociabilidade entre educação e trabalho, sustenta-se em bases ancestrais, históricas, garantida e desenvolvida pela própria ação dos seres humanos. É ainda ontológica, na medida em que o produto que resulta, que resta desta ação educativa, é a própria constituição da vida humana como seres sociais e humanos.

No entanto, ao longo dos últimos oito séculos¹⁵⁸, desenhou-se no mundo ocidental um novo modelo de civilização. Nele, o trabalho e a educação adquirem uma nova constituição e absolutamente novas formas de se relacionarem, relacionarem-se com o mundo; e promoverem novas formas de relações entre os seres humanos. Todo aquele conhecimento ancestral, de base coletiva e socializado, passa a ser substituído por uma nova forma de saber: a ciência. Este novo tipo de saber, diferentemente do anterior, não se constitui como um saber socializado, concreto e disponível ao acesso de todos pelo próprio processo de produção e reprodução social. A “ciência” é um tipo de conhecimento essencialmente controlado, privado, refletindo o próprio modelo econômico e social nascente; abstrato representativo do mundo real, que embora partido do mundo concreto, abstrai-se dele, criando um arsenal teórico que dependerá de instrumentos para sua apropriação (FRUGONI, 2007). Com isto, este novo tipo de saber, não mais está disponível a todos, mas para poucos. Somente àqueles que por ele puderem pagar e a ele puderem se habilitar. Será este novo tipo de conhecimento que passará a servir de base na relação entre o trabalho e a educação.

¹⁵⁸ Tomando como ponto de partida a chamada Revolução Comercial que se inicia desde os séculos XI, XII e XIII no medievo europeu, em que começam se constituir, ainda precariamente um comércio urbano, e formas muito incipientes de relações sociais burguesas baseadas na exploração, na concentração e expansão (MOLLAT, 1989).

Em primeiro lugar, o trabalho não mais será realizado de forma livre, coletiva, por seres humanos que agirão diretamente na natureza, retirando sua subsistência diretamente dela, realizando-se nela como ser social. Com a apropriação privada dos meios de produção, o trabalho transformar-se-á em força de trabalho. Neste processo, o que antes lhe humanizava, lhe constituía enquanto ser dotado de humanidade e sociabilidade, agora lhe desumaniza e lhe retira de sua relação direta com a natureza e com seus pares. Ao não mais realizar trabalho na sua forma ontológica, como descrito anteriormente, em sua essência, passam os seres humanos a vender suas forças e suas energias para o capital, para quem detém os meios de produção. Emprega seu tempo, sua criatividade e seu esforço, em troca de um valor que lhe é necessário para sobreviver em um mundo em que cada vez mais se consome individualmente, e menos se produz coletivamente, dentro de uma relação direta com o meio natural e social. Não há mais nesta relação um processo humanizador, mas alienador, pois os seres humanos não mais se realizam através dele. Não há mais trabalho, em sentido ontológico, senão apenas o emprego e a venda de sua força de trabalho.

Por outro lado, a educação também não mais emergirá de uma relação direta, produtiva, formativa entre os seres humanos e a natureza. Ela será separada deste processo, propedêutica a ele, estranha a ele. Isto em razão de que haverá locais para sua realização. Da complexificação e da cada vez mais intensa divisão social do trabalho, emergirão ofícios, profissões, técnicas, que precisarão ser aprendidas abstrata e teoreticamente, para depois serem negociadas nos mercados dos saberes. Se criarão verdadeiros “templos” sacralizados para seu ensinamento e sua aprendizagem. Isto demonstra “o peso decisivo, senão exclusivo da escola na responsabilidade pela reprodução do modo de produção capitalista” (SAVIANI, 2007. p.157). Aquilo que inicialmente, como se procurou compreender, constituía-se como um único processo existir – ensinar – fazer – aprender – trabalhar, onde ensinar significava preparar o contexto para alguém aprender, e aprender era o resultado do processo de haver ensinado; e também o sentimento que resultava no sujeito, ao perceber que sabia fazer, de que era capaz de fazer, isto é, de existir na medida em que realizava um trabalho.

Produção e aprendizado, nesta relação ontológica, constituíram juntos, e historicamente, a espécie humana. Só se separaram quando as relações capitalistas

de produção passaram a mediar as relações sociais, de produção e de aprendizado para uma produção estranhada, expropriada, dissociada de sua condição ontológica. É neste contexto, e como forma de retomar esta relação indissociável entre educação e trabalho que se pode elaborar o conceito de Trabalho Pedagógico. Nele, estão condensadas as condições necessárias e indissociáveis para uma realização humana plena. O trabalho, como categoria marxiana; a educação em seu sentido pedagógico; e a humanização pelo viés da práxis.

Uma vez que o trabalho já foi extensamente discutido, convém demonstrar o entendimento das demais categorias graficamente representadas. Por pedagógico se está tomando todo movimento na direção do ensino e da aprendizagem, daquilo que é educativo, ou mesmo didático, que atravessa as dinâmicas da Escola e da Educação. Mesmo assim, cabe ressaltar o que Ferreira (2008) denomina de “imprecisão da categoria pedagógico”, ou mesmo “o uso indiscriminado da palavra pedagógico” (p.176). A autora chama a atenção para o fato de que muitas vezes, ao ser utilizada, esta categoria esvazia-se de sentido. “Pedagógico é todo o pensar-agir da escola com o intuito de produzir conhecimento” (p.178). Entretanto, este duplo movimento de pensamento e ação, mesmo que organizado, não se configura como propriamente pedagógico, quando se constitui de forma inconsistente ou não alinhado com as expectativas de produção do conhecimento dos sujeitos da aula. Pedagógico nesse caso, está eivado do contexto no qual acontece. Articula-se com o tempo e com o espaço nos quais está compreendido e também com o trabalho que é realizado na escola, e pela escola.

Cabe, ainda, detalhar algumas compreensões de pedagógico. Denomina-se pedagógico o conjunto de elementos que são intercomplementares e estão imbricados em um projeto de educação: os movimentos, os poderes, as crenças, as linguagens, as subjetividades e as rotinas. Quando o pedagógico está inserido na escola, apresenta-se regulamentado, institucionalizado, normatizado, além de incidirem sobre ele determinadas relações de poderes, próprias daquele espaço e daquele tempo. In: Verbetes Trabalho Pedagógico. (FERREIRA, 2010)

Este conjunto de elementos aos quais a autora faz menção são os contextos que compõe a realidade escolar. São o todo complexo que constitui qualquer projeto de educação. Como se fez ao refletir sobre a categoria “Trabalho”, se deve fazer agora com a categoria “Pedagógico”; ou seja, não se deve tomar o pedagógico pela sua concepção idealizada, mas pela sua manifestação concreta. Como fez a autora, decompô-lo em suas múltiplas determinações (movimentos, poderes, crenças,

linguagens, subjetividades, rotinas), para compreendê-lo em sua manifestação concretamente refletida. Todas estas manifestações, quando compreendidas dentro do contexto da escola, no modelo do capital, tende a reproduzi-lo, confirma-lo. Pedagógico, nestas condições, destitui-se de sua essencialidade. Da mesma forma que a categoria “trabalho”, sob a gramática do capital, perde seu sentido humanizador e prático; a categoria “pedagógico” também perde seu caráter essencial e verdadeiramente pedagógico, enquanto princípio moral¹⁵⁹ e prático do trabalho realizado pelos professores, e de maneira mais específica, pelos trabalhadores em educação de forma mais ampla. Assim, na expressão fenomênica, que se apresenta como pedagógico, denota-se “regulamentado, institucionalizado, normatizado”, e toda essa concretude manifesta-se nas relações de poder específicas e exclusivas de cada tempo e de cada lugar em que está implicado.

O pedagógico é, então, entendido como um elemento relacional entre os sujeitos, não existe a priori, nem tampouco existe senão na interação, através da linguagem, perpassando toda a dinâmica da educação e, mais precisamente, é a centralidade do trabalho dos professores. Conhecer tal centralidade, tendo os professores como sujeitos, significa adentrar cada vez mais no arcabouço epistemológico que fundamenta a práxis pedagógica, ou seja, entender e dar novos sentidos a um cotidiano, o que exige um contínuo estudo, visitar os teóricos da educação como fontes para comparar a proposta de aula, redimensioná-la e, até mesmo, entendê-la. (Ibidem)

É, portanto, na concretude das interconexões pessoais que se efetiva o pedagógico, não antes, nem depois, nem sobre elas; mas nelas, que o processo se torna pedagógico. Não é, portanto, um ideal a ser alcançado, algo dado idealmente e que deve ser buscado; mas pelo contrário, emerge das próprias realidades materiais, dos contextos concretos nos quais os sujeitos elaboram suas vidas e seus processos de educação. Conhecer a centralidade do trabalho dos sujeitos, significa

¹⁵⁹ Quando refiro à questão “moral” relacionada ao pedagógico, procuro mencionar que nem todo processo de ensino aprendizagem, relacional e contextual é pedagógico, dentro da perspectiva que estou refletindo. A questão moral recai sobre o fato de que somente será pedagógico se este processo de ensino aprendizagem estiver ancorado em uma transformação concreta da realidade e em uma realização humana plena. É o que posso denominar aqui, como educar, ensinar para o “bem”. O “bem”, portanto, é a justificação moral que legitima o ato de ensinar e aprender, e, por conseguinte, configura-se como propriamente pedagógico. Dessa forma, a questão moral, aqui proposta, refere-se a um entendimento acerca do bem e do mal. Quando me reporto ao pedagógico como uma questão moral, estou estabelecendo que só poderá ser considerado como efetivamente pedagógico, o movimento de ensinar e aprender para o “bem”. Pela ótica que este trabalho busca defender, o “bem” está objetivamente compreendido como o enfrentamento e a superação do capital. Ensinar para o “bem”, então, é produzir conhecimento que empodere os sujeitos coletivamente para a transformação da realidade social, e não para sua reprodução. É, portanto, uma questão moral. Ensinar ou aprender para algo que não se ancore nesta finalidade poderá estar didaticamente orientado, porém, jamais será pedagógico.

compreender como elaboram suas práxis, a transformação de suas próprias vidas e de seus contextos. Configura-se aí um processo de imersão ao “núcleo duro” do trabalho dos professores. Encontrar a essência desse trabalho, no qual os professores são os protagonistas, significa perscrutar de forma cada vez mais minuciosa e profunda o que a autora chama de “práxis pedagógica”. Em outras palavras, o pedagógico é a realização plena da condição de professor trabalhador: estudar continuamente, ressignificar sua rotina e seu cotidiano, rever constantemente suas propostas metodológicas e didáticas à luz da teoria.

Aqueles professores que objetivam realizar de fato um Trabalho Pedagógico são os que persistiram em busca de sua realização plena e de seus estudantes; mas, por vezes também desistem, sucumbindo diante das dificuldades apresentadas por uma educação a serviço do capital. É preciso reafirmar aqui que, tanto o trabalho quanto a Educação, são princípios que além de serem indissociáveis, são ontológicos e constituintes do próprio ser humano e social. Portanto, o conteúdo do que estou denominando aqui como Trabalho Pedagógico traz consigo tanto esta indissociabilidade quanto esta ontologicidade da relação entre a educação e o trabalho. Nesta compreensão, o Trabalho Pedagógico aparece como um tipo de atividade que parte da produção do conhecimento, e não apenas a sua representação ou a sua reprodução.

Na medida em que é produzido pelos sujeitos, à sua escolha consciente e deliberada, à sua eleição, deixa clara a autonomia com que é pensado. Emerge também, como menciona a autora, dos contextos sociais e políticos, dos quais os próprios sujeitos foram protagonistas, formadores, participantes. Em outras palavras, esta maneira de trabalhar e educar-se nasce do contexto e ao mesmo tempo constrói este mesmo contexto. Ou seja, é construído a partir do que os sujeitos fazem; e formador, portanto é educativo, dos próprios fazeres destes sujeitos. Torna-se visceral, radicalmente humano e humanizador, quando entendemos a sua intencionalidade e o tomamos como essencialmente político, antropologicamente produtor e formador da condição humana e do ser social. Revela, por fim, as relações sociais e políticas que o constituem, ao invés de escondê-las, ou de ideologicamente produzi-las, alienando-se de sua compreensão. Ora, um tipo de trabalho assim constituído e uma educação assim conformada, podem configurar

uma forma segura de resistência e de enfrentamento àquilo que o Capital tem produzido: uma relação trabalho-educação estranhada.

Somente poderá ser considerado educativo, um processo de apropriação do conhecimento científico que brote do mundo real. A educação só pode assim ser considerada; isto é, como educação, se produzida na base material da sociedade. Quando concebida a partir do Estado, pelo conhecimento produzido por outros, pelas representações teórico abstratas da vida material, jamais poderá ser considerada educação, mas apenas conhecimento especulativo do verdadeiro e real conhecimento científico. É ali, “onde termina a especulação, na vida real, começa também a ciência real, positiva, a exposição da atividade prática, do processo prático de desenvolvimento dos homens”. (MARX & ENGELS, 1982. p.38). Porém, nem todo trabalho realizado pelos professores é efetivamente pedagógico. Se ele não partir do contexto, não educar os educandos enquanto educa a si próprio, e não construir com os educandos uma relação de aprendizagem para si e para eles, ele não será pedagógico, mas apenas trabalho docente, reduzido a práticas e fazeres menos reflexivos. Se o trabalho realizado pelos professores não for representativo de sua condição social, se não caminhar na direção de sua transformação, se não revolver as condições alienadas dentro das quais é executado sob o domínio do capital, terá negada sua condição “pedagógica”; estará alienado dela, lhe será estranho. Não pode ser pedagógico, no sentido de ser educativo, que ensine, que constitua a si e aos educandos como seres sociais e humanos; se for apenas a reprodução do mundo excludente e deletério promovido pela gramática do capital.

É neste sentido que estas duas condições, a de ser “trabalho” e a de ser “pedagógico”, não podem ser compreendidas separadamente. Exatamente da mesma forma que educação e trabalho são, para Dermeval Saviani, históricas, ontológicas e indissociáveis. O que estou tratando como Trabalho Pedagógico, se constitui também como uma categoria que só pode ser compreendida de forma única, inseparável. Só será trabalho se for educativo, e só será pedagógico se partir de sua condição ontológica, que é o trabalho. É um trabalho pedagógico porque é um trabalho educativo. É pedagógico na medida em que educa, a si e aos estudantes, enquanto produz conhecimento, para si e para os estudantes. É um trabalho, porque ao fazê-lo, os professores se constituem e constituem os educandos na aprendizagem, se reproduz enquanto ser social e humano, se forma e

forma aos outros, a partir do contexto em que eles estão. E é também pedagógico, na medida em que, ao fazê-lo, ao realizá-lo, se ensina e se aprende ao mesmo tempo.

Nestas condições, como Trabalho Pedagógico substancial, constitui-se como ferramenta primordial de resistência à separação contemporânea entre a educação e o trabalho, e como forma de enfrentamento às condições concretas de trabalho dos professores, e de suas dificuldades. Jamais estará sujeito a condições alienadas e estranhas, às Políticas Públicas em educação sempre carentes de contexto, inexecutáveis e estranhas aos próprios sujeitos, que dela dependem, e nela precisam, o mais rápido possível, iniciar uma transformação.

Compreender a diferença entre o trabalho de um artesão e o de um operário nos diz muito sobre a forma como nos organizamos, como organizamos o Trabalho Pedagógico em educação no contexto atual. O trabalho aqui, como se viu, está pensado como o meio pelo qual nos tornamos humanos, e a essência através da qual nos educamos. O trabalho humano de um artesão é um tipo de atividade criativa, humanizadora e absolutamente educativa. O artesão aqui está compreendido como aquela ou aquele sujeito que se realiza naquilo que faz, se humaniza enquanto faz, por que o faz de forma criativa, realizando plenamente sua condição humana por meio do seu trabalho. Educar, tem sua raiz etimológica no latim “*educere*”, que significa tirar de dentro; isto é, fazer aflorar, dos sujeitos, aquilo que lhe é mais peculiar, próprio, sua própria condição humana. Dessa forma, nada pode ser mais educativo do que o próprio trabalho. Entretanto, não toda forma de trabalho, e sim, somente, e todo aquele trabalho, no qual e pelo qual, o ser humano se realize.

No sentido de recuperar a inventividade, a criatividade, a dialeticidade tão necessárias para realizar o Trabalho Pedagógico, me aproprio aqui do que o sociólogo estadunidense Charles Wright Mills denominou de “*artesanato intelectual*”. Ele propôs, no final dos anos 1950 que cada intelectual, pesquisador, professor, fosse um bom “*artesão*” intelectual. Sua ideia remetia a um tipo de atitude diante da ciência, como forma de resistência e de enfrentamento à rigidez da técnica; exigida e valorizada pela expansão de um producionismo teórico e tecnicista conservador, principalmente no ocidente economicamente desenvolvido; em que se “*cultivasse*” uma espécie de “*artesanato intelectual*”, evitando

[...] qualquer norma de procedimento rígida [...]. Evitemos o fetichismo do método e da técnica. É imperiosa a reabilitação do artesão intelectual despretenso, e devemos tentar ser, nós mesmos esse artesão. [...] Defendemos o primado do intelectual individual; sejamos a mente que enfrenta, por si mesma, os problemas do homem e sociedade (MILLS: 1975, p. 240).

Do ponto de vista teórico metodológico, sugere o autor que pratiquemos uma espécie da artesanaria, no sentido de que nossa produção intelectual seja inventiva, criativa e com isso tenhamos a lucidez para arquitetar nossas próprias ações. Que elas existam como formas de enfrentamento dos problemas sociais, que elas nos levem e nos conduzam a um caminho onde se pesquisa, se trabalha, se aprende e se ensina, autonomamente. Entretanto, é importante ressaltar que essa pretenciosa liberdade metodológica deve estar atenta e submetida tanto a uma tradição e uma coerência teórico metodológica, quanto a questões éticas, das quais, abordagem alguma pode prescindir. Essa é, entretanto, a encruzilhada de um trabalho efetivamente pedagógico: ao mesmo tempo criar, inovar, inventar, propor novos olhares à realidade concreta, e estar atento a uma produção que não seja alienada, estranha nem privada ou expropriada.

Estas são, seguramente, qualidades que todo trabalhador – professor – pesquisador deverá possuir. Ter a capacidade de compreensão contextual sugerida por Mills, com a capacidade de compreender a totalidade, onde jamais se pode desprender o todo da parte, o geral do particular; e a inventividade e a originalidade do artesanato intelectual, onde o ato de produzir, ensinar, aprender e investigar, se torne significativo, capaz de fazer e produzir sentidos tanto sobre a realidade da peculiaridade mesma do trabalhador – professor – pesquisador, bem como sobre as variáveis que atravessam a realidade social mais ampla, e que determinam a relação com seus interlocutores, contralocutores, alunos, colegas, comunidade escolar e social. A capacidade imaginativa fomenta a capacidade produtiva e investigativa, e, ao realizá-la, o professor – artesão, arquiteta, imaginativa, autônoma e criticamente sua atividade produtiva e sua atividade pedagógica; produz, cria, ensina e aprende de forma contextual e significativa.

O Trabalho Pedagógico é também, e sobretudo, um ato concreto e com ele se produz, se ensina e se aprende. Nunca se trabalha sozinho, isoladamente, mas sempre sob condições históricas e sociais determinadas. Ensinar, portanto, é ao

mesmo tempo, aprender e preparar o contexto para que alguém aprenda. E aprender é o movimento epistemológico de alguém, quando percebe que é capaz, quando se percebe sabendo. E é somente quando se chega a este ponto, de proporcionar a si e aos outros sujeitos que se tornem também produtores autônomos de conhecimento, jamais prescindindo da criatividade e da inventividade de um artesão, é que se terá realizado o que busquei caracterizar até aqui como Trabalho Pedagógico.

Por milênios a humanidade realizou-se desta forma, interagindo diretamente com a natureza e retirando dela os meios para sua subsistência, artesanaria e reprodução social. Realizando com ela um processo de ação e criação completamente espontânea e integrada. Assim foi em todas as sociedades humanas conhecidas e estudadas, enquanto o trabalho humano de uns, não estava sujeito ao controle ou à propriedade de outros. Um exemplo disso, são os povos nativos do território brasileiro, onde não havia uma separação clara entre ensinar, aprender e trabalhar. Nessas populações, estas atividades constituem um *continuum*, que só pode ser compreendido quando pensado de forma recíproca, integrada e inseparável. Do ponto de vista da Etnologia, por exemplo, é um equívoco conceitual separar o artesanato produzido pelos “indígenas” em duas compreensões: arte e trabalho. Para a grande maioria dos povos nativos ameríndios não se pode compreender separadamente a arte e o trabalho, e tampouco distinguir suas produções artesanais de seus modos de ensinar, aprender e se reproduzir social e culturalmente.

Nos últimos séculos, entretanto, e sobretudo com a Revolução Industrial, embora também muito antes dela, em todo o mundo ocidental, aquele trabalho artesanal, criativo, espontâneo, livre e educativo; realizado pelos seres humanos enquanto realizavam a sua própria condição humana, passou rapidamente a ser controlado, ordenado e orquestrado por aqueles que detém o controle dos meios de produção. Separa-se a mente humana de sua criação. Como demonstrado no primeiro item, o produto do trabalho humano não mais lhe pertence nem lhe representa, lhe é alheio e estranho.

São dois modelos de trabalho. Um deles, da espontaneidade, da liberdade e da criatividade do trabalho de um artesão, que executa suas tarefas com a imponderabilidade de um músico solista, que retira de seu instrumento todas as

suas possibilidades, e por esta razão torna-se polifônico, múltiplo, ilimitado. É ele quem cria, executa e exhibe sua própria criação e se realiza nela, como músico e como ser humano, sua profissão e seu ser social. Diferente deste, há um modelo de execução, agora orquestrado, sinfônico¹⁶⁰, padronizado, onde o músico-trabalhador limita-se a executar movimentos previamente determinados e sincronizado aos demais. Como em uma ópera, dos operários; em vez de um solo, dos artesãos; este novo modelo de trabalho deixa de ser artesanal e livre, tornando-se operariado, orquestrado, alheio e estranho à sua própria condição humana.

Portanto, o trabalho operário, aquele que se limita a executar movimentos uniformes e predeterminados como em uma ópera, jamais poderá educar os seres humanos. Pouco se poderá ensinar e aprender dentro de um modelo que não coloque no seu centro os próprios seres humanos, mas os produtos de suas operações mecânicas, orquestradas e operárias. Só pode ser educativo um tipo de trabalho que valorize a criação livre e a realização humana, por meio do contato direto com a natureza e o mundo social, e nunca apenas a representação deles proporcionada por uma lousa inanimada, por um livro colorido, ou mesmo o discurso de um professor bem informado. O verdadeiro processo educativo está para além da escola. Ela nasce do mundo capitalista, o representa e o reproduz. É neste sentido, que István Mészáros alerta que uma efetiva “mudança educacional radical” não pode se dar de outra senão libertando-se da “camisa de força da lógica incorrigível do sistema”. Para tanto é preciso “perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital”, e isso deve se dar, “com todos os meios disponíveis”, mas não só com eles, e sim também “com todos os meios ainda a ser inventados”, desde que intentem o mesmo fim. (MÉSZÁROS, 2008. p.35).

A implosão deste modelo é a mais imperiosa tarefa de uma educação comprometida com a realização humana. O Trabalho Pedagógico não reconhece muros, nem salas, nem hierarquias burocráticas nascidas da pretensa racionalidade do capital. O Trabalho Pedagógico não capitula frente às metamorfoses¹⁶¹ do

¹⁶⁰ No sentido de convergência de todos os sons, igual, uniforme, amalgamado, estranho, destituído de autenticidade.

¹⁶¹ Cabe lembrar aqui uma diferença crucial entre metamorfose e metabolismo: a primeira é uma referência clara à forma (radical “bollé”, do grego “ballein”, significa lançar, arremessar algo em relação à sua concreção, à sua materialidade). Transcender a forma no sentido de ser “jogado” de uma forma para outra. Deixar para trás a forma que existe (da relação atual entre educação e

sistema educacional mercantil e totalitário. A verdadeira pedagogia do trabalho está ancorada na atividade pedagógica verdadeiramente praxica, na produção autônoma de conhecimento, na pesquisa social livre e “artesanal”, na crítica a todas as formas de alienação, na elucidação de todas as condições e determinações sócio históricas, na desconstrução de todas as formas ideológicas de se ensinar e aprender, que não sejam aquelas que tragam em sua essência a realização de cada um de nós como seres humanos e sociais. É sobre estas condicionantes, compreendidas sob a forma da relação entre a práxis e a educação, que passo a tratar no item final deste texto. Se até aqui constituí uma ideia de Trabalho Pedagógico, como que se olhasse para ele “de fora” apontando suas mediações externas, agora passo a tratar de seus limites e contradições internas, de suas determinações.

5.3 EDUCAÇÃO E PRÁXIS: A CRÍTICA DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Neste item procuro relacionar educação e práxis. Para tanto, intento avançar na compreensão da categoria “pedagógico” até aqui analisada, no sentido de apontar suas implicações e limitações, essencialmente como uma categoria praxica e dialética; ou seja, teórico prático e em constante reelaboração e relação com o contexto social; logo depois, buscarei relacioná-la com a categoria “trabalho”, anteriormente demonstrada na primeira parte do texto. Com o resultado desta relação, espero sair da esfera das mediações e determinações para a esfera da crítica, isto é, não justapor, nem somar os conceitos, mas elaborar e conceber uma crítica que comporte, problematize e dê conta dos limites e contradições do significado, e do conteúdo semântico da categoria Trabalho Pedagógico.

trabalho) e passar a outra, a de um trabalho realmente humanizador e educativo. Já a segunda, refere-se ao metabolismo, isto é, o que está para além desta forma concreta. Só o trabalho é capaz disso, de transformar para além da forma, transformar a própria materialidade. Só o trabalho é capaz de realizar metabolismo porque age sobre a natureza mesma. No trabalho dominado pelo capital o metabolismo é dominado pela metamorfose. O Trabalho Pedagógico não será realizado autonomamente, mas em certas condições que são impostas a ele por uma forma específica, que é a educação a serviço do capital. Esta forma social de educação capitalista é que está promovendo o modo de se fazer educação nos dias de hoje, e serão as próprias metamorfoses do capital que produzirão os metabolismos. Portanto, esta troca de materialidades, este metabolismo, dos trabalhadores com o meio, com o mundo em seu entorno, é dominado pelas formas sociais que se antagonizam em relação ao próprio trabalho e às formas de se fazer educação. Será, portanto, o Trabalho Pedagógico, metabólico em sua essência, o responsável pelas transformações necessárias; pois somente ele, é que poderá resistir e confrontar a todas as estratégias de metamorfoses do capital.

Partindo-se das determinações (sempre provisórias), compostas até aqui das categorias “trabalho”, no primeiro item; e “pedagógico”, no segundo, se poderá agora adentrar na esfera da crítica de uma outra categoria, que não é a soma nem a justaposição das duas anteriores, mas a sua “síntese analítica”; já que, como já afirmei anteriormente, cada uma delas é multiplamente determinada. Cabe antes, aqui, ponderar esta ideia de “síntese analítica”. Em “Crítica da Razão Pura”, o filósofo Immanuel Kant traz elementos seguros para pensar esta questão. Qual seja, compor uma nova categoria a partir de elementos percebidos da realidade subjacente. Toda concepção de um conceito, tomado pelo autor como “juízo”, “concebe a relação de um sujeito com um predicado” (KANT, s/d. p.7), isto é, a conjunção de duas concepções anteriores que, a partir de sua aproximação constituem algo novo, que difere de suas concepções originais, na medida em que constitui-se de forma única. Esta nova forma, embora única, guarda elementos de suas constituições originais, mas vai para além delas, e aí reside sua originalidade e sua potência. O autor acrescenta que

[...] esta relação é possível de dois modos: ou o predicado B pertence ao sujeito A como algo nele contido (de um modo tácito), ou B é completamente estranho ao conceito A, se bem se ache enlaçado com ele. No primeiro caso chamo ao juízo analítico, no segundo, sintético (Ibidem).

Com base nestes entendimentos se pode começar a discutir a questão do Trabalho Pedagógico como um conceito que procura condensar a relação ontológica entre educação e trabalho. Nos “juízos analíticos” a aproximação entre os dois elementos originais é concebida por uma espécie de identidade; já aqueles em cuja aproximação não existe uma essencial identidade, se pode denominar como “juízos sintéticos”. Kant denomina também os primeiros, os analíticos, como “juízos explicativos”, e os segundos, de “juízos extensivos”. A razão disso, está relacionada com a questão da identidade, uma vez que os juízos analíticos, “nada aditam ao sujeito pelo atributo, apenas decompondo o sujeito em conceitos parciais compreendidos e concebidos (ainda que tacitamente) no mesmo” (Ibidem). Já os juízos sintéticos, possuem, entre os conceitos que os constituem, uma relação diferente. Neles, ao conceito do sujeito, é acrescido um “predicado que não era de modo algum pensado naquele e que não se obteria por nenhuma decomposição” (Ibidem). São, portanto, originalmente distintos, se justapõe, se somam, esta é a

ideia de síntese¹⁶². Já, a concepção de um juízo analítico, concentra a ideia de que “não tenho que sair do conceito [...] para achar unida a ele a extensão, e só tenho que decompô-lo”, quer dizer, apenas necessito conhecer sua constituição e diversidade para encontrar, no dito conceito, o seu predicado.

O Trabalho Pedagógico, nesta compreensão, poderá assumir as duas formulações. Se estiver compreendido em uma compreensão praxica, efetivamente transformadora, estará ancorado na definição de um “conceito analítico”, uma vez que a noção de “pedagógico” está contida na constituição marxiana de “trabalho”. Educação e trabalho compõem uma ideia de não decomposição, não redução a coisas distintas, não há nenhuma possibilidade de redutibilidade. O conceito, assim, é único, pétreo, indistinto, indissociável. Por outro lado, se o Trabalho Pedagógico estiver ancorado em uma concepção pragmática, reprodutivista do modelo do capital, pode muito mais condensar-se em um “conceito sintético”; na medida em que sob sua compreensão e efetivação, estarão convergidas e justapostas, duas ideias distintas e independentes; que são, um trabalho alienado e estranho, e uma pedagogia reprodutivista e desarticulada. Neste último conceito, compreende-se pedagogia e trabalho como ideais distintos e separados pela sociedade do capital; não levando ao seu enfrentamento e superação; nem à humanização, aprendizado e sociabilização.

Ferreira (2010; 2016) conceitua o Trabalho Pedagógico como uma forma de trabalho, do ponto de vista de uma concepção marxiana, feito preferencial e majoritariamente por professores, que, justamente por sua formação exclusiva e específica, orienta este trabalho política, teórica e metodologicamente, a partir de uma práxis. Por ser praxico, revela sua intencionalidade e tem como finalidade a produção de conhecimento.

Por trabalho pedagógico entende-se todo o trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos. [...] Assim, o trabalho pedagógico se revitaliza, tornando-se planejado, teoricamente sustentado, socialmente elaborado conforme intencionalidades e conhecimentos. [...] Em suma, trabalho pedagógico é a produção do conhecimento, mediante crenças e aportes teórico-metodológicos escolhidos pelos sujeitos, que acontece em contextos sociais e políticos os

¹⁶² Etimologicamente a expressão “síntese”, é uma composição do prefixo “sin” que significa convergência, conjunção, referência, identidade; com o radical “tese”, que significa verdade construída, materialidade. Então, síntese remete à ideia de convergência, conjunção, somatório de construtos não necessariamente identificados uns com os outros.

quais contribuem direta ou indiretamente. Diretamente, porque perpassam o trabalho pedagógico. Indiretamente, quando não são explícitos, todavia, todo trabalho pedagógico é intencional, político e, de algum modo, revela as relações de poderes que nele interferem. (Ibidem)

Estas características do Trabalho Pedagógico mencionadas pela autora confirmam-se no caráter prático do “trabalho” apontado por Vazquez (2011), que se torna pedagógico quando se revela na sua humanidade, na sua capacidade transformadora, na sua intencionalidade, e na sua realização efetiva. Para o autor, a atividade “propriamente humana apenas se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou fim, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real” (p.222). Este “objeto” ao qual o autor faz menção pode ser algo dado naturalmente (os elementos da natureza), os produtos de uma práxis anterior, ou ainda o próprio ser humano. Fica evidente que é mais propriamente com os seres humanos, sobre os seres humanos e para os seres humanos, que se produz o Trabalho Pedagógico. Os professores trabalham com uma série de artefatos, elementos materiais ou imateriais, mas sobretudo com, para, e sobre outros sujeitos; compostos, por sua vez, por suas subjetividades e historicidades, que se relacionam dialeticamente com a subjetividade e historicidade dos professores. E é nesta inter-relação que se constituem as “marcas” sociais impostas por uns aos outros. São nessas impressões recíprocas que se evidencia o caráter político e as relações de poder constituintes do Trabalho Pedagógico, que nele interferem e a ele constituem.

No entanto, nem todo trabalho realizado pelos professores pode ser considerado Trabalho Pedagógico efetivamente prático. Há situações em que o trabalho dos professores não possui as características anteriormente mencionadas, ou mesmo não se dá na direção da construção do conhecimento e para a transformação. É o que se pode denominar como uma negação ou aviltamento do Trabalho Pedagógico. Neste caso, o Trabalho Pedagógico transforma-se tão-somente em um emprego de força de trabalho. É quando deixa de estabelecer nexos entre o que se faz, o que se pensa e o que se intenciona alcançar. Neste caso, o trabalho transforma-se em uma atividade mecânica, reprodutivista da sociedade capitalista excludente, alienando múltiplamente o professor de sua condição humana, de sua condição de trabalhador e de sua qualidade de educador. Ao ser destituído de sua condição de professor, de trabalhador, de educador e de Humano;

e na medida em que passa a agir como mais uma peça da engrenagem mecânica e operatória do Capital, o pragmático professor – empregado aliena-se de si, dos propósitos de sua profissão e de seu trabalho, e dos outros trabalhadores inseridos nesta mesma lógica.

Pela necessidade apenas de cumprir regras, prazos, normativas de governos, estatutos pretensamente educacionais; o professor – empregado passa a zelar tão somente por um número, sua identidade funcional, sua matrícula, seu SIAPE (ou qualquer outra sigla que a valha), e deixa de criar, inovar, inventar, investir, investir-se; deixa de ser propositivo e torna-se impositivo, arbitrário, limitador e limitado. Tendo chegado a este ponto, terá capitulado frente a qualquer estratégia que não se coadune com a lógica reprodutivista e castradora do ensino tradicional, moldado pelas exigências e a serviço do Capital. Assim compreendido, o Trabalho Pedagógico é tomado pela lógica do imediatismo, da formalidade, da não inventividade ou do improvisado não criativo. Torna-se trabalho pragmático pedagógico, usual, prático, costumeiro, rotineiro, incapaz de produzir conhecimento, de transformar, de humanizar a si e aos outros.

É a partir desta análise e desta série de razões que se justifica a nomenclatura “Trabalho Pedagógico” em vez de quaisquer outras. Ela é capaz de condensar em sua formulação, de certa forma, uma série de outras taxonomias que procuram nominar, embora não com a mesma precisão, o mesmo fenômeno. A seguir, segue um apanhado de taxonomias identificadas com o número de ocorrências no *Banco de Teses & Dissertações da Capes*¹⁶³.

Tabela 3 – Taxonomias da Capes

Expressão 1: Coisa que se faz	Expressão 2: Qualificativo da coisa que se faz	Número de ocorrências
Prática	pedagógica	6935
Prática	docente	3757
Trabalho	docente	3322
Trabalho	Pedagógico	1703

¹⁶³ Disponível em (<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>).

Prática	educativa	1571
Proposta	pedagógica	1496
Ação	pedagógica	1022
Ação	educativa	848
Ação	docente	734
Trabalho	educativo	628
Atividade	docente	553
Trabalho	dos professores	412
Experiência	docente	285
Proposta	educativa	271
Experiência	pedagógica	218
Estratégia	pedagógica	194
Experiência	educativa	157
Atividade	educativa	156
Trabalho	educacional	142
Estratégia	didática	124
Trabalho	didático	107
Experiência	didática	91
Prática	didática	74
Atividade	didática	51
Estratégia	docente	03
Proposta	docente	02

Fonte: <bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

Expressão 1: (coisa que se faz) trabalho, experiência, ação, prática, atividade, proposta, estratégia.

Expressão 2: (qualificativo da coisa) docente, didático, pedagógico, educativo, educacional.

Interessante auferir dos dados que a “expressão 1” que mais aparece (dentro das configurações desta lista é “prática” com 12.337 ocorrências; já com referência à segunda expressão, a que mais aparece é “pedagógico/a”, com 10.546 ocorrências. Esta combinação é também, dentro da listagem proposta, a taxonomia mais ocorrente. É uma conjunção tão instigante para análise quanto reveladora de um *ethos* dominante na educação ocidental como um todo e na educação brasileira em particular. O caráter prático e pragmático do Trabalho Pedagógico se efetiva em detrimento de um Trabalho Pedagógico prático e transformador, verdadeiramente

pedagógico. No limite, uma educação que propõem fazer o que é possível ser feito, dentro das determinações do capital, em vez de uma educação “para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008).

Se pensadas em relação ao denso conceito de Trabalho Pedagógico, todas elas estão muito mais vinculadas a sínteses de um trabalho pragmático pedagógico, o “juízo sintético” kantiano; do que a concepções analíticas de um trabalho verdadeiramente prático e pedagógico, o “juízo analítico” de Kant (demonstrado acima). Convém pontuar, então, a oposição que estou propondo¹⁶⁴ entre o trabalho “prático” pedagógico e o trabalho “pragmático” pedagógico, conceitualmente entre a “práxis” e a “pragma”. O filósofo Leandro Konder elabora uma compreensão valiosa sobre o poder transformador da práxis, em contraste com o poder resiliente da pragma. Diz o autor que “Se a práxis não se ligar a uma constante crítica das ideologias, ela degenera em pragma” (KONDER, 2003. p.10), isto é, se uma ação não for acompanhada por uma reflexão consciente, crítica, subversiva e transcendente da concretude imediata, apenas conduzirá a uma ação determinada pelos limites da materialidade na qual se está imerso. O verbete “pragmatismo”, do sociólogo estadunidense Allan Johnson, define a pragma como uma

[...] doutrina filosófica [de pensamento] segundo a qual a práxis [no sentido “puro” de ação prática e utilitarista] é a fonte, o conteúdo, a medida e a meta de todo conhecimento e valor. Consequentemente, a pesquisa pura ou é inexistente ou descartável; o teste de toda e qualquer coisa é a utilidade; a verdade é ou um eufemismo para fins úteis, ou algo negligenciável; a crença, mesmo não sendo científica, é justificável se “opera satisfatoriamente”; e o altruísmo é uma forma de egoísmo (JOHNSON, 1997. p.291).

Esta definição traz também elementos preciosos para se elaborar um contraste entre o poder transformador da práxis e a perspectiva resiliente da pragma. Nesta, como na práxis, a ação e o pensamento constituem uma relação de necessidade. Não se pode, entretanto, tomar o pragmático como apenas “prático”. Para além desta compreensão, uma ação pragmática resulta de uma complexa elaboração que leva em conta todas as variáveis que, por exemplo, regulam o

¹⁶⁴ Uma oposição semelhante, porém, tomada pela perspectiva conceitual do filósofo Álvaro Vieira Pinto, foi proposta pela pesquisadora Mariglei Severo Maraschin. A autora propõe pensar as considerações do autor sobre “pensamento pedagógico ingênuo e crítico” a partir dos alunos; nominando como “Trabalho Pedagógico Ingênuo”, aquele em que o estudante é visto como não sabedor, ignorante, objetificado e depositário do conhecimento; enquanto que no “Trabalho Pedagógico Crítico”, “o estudante é visto como sabedor e desconhecedor” ao mesmo tempo, sendo, nessa compreensão, sujeito da educação (SEVERO MARASCHIN, 2015. p.258-259).

funcionamento de uma determinada situação ou instituição. Um exemplo disso é a escola. Uma gestão pragmática da instituição escolar apenas considera variáveis possíveis, aquelas que estão dentro de um certo universo e de um certo espectro de opções determinadas. Não levanta alternativas e também não vê possibilidades para além delas, não elabora cognições que transcendam este espectro, restringindo-se às opções dentro dele. A relação entre pensamento e ação é, portanto, uma relação de necessidade; mas também de submissão, onde o primeiro submete-se à segunda (FAVARETTO, 2016). Só permite pensar, portanto, dentro dos limites que a ação pareça plausível, exequível; e que apenas, e tão somente, dentro destes parâmetros, seja possível a reflexão.

As implicações desta concepção na economia, na política, na vida social são evidentes; na educação, são além de tudo isso, perversas. As estratégias pensadas para interferir, tanto nas políticas educacionais mais gerais quanto no cotidiano particular das escolas, passam; de um plano transformador, julgado como idealista pelos mais conservadores, para um plano mais pragmático, julgado pelo discurso pseudo-progressista do capital; como mais realista. Faz-se aquilo que se pode ou se deve, aquilo de que se está ao alcance; em lugar daquilo que seria uma verdadeira proposta para uma transformação; mas que, devido à sua agudeza e severidade, aparece como idealista e “desafiadora” demais.

O Trabalho Pedagógico não cabe ser pensado nestas condições. Se levado à sua essência, é prático demais. Quando muito, “ações” e “práticas” pedagógicas, no geral, levam em conta um planejamento feito a partir de um contexto específico e restrito, mas nunca amplo, tomando em conta um contexto maior. Uma “prática pedagógica” elabora estratégias a partir de determinadas condições materiais e concretas; do lugar da escola, de sua condição social e econômica, de seus recursos materiais; adequando as práticas às possibilidades materiais para a ação, agindo pragmaticamente. É por isto que na décima primeira Tese sobre Feuerbach, Marx afirma que até aquele momento, os filósofos haviam-se limitado a “interpretar o mundo de diferentes maneiras”, agindo pragmaticamente, cabia então, de forma prática, “transformá-lo” (MARX & ENGELS, 1982. p.128). Em outras palavras, bastava de “pragma”, era necessário avançar quali e quantitativamente à práxis. Mesmo assim, convém ressaltar que a validade intelectual de uma ação pragmática não pode ser desconsiderada, mas apenas situada em sua verdadeira validade.

Uma ação pragmática estará mais ocupada em encontrar as soluções para os problemas dados, em circunstâncias dadas; do que provocar enfrentamentos (dialeticamente) para superar os obstáculos, causados justamente por estas circunstâncias.

A educação brasileira, até os dias de hoje, sempre esteve fortemente impactada por questões pragmáticas. A Lei 5692¹⁶⁵, de agosto de 1971, é toda ela marcada pela influência do pragmatismo estadunidense, dos “fundadores do pragmatismo – a saber, Charles Sanders Peirce, William James e John Dewey” (KINOUCI, 2007. p.215). Para o professor Renato Kinouchi, do Centro de Ciências Naturais e Humanas da Universidade Federal do ABC, o *modus operandi* pragmático

[...] pode ser sucintamente entendido como sendo, de certo modo, um expediente, [...], uma regra ou de uma fórmula para lidar com questões que demandam uma solução, [...] [e] um expediente transmite a ideia de um método para abordar os problemas (Ibidem).

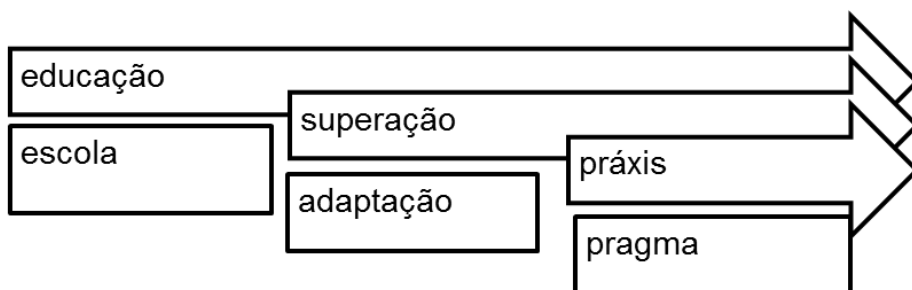
Dentro desta visão utilitária de educação, a escolarização deve ser pensada em razão das necessidades socialmente configuradas, dentro dos limites nos quais a educação está inserida, tanto de ordem política quanto de ordem tecnológica. As escolas profissionalizantes de Nível Médio, instituídas pela Lei 5692/71, popularmente conhecidas pelo nome de “Polivalentes”; por proporcionarem, tanto um ensino teórico catedrático quanto um ensino prático e propedêutico a uma profissão; são a marca indelével de uma visão filosófica pragmática em um país marcado por carências de desenvolvimento educacional, técnico, científico e profissional. Com sua institucionalização, pela referida Lei, visava-se a uma ação transformadora da sociedade; no entanto, com o tempo, apenas reproduziu o modelo historicamente excludente da educação brasileira, que era o de excelência técnico científica para as classes dominantes, em detrimento de um ensino prático, pseudo-formativo, para as classes proletárias.

Outro exemplo deste pragmatismo impregnado na legislação para a educação é apontado pelo pesquisador João dos Reis Silva Júnior, da Universidade de Sorocaba, quando afirma que, nos PCNEM (2000), a questão das “habilidades” e “competências” são tomadas a partir de uma realidade como dada. Dentro deste

¹⁶⁵ A Lei 5692, de 1971, conhecida como “2ª LDB” introduziu profundas modificações à 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 4024, de 1961.

raciocínio, a legislação educacional propõe preparar os jovens estudantes para serem inseridos dentro de um sistema capitalista naturalmente instituído, imutável, ao qual tem de moldar-se. Neste sentido, os jovens estudantes serão “hábeis” e “competentes”, na medida em que aprenderem a conviver, e a superar-se (não o sistema, mas as suas próprias limitações, que nunca são individuais, mas sempre coletivas) dentro de dificuldades e limites, que já estão postos, como se fossem estruturas naturalmente dadas, impostas (SILVA JUNIOR, 2002).

Figura 11 – Contraste entre a educação e a escolarização



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor ilustrando o contraste entre a educação e a escolarização (FAVARETTO, 2016); (MARX & ENGELS, 1982)

É claro que com isso não se busca, aqui, negar o valor da experimentação na constituição do conhecimento. A Ciência Moderna jamais teria alcançado o patamar que atingiu sem a experiência prática e sem a experimentação direta das questões sobre as quais refletiu. Ao longo da Modernidade e no princípio da Contemporaneidade, o pensamento científico avançou sobre uma “radical negação de tudo que não apresentasse evidências experimentais” (BRAGA, 2011. p.15). Mesmo em situações em que o conhecimento científico esteja aparentemente elevado a questões absolutamente teóricas, o dado experiencial não é desprezível. A ciência não prescinde de um equilíbrio entre ambos. O pensamento científico ocidental contemporâneo não pode ser pensado senão a partir de uma síntese do empirismo inglês, dos séculos XVII e XVIII, e do racionalismo cartesiano francês, que lhe precedeu. Quando aquele produziu sobre este uma forte influência epistemológica, questionou a noção de pensar idealmente, tomando o ato de pensar

como um ato puramente racional. Fazendo isto, introduziu a experiência na centralidade da produção científica e colocou o dado experiencial em um patamar valorativo igual à reflexão puramente abstrata e racional.

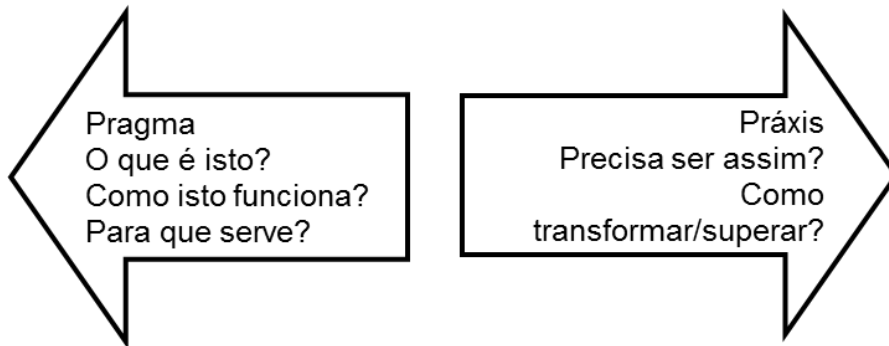
É a partir deste cenário que o pragmatismo se consolida como “método”, como “expediente”, como “*modus operandi*” (KINOUCI, 2007. p.215) no pensamento científico ocidental contemporâneo, e é a partir disso que coloca a “ação” pragmática como protagonista na formulação de sistemas de pensamento, entre eles a educação. Configura-se, a educação, como uma forma de ação no mundo, voltada para a interferência na realidade concreta, levando em conta os limites e as possibilidades impostas e determinadas por esta própria realidade; nunca para além dela. Este modelo é perfeitamente contextual com o tipo de sociedade dos meados do século XX, atenta à técnica, afeita às ações práticas, essencialmente pragmática; em outros termos, relacionando necessidades e efeitos muito bem mensurados, comedidos, de tal forma que jamais excedessem a ordem social vigente e dominante.

Contudo, a linha que divide a praxia e a práxis é muito tênue, e mesmo assim muito nítida. Para ambas a experiência é um dado central. Para ambas a reflexão e a ação devem estar conjuntas. A diferença mesma está na questão do objetivo a alcançar, na sua finalidade. A ação pragmática visa a alcançar objetivos dentro de condições concretas dadas; já a ação praxica visa, acima de tudo, subverter estas condições. Assim concebida esta diferença, não há hoje Política Pública para educação¹⁶⁶; ou escola que não pense e aja pragmaticamente. O sistema educacional brasileiro está intelectual e politicamente arquitetado, constituído, pensado, ou, se organizando para fazer da educação, uma instituição que tenha o pragmatismo necessário que dela se exige hoje. Uma instituição que atenda a contento as modificações nos valores e nos comportamentos de uma sociedade em aceleradas transformações (FAVARETTO, 2016).

Se pode contrastar o trabalho pragmático pedagógico como o Trabalho “práxico” Pedagógico, olhando panoramicamente para as questões que teoricamente movem cada um deles, temos o seguinte gráfico:

¹⁶⁶ Esta questão está amplamente discutida no Capítulo 4.

Figura 12 – Caráter negativo e contraditório ente a “pragma” e a “práxis”



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor ilustrando o caráter negativo e contraditório ente a “pragma” e a “práxis”. (FAVARETTO, 2016)

As respostas a estas questões são aquelas que constituem o que é essencial no Trabalho Pedagógico, e elas só podem ser elaboradas, refletidas, pensadas e por fim, respondidas, a partir de um trabalho autônomo e efetivamente emancipador, no limite, “pedagógico”. Em educação, este trabalho não pode prescindir da pesquisa nestas mesmas condições. Podemos definir provisoriamente e de forma genérica a pesquisa como um conjunto de estratégias e atividades com vistas a atingir determinado conhecimento. Podemos também recortar esta definição para uma atividade mais relacionada ao conhecimento científico. Nesse caso, a definição ficará mais restrita e a pesquisa estará mais relacionada a uma investigação criteriosa, sustentada teoricamente e orientada metodologicamente. A definição de pesquisa, portanto, dependerá do ponto de vista de cada orientação teórico metodológica e mais ainda. Ela é sempre produzida por seres humanos e estes seres humanos estarão sempre limitados e compreendidos ao seu tempo histórico e ao seu lugar. Lugar aqui, não só no sentido de lugar físico, como também seu “lugar social”, ou seja, a posição que ocupa em determinados ordenamentos sociais.

Nesse sentido, a pesquisa como base primordial do Trabalho Pedagógico, estará ancorada em um conjunto de ações que visam a elaborar interpretações críticas sobre a realidade social, bem como possíveis modos de ação e intervenção nesta mesma realidade social. Compreender e ter consciência da realidade, por meio da atividade de investigação, é um primeiro passo na elaboração de um trabalho verdadeiramente prático e pedagógico. Agir e interferir nesta realidade

serão consequências necessárias desta atividade. Cabe aqui ressaltar que esta realidade não se restringe ao empírico, mas àquela visão marxiana da realidade concreta. Nesta perspectiva, o empírico é o que é percebido pela experiência, e toda experiência é histórica e, portanto, construída socialmente.

O que se busca afirmar aqui é que a pesquisa é essencialmente pedagógica, e nesse contexto, ela é também uma relação social. Tanto as relações sociais quanto suas percepções, são condicionadas historicamente. Portanto, pesquisar não pode ser somente acessar a realidade empírica, mas abstraí-la, pensá-la, compreendê-la e transformá-la. Deve-se partir, então, do que (KOSIK, 1976) chama de concreto-dado, para se chegar ao concreto-pensado. Neste processo, o pesquisador desencadeia um processo mental de abstração no qual ele decompõe cada fenômeno investigado em suas múltiplas determinações. Ao fazê-lo, terá chegado à sua determinação ou expressão fundamental, aquilo que lhe subjaz, o que lhe constitui essencialmente. De outra forma, será mera abstração metafísica. No processo de investigação, o professor prático pesquisador deverá ir gradualmente aumentando seu grau de concreção, afastando-se do concreto-dado e aproximando-se do concreto-determinado¹⁶⁷, que é o resultado de suas investigações, a síntese das múltiplas determinações do fenômeno que deseja compreender e interferir.

A pesquisa apresenta-se então como um movimento que fazemos, ao nos relacionarmos com o mundo, com a natureza, com os outros sujeitos, e nessa relação, entrevemos fenômenos cuja percepção nos é peculiar; mas cuja manifestação é relacional, coletiva, social e historicamente determinada. Por essa razão, ela será sempre um ato coletivo e multiplamente determinado. Para corroborar com este entendimento, Ferreira (2009) menciona que entende

[...] a pesquisa como a ação intencional e metodologicamente estruturada na busca de uma resposta para uma pergunta previamente elaborada. Produzir pesquisa é ser criativo, reinventar a história e os fazeres humanos sob um olhar particular. Trata-se de uma atividade coletiva, cuja afirmação primordial é atribuir sentidos ao cotidiano, revendo e significando identidades históricas. Nesta produção, o diálogo assume função preponderante: garantir não só o relato, mas a reflexão sobre as ideias relatadas. (p. 44)

¹⁶⁷ Estas reflexões metodológicas estão mais amplamente discutidas no Capítulo 6.

Depreende-se daí, que para além da intencionalidade, da estruturação metodológica e da elaboração de respostas, a pesquisa, na base concreta do Trabalho Práxico Pedagógico, produz sentidos às nossas vivências concretas e à nossa historicidade. Só por isso já responderia àquela atividade de (re)significação do concreto-dado na direção do concreto pensado, da realidade dada à realidade refletida. Além disso, na sua produção, no diálogo mencionado pela autora, na sua escrita, na sua exposição, nos faz compreender de forma crítica, autônoma e reveladora, as relações entre os sujeitos e a realidade, entre a subjetividade e a historicidade do pesquisador e dos seus interlocutores.

Outro ponto que é importante retomar, é o que a autora denomina de “reflexão sobre as ideias relatadas”. Observo que, em pesquisa social, a reflexão possui um duplo viés. Em primeiro lugar, a reflexão é um movimento que nos leva a propriamente refletir, no sentido de pensar sobre o que fazemos, sobre o que investigamos, com quem investigamos, quem são os nossos interlocutores, os ambientes, a rotinas, as linguagens, enfim, tudo o que nos cerca cotidianamente, e de certa forma, estrutura os contornos da pesquisa que realizamos. Ao fazermos essa reflexão, provocada pelo próprio movimento epistêmico a que nos leva a ação de pesquisar, adotamos uma atitude práxica, que aqui estou defendendo. Na ação concreta da pesquisa, age-se e reflete-se sobre os sentidos do próprio trabalho, e ao mesmo tempo, pela natureza mesma dessa práxis metodológica¹⁶⁸, provoca-se uma reflexão análoga mutuamente, nos sujeitos com quem nos relacionamos na investigação.

Por outro lado, a expressão “reflexão” possui também outra conotação. Desta vez, o ato de refletir ancora-se no reflexo provocado no outro pela própria imagem. E ao mesmo tempo, no reflexo provocado em si pela imagem do outro. Assim, ao investigar, no movimento dialético que fazemos, tencionado pelo desejo de conhecer o outro, suas realidades, o que vemos, é a nós mesmos. Nos projetamos nos outros e somos e ao mesmo tempo o reflexo deles. É como a imagem em um espelho refletida. Ao tentar compreender os outros, elaboramos também, e sobretudo,

¹⁶⁸ Como práxis metodológica estou denominando todo procedimento teórico metodológico (perspectiva ou abordagem) que não desarticule a teoria e a prática. Um modo de produzir pesquisa que ao mesmo tempo produza reflexão e ação sobre a realidade em que se vive e na qual se pesquisa. Neste caso particular, a dialética/qualitativa. Para Ferreira (2014) são exemplos de perspectiva metodológica, a dialética, a hermenêutica, dentre outras; e a abordagem metodológica, a qualitativa e a quantitativa.

compreensões sobre nós mesmos, sobre as questões que nos afligem, sobre os nossos “problemas de pesquisa”, sobre nosso próprio trabalho. Da mesma forma, provocamos (ou pretensamente pensamos provocar) em nossos interlocutores e contralocutores o mesmo tencionamento. Os levamos a refletirem-se em nós, e ao verem suas próprias imagens, em nós refletidas, passam a questionarem-se, reelaborarem os sentidos que atribuem às suas vidas, às suas práticas, e ao seu próprio trabalho.

Um exemplo concreto que posso trazer deste movimento duplamente reflexivo que estou tentando descrever, é o que Ferreira (2014) denomina de Grupos de Interlocução. Nesta técnica de produção, sistematização e análise de dados para as pesquisas sociais em Educação, como base efetiva de um autêntico Trabalho Pedagógico, a autora defende que esta técnica configura-se “como produção efetiva de um trabalho que pode se constituir em um vetor para mudanças necessárias na escola e nos projetos pedagógicos”. Essa efetividade mencionada pela autora está colocada no “pressuposto que pesquisar é um modo de produzir conhecimento e pode se constituir na base para o planejamento e realização do trabalho pedagógico” (p.193). É nesse momento que o pesquisador e seus interlocutores voltam aos dados, às entrevistas, aos seus discursos, à escrita já produzida pelo pesquisador, e procuram em todos eles, os sentidos que atribuíram às suas práticas, às suas falas, e ao seu próprio trabalho. Essa “interlocução” proporcionada pela pesquisa, leva àquilo que chamei de reflexividade, o duplo movimento de refletir sobre si e seu trabalho; e ver-se refletido, ser o próprio reflexo, ao interagir com os sujeitos das pesquisas. É nessa técnica de “apreensão dialética da realidade” (Ibidem, p.194), proporcionada pelos Grupos de Interlocução que se vai além de uma coleta, de uma apresentação, ou de uma quantificação dos dados da pesquisa. Estes momentos possibilitam que se reflita, que se reelabore, que se problematize conjuntamente, pesquisador e interlocutores, o próprio caráter social da pesquisa em Educação.

É no sentido de colocar a pesquisa social no centro do Trabalho Pedagógico, que procuro aqui chamar a atenção para

[...] a relevância da pesquisa em educação não como um mero requisito para a obtenção de um título ou como simples prática de revisão acrítica, mas como uma atividade que visa a conhecer o campo educacional e, no caso específico dos professores, é um modo de realizar seu trabalho. (Ibidem. p.198)

A autora se refere especificamente a um trabalho significativo, isto é, que produza sentidos e significados às suas práticas, às suas ações na docência, de crítica, constantemente avaliando-se e avaliando as condições sobre e sob as quais trabalha. Ao fazê-lo, produzirá conhecimento e consciência acerca do seu campo de trabalho. É sabido que não fazemos educação somente na Escola, mas é nela que convencionalmente os professores tem realizado seu trabalho. E é acerca dela, do Trabalho Pedagógico realizado dentro da Escola, e a partir dela, que se pode elaborar questionamentos que nortearão as próprias pesquisas e o próprio trabalho como professor¹⁶⁹.

Diante das dificuldades, pelas quais passa a educação no Brasil, mais especificamente a precariedade que atravessa o ensino público, e a crescente mercantilização, à qual tem sido levado o ensino, restam questionamentos sobre o quanto é possível, nesse contexto, realizar um trabalho realmente pedagógico (nos termos defendidos até aqui), prático e emancipador. Via de regra, as políticas e as estratégias de formação de professores, são atividades mecânicas e descontextualizadas, e que, em boa medida, apenas reproduzem o modelo alienador de um sistema em crise estrutural. É impossível formar professores, senão por meio do fomento à pesquisa, uma vez que é impossível dissociar a atividade prática da pesquisa, do Trabalho Pedagógico. Professores que não pesquisam, jamais serão produtores de conhecimento. Quando muito, reprodutores de uma lógica que apenas discursiva sobre a autonomia e a emancipação.

De uma forma geral, as Políticas Públicas proporcionam acesso a textos absolutamente críticos e criteriosamente elaborados¹⁷⁰. Porém, eles chegam até o espaço escolar prontos, e as atividades de leitura, compartilhamento, reflexão e apropriação destes textos são proporcionadas por estratégias normalmente arbitrárias e desestimulantes, produzindo entre os docentes, justamente o efeito contrário a que se propunham. Produzem reações negação, de rechaço, levando à sua ineficácia e sua virtual invisibilidade. Por tudo isso, o professor perde seu lugar social. Ao não ser o produtor do conhecimento por meio da pesquisa social e da

¹⁶⁹ Minha constituição e trajetória como trabalhador-professor está descrita no Capítulo 1.

¹⁷⁰ Tomo como exemplo o Programa de Governo “Pacto Gaúcho pela Educação”. De acordo com o sítio oficial da Secretaria de Educação RS (<http://www.educacao.rs.gov.br/>), o pacto é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) para valorizar a formação de professores na rede pública estadual do Ensino Médio e abrir o debate para uma reflexão sobre o currículo das escolas.

práxis pedagógica e política, intrinsecamente associadas ao seu Trabalho Pedagógico, o professor apenas reproduz saberes descontextualizados, disciplinados e esvaziados de significação.

Dentro destas considerações, caber reafirmar a centralidade do Trabalho Pedagógico. Se a “desantropofomização” (ANTUNES, 2008. p.20) caracterizada pela negação da relação entre capital e trabalho e entre trabalho e educação, são a principal evidência das consequências sociais e humanas no mundo capitalista; a separação entre a educação e o trabalho, neste mesmo mundo, são a evidência da centralidade da educação na gramática do capital. Ao negá-la, o capital não só produz, contraditória e dialeticamente, seus próprios limites; como proporciona sua “síntese analítica”, sua ruína. O Trabalho Pedagógico, como fenômeno concreto, criticamente pensado, compreendido, conhecido, mostra-se como via possível de enfrentamento e superação destes próprios limites; como forma de resistência e enfrentamento, e não de resiliência, frente a esta inesgotável capacidade do capital em produzir uma separação entre educação, trabalho e humanidade. É preciso discursivar, evidenciar a materialidade do Trabalho Pedagógico, problematizar este modelo de educação revestido por um discurso humanista e burguês que na verdade esconde uma lógica perversa e que apenas produz e reproduz o próprio capital. Na sequência, busco apresentar uma discussão deste modelo de educação, efetivado pela educação escolarizada.

5.4 A ESCOLA COMO “MODELO” DA EDUCAÇÃO CAPITALISTA

O professor Gaudêncio Frigotto, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, publicou nos meados da década de 1980 um texto referencial para se compreender as relações entre as dinâmicas capitalistas de produção e reprodução social, e os processos de educação e escolarização. Em seu livro “A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame da relação entre educação e estrutura econômico-social capitalista”, buscava analisar relacionalmente as “práticas educativas na escola” com as “práticas de produção social da existência” dentro de uma estrutura capitalista de sociedade (FRIGOTTO, 2006). Em outros termos, compreendia a educação como uma prática social contraditória à medida em que se

efetivava dentro dos limites de uma sociedade antagonicamente estruturada, e buscava averiguar como estas “práticas educativas” se articulavam, ora com os interesses das classes dominantes, ora sob pressão dos interesses proletários.

Três décadas depois, em 2005, o autor revisitou seu texto, publicando “A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas”, onde procurou entender o esvaziamento dos direitos trabalhistas, evidenciados pelas “mudanças na base material e política das relações sociais capitalistas e seu caráter regressivo em todas as esferas da sociedade” (FRIGOTTO, 2005. p.206), fazendo pesar sobre a classe trabalhadora o recrudescimento desta base material e política. Com referência a isso, no campo da educação, chama a atenção o autor para o surgimento de “novas noções”, como “sociedade do conhecimento, qualidade total, formação por competências, empregabilidade – que radicalizam o caráter ideológico da noção de capital humano”, discutidos na primeira obra, “mascarando a regressão social e educacional”, por que passam os sujeitos envolvidos com os processos educacionais contemporâneos.

Esta noção de “capital humano” discutida por Frigotto, entrou para o contexto da Educação pelas mãos do economista estadunidense Theodore W. Schultz, para quem, o desenvolvimento “humano” depende de investimentos significativos dos setores público e privado em recursos humanos, “principalmente na área da educação, treinamento no trabalho e pesquisa” (GENNARI, 2009. p.263). Esta aparente “humanização” dos investimentos do capital, colocaram o campo da educação (como a saúde, pesquisa, capacitação para o trabalho) no centro das preocupações políticas do setor econômico. Para Schultz, o capital limitava-se, criava seus próprios limites, ao persistir, reproduzindo investimentos apenas em capital fixo. Para ampliar mais ainda sua lucratividade e produtividade, era então preciso investir mais em recursos humanos, pois um “país não pode se beneficiar das vantagens da tecnologia e dos procedimentos modernos de trabalho na agricultura e na indústria se não realizar grandes investimentos em seres humanos” (Ibidem, 264).

Os efeitos deste tipo de perspectiva social e econômica são devastadores para os mais amplos setores. Na educação, em particular, suas ressonâncias são evidentes. Para o professor Pablo Gentili, da Universidade do Estado do Rio de

Janeiro, a ideia de Educação, como um “valor econômico fundamental”, decorre deste tipo de perspectiva. Baseada na Teoria do Capital Humano¹⁷¹, mencionada por Frigotto,

[...] a educação é um fator de produção que permite ampliar as oportunidades de ingresso e a competitividade dos agentes econômicos no mercado. Assim, os portadores dos bens educacionais aumentam seus lucros na medida em que, fazendo um uso racional desses bens, desenvolvem estratégias competitivas que lhes permitem maximizar seus benefícios em um mercado cada vez mais seletivo (GENTILI, 2009. p.1073).

Assim, a educação destitui-se de seu caráter universal de humanização, de um direito humano fundamental, e passa a significar um instrumento, uma habilidade que se compra e se vende, se negocia como uma *commodity*, exatamente como um bem em estado bruto; e não mais um fim da empresa humana, mas um meio para a reprodução social mediada pelo capital. Conduzida desta forma, a educação-produto, transforma-se em um bem mensurável, valorável do ponto de vista econômico, comercial e de mercado. Passa a ser computada, estimada, projetada de acordo com “leis” econômicas, levando-se em conta suas relações de “custo-benefício”, contabilizada dentro de parâmetros de receita e despesa.

É com base neste cenário que a educação, e sua efetivação pelos processos de escolarização, passa a se pensar como “universal”. Cabe discutir se isto se dá como um “bem” universal, uma conquista do capital; ou como um “direito” universal, uma conquista efetivamente emancipadora. “A rigor, o que se observa durante a segunda metade do século XX é um importante processo de universalização do acesso à escola” (Ibidem, p.1063), decorrente de processos econômicos, como se viu anteriormente, e também ancorada em um crescente reconhecimento legal, a respeito da obrigatoriedade da escolarização. Isto, no entanto, não significa, simples e diretamente, uma possibilidade emancipadora e efetivamente democrática. Para tanto, para efetivamente emancipar e democratizar, todo este processo carece de “dotar estas experiências e oportunidades de certas condições políticas” (Ibidem), de certos avanços que empoderem, de fato, os sujeitos que dela fazem parte; isto é, para além das estatísticas, conquistas que efetivamente proporcionem autonomia política no futuro. Caso contrário, o que ocorre é uma “universalização sem direitos”, movida por “tendências orientadas a atacar e reverter os avanços alcançados”,

¹⁷¹ Sobretudo baseada nas ideias dos prêmios Nobel em economia Milton Friedman (1976), o próprio Theodore Schultz (1979) e Gary Becker (1992).

transformado “a expansão educacional da segunda metade do século passado em uma ‘expansão condicionada’” (Ibidem, 1063-1064).

São duas, portanto, as questões, sob as quais se deve compreender a educação e o processo de escolarização, sob o domínio do capital. A “universalização sem direitos” e a “expansão condicionada” (GENTILI, 2009). O autor define a primeira como todo o conjunto de estratégias, Políticas Públicas, ações pedagógicas, investimentos financeiros; produzidos de acordo com o que estava preconizado pela Declaração Universal do Direitos Humanos de 1948, esperando que fossem alcançados formalmente, porém não dispendo sobre as condições materiais necessárias para um efetivo disfrute deste direito. “Houve uma expansão da escolaridade, o que por suas implicações democráticas é uma notícia extraordinária”. Porém, prossegue, “o direito à educação continua sendo negado [...], por meio da manutenção de fatores que impedem o desenvolvimento de suas plenas condições de realização”. Já a segunda, que em sua origem e em sua manifestação mais imediata, pode-se definir como “expansão educacional”, característica da segunda metade do século passado, é denominada, mais especificamente pelo autor, como “expansão condicionada”. Não pode ser compreendida apenas como uma ampliação dos processos de escolarização, mas algo bem mais estritamente compreendido, dentro de condições econômicas e sociais específicas, de uma nova gramática política do capital. Assim estabelecida, o autor define esta “expansão condicionada” como

[...] o processo mediante o qual os sistemas nacionais de educação tenderam a crescer no contexto de uma intensa dinâmica de segmentação e diferenciação institucionais, que concede aos sujeitos que transitam pelos circuitos que constituem esses sistemas um status e um conjunto de oportunidades altamente desiguais (Ibidem, p.1064)

Neste convulso contexto político e econômico, predominante no mundo ocidental, e nas economias impactadas por ele, desde o fim do século XX, e que genericamente convencionou-se denominar como neoliberal¹⁷², acentua-se uma

¹⁷² Os exemplos mais acabados destas economias são os governos da Primeira-Ministra da Grã-Bretanha, Margaret Thatcher (entre os anos 1979-1990); do presidente estadunidense Ronald Reagan (entre os anos 1981-1989), e do Chanceler alemão Helmut Kohl (entre os anos 1982-1990) – atravessando a reunificação da Alemanha em outubro de 1990. Depois disso “a onda se espalharia para toda a Europa e, mais tarde, para toda América Latina e para o mundo. O neoliberalismo ganhava a dimensão de uma ideologia hegemônica em substituição à hegemonia keynesiana anterior” (GENNARI, 2009. p.323). Era um contexto geopolítico convulso com a “Queda do Muro de Berlin” em 1989, simbolizando o desprestígio das economias socialistas como alternativas políticas; e

extrema fragmentação dos sistemas de ensino, atravessada por discursos altamente alinhados com a gramática do capital, onde passam a compor as orientações pedagógicas e a legislação educacional¹⁷³, expressões semanticamente ancoradas na “agilidade”, no “dinamismo”, na “aceleração do tempo”, “resiliência”, “preparo para o mercado”, e na “flexibilidade”; questões amplamente demonstradas e discutidas em itens anteriores. Para além dos limites impostos pela própria lei que alinha os processos de escolarização aos parâmetros do capital, existem os incontáveis fatores de produção social de desigualdades, sob os quais estes sistemas de educação são pensados e implantados. Em resumo, universaliza-se um direito esvaziado de condições sociais e econômicas para sua implantação; e mais, expande-se este direito em um contexto igualmente econômico e social, marcado por profundos abismos de oportunidades.

Para se compreender mais propriamente quais são estas desiguais condições sociais e econômicas, sob as quais se dão estes dois avanços; universalizador, porém sem diretos, e uma expansão condicionada por profundas desigualdades de oportunidades; Gentili aponta para a combinação de três fatores. O primeiro deles, refere-se à questão da pobreza e da desigualdade. A pobreza extrema dificulta a expansão da educação e dos processos de escolarização. Ressalta que

[...] os altos níveis de miséria associados à fome, à desnutrição e às péssimas condições de vida e de saúde da população mais pobre conspiram contra a possibilidade de que o trânsito pelas instituições escolares seja a oportunidade real de democratização de um direito humano (Ibidem, 1065).

Neste contexto, dentro de condições e da intensificação da pobreza estrutural, os sistemas escolares serão direta e particularmente impactados, “questionando, interferindo e fragilizando as condições para o exercício do direito à educação”

a ascensão de programas de privatizações de empresas estatais – tanto na Europa quanto na América. A ingerência destas fortes economias foi decisiva para as ações dos movimentos sociais, sindicais e trabalhistas. Evidenciam-se graves problemas econômicos e estruturais em países de economia pouco desenvolvida, restringem-se os investimentos das finanças públicas; e em contrapartida, os governos estimulam investimentos do setor privado, causando assim uma retração nas reformas sociais e uma perda no peso do setor público. Convém adiantar, já que se voltará a esta questão no Capítulo 4, que o “neoliberalismo”, não é o incremento de um Estado liberal, mas a ação de um tipo de Estado mínimo, do ponto de vista da atenção às agendas sociais, porém militante e ativista no que se refere às relações com os mercados e com o capital.

¹⁷³ Um exemplo disso pode-se verificar no Inciso II do Artigo 35 da Seção IV, onde traz “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” LDB, Lei 9394/1996.

(Ibidem). Estabelece-se uma espécie de acesso ao processo de escolarização, porém sem direito à educação propriamente compreendida. A escola, dessa forma, “universaliza-se, mas o faz em condições de extrema pobreza para aqueles setores que agora sim, conseguiram ingressar nela, multiplicando as desigualdades e polarizando, ainda mais, as oportunidades educacionais” (Ibidem, p. 1067).

Outro fator que implica diretamente em barreiras a uma verdadeira universalização do direito à educação, é uma concreta segmentação e uma profunda diferenciação dos sistemas escolares. É dominante o ideal de uma escolaridade comum, altamente internacionalizada; e por esta e outra série de razões, que não cabe aqui enumerar, têm crescentemente conquistado espaços nas legislações educacionais, o direito à educação da forma mais ampliada possível. Essa garantia jurídica e social, esse direito, está formalizado nos textos, porém, não realiza-se materialmente. Mais do que isso, este tipo de compromisso social e jurídico dos sistemas educacionais, não avança de forma tão linear. Mesmo comprometido, moral e politicamente, com a igualdade e a universalidade, vez por outra, esbarra diante das mesmas dificuldades que os sistemas democráticos mais gerais costumam também esbarrar. Questões étnico raciais, questões de nacionalidade ou origem religiosa, questões sexuais e de gênero, geracionais, relacionadas a região ou bairro em que habitam, à ocupação ou profissão dos pais, suas diferenças salariais, ou ainda, as suas ausências. Os processos de escolarização, dentro destas considerações, carecem ainda de sua vocação verdadeiramente pública, de equalização das diferenças inerentes a quaisquer sistemas sociais democráticos, e por esta razão, complexos. É certo que contemporaneamente as oportunidades de acesso à educação, por meio da escolarização, se ampliaram em qualidade e quantidade, se comparadas a meio século passado, porém, e com este argumento do autor, reforço minha convicção de que a desigualdade entre homens e mulheres, e a conseqüente exclusão feminina não se dá de maneira tão linear, direta e aberta quanto podemos inicialmente supor. Por meio do Trabalho Pedagógico a escola produz/reproduz, reforça/reafirma práticas misóginas, patriarcais andro e heteronormativas, excludentes da sociedade ampla. A exclusão de gênero e a opressão feminina se dão, nesse caso, por outros meios que não os já conhecidos e amplamente estudados; há, portanto, um aprimoramento e um recrudescimento destas formas de exclusão

[...] também se tornaram mais complexas e difusas as formas de exclusão educacional e a negação das oportunidades daqueles que, estando dentro do sistema, continuam com seu direito a educação negado (Ibidem, p.1069).

Esta é a realidade de um sistema de educação institucionalmente complexo, mediado perversamente pelas leis do mercado. É prescritivo e inegável que todos tenham direito à educação, mas esse direito formal e garantido pelo Estado, não é exercido igualmente, e isto evidencia-se no acesso à escolarização. Possivelmente resida aí a explicação para os tamanhamente desiguais resultados, índices e mensurações, dos aprendizados e ganhos cognitivos, auferidos pelos testes padrões e externos às escolas e aos processos educacionais de nosso tempo. Estes números, índices, indicadores estatísticos revelam, muito mais aparentalmente, o quanto essencialmente, “são desiguais as condições de vida de grupos, classes, estratos ou castas que compõem a sociedade ou, em termos mais precisos, o mercado” (Ibidem, p.1071). São a evidência empírica de um fenômeno concreto bem mais complexo e mais complicado de ser compreendido.

Uma terceira barreira aos processos de universalização do direito à educação, é entendida pelo autor como o comprometimento dos “sentidos do direito à educação”. Em outras palavras, é a perda da dimensão pública da educação, sua dimensão social e socializadora, autônoma e emancipadora. Dentro de um contexto em que a lógica privatista e neoliberal passa a exercer ingerência sobre a Educação, tudo nela passa a ser pensado pela lógica do mercado. Perde-se, portanto, a noção do que deve ser estudado ou pesquisado nas escolas. Em condições ideais de educação, como acontece em países democraticamente mais estáveis e maduros, esta questão é um problema de deliberação pública e coletiva, pois atinge a sociedade, emerge dela, não só daqueles que estão dentro das escolas, mas também dos que estão fora delas. Deve ser então uma preocupação e uma questão de deliberação e construção coletiva e social. Se assim o fosse, contrariaria a lógica do mercado e do capital, “para os quais o sentido da educação se afirma nas vantagens econômicas que esta pode produzir” (Ibidem, p.1074).

Nada pode ser mais deletério para uma concepção de educação, como um bem público e humanizador, do que a lógica privatista do mercado, aplicada à própria educação e à escola. Seja esta lógica filosófica, gerencial, pedagógica, organizacional, qualquer que seja a concepção buscada fora da educação, para

levar a cabo os processos de escolarização, estará fora de seu lugar social. No limite, são impróprios a ela, não servem para a escola.

No caso da administração tipicamente capitalista, esta é concebida para dar conta das questões relacionadas à eficiência interna e ao controle do trabalho alheio na empresa produtora de bens ou serviços, tendo como escopo servir à apropriação do excedente, pela dominação do trabalhador. Disso decorre a impropriedade de sua aplicação em instituição cujos fins dizem respeito à constituição de sujeitos, como é o caso da escola. Isto porque os objetivos que se buscam na empresa capitalista não são apenas diferentes, mas antagônicos aos buscados na escola (PARO, 1999 p.101).

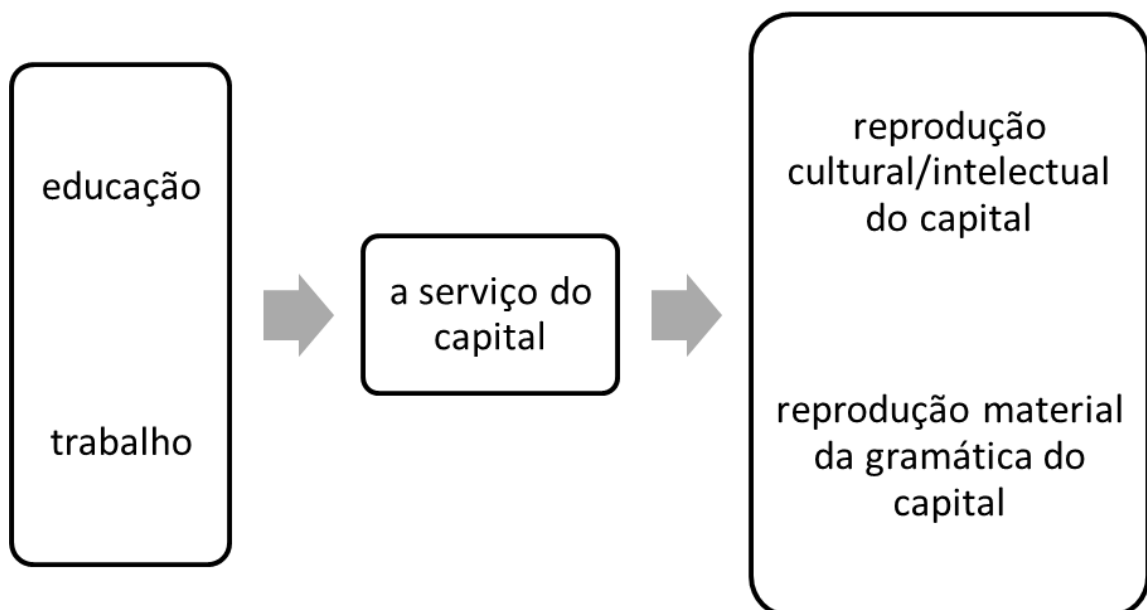
É interessante aqui pensar a educação e os processos de escolarização, em suas relações com as sociedades, a partir das quais são concebidos. A “administração capitalista” apontada pelo professor Vitor Henrique Paro, da Faculdade de Educação da USP, é um *modus operandi* de gerir a educação, muito bem situada temporalmente e alinhada à chamada “reestruturação produtiva” do capital (ANTUNES, 2014), em curso mundialmente desde os anos 1970. Nas cinco décadas antecedentes, desde os anos 1920, o setor produtivo mundial era basicamente constituído por uma concepção industrial de produção massiva de bens de consumo duráveis e de capital. As características da chamada era “fordista” eram bem definidas pela uniformidade das linhas de montagem, pela marcada divisão técnica do trabalho e pela padronização e massificação de sua produção. Todo este cenário foi hegemônico, social e economicamente, até a “crise estrutural do sistema produtivo”, que está em curso “até os dias de hoje, visto que o vasto e global processo de reestruturação produtiva ainda não encerrou seu ciclo” (ANTUNES, 2008, p.03).

A resposta política que o setor econômico deu às novas formas de acumulação econômica e pressões sociais, foi justamente uma profunda reestruturação da produção. Movimentos de lutas sociais como o “Maio de 1968” na França e o “Outono Quente” na Itália em 1969, “movimentos que objetivavam o controle social da produção”, eram, a um mesmo tempo, provocações e “respostas ao quadro crítico que se desenhava” (Ibidem). Entra-se na era da flexibilidade, conceito já discutido nos itens anteriores. Não demorou muito para que todo processo educacional, também o fizesse, porém, suas implicações aqui na educação, são muito peculiares. É possível observar uma clara analogia entre a legislação educacional ocidental, a bibliografia pedagógica pós anos 1970, e os novos modelos de produção e gestão da economia pós fordista e flexível,

[...] sendo a experiência toyotista do Japão a mais expressiva de todas, pois vinha se estruturando desde os inícios dos anos 1950 e, a partir da crise de 1973, mostrava forte potencialidade universalizante, conhecida no Ocidente como “modelo japonês” ou toyotismo. Tratava-se, para os capitais, de garantir a acumulação, porém de modo cada vez mais flexível e compatível com a nova fase do capital. Nascia, então, a chamada empresa flexível (Ibidem, p.04).

E nascia também, neste contexto, a educação flexível. Junto com esta concepção de gestão e produção, nas empresas, a educação, por meio das escolas, passa a desenvolver uma pedagogia voltada à produção de um certo tipo de estudante, única e diretamente voltado à constituição de um trabalhador moldado para as empresas capitalistas. Aqui reside a “impropriedade” apontada por Vitor Paro (1999, anteriormente citado), da aplicação dos modelos de gestão e produção empresariais e capitalistas, às instituições voltadas para a formação de sujeitos humanos e integrais. O autor chama a atenção para o fato de que, a “escola” e a “empresa”, não só são diferentes, mas “antagônicos” em seus princípios, meios e fins. Nos moldes do capital e do mercado, tanto a educação quanto o trabalho em contexto de educação, produzirão intelectual e materialmente o *modus operandi* do mercado.

Figura 13 – Educação, trabalho e mercado



Fonte: Ilustração elaborada pelo autor a partir de (ANTUNES, 2008; e PARO, 1999).

As expressões “interdisciplinaridade¹⁷⁴” e “flexibilidade” são sintomáticas e reveladoras dessa aproximação, imprópria, entre os propósitos emancipadores de uma verdadeira educação, e a lógica inescapavelmente alienadora da empresa capitalista. A partir de 2010, os documentos que regulamentam a educação no Brasil institucionalizaram¹⁷⁵ a “interdisciplinaridade” em seus documentos. Discursivam-se agora os processos participativos em lugar de estruturas mais hierárquicas e com atribuições bem definidas; valorizam-se formas de integração horizontalizadas, a exemplo da “escola aberta”; terceirizam-se¹⁷⁶ tarefas primordiais da escola; efetivam uma estrutura verticalizada, mais burocrática e hierarquizada (a segurança da disciplina); recrudesce a complexidade da natureza do trabalho dos professores (carga horária, acúmulo de funções e de vínculos de emprego), em lugar da estabilidade e regularidade de ser professor em uma só escola; a multifuncionalidade adquire um valor positivado, porém perigoso; valoriza-se também perigosamente a integração de funções, fragmentando saberes e fazeres (mas não as responsabilidades), flexibilizando e fragilizando os saberes e o trabalho dos professores, sob o discurso da modernização da educação e de uma suposta integração de conhecimentos.

Um exemplo concreto disto são os últimos dois concursos da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, para os cargos de Professor Efetivo da Rede Pública Estadual (2012 e 2013). As vagas disponíveis foram para “áreas” do conhecimento¹⁷⁷, em vez de campos disciplinares, mais específicos, para aos quais a quase totalidade dos candidatos possuíam formação. Sob o pretexto e o discurso da “formação interdisciplinar”, aparentemente proposta, professores com formações acadêmicas diversas das que possuem, são, desde então, formalmente obrigados,

¹⁷⁴ É possível refletir sobre a interdisciplinaridade à luz do que foi demonstrado anteriormente a respeito da práxis e da pragma. Buscar e propor a interdisciplinaridade é uma questão de pragma, subverte-la, é práxis.

¹⁷⁵ Em 2010, foram promulgadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB), sendo seguidas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), promulgadas em janeiro de 2012 (MOZENA, 2014. p.186).

¹⁷⁶ Lei da Terceirização nº 13.429, aprovada em 31 de março de 2017, permite a terceirização das atividades fim, inclusive na educação, o que afeta, direta e severamente o Trabalho Pedagógico dos professores (HOWES, 2017).

¹⁷⁷ Esta classificação atende as disposições do Ministério da Educação do Brasil, que por sua vez está ancorado nas disposições mais globais das compreensões sobre educação. Todas elas alinhadas aos processos que se procurou demonstrar aqui. Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia e Sociologia; Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Química, Física e Biologia; Linguagens Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Artes e Educação Física; e Matemática e suas Tecnologias: compreendida pela Matemática.

pelo ato de sua nomeação, muitas vezes, a ministrar aulas de saberes diversos e estranhos aos quais possui, acumulando disciplinas, funções, horas de trabalho, fragmentado seu saber e conseqüentemente seu ser social. Obviamente, os textos programáticos que instituem estas estratégias, estavam, e ainda estão, recobertos por um discurso de um ideal libertário, possibilitador de amplas oportunidades para o trabalho dos professores. Nestes discursos, os professores não mais estão restritos a apenas um campo do conhecimento, mais “conectados” com outros saberes; tanto dentro de sua “área” quanto aos conhecimentos produzidos fora de seu campo de formação. Instala-se o professor “multifuncional”, “polivalente”, livre e flexível, como requer a gramática do mercado.

O “especialista”, agora, não é mais aquele que possui excelência, mas é aquele que, segundo a lógica do capital, não sabe “conectar” seus saberes com outros e à realidade; é aquele que sabe “pouco”. Obviamente, este é o discurso mercado, que apregoa a suposta “liberdade” da era da “desespecialização multifuncional”, do ‘trabalho multifuncional’, que em verdade expressa a enorme intensificação dos ritmos, tempos e processos de trabalho” (ANTUNES, 2008. p.04). É o ideal capitalista do liberalismo cooptando a educação e os processos de escolarização. A educação como um todo, e a escola em particular, está impregnada pelo ideário neoliberal e isto se reflete em suas dinâmicas, seus tempos, nos corpos, nas estruturas arquitetônicas, nos conteúdos, no currículo (evidente ou “secreto”), no trabalho dos professores, enfim, em todo processo educacional. A íntima conexão entre a esfera da produção e do mercado, e os processos de educação, não estão restritos apenas ao que se ensina, e às expectativas que eles trazem. Para além disso, uma educação nos moldes do mercado, é capaz de produzir um ser social, que reproduz seus processos de educação e trabalho, altamente identificados com ela.

Foi defendido até aqui a ideia de que a instituição social da “escola” é o próprio modelo para se realizar os processos de educação dentro da gramática do capital. Esta nega aquela, reitera sua estrutura, suas dinâmicas, refletindo sua forma mesma de ação e reprodução. A escola é, portanto, uma instituição essencialmente capitalista. Não existe fora de seu contexto. Uma educação escolarizada só existe como um produto do capital, já uma educação “para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008), será aquela que visar à sua superação. Por isso, é que toda proposta ou

teoria que refletir para além dela, apontar para sua extinção ou superação, receberá críticas de toda ordem. Será considerada radical, utópica, ingênua, inexecutável, inalcançável, impossível; como se a escola com a qual convivemos contemporaneamente não possuísse estes mesmos qualificativos. Se for pragmático, estará alinhado aos interesses do capital; no entanto, ser prático, será julgado como utópico, alienado, perigoso. Como se fosse possível conceber algo mais utópico, do que pensar e propor estratégias dentro desta gramática, esgotada, crítica e finita. Como demonstrado no item anterior deste Capítulo, aparentemente o fenômeno escolar visa a formar cidadãos para a vida em sociedade, enquanto que, essencialmente, reproduz o modelo do capital, desigual, excludente, arbitrário e perverso.

É importante encerrar esta crítica à escola como “modelo” (referido no título deste item do texto) da educação capitalista, trazendo as contribuições de um insólito texto, sobre o que o próprio autor chama de “desescolarização” da sociedade ou mesmo da educação (ILLICH, 1977. p.17). Em seu “Sociedade sem escolas”, texto originalmente publicado em 1971, o filósofo austríaco Ivan Illich pensou para além do modelo já estabelecido. Convém lembrar, antes, que seu texto é anterior aos avanços (neo)liberais sobre os processos educativos, e, portanto, desde então, as relações entre o fenômeno escolar e o mercado só fizeram crescer e recrudescer.

Nem na América do Norte nem na América Latina obtêm os pobres a igualdade através da escolarização obrigatória. Mas em ambas as regiões a simples existência de escolas desencoraja e incapacita os pobres de assumirem o controle da própria aprendizagem. Em todo o mundo a escola tem um efeito antieducacional sobre a sociedade (ILLICH, 1977. p.22).

Esta forma de educação, tal como se conhece contemporaneamente, obrigatória, compulsória, indistinta, padronizada; é regulada ou financiada pelo Estado, que por sua vez, dentro da lógica do capital, age ao sabor do mercado. Dessa forma, os processos de escolarização inevitavelmente irão reproduzir as desigualdades do capitalismo. Este processo de produção da dessemelhança e reprodução das diferenças, é promovido, pelo que o autor denomina de “currículo secreto”, já apontado anteriormente; produzindo aprendizagens diferentes entre o “secreto currículo que marca os pobres nas ruas de um gueto”, de um “secreto currículo das salas de aula luxuosas que beneficia o rico” (Ibidem, p.47).

Afirmava ainda, então no início dos anos setenta, que a “escola não é apenas a nova religião do mundo; é também o mercado de trabalho de mais rápido crescimento no mundo inteiro” (Ibidem, p.59). Sua análise foi extremamente lúcida ao perceber embrionariamente um fenômeno que se tornaria globalmente influente quatro décadas depois. A educação não se tornou apenas um grande negócio, mas movimentou hoje no mundo um mercado altamente lucrativo para o capital¹⁷⁸. Pensar a educação e os processos de escolarização como uma *commodity*, portanto, não constitui uma novidade, se olharmos para um cenário mais amplo. Ela já era uma preocupação antes mesmo da consumação das políticas econômicas neoliberais dos anos setenta e oitenta.

É preciso reafirmar aqui, que o que difere fundamentalmente a educação e a escola, é que a função da educação é preparar para a vida social, enquanto que a função primordial da escola, instituição essencialmente capitalista, é preparar para o trabalho e para a empregabilidade. Neste entendimento, é imperioso distinguir a proposta idealmente pretendida, de uma função educativa da escola (por meio da práxis); da ação efetivamente realizada por ela, de uma função formativa e pragmática, para o mercado de trabalho, para o emprego, para a reprodução da lógica do capital. A escola capitalista, neste sentido,

[...] tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele (PARO, 1999. p.114).

Se a educação, por meio da escola, tem servido para submeter os processos de ensino e aprendizagens à lógica capitalista, ela tem-se constituído em sua maior potência. Se o fizesse de forma crítica, instrumentalizando os estudantes, futuros constituidores das classes trabalhadoras, a uma instrumentalização intelectual, com vistas ao enfrentamento e à superação do atual modelo de sociedade, e da própria

¹⁷⁸ “A educação tem se tornado um dos serviços mercantis mais lucrativos e de forma rápida. O Brasil tem atualmente um dos dois maiores empreendimentos empresariais do campo educacional do mundo. O grupo Kroton - Anhanguera concorre com a empresa educacional chinesa New Oriental na lista do maior do mundo, ambas com capital aberto nas bolsas de valores”. afirmou Gaudêncio Frigotto ao sítio eletrônico do MST em 15 de setembro de 2015 (<http://www.mst.org.br/>). “O conceito de Educação como setor comercial e abertura de investimento estrangeiro, na área de Educação, pela OMC, Banco Mundial e FMI, corresponde a uma mudança abrupta nas relações educativas e fixa as bases para uma exclusão educacional cada vez mais acentuada, nos países em desenvolvimento” (BENDRATH, 2008. p.41).

educação, trabalharia em favor de sua própria e verdadeira função. Caso contrário, aliena-se em um processo de escolarização que apenas e severamente reproduz a alienação e o estranhamento da gramática do capital. Enquanto a educação é um processo essencialmente político e universal, que capacita os seres humanos para a vida em sociedade, a escola é um processo economicamente situado que aliena os seres sociais ao modelo que lhe constitui. Acreditar neste modelo, em sua aparência, é não conseguir negá-lo, não ver-lhe a essência; insistir nele, é não conseguir vislumbrar que “a alienação da sociedade moderna no sentido pedagógico é ainda pior que sua alienação econômica” (ILLICH, 1977. p.38).

6 A DIALÉTICA DO CONCRETO: UMA VIAGEM INFLEXIVA

“Os produtos de sua cabeça acabam por se impor à sua própria cabeça” (MARX & ENGELS¹⁷⁹).

Na Teoria Social marxiana, o fenômeno, o “objeto”, de estudo e o “método” de análise e estudo dos fenômenos sociais, são elementos inextricáveis, indissociáveis; em verdade, são ontológicos. Se não por esta determinada perspectiva de análise, tal fenômeno não se evidenciaria; da mesma forma, se não pela forma pela qual se evidencia determinado fenômeno, tal perspectiva de análise dele não faria sentido. A tal perspectiva de análise e sua relação com o fenômeno, Marx deu o nome de “dialética” (MARX, 1980a p.16). Em sua análise, parte-se da materialidade dada (abstrata e aparential) para se chegar à materialidade determinada (concreta e essencial)¹⁸⁰. Aí, então, volta-se à materialidade dada, ao mundo concreto dado, à vida social; e ela se mostra não mais imediata, mas mediada pela concreção da análise imposta a ela pelo cientista social. Não é, portanto, um procedimento simples, mas “todo princípio é difícil em qualquer ciência” (Ibidem, p.04), menciona Marx no primeiro prefácio a O capital. Percorrer, dessa forma, o caminho desde a aparência até a essência do fenômeno, do abstrato ao concreto; e voltar até a aparência, conhecendo o fenômeno em todas as suas determinações e mediações, é o que se denomina método materialista histórico dialético. Demonstrar as minúcias e sutilezas desse caminho (item 6.1), a resignificação das evidências no movimento de voltar ao concreto (6.2), e o percurso do abstrato ao concreto, desde a pesquisa até este estudo (item 6.2), é o propósito deste Capítulo final.

6.1 DO CONCRETO DADO À SUA NEGAÇÃO

¹⁷⁹ Ideologia Alemã, 1982. p.17.

¹⁸⁰ Imprescindível, desde aqui, fazer uma distinção. A palavra “abstrato”, vem de dois termos latinos. O prefixo “abs”, que significa puxar, afastar, separar; mais o radical “tractio” que remete a destacar, tirar, trazer. Assim, resta ao termo expressar algo como “trazer para fora”. Já a expressão “concreto”, vem do latim “concrecere”, que é a junção do prefixo “com”, que significa “junto”, mais o radical “crescere”, que significa “crescer”. Assim, resta um entendimento de “crescer em conjunto”. Nesse contexto, o dado aparential, abstrato, é aquele dado do qual deve ser extraído o entendimento; já o dado concreto é aquele que se forma dentro do cérebro do cientista, é aquilo que cresce junto com o entendimento. Abstrair é extrair da aparência fática sua essência; e concretizar é fazer crescer essa essência, do fenômeno em processo, na produção teórica do cientista.

No sentido de cumprir este intento, tomo como ponto de partida o “Posfácio” da 2ª Edição d’O Capital, escrita por Marx em janeiro de 1873, em que Marx apresenta, em uma das raras discussões abertamente metodológicas¹⁸¹ que faz, uma distinção tanto útil quanto necessária para qualquer pesquisador levar em conta, ao iniciar sua pesquisa. Um primeiro passo é ir na direção de seu “objeto”, das suas bibliografias sobre o tema, acadêmicas e não acadêmicas, de seus sujeitos interlocutores, das evidências empíricas e experiências biográficas, cadernos de notas, produções textuais provisórias, pesquisa de suas condicionantes econômicas, sociais, culturais, entre tantas quantas se mostrarem necessárias. Para tanto, levando um conjunto de questões previamente formuladas, que justamente o levaram a investigar tal campo, tal fenômeno. A partir disso constrói, a respeito desse campo e do fenômeno que busca conhecer, um conjunto de hipóteses, entendidas como “hipo-teses”, ou seja, expectativas, afirmativas que ainda não se condensaram, por provisórias que ainda sejam; mas que auxiliarão na formulação das questões e nas primeiras imersões em campo.

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído este trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori (MARX, 1980, p.16).

A relevância deste trecho pode-se ver destacada também no livro de David Harvey (2013) em que o autor apresenta o que chama de um “guia de viagem” (p.8) para ler Marx. O autor chama a atenção para o fato de que o “método de investigação de Marx começa com tudo o que existe – a realidade tal como é experimentada, assim como todas as descrições disponíveis desta experiência” (p. 17-18), nas mais diferentes e variadas fontes, desde obras bibliográficas, dados documentais, literatura, relatórios, mitologia, e tudo o mais que pode evidenciar conceitos simples e ao mesmo tempo poderosos, para a compreensão de como a

¹⁸¹ São pontualmente quatro os textos em que Marx faz referências mais explícitas a questões metodológicas. Pela primeira vez, em 1845/46 na primeira parte de “A Ideologia Alemã”; logo depois, em 1847, ao elaborar a crítica a Proudhon, em Miséria da Filosofia (SP: Expressão Popular, 2009); depois, em 1857/58 nos manuscritos “Para a crítica da economia política”, em um capítulo nominalmente metodológico; e na mesma obra, no “Prefácio” a estes manuscritos, escrito em 1859; por fim, no Posfácio para a edição inglesa d’O Capital em 1873, ao responder uma crítica às edições anteriores.

realidade social funciona. Depois deste caminho, que chama de “descenso”, Harvey passa a dissertar sobre o caminho “de volta”, o giro sintético¹⁸² e epistemológico que a compreensão do pesquisador realiza, e o denomina de “ascenso”, o percurso cognitivo de volta à superfície.

Este é o caminho que percorre Marx em sua produção científica, e ao fazê-lo, revela o “quão enganador o mundo das experiências pode ser” (p.18), se tomado apenas e tão somente pela sua aparência fenomênica, pela sua imediatez. A partir deste processo, é possível compreender a produção material da vida social, e não apenas a produção material. Este percurso analítico e sintético, mental e material, ideal e empírico, leva o pesquisador a percepções que vão muito além da materialidade dada, sensível. Ao mesmo tempo, leva à compreensão concreta da base material, a partir da qual, sobre a qual, e no interior da qual, os seres humanos, cotidianamente, dia após dia, trabalham e se relacionam, se produzem e se reproduzem socialmente. Este é o dado primário, a partir do qual, sobre o qual, e no interior do qual, tudo o mais tem que ser pensado.

Não é possível prescindir, por estar razões, em qualquer processo de pesquisa e formulação de estudo dentro do método materialista histórico dialético, de uma diferenciação do que Marx chamou de “método de exposição” e “método de pesquisa”. Harvey, por sua vez, renominou o primeiro de “método de ascenso”, que é quando o pesquisador escreve o resultado da pesquisa. Já o “método de pesquisa”, é o que Harvey chama de “método de descenso”, que é quando o pesquisador analisa e sintetiza, pesquisa e investiga, seu campo de estudo, estando assim, na direção de conhecê-lo, na direção de apropriar-se dele. Na pesquisa, o pesquisador está ainda em busca do seu objeto, tenta apropriar-se dele e de suas próprias categorias. É possível afirmar, desde o excerto acima, que Marx sempre teve muita clareza acerca de uma distinção formal entre o chamou de “método de pesquisa” e “método de exposição”. Quando em seu caminho de investigação, o pesquisador intenta apropriar-se de seu objeto, o sujeito busca apropriar-se das determinações do objeto, apreendê-las, compreender sua estrutura, apreender seu movimento real.

Em minha pesquisa, inicialmente, parti do fenômeno evidente, de uma sociabilidade cotidiana, em que homens e mulheres, meninos e meninas, estudantes

¹⁸² A discussão acerca da questão “analítica” e “sintética”, está realizada no Capítulo 5.

e [...] ¹⁸³, vivenciam experiências sociais e humanas absolutamente distintas. Esta era a manifestação fenomênica de uma evidência, dotada de uma concreção que inicialmente apenas revela sua superfície, sua “epiderme”. Portanto, ainda não uma evidência concreta, abstraída pela observação, pensada pelo cientista; mas uma concreção incipiente, dada, carecida de entendimento, de determinações e de mediações. Parti, portanto, de uma totalidade (da sociedade andronormativa do capital) manifesta no fenômeno concreto dado, da dominação e hegemonia masculina. Mas esse começo ainda pouco revelava desta mesma totalidade. O concreto, assim o é, porque nele é que estão concentradas as ações recíprocas dos vários momentos, instâncias e movimentos da totalidade. Sobre o modo de proceder a esse respeito, sobre a forma de começar, de acessar essa totalidade concreta (e caótica), se pode seguir pistas escritas por Marx, entre 1957 e 1958, nos manuscritos que lhe serviram de base para a composição d’O Capital, menos de uma década depois. O autor percebe o problema e as implicações de se começar por uma totalidade que em nada elucida suas contradições internas.

Parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva; assim, em economia política, por exemplo, começar-se-ia pela população que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, numa observação atenta, apercebemo-nos de que há aqui um erro. A população é uma abstração se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõe. [...] Assim, se começássemos pela população, teríamos uma visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas, até atingirmos as determinações mais simples (MARX, 1977. p.218).

Isto requer uma abordagem radical, no sentido de que se passa quantitativa e qualitativamente da superfície à raiz (Marx, 2009). Em outras palavras, passa-se da análise à síntese; da observação aparential, para a solidez conceitual; do todo em partes, analítico; para as partes complexamente tomadas em totalidade, a síntese. Começa-se, portanto, pelo concreto dado, e a ele vai-se condicionando todas as suas múltiplas determinações, e suas decorrentes mediações; passando-se, do fenômeno imediato, gradativamente para níveis mais complexos de concreção,

¹⁸³ Se a linguagem fosse a expressão mesma da materialidade, haveria um diacrítico denominativo para estudantes femininos e masculinos; como não há, este é um sinal claro da capitulação da materialidade frente à linguagem. Embora esta seja a reprodução ideal daquela, aparece, falsamente, como sua produtora. Como mencionado na epígrafe do texto, os produtos da cabeça humana (a linguagem, por exemplo), do cérebro, “acabam por se impor à sua própria cabeça” (Marx, 1982. p.17), determinando condutas, ações, pensamentos, sensações, percepções, etc.

determinações e mediações cada vez mais complexas. É o momento, portanto, de apontar os conceitos e categorias centrais que indicarão os caminhos do estudo. Discutir o papel central da Educação, e da escolarização, na construção de sujeitos sociais. Logo depois, será a oportunidade de ir ao encontro das determinações e mediações que constituem o fenômeno estudado. É a oportunidade de mergulhar profundamente no seu escrutínio, na sua perscrutação. Entender suas diferentes formas de expressão dentro da ampla e complexa arquitetura social, compreender suas recíprocas implicações na economia, no social, na geopolítica, na formação da sociedade e de sua trajetória histórica.

O ponto central aqui foi o Trabalho Pedagógico, como ele produzia e reproduzia elementos da realidade social, era nele que residia a centralidade da análise, e a partir dele que se podia ver efetivada qualquer ação de transformação desta realidade. A partir deste ponto, a proposta foi trilhar um certo “caminho de volta”. Depois de analisado, estudado e problematizado o fenômeno, em sua concretude dada, depois de compreendidas tanto sua constituição quanto suas relações com as demais totalidades, foi chegada a hora da intervenção e interação com a realidade social. Fui, então, na direção da totalidade mais ampla, de um concreto determinado, abstraído e pensado a partir da concretude dada. Foi quando olhei para a realidade, que inicialmente parecia caótica, e foi possível identificar nela as localizações e conexões das diversas expressões fenomênicas. A partir deste dado novo, foi possível não somente sua compreensão, como possíveis formas para sua superação. Nesse momento, estava, em verdade, produzindo teoricamente.

Ao entender que “a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador” (NETTO, 2011. p.21), o autor toma a teoria como uma reprodução ideal, do movimento real do objeto, pelo sujeito que pesquisa. Pela teoria, o sujeito reproduz idealmente, em seu pensamento, a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. Assim compreende o professor José Paulo Netto, Titular do Departamento de Métodos e Técnicas da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ao afirmar que

[...] a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal [no pensamento]. [...] capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimento analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. (NETTO, 2009. p.5)

O ponto de partida, então, na exposição, já é o resultado da investigação, é aquilo que o pesquisador já conhece, já apreendeu no processo de pesquisa. Portanto, formalmente, estes processos são, como se vê, bastante distintos. No processo de pesquisa, o ponto de partida são as perguntas que movem o estudo, as questões de pesquisa, formuladas ou não, em formulações hipotéticas, prévias; já no processo de exposição, o ponto de partida são as respostas, são aquilo que o pesquisador já obteve, já percebeu, já conheceu; são o resultado de suas análises, uma vez que já as tenha elaborado ao longo do processo de pesquisa. Nestes termos, e como evidências desse processo, se pode verificar a riqueza, o vigor, e a visceralidade dos textos marxianos, de caráter manuscritos, que não aparecem nem com a mesma forma, nem com o mesmo conteúdo nos textos de caráter expositivo. São diferentes não somente em seu conteúdo, como também em sua linguagem, em sua abordagem geral, distintos, portanto, formalmente. Nos manuscritos aparecem os registros da pesquisa, investigação, suas nuances, hesitações, pistas, indicações, elipses, sutilezas, questionamentos, dúvidas, esquecimentos, sugestões que o autor não explora ou abandona, ou até mesmo não aprofunda. O arsenal categorial nestes casos é provisório, insipiente, está em busca de amadurecimento. É neste contexto que Marx adjetiva “O Capital” como “um todo artístico”. Quando, numa carta a Engels, Marx chamou o seu livro de “um todo artístico” (McLELLAN, 1990. p.361), não fazia, com isso, uma simples metáfora, mas buscava indicar o princípio metodológico que orientava todo o seu trabalho; e que lhe possibilitava atingir aquela profunda unidade sistemática de conceitos que reproduz, no plano do pensamento, o movimento e a complexa dinâmica do objeto real.

Compreendido assim, o ponto de partida da investigação deve ser sempre um conjunto de questões que indicarão o caminho para incursão do pesquisador na direção do seu campo de pesquisa sobre o qual ele pouco ou mesmo nada sabe, além das impressões prévias, restritas ao nível fático e/ou fenomênico. Este ponto de partida da investigação pode ser expresso como um campo de desconhecimento, de ignorância, à procura de compreensão, de decifração e de conhecimento. Já o ponto de partida da exposição da pesquisa será a resolução deste campo de ignorância e desconhecimento, e, portanto, para tal, o pesquisador já deve ter em mente, decorrido de suas formulações ao longo da investigação; os resultados, as

respostas, ou mesmo novas questões a respeito de seu campo de pesquisa. Estes resultados expostos no trabalho teórico acabado, embora tenham um aspecto de que são conceitos elaborados previamente, “a priori” como diz Marx, são, na verdade, elaborações decorrentes do longo processo de investigação, de descenso e de ascenso. Como menciona Harvey, no seu “guia” para leitura de O Capital, “ele [referindo-se a Marx] simplesmente expõe seus conceitos nos primeiros capítulos, diretamente em rápida sucessão, de uma forma que, de fato, faz com que pareçam construções a priori e até mesmo arbitrárias” (HARVEY, 2013. p.18).

É por essa razão que começo este texto de tese pelo capítulo tratando do fenômeno da andronormatividade. Ele não apareceu pronto para mim, ao início da pesquisa, sequer fazia ideia de seus condicionalismos, históricos, políticos, sociais e culturais. No entanto, na exposição do produto da pesquisa, ele é demonstrado primeiro; em verdade, foi preciso antes demonstrar e analisar todo processo histórico pelo qual a história das mulheres, da condição feminina, da colonização e descolonização do feminino na história teve seus silenciamentos, seu apagamento parcial ou completo; mas também seus momentos de emergência, seus instantes de insurgência, seus protagonismos e “divoceuces”. Foi preciso também, e antes, empreender uma crítica a todo processo histórico jurídico político que produziu, chancelou e reproduziu uma condição feminina subserviente, dominada hegemonicamente, pela lei, pelos códigos morais tácitos socialmente legitimados. Por fim, foi preciso evidenciar as relações ontológicas e históricas ente trabalho e educação, para só então compreender as implicações entre a gramáticas do capital e o Trabalho Pedagógico. Dessa compreensão foi possível auferir as dinâmicas e processos pelos quais a educação e os processos de escolarização reproduzem a gramática social andronormativa. Só aí, então, foi possível perceber o fenômeno em todas as suas determinações. Não foi olhando diretamente para ele, evidente, factual; mas concretamente percorrendo suas profundas e amplas determinações e mediações.

Para Kosik, o método de investigação, é o momento de explicitação do fenômeno ao pesquisador, “graças ao qual o fenômeno se torna transparente, racional, compreensível”; e compreende três graus:

- 1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis;
- 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material;
- 3) investigação da

coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento. Sem o pleno domínio de tal método de investigação, qualquer dialética não passa de especulação vazia (KOSIK, 1976. p.31).

Como já foi mencionado anteriormente, Marx raramente teorizou discriminadamente sobre seu método de “fundamento materialista” (MARX, 1980. p.14), e tampouco o denominou com especificidade. No entanto, frente à necessidade de caracterizá-lo, chamou-o de elevação do abstrato ao concreto.

“O método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto espiritual” (MARX, 1977. p. 219).

É o método de elevar-se daquilo que está dado pela empiria e por meio da abstração constituir a concreticidade. Nesse processo quem constrói a o concreto é o pensamento, a capacidade intelectual do cientista, que reproduz no cérebro, o concreto dado, como concreto pensado; ou seja, a teoria. “O ponto de partida de Marx é sempre um fato ou um conjunto de fatos” (NETTO, 2002), no sentido de ser a expressão factual, empírica, fenomênica da realidade. Importante aqui pontuar a expressão “ponto de partida”, sempre relacionada a expressões fáticas da realidade. Embora Marx recuse o empirismo, visando distanciar-se e diferenciar-se abertamente deste tipo de abordagem em seu sentido “puro”, ele sempre parte dele, começa por ele; jamais desconsiderando, assim, a realidade empírica, a expressão empírica do real. Importante aqui situar a empiria como uma espécie de superfície epidérmica do real, uma de suas formas de se manifestar, mas não a sua síntese, sua concretude. Isto porque a empiria, em si, sem a ação do cientista, não expressa o real em toda sua especificidade nem em sua totalidade.

Para Marx a factualidade, que é a expressão fenomênica do real, é apenas o seu ponto de partida. A aparência, entretanto, é também constituinte do conhecimento e sua importância, por conseguinte, também deve ser considerada. “O fenômeno não é, portanto, outra coisa senão aquilo que, diferentemente da essência oculta, se manifesta imediatamente, primeiro e com maior frequência” (KOSIK, 1976. p.12). Porém, sempre insistia Marx, que se a aparência dos fenômenos revelasse sua estrutura íntima, se a aparência dos fenômenos revelasse a sua essência, toda reflexão teórica, toda ciência, seria desnecessária. Menciona que “[...] toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas [...]”. (MARX, 2008, p.1080). Em seu “Para entender o capital” David

Harvey também alerta para essa mesma questão, pois este excerto de Marx, “indica que uma coisa diferente acontece por trás da aparência superficial” (HARVEY, 2013. p.25).

Também sob esta perspectiva, ao analisar as categorias elaboradas por Marx, Octávio Ianni chama a atenção para o fato de que “todo o pensamento de Marx está posto na perspectiva crítica, isto é, crítica no sentido de que a realidade social não é aceita como ela é dada, ela é questionada, interrogada de modo impiedoso.” Ou seja, será o pesquisador que dará complexidade e sentido aos dados obtidos em sua investigação. É ele quem deverá encontrar no dado aparente, a relevância e a implicância da factualidade, com suas determinações mais profundas. Em outras palavras, Ianni está dizendo que não se pode tomar uma parte da realidade como sua totalidade. Se assim o fizer, o pesquisador ficará no nível superficial de investigação, apenas no nível das aparências. “Não que as aparências [sejam] mentiras. As aparências são uma dimensão real do real. Mas são [apenas] uma dimensão entre outras dimensões, entre outras implicações” (IANNI, 2011. p.398). Por isso, “não basta apenas olhar” (NETTO, 2002) para a realidade para conhecê-la, para tanto, é preciso induzir um movimento conscientemente deliberado, orientado. Este movimento é consciente, sabido pelo pesquisador, tencionado por ele, pretendido por ele, do qual o pesquisador se apropria para se conduzir na realidade caótica e complexa.

Por outros termos, o método é “um conjunto de preceitos, [...] um instrumento mental que permite a análise da realidade” (VIANA, 2006. p.09). É por meio deste “instrumento mental”, que o cientista faz incidir sua abordagem sobre o mundo e as coisas, sobre a realidade social, para compreendê-la, interpretá-la em todas as suas expressões e determinações. A expressão fática da realidade pode, com efeito, evidenciar, sinalizar, revelar; mas também pode, no mesmo movimento, esconder, mistificar, ocultar. Aqui se localiza a razão pela qual, para Marx, “conhecer” a realidade é fazer incidir a crítica sobre ela, apontar seus limites e contradições, é negar a sua aparência, é negar a sua factualidade imediata, e em boa medida, é também negar a empiria, ou pelo menos, fazer incidir a dúvida sobre ela; no limite, problematizá-la, transcende-la, ultrapassa-la, questioná-la, contradizê-la.

Convém deixar claro, também, que negar a factualidade imediata, não significa exatamente cancelá-la ou ignorá-la por completo. O conhecimento, antes

de tudo, parte da aparência, mas se constitui para além dela, a transcende, a ultrapassa, e essa transcendência, este ir além, está justamente relacionado à negação da sua factualidade mais imediata. A descrição, a sistematização, a organização dos fatos, das evidências, da empiria, são fatores importantes e fundantes do conhecimento. Entretanto, não constituem o conhecimento mesmo, na ótica marxiana, de sua constituição. É indispensável para a elaboração do conhecimento teórico, um escrutínio minucioso, rigoroso, circunstanciado, dos elementos empíricos, a partir dos quais, se constrói este conhecimento. Por tudo isso, podemos, enquanto pesquisadores, compreender a elaboração teórica como uma negação da expressão imediata, factual e/ou empírica do real.

O fenômeno é sempre dialético, o “fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde”. É, portanto, o movimento da essência que dá, produz, proporciona a dialeticidade do fenômeno. “A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno” (KOSIK, 1976. p.11). Desprezar a relação, a distância entre essência e fenômeno, suas implicações recíprocas e necessárias, é a capitulação da compreensão da realidade. Conhecer a essência é questionar, desvelar, imergir, dialeticizar o fenômeno, que em outros termos, é analisar dialeticamente o fenômeno.

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível (Ibidem, p.12)

O método materialista parte, assim, dos fatos, parte da aparência. Neste sentido, cabe aqui então compreender, necessariamente, o que seja esta “aparência”. Inicialmente podemos considerar que o dado aparential “é um sinal, é um marco, é um indicador” de processos anteriores e muito mais amplos, do que imediatamente conseguimos perceber. A factualidade aparential e a empiria são expressões condensadas, coaguladas, e fáticas, de incontáveis processos muito mais complexos. É por esta razão, que toda a expressão fática, todas as “coisas”, todos os fatos, são “expressões empíricas e coaguladas de processos” anteriores e muito mais amplos. O primeiro passo do conhecimento teórico, portanto, é tomar a factualidade como indicadora desses processos, e cabe à razão identificar estes processos. Cabe à faculdade da razão, realizar uma espécie de movimento de

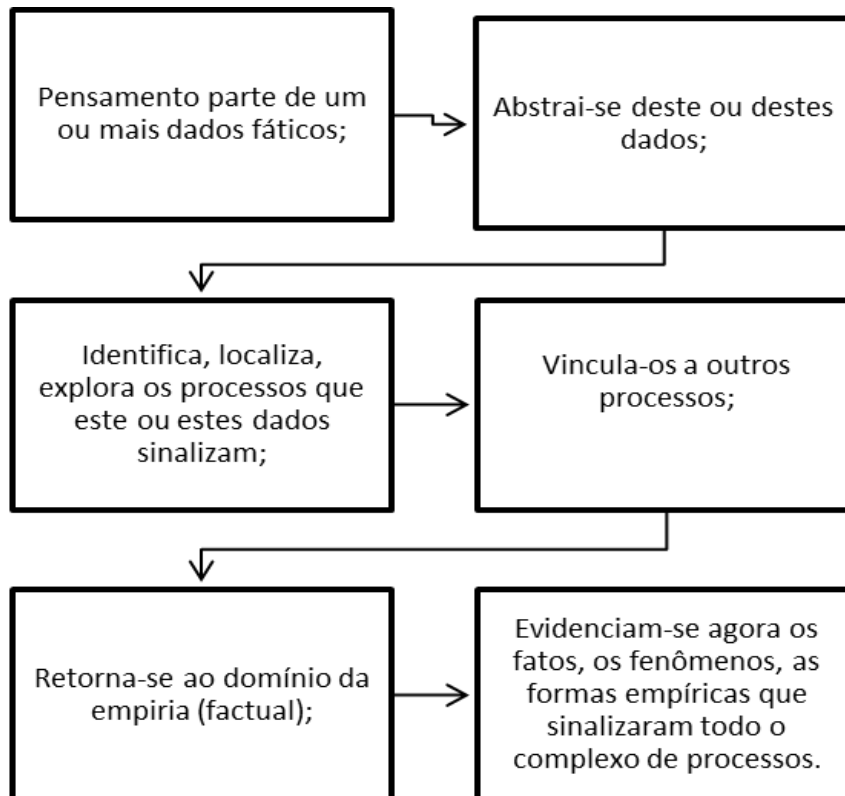
abstração, indo além da factualidade imediata, para a indicação dos “processos que a explicam e a implicam”. Cabe ao movimento racional de abstração da factualidade imediata, a identificação dos “processos de que ela é a aparência”. Só a razão é capaz deste movimento de abstração. “No caso da pesquisa histórico social, este negar a empiria, [passa necessariamente] pelo recurso da abstração. Sem a capacidade de abstrair-se do fato dado”, sem a elaboração desta abstração, deste movimento, “é impossível, para Marx, a construção teórica” (NETTO, 2002).

É pela faculdade racional, de “descolar-se do imediato, do experiencial”, através do movimento que leva o cientista para além do dado factual, que é possível “identificar, detectar, localizar os processos, que são sinalizados por aquela forma fática, factual, empírico-fenomênica”; e é por ela que se põe a

[...] possibilidade do conhecimento. É nesse movimento propiciado pela faculdade, pela propriedade, pelo atributo histórico humano intelectual da abstração, que se pode abandonar o domínio do abstrato. É pelo movimento da abstração intelectual que se torna possível abandonar o nível do abstrato. É através do movimento da abstração que se inicia aquilo que constitui o essencial do método marxiano, [isto é], a elevação do abstrato ao concreto. Precisamente o processo de abstração é que permite à razão – que investiga e que pesquisa, superar o carácter abstrato da expressão fática, factual. Quando se dá este passo abandona-se o caminho da facticidade. O pensamento encontra, identifica, localiza, encontra, detecta, explora, processos. Mas por sua vez estes processos não estão perdidos no espaço (Ibidem),

mas conectados e emaranhados a uma miríade de outros processos e assim sucessiva e indefinidamente. É então, pelo recurso da abstração, e tanto quanto seja humanamente possível, que estes e outros processos devem ser identificados e localizados, incorporados e analisados pelo investigador em seu processo de produção teórica. “Estes outros processos por sua vez se expressam empiricamente”, possuem sinais fáticos. Dentro deste entendimento pode-se compreender assim o caminho da investigação:

Figura 14 – Caminho do abstrato ao concreto



Fonte: elaborado pelo autor. Extraído, adaptado e esquematizado de (NETTO, 2002 e KOSIK, 1976)

Ao construir todo este caminho, que retorna ao ponto de onde partiu, o dado empírico, o pesquisador reencontra a forma empírica exatamente na forma como a havia deixado em seu ponto de partida. “A teoria nada produz”, a teoria apenas reproduz “idealmente o movimento do objeto real”. Os fatos geradores deste processo cognitivo estão lá tal e qual foram notados pelo pesquisador quando no início de sua investigação. “O movimento teórico não os modificou”. Entretanto, agora, ao reencontrar seu objeto de estudo, o pesquisador passa a identificá-lo com todas as suas determinações e toda a sua riqueza, que antes lhe eram inacessíveis, incompreensíveis, intangíveis. As dimensões agora percebidas pelo pensamento são muito mais significativas do que quando no ponto de partida. O dado empírico em nada se modificou, mas depois da “longa viagem” realizada pelo pesquisador, ele pode ver inscrito no fato, na expressão fenomênica, na evidência empírica, aquilo que “não é evidente ao olhar que não se [ancora] neste circuito analítico” (Ibidem).

Como pesquisador, tenho possibilidade de tomar um dado qualquer da realidade empírica e passar a estudá-lo a partir de suas evidências fenomênicas. No caso desta pesquisa, foi o fenômeno da andronormatividade e suas relações com a educação. Então, primeiro, procurei conhecer o que determina o trabalho e o Trabalho Pedagógico na gramática do capital; depois, procurei conhecer as determinações sócio históricas e político jurídicas que proporcionam as mediações destas relações de trabalho; por fim, depois do fenômeno aparecer para mim bem mais determinado, e não mais imediato, investi na tentativa de compreender a produção teórica acerca da “masculinidade hegemônica” de Connell; da “dominação masculina” de Bourdieu e da “construção social da masculinidade” de P. P. Oliveira. Neste processo, de compreender os condicionalismos mais amplos, as determinantes sociais, humanas e culturais que fizeram aquela relação entre educação e andronormatividade tomar a forma aparential que tem hoje, cumpri o caminho¹⁸⁴ de adensamento de concreção a percorrer desde o dado empírico factual até as condicionantes, determinações e mediações mais íntimas e profundas do fenômeno, que o constituem e o fazem adquirir a expressão fenomênica que a sintetiza. Encontrei evidências seguras de que a relação entre corpo, gênero, sexualidade e educação, tem muito mais a ver com a compreensão da sociedade em que vivemos do que com nossas preferências, pertencimentos ou nossas identidades em si. As categorias do corpo, do gênero e da sexualidade, portanto, aqui, se colocam como uma porta de entrada, como uma possibilidade para compreensão da andronormatividade e da gramática do capital na sociedade como um todo.

Outro exemplo que permite demonstrar o quanto um fenômeno, à primeira vista, não revela suas especificidades, sequer sua aparência empírica “bruta”, é o de um estudante de doutoramento iemenita, orientado pelo sociólogo franco-lusitano Bernard Charlot¹⁸⁵, quando justificava o fato de haver mais mulheres do que homens nas instituições de ensino superior de seu país. Narrava que, por serem muçulmanos, a vigilância sobre as mulheres, as impedia de acessarem livremente os lugares públicos, restringindo-as às esferas domésticas, o que proporcionava mais tempo para dedicarem-se a seus estudos, às suas tarefas de casa,

¹⁸⁴ Este foi o percurso da pesquisa, da explicitação do fenômeno, mas não sua forma de exposição neste estudo. Aqui, a ordem em que estão dispostos os capítulos, atende a outra sequência.

¹⁸⁵ Doutor e livre-docente em Ciências da Educação, vinculado a universidades no Brasil, Portugal e França.

aprenderem suas lições, e conseqüentemente serem mais bem-sucedidas nas escolas e na vida acadêmica.

“Em outras palavras, embora não o expressasse de forma tão brutal: tranquem suas mulheres em casa, é para seu bem... Informei-lhe que na França e na Bolívia também, que não são países muçulmanos, as moças conseguiam mais sucesso escolar do que os rapazes” (CHARLOT, 2009 p.166-167).

Investigando mais a fundo a questão, o orientando iemenita percebeu os processos mais profundos que explicavam e justificavam a questão que superficialmente parecia ter outra motivação. Na verdade, descobriu que as famílias mais abastadas enviavam os filhos homens para cursar seus estudos acadêmicos no exterior, porém não faziam o mesmo com as filhas mulheres. Já com as famílias mais pobres, acontecia algo diferente. Nenhum dos filhos, independentemente do sexo, acessava a universidade. Esta era a razão pela qual, nas universidades iemenitas, havia uma presença majoritariamente feminina. Desta “experiência divertida”, conclui o autor, retira um importante ensinamento metodológico, que é o de “nunca utilizar o gênero [bem como outras categorias interseccionais¹⁸⁶] como chave explicativa automática”, mas sim, “sempre analisar o contexto para explicar como o preconceito de gênero produz seus efeitos” (Ibidem, p.167). Por outros termos, é preciso sempre imergir na compreensão dos fenômenos para lhes localizar as mais profundas determinações.

Depois de um longo processo de análise – que é a pesquisa, o pesquisador volta a olhar para seu objeto e então o encontra cheio destas determinações, saturado delas. O caminho percorrido pela abstração, me permite decolar do imediato, saltar dele, e ao mesmo tempo, negá-lo, é o processo de procura, de busca pelas determinações. “A abstração utilizada pelo método dialético revela a essência por detrás da aparência e é um momento necessário para se chegar ao concreto-determinado, sendo, também, uma parte dele” (VIANA, 2001. p.55). Conhecer algo, portanto, é conhecer as suas determinações. Este processo requer a abstração do fenômeno dado, aparential, de sua evidência empírica. “A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo, é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável (NETTO, 2011. p.44). O fenômeno concreto, nesses

¹⁸⁶ Sempre tomar de forma contextual e reciprocamente implicada as questões de sexo, gênero e corpo e questões de classe social e étnico racial.

termos, precisa ser abstraído, conhecido, para que se compreendam todas as suas múltiplas determinações. “O concreto-pensado é a transposição para a mente, do concreto-determinado existente na realidade” (VIANA, 2001. p.56).

Esta rápida análise, ilustra brevissimamente a perspectiva do método de Marx, onde a investigação e a pesquisa constituem o processo pelo qual, no qual e através do qual o pesquisador encontra ou mesmo se põe à procura daquilo que é central neste método: as determinações. Depois de realizar todo o processo de investigação, o pesquisador volta a olhar para o seu objeto, para seu campo de estudo, e o encontra cheio de determinações, saturado delas. O caminho seguido pela via da abstração à concreção, permite ao pesquisador “sair do imediato”, saltar dele, negá-lo; e constitui, assim, o processo de procura, de busca pelas determinações. Negar, aqui, não se põe no sentido de renunciá-lo, mas de fazer pesar sobre ele as dúvidas e os questionamentos, de problematiza-lo. “Conhecer algo”, neste cenário, é saber, fazer evidenciar, descortinar, trazer à luz, tudo que faz algo ser o que é, adquirir a forma e o conteúdo que tem. Conhecer, para Marx, “é conhecer as suas determinações”. No contato imediato do pesquisador com o objeto, no contato com a evidência, com o dado empírico, estas determinações não são visíveis, identificáveis. Os fatos, por si sós, nada dizem, “não são eloquentes”. O trabalho do pesquisador é apreender a sua “voz”, que é inaudível pela relação imediata.

“O conhecimento é o conhecimento das determinações”, mas estas determinações “são de múltiplas naturezas”. As determinações vão sendo “morfosoadas”, no sentido de ganhar forma, nos processos de constituição dos objetos. “Passa-se de uma determinação a outra não por um processo de soma, de aglutinação, [há imbricações] e mútuas interações entre estas determinações. Encontrar as determinações e suas relações é buscar as mediações” (Ibidem), suas múltiplas implicações, seus atravessamentos históricos (NETTO, 2002). “É no campo da particularidade que se situam as mediações”, diz a professora Maria Ciavatta em “O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações” (CIAVATTA, 2001. p.227). Segundo ela, a mediação parte da análise mais simples, mais concreta, até alcançar a totalidade das relações capitalistas, recaindo sobre o fenômeno singular estudado uma compreensão historicizada, situada em espaço e tempo. Encontrar nele, nas suas determinações mais gerais e

universais, a sua peculiaridade histórica. Aqui reside “a compreensão de que o método não se separa da construção de seu objeto¹⁸⁷; ao contrário, é ele que o constitui” (Ibidem. p.192). É o método, portanto, que abre para o pesquisador o cenário, o *background* onde ele encontrará o fenômeno que quer desvelar, conhecer, estudar, transformar.

Como se vê, no contato imediato do pesquisador com o objeto, no contato com a evidência, com o objeto empírico, estas determinações não são tangíveis, não são identificáveis. Precisam ser abstraídos. Os fatos em si e por si nada dizem, não são eloquentes. O pesquisador é que pode apreender a sua “voz”, através do processo de elaboração da pesquisa, mas esta voz é inaudível pela relação imediata entre o pesquisador e o fenômeno. A teoria, o conhecer, é ao mesmo tempo a abstração e concreção, na direção do conhecimento das determinações que constituem os fenômenos; mas estas determinações não estão dadas, como também não são de simples identificação, pois são de múltiplas naturezas. As determinações vão sendo definidas, identificadas, e, em boa medida, construídas nos processos de constituição dos objetos. Passa-se de uma determinação a outra por processos de imbricação altamente complexos; não se dão por simples processos de justaposição, de soma de fatores, de aglutinação. Há imbricações e conexões mútuas que promovem interações e implicações recíprocas entre estas múltiplas determinações. O que é certo, é que “entre o ponto de partida e o ponto de chegada existe a mediação do processo de abstração” (VIANA, 2001. p.55); o que leva à conclusão de que, encontrar as determinações, por meio da análise e abstração dos fenômenos, e suas relações recíprocas e atravessamentos históricos; é buscar, ou ainda, chegar às mediações.

Ao entrar em contato com o objeto e o campo de estudo, estes se apresentarão ao pesquisador como algo dado, como imediatamente dado, sendo assim uma relação imediata, ainda não mediada. O processo de investigação e de constituição do conhecimento dissolve a imediaticidade do objeto e do campo de estudo frente ao pesquisador, que já não lhe é mais imediato. Esta ação mostra ao pesquisador que seu objeto, e seu campo de estudo, não são um dado em si, mas a expressão de um processo anterior e muito mais amplo (já discutido anteriormente).

¹⁸⁷ Essa questão acerca da relação ontológica ente método e objeto (fenômeno) será desenvolvida no item 6.2.

É, portanto, a ultrapassagem do imediato, que é o abstrato, por meio do encontro das mediações, que se dissolve imediaticidade dos fenômenos. Depois de mediado, conhecido, o fenômeno configura-se como uma síntese de muitas determinações. É, portanto, o concreto, o real (em contraste com o abstrato, com o ideal). Convém ainda ressaltar que não é o pensamento que cria esta concreção, pois ela já estava dada na materialidade do mundo sensível. Embora o pesquisador tenha chegado a ela por um processo e um esforço intelectual, mental, não foi ele mesmo que construiu este concreto pensado. A imediaticidade da sua relação com o objeto é que impedia que esta concreção emergisse. Não é, portanto, o pensamento que gesta o concreto; mas sim, é o pensamento que reproduz, que reconstrói o processo de constituição do concreto.

A compreensão do concreto e como se chega a ele é, desta forma, a essência do método marxiano. Para Marx

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. O primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à representação do concreto. (MARX. p.218-219)

Convém ressaltar que a expressão “determinação” utilizada por Marx nada tem a ver com o determinismo da filosofia. Filosoficamente, remete a falta de livre arbítrio, causação. Nela, não há espaço para a contingência, sendo tudo causado, no sentido de ser previamente determinado pelas condições materiais, e neste cenário, todos os seres humanos são uma espécie de agentes comandadas por forças anteriores e maiores que eles próprios. Essas forças podem ser a natureza, a história, as contingências sociais, os condicionamentos ideopolíticos, todos eles em relação às forças produtivas e as relações de produção de cada sociedade. Em Marx, a “determinação” opera de forma absolutamente específica. Diz ele que “os homens são representados como atores e autores de sua própria história” (MARX, 2009. p.131). São “atores”, na medida em que determinam o rumo de suas histórias; e são “atores”, na medida do ato mesmo de levá-la à ação. Da mesma forma, os seres humanos fazem história, mas não a fazem como querem, mas sim, sob circunstâncias que já encontram estabelecidas, definidas, “determinadas”. No início do primeiro capítulo do “18 Brumário”, Marx diz que “os homens fazem a sua

própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (p.15).

A partir destas considerações, podemos compreender a expressão utilizada por Marx: o concreto apresenta-se para o pesquisador em sua forma concreta (aparente) por ser a concentração, a síntese de muitas coisas que já se encontram estabelecidas (historicamente), “determinadas”, que por sua vez, por serem históricas, recebem influências de muitos fatores determinantes, que o influenciam, o condicionam. São condições pré-estabelecidas, mas nunca “pré-destinadas”. O concreto é concreto, não porque é determinado, causado, por tal ou tais fenômenos, mas porque está disposto, localizado daquela forma. O fenômeno concreto, aquilo que se vê, não é causado pelas circunstâncias, mas definido por elas. Um ponto em um mapa é determinado pelas suas coordenadas, mas não o é causado por elas. Não há aqui causação, mas sim, definição, disposição, localização. As determinações, aquilo que faz determinado evento ganhar a expressão que o evidencia, que vemos (o concreto dado), as razões sociais, políticas, econômicas, que fazem determinado fenômeno resultar o que é concretamente, apenas constituem uma ou algumas das múltiplas disposições da expressão de tal fenômeno.

O concreto adquire a expressão fenomênica que tem por ser uma concentração de incontáveis fatores que o constituem como tal. O concreto é concreto porque é a concentração, porque condensa toda complexidade que o faz ser o que é e tomar a expressão que tem. É por esta razão que ele figura como tal na mente do pesquisador. Aparece como uma expressão sintética e concentrada, mais relacionada, mesmo que falsamente, como resultado de processos anteriores e muito mais amplos e não seu ponto de partida.

Por tudo isso, o concreto, para Marx, deve ser negado, refutado, problematizado e tomado como ponto de partida efetivamente real. O concreto é concreto porque é a concentração, a síntese de muitas disposições, determinações, isto é, porque está definido daquela forma, dentro daqueles parâmetros, possui aquela disposição, organização. Terry Eagleton, em seu texto que tenta refutar as 10 críticas mais comuns a Marx, menciona que “la palabra [determinar] significa literalmente eso, [fijar limites a]” (EAGLETON, 2011. p.110). O concreto é a

expressão concentrada daqueles múltiplos fatores dispostos daquela forma. E são as determinações sociais, políticas e econômicas; e sobretudo, todas elas em conjunto, que implicam em que o concreto disponha-se de determinada maneira.

Da mesma forma, as expressões simbólicas em nossa sociedade são as expressões concretas de tudo que lhe constituíram como tal. A divisão falsamente natural dos seres humanos entre a dicotomia binária de masculino e feminino expressam e exemplificam exatamente esta questão. Tomar a divisão dos seres humanos entre masculino e feminino expressa uma divisão simbólica e arbitrária, sintética e concentrada, que parece ser o ponto de onde se deva partir. No entanto, justamente por ser simbólica, e evidenciar-se concretamente como padrão mediador e orientador de relações sociais, é que deve-se imergir em sua compreensão. A divisão binária é apenas um dado aparential. Para compreender suas determinações e mediações, é preciso conhecer os processos anteriores e mais amplos de que são síntese. A expressão “simbólico”, vem da conjunção do latim “*sim*” que significa convergência, junção, aproximação, aglutinação; com o radical “*bollé*”, lançar, arremessar, atirar relacionado à sua concreção, matéria, coisa mesma. Desta forma, todo símbolo é a expressão concreta e fenomênica para a qual convergem; porque foram nela condensadas e a ela arremessadas toda materialidade; e através da qual se expressa, “se arremessa”, como expressão no mundo, toda essa materialidade; são, portanto, a expressão particular de uma totalidade, pois a totalidade sintetiza e condensa tudo que nela foi “lançado”. Os símbolos são a expressão concreta de toda a materialidade e da totalidade de uma sociedade, de suas relações sociais, sua história, sua base material. Os ícones “masculino” e “feminino” são expressões simbólicas que condensam toda concretude de relações sociais, construídas histórica, social, cultural e economicamente constituídas e elaboradas. Compreender a constituição do que compreendemos como masculino e feminino, suas determinações e mediações, revela e nos faz compreender muito do que somos como sociedade, nossas relações sociais e nossa base material.

É neste sentido, que partimentalizar a análise, fatorializar, do ponto de vista analítico, não implica necessariamente na perda da dimensão da totalidade. Pelo contrário, a questão do corpo, da sexualidade e do gênero, à masculinidade e

feminilidade, não são uma questão de parcialização da sociedade ou de sua fragmentação, pois

[...] as relações de gênero atravessam toda a sociedade, e seus sentimentos e seus efeitos não estão restritos às mulheres. O gênero é, assim, um dos eixos centrais que organizam nossas experiências no mundo social (MIGUEL. 2014. p. 8).

Portanto, tomar recortes da realidade, justamente reforça uma estratégia analítica, que analisa as contradições e as mediações amiúde para, em um momento, deliberada e conscientemente posterior, aumentar o grau de complexidade da análise, tomando então, a realidade como um todo. Como fez Marx em “A questão judaica” mostrando que a questão judaica não é uma questão religiosa apenas, particular, apartada da totalidade, mas uma questão social, ampla, situada nela e impregnada desta totalidade. O autor demonstra que se deve entender a dinâmica social dos judeus, na sociedade, e quais são estas relações entre os judeus, e esta sociedade. Ao empreender este processo, Marx entende que a existência da perseguição ao povo judeu, o que chama de “questão judaica”, pode revelar dados para compreensão da própria sociedade como um todo, de sua totalidade. Para o autor, estudar e compreender uma perseguição como ocorria aos judeus em seu tempo revelava mais sobre a sociedade que a praticava do que sobre os próprios judeus em questão.

Aufere-se disso, que uma sociedade que persegue uma minoria é uma sociedade “adoecida”, e compreender esta perseguição, é uma forma de compreender em que consiste o “adoecimento” desta sociedade. Da mesma forma, estudar as questões relacionadas ao gênero, ao corpo e à sexualidade, à masculinidade e a feminilidade, pode dizer muito mais sobre o que nós somos enquanto sociedade, do que o que somos cada um de nós, individualmente, sobre nossas identidades como seres sociais. O racismo, o sexismo entre outros tantos recortes que pudermos fazer da análise da realidade, dizem muito sobre as tantas fobias da nossa sociedade adoecida pelo modelo societário do capital. Por que vivemos em uma sociedade machista? Por que vivemos em uma sociedade homofóbica? Por que fazemos uma educação excludente em relação ao gênero, ao corpo e à sexualidade? Por que há discriminações relacionadas às identidades de gênero e às orientações sexuais? Ora, a resposta remete ao fato de que vivemos em uma sociedade, como este estudo buscou demonstrar, andronormativa; que

construiu o masculino como norma (explícita e implícita), e reproduz isso concretamente nas relações sociais, eróticas, afetivas, de trabalho, econômicas, na educação, em todos os setores da vida social.

Como pesquisador, preciso apreender o movimento do meu objeto, compreender suas determinações, o que o faz ser o que é, o que o faz adquirir a aparência que tem; movimentar as ações que movimenta; preciso passar da compreensão e da análise de sua aparência fenomênica, factual, imediata, para a compreensão de seu movimento, compreender como ele age, chegar à sua essência, ao seu movimento dialético, multiplamente determinado e mediado. Preciso entender como ele sintetiza, condensa tudo isso, como se torna a síntese destas incontáveis mediações, quais são as circunstâncias e determinações anteriores à sua aparência factual e imediata; compreender, portanto, suas mediações. Preciso negar sua imediaticidade, compreender o que ele guarda em si, em sua essência, e também o que medeia e determina a sua viagem dialética da aparência à essência, da sua expressão fenomênica, às suas determinações concretas e todas as mediações que lhe implicaram e lhe realizaram como tal.

6.2 DE VOLTA AO CONCRETO

Agora, voltando ao ponto de partida, olhando para a empiria da qual parti no início desta pesquisa, aquelas fronteiras que no princípio pareciam barreiras, aparecem então como “avenidas abertas” para a compreensão. O universo escolar e em boa medida também o ambiente universitário, a partir dos quais constituí minhas primeiras impressões em relação ao fenômeno de uma sociedade andronormativa, aparecem como muito mais lúcidos de serem pensados, aparecem descobertos, mais ricos em mediações que lhes eram anteriores e muito mais amplas. O caos instigante e provocativo dos *insights* iniciais, agora transmuta-se em cosmo determinado pela própria viagem que a pesquisa permitiu. Isso não significa que não restem mais dúvidas; pelo contrário, agora possivelmente elas sejam até mesmo maiores e mais diversas. A diferença entre aquelas do início da pesquisa e as desse momento inflexivo do estudo é que o fenômeno está muito mais solidamente constituído e delimitado, dialeticamente determinado.

Os discursos enunciados pelas interlocutoras no princípio da pesquisa agora estão encharcados de significações; e são, por essa razão, muito mais ricos de conteúdos. Não porque não os tivessem antes, mas porque eu não os reconhecia assim naquele momento; não identificava aquele conteúdo. É certo que muito antes de ouvir pontualmente as interlocutoras da pesquisa em agosto de 2016, suas noções, influências, perspectivas sobre o mundo e sobre a educação, já haviam sido decisivas para os contornos dela. Aliás, como já foi mencionado anteriormente, foi justamente por esta razão que suas falas, exemplos e vivências vieram a ser incorporados à produção de dados deste estudo. Sem esta experiência prévia com as interlocutoras possivelmente jamais ter-se-ia formulado e identificado o fenômeno que esta pesquisa busca demonstrar, menos ainda as questões e hipóteses que guiaram os rumos da investigação. São, assim, anteriores à pesquisa, constituintes da pesquisa, substância mesma de sua formulação.

O texto de qualificação foi uma primeira investida de formulação teórica do fenômeno da andronormatividade. Escrito, em sua maior parte, entre os meses de julho e agosto de 2016, demonstrou essencialmente as primeiras noções do fenômeno da andronormatividade. As interlocuções realizadas naquele momento, procuravam problematizar e suspeitar das direções que vinha-se dando à pesquisa. O intuito era ouvir as interlocutoras e buscar perceber a partir de seus discursos, vivências e exemplos, uma espécie de evidências empíricas do que o movimento teórico procurava dar conta. Depois disso, o texto ganhou novos movimentos. A pesquisa ganhou novas atribuições indicadas pela Banca de Qualificação do Projeto; pelas orientações individuais e coletivas, bem como pelas leituras no Grupo que suscitaram novas incursões; dessa forma, de todos aqueles dados inicialmente produzidos emergiram novas problematizações. Foi então que uma nova interlocução mais pontual ainda, agora em grupo, foi incorporada à produção e análise dos dados da pesquisa. Entre um e outro momento haviam-se passado oito meses. As questões de pesquisa, objetivos e a própria constituição do fenômeno investigado agora constituíam-se com mais solidez.

Entre agosto de 2016 e abril de 2017, entre uma interlocução e outra houve o amadurecimento da própria pesquisa. Depois da segunda interlocução iniciou-se a redação do texto final do estudo. Se na primeira vez a interlocução se deu durante a escrita do texto de Qualificação do Projeto, nesta última a redação decorreu depois

da realização do Grupo de Interlocação. Três professoras haviam participado individualmente da primeira interlocação. Porém apenas duas participaram do encontro em Grupo no mês de abril. Isso não impede a remissão à professora Andreia¹⁸⁸, que por razões pessoais e de saúde, ficou impedida de participar da segunda interlocação, do Grupo de Interlocação. Das três professoras interlocutoras, apenas ela está em atividade profissional, trabalhando efetivamente na escola. Assim, suas inferências possuíram uma centralidade importante naquele momento da investigação. Seu discurso, suas vivências, de certa forma, também foram incorporadas à pesquisa e por essa razão, não se pode prescindir aqui de sua menção.

No sentido de organizar a análise dos enunciados do Grupo de Interlocação, a seguir será exposto um quadro sintético separado em quatro grandes temas que foram abordados na discussão. Estes temas, assim divididos, não foram propostos previamente à Interlocação, mas emergiram dela. O proposto, para as interlocutoras no Grupo, foi uma breve exposição de uma síntese da tese, seus pressupostos mais gerais até aquele instante. A partir disso, passei a ouvir suas intervenções, suas críticas, suas inferências, e sobretudo, suas concepções sobre o que versa a pesquisa. Os dois primeiros temas “Negação e crítica da escola como lugar do pedagógico” e “Educação e Trabalho Pedagógico para além da escola”, transitam entre os Capítulos 4 e 5. Como é próprio do método materialista histórico dialético para conhecer-lhe a essência é preciso negar-lhe a aparência. Por essa razão é que em determinados pontos do texto, para conhecer e determinar as razões que fazem o fenômeno manifestar a expressão que tem, foi preciso descolar-se dele, buscando em determinações mais amplas e profundas, suas mais gerais determinações.

O tema “Concepção de Trabalho Pedagógico” demonstra uma clara problematização da questão pedagógica pretendida pelos processos de

¹⁸⁸ Andreia Aparecida Liberali Schorn é professora na Escola Municipal Sérgio Lopes há pouco mais de dois anos. Anteriormente, trabalhou como professora vinculada ao Estado do Rio Grande do Sul por treze anos; está vinculada ao Município de Santa Maria há seis anos. Foi também professora da rede privada durante vinte anos. Iniciou sua trajetória acadêmica cursando de Educação Especial, depois cursou Pedagogia. Cursou Magistério Normal em Passo Fundo, o que lhe possibilitou estudar e trabalhar desde muito jovem. Fez concurso para o Município de Santa Maria, onde atua até hoje. Não exerce ativismo ou militância política formalmente, mas qualifica seu trabalho como “engajado nas lutas pela educação infantil”, sempre envolvida com as questões sindicais. “É uma luta, que desde que entrei no município, tenho mantido”. Declara já ter sido transferida de escolas “por ter opiniões firmes”, ter respondido atos administrativos e advertências pelas suas posições mais agudas; e finaliza dizendo “Estamos fazendo uma escola aberta”, aos moldes da Escola da Ponte, de Portugal.

escolarização. É uma evidente base constitutiva da negação da ontológica relação entre educação e trabalho, bem como da educação pragmática descrita no Capítulo 5; social e juridicamente legitimada, como descrito no Capítulo 4; e culturalmente chancelada por um processo social e histórico como descrito no capítulo 3; por fim, em “Sobre a relação masculino e feminino” as interlocutoras enunciam como uma educação escolarizada reprodutora de uma sociedade excludente e um Trabalho Pedagógico pragmático e estranhado produzem a própria produção e reprodução de uma gramática social andronormativa. Segue a síntese da interlocução apresentada no quadro e na sequência sua análise.

Tabela 4 – Grupo de interlocução

	Professora Tereza	Professora Maria Rita
Negação e crítica da escola como lugar do pedagógico.	A escola é como uma carreta, que você solta ela sem ninguém dirigindo, de cima de um morro e ela desce rodando ladeira abaixo. As crianças, apesar da escola, às vezes se salvam!	As Políticas Públicas na educação são lentas, há outros campos como a saúde, por exemplo, em que são mais rápidos. Se um profissional da saúde mata uma mulher no parto, ou uma criança, a repercussão será imediata e muito grande. Porém estamos, como professores, matando a esperança de uma criança, o sonho de um adolescente e ninguém fica sabendo! Não existem mais editoras nacionais de livros didáticos, todas são de capital internacional.

Educação e Trabalho Pedagógico para além da escola.	<p>A função da escola é perpetuar e reproduzir o modelo da sociedade vigente.</p> <p>O pedagógico não está a serviço da autonomia, se constrói mais autonomia na militância e no movimento social! Eles sim, tem um sentido muito mais pedagógico do que a própria escola. Nos movimentos sociais a vida dos sujeitos está incluída, não existe uma separação do mundo dos adultos e mundo das crianças, das questões políticas, econômicas e sociais e a vida cotidiana. Todos vivem tudo isso, essa é uma característica dos movimentos sociais, de que eles têm de compartilhar e cooperar, ouvir o outro, defender-se da polícia. Todo processo do movimento é um aprendizado. O aprendizado das ocupações das escolas nenhuma faculdade irá ensinar.</p>	<p>Tenho entrado nas escolas em função da literatura e tenho percebido que as crianças não têm tempo para pensar. É uma coisa hegemônica, que não dá espaço às diferenças. A coisa é muito grande! A escola está a serviço do status quo. Historicamente sempre esteve a serviço do Estado e do mercado. Os movimentos sociais, fora da escola tem-se mostrado muito mais pedagógicos, por isso a sua criminalização!</p> <p>A escola tem que abrir muito mais as portas, sair do espaço escolar, tem que ir até a comunidade.</p>
Concepção de Trabalho Pedagógico	<p>A escola ensina a homogeneidade da reprodução da sociedade, não serve nem para socializar, é um mal necessário. Ensina respostas padrão, é unilateral, unidirecional, conservador, homogêneo, não reflexivo.</p>	<p>É preciso trazer o aluno para a inclusão, conseguir que todos aprendam a ler. O mais bonito era ver aqueles alunos de quem não se esperava nada, desvendar a letra escrita, para aquele povo, do qual a educação não esperava muito. E transformar, e salvar!</p> <p>Sobre meninos de rua, filhos de presidiários. Sempre vi em cada ser humano uma joia a ser lapidada. Acreditar no ser humano.</p>

Sobre a relação masculino e feminino	<p>A sociedade e a Igreja são instituições que reproduzem a cultura masculina violenta e dominadora, a supremacia masculina; o modo de ver o mundo a partir do homem. A mulher acaba reproduzindo!</p> <p>Os homens são também escravos de processos tão masculinos.</p> <p>Pode dar para teu “ser homem” ou “ser mulher” o conteúdo que tu quiseres. A naturalização da biologia aumenta a violência contra as mulheres. Naturaliza a mulher como mãe e o homem como pai. A educação produz essas diferenças.</p> <p>Sobre a culpabilização das mulheres, as professoras agem assim, dizem assim, culpabilizam as meninas, tem um discurso moralista contra as meninas, tem uma prática moralista e podadora da sexualidade.</p>	<p>Nós mães protegemos mais os meninos, as meninas têm mais autonomia no grupo. O regramento da escola tende a separar. É a escola que faz o regramento de coisas para meninas e de coisas para meninos. A própria linguagem é sexista.</p> <p>O maior machismo é nós como mães, avós, tias, nós é que superprotegemos, nós é que achamos que nosso filho é um “reizinho”.</p>
---	---	--

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir do grupo de interlocução (FERREIRA, 2014)

As duas metáforas do primeiro item do quadro são extremamente lúcidas para pensar as questões que esta pesquisa busca demonstrar. Ao mencionar que a escola é como uma carreta, solta e sem ninguém dirigindo, de cima de um morro e que desce rodando ladeira abaixo, a prof^a Tereza traduz a completa falta de autonomia e controle dos processos de escolarização sobre suas próprias ações. Descreve a completa alienação a que esta forma de realizar a educação está submetida. Menciona que as crianças, apesar da escola e não por causa dela, às vezes se salvam; isto é, ainda constituem-se como sujeitos da história, mas não devido aos processos de educação a que estão submetidos. Em um entendimento muito similar e também fazendo uso de uma metáfora, a prof^a Maria Rita menciona que as Políticas Públicas para educação são lentas e ineficazes. Mensura seu argumento a partir de outros campos como a área da saúde, em que as interferências e os resultados aparecem para a sociedade de forma muito mais imediata. Nesses termos, uma espécie de vigilância e percepção da sociedade sobre estes processos aparecem de forma muito mais clara. É uma afirmação

impactante da professora, porém impressionantemente lúcida dizer que “estamos, como professores, matando a esperança de uma criança, o sonho de um adolescente e ninguém fica sabendo!”. Os efeitos não aparecem de imediato, entretanto, nem por isso, suas consequências não são menos deletérias. Fecha seu argumento, alinhando-se à fala da prof^a Tereza, sobre a perda da autonomia dos processos de escolarização, lembrando que nem mesmo os livros didáticos, materialidade a partir da qual se dão muitos dos aprendizados em aula, pertencem a editoras nacionais; todas elas, com ênfase às mais influentes do mercado editorial didático e escolar são de capital internacional.

No segundo tema a prof^a Maria Rita busca em sua incursão às escolas em função de sua atividade literária a percepção de que na escola as crianças nem mais tem tempo para pensar. A hegemonia dos processos disciplinados e homogeneizados não permite que crianças e adolescente percebam as diferenças e as diversidades da própria vida escolar. Esta fala da professora remete aos processos anteriores e muito mais amplos a que os processos de educação e de escolarização estão submetidos. Estes processos foram o escopo e estão descritos nos Capítulos 3, 4 e 5. A um mesmo tempo me levou a perceber e chancelou minha percepção de que historicamente a educação; e seu instrumento mais perversamente produzido, quando submetida ao capital, a escola; sempre esteve a serviço do Estado e do mercado. Lembra que os movimentos sociais, para além dos limites da escola, têm-se mostrado muito mais pedagógico, no sentido de produzir conhecimentos críticos e não apenas pragmático. Justifica aí, como se pode verificar na atual conjuntura política da educação brasileira, sua instrumental criminalização. Para ela, a escola tem que abrir muito mais as portas, interagir com a dinâmica do social ampliado, sair do restrito espaço escolar, tem que ir até a comunidade.

Atenta ao mesmo argumento, para prof^a Tereza a função da escola é a de perpetuar e reproduzir o modelo da sociedade vigente sem problematizá-lo. Este é exatamente o argumento da conclusão deste estudo, de que a educação escolarizada se produz como um processo pouco crítico aos processos sociais vigentes, em sua essência excludentes e violentos, estranhos à hegemonia social masculina, patriarcal, sexista, simbólica e moralmente; que reproduz as formas sociais mais amplas de discriminação e dominação femininas. Para ela o pedagógico não está a serviço da autonomia, pelo contrário, é possível produzir

formas mais autônomas de vida social na militância e no movimento social. ‘Eles sim, tem um sentido muito mais pedagógico do que a própria escola’. A razão para isso é que nos movimentos sociais vida, educação e trabalho não estão separados. Aquela relação ontológica analisada no Capítulo 5, aqui aparece como essência do argumento. Também não existe separação do mundo dos adultos e mundo das crianças, das questões políticas, econômicas e sociais e a vida cotidiana. Este argumento remete às formas sociais descritas no Capítulo 3, quando se analisou um processo social de “longo alcance”, ou mesmo entre as sociedades estudadas pela antropóloga Margareth Mead. Todos vivem a totalidade dos processos sociais, não há fragmentação da compreensão, do aprendizado. São estas, características dos movimentos sociais, neles, os sujeitos aprendem a compartilhar, em vez de dividir; cooperar, em vez de competir; ouvir o outro e expressar-se por meio da oitiva deste outro. Lembra também que é nos aprendizados dos movimento sociais que os sujeitos aprendem a “defender-se da polícia”, numa clara referência a um Estado opressor, alienador e punitivo. Sua fala neste instante lembra dos movimentos de ocupação das escolas mencionadas na primeira interlocução “O aprendizado das ocupações das escolas nenhuma faculdade irá ensinar”.

Sobre o tema de uma determinada concepção acerca do Trabalho Pedagógico a prof^a Tereza menciona que a escola, de uma forma ou de outra, produz conhecimento. No entanto, não ensina para a diversidade, senão para a homogeneidade da reprodução da sociedade; e nesse sentido, não serve nem para socializar; constiuti-se, assim “um mal necessário”. Por meio dos mesmos mecanismos lembrados pela prof^a Maria Rita, homogeinizadores, alienados, controlados pelo capital internacional, interessado na formação de uma mão de obra domesticada, ensina respostas padrão, afeitas à reificação, à unilateralidade, à unidirecionalidade; porque é conservador, intencionalmente instituído para não levar a pensar, não reflexivo. Ainda no mesmo tema, a prof^a Maria Rita demonstra considerar que o verdadeiro Trabalho Pedagógico é trazer o aluno para a inclusão, conseguir que todos aprendam a ler. Não uma inclusão numérica, que apenas tolera a presença dos sujeitos, mas uma inclusão efetiva, integradora. O que considera mais nobre é “ver aqueles alunos de quem não se esperava nada”, desvendar a letra escrita, conhecer o mundo pela sua própria capacidade sensitiva. A menção em tela é extremamente rica para pensar o aprendizado para além da educação, o Trabalho

Pedagógico para além da escola. A professora lembra que o mais gratificante é propiciar as condições de aprendizagem “para aquele povo, do qual a educação não esperava muito”. Em outras palavras, produzir conhecimento por meio de um efetivo Trabalho Pedagógico entre aqueles que nem mesmo os processos de escolarização ainda esperavam fazê-lo. Lembra que mesmo entre os “meninos de rua, filhos de presidiários”, sempre sentiu “em cada ser humano uma joia a ser lapidada”. A prof^a Maria Rita declara “acreditar no ser humano”, o que dentro da argumentação deste estudo, acreditar na práxis do Trabalho Pedagógico.

Depois de tratar dos temas mais amplos da pesquisa o Grupo de Interlocação foi provocado sobre a questão mais objetiva do estudo. A relação masculino e feminino, a questão do corpo, do gênero e da sexualidade. Esta abordagem foi de importância peculiar para a redação do Capítulo 2. Esta já havia sido uma cobrança da Banca de Qualificação, de produzir uma determinada teoria sobre o fenômeno que buscava constituir e analisar. Na interlocação isso ficou ainda mais evidente. As professoras interlocutoras debateram sobre a nomenclatura do fenômeno, suas implicações, enfim, uma mínima definição. Nesse sentido, se antes já era uma exigência teórica, aparecia agora como uma necessidade prática e concreta carente de determinações.

Na busca por compreender por meio de quais dinâmicas produzimos e reproduzimos uma sociedade dominante e hegemonicamente masculina, patriarcal e sexista; e nesse processo, como a educação escolarizada desempenha um papel central, questionei as professoras interlocutoras a respeito dessas relações. A prof^a Maria Rita relata o protagonismo das figuras femininas (mães, avós, tias e professoras) na construção social de uma sujeição da sociedade a uma masculinidade hegemônica e dominante. São as próprias mulheres que protegem os meninos e dão autonomia às meninas; autonomia esta que será restrita quando os corpos chegarem à puberdade. A disciplina escolar, através do seu regramento sobre corpos e sexualidade produzirá uma separação e uma hierarquização sobre esses corpos. “É a escola que faz o regramento de coisas para meninas e de coisas para meninos”. Lembra também o sexismo da linguagem que levada ao extremo promove uma cultura machista das relações sociais. A figura do masculino dominador é um resultado da própria misoginia da sociedade, “nós é que superprotegemos, nós é que achamos que nosso filho é um ‘reizinho’”.

A prof^a Tereza aprofunda mais ainda esta questão, devido à sua atividade militante dos movimentos feministas descritos no primeiro Capítulo deste estudo. Atribui à sociedade de maneira geral e à Igreja de maneira restrita a reprodução de uma cultura masculina, violenta e dominadora. A dominação e a supremacia masculina se efetivarão no modo de ver o mundo a partir do homem; a mulher como sujeita a esta relação acaba reproduzindo. Seu argumento de que também os homens são escravos de processos severamente masculinos alinha-se às menções feitas na empiria do Capítulo 1 às autoras Lélia Almeida e Simone de Beauvoir. Seu entendimento acerca do fenômeno contribui ainda de forma mais rica quando afirma que se pode dar às compreensões de “ser homem” ou de “ser mulher” o conteúdo que um grupo determinado quiser atribuir. Dialoga aqui com as percepções de Bourdieu nos Capítulos 2, 4 e 6; com respeito à naturalização das questões de corpo, gênero e sexualidade. Afirma que a biologia aumenta a violência contra as mulheres. Finaliza sua apreciação atribuindo à educação, argumento deste estudo sobre a andronormatividade, um papel preponderante. “A educação produz essas diferenças”. Sobre a produção e reprodução desta gramática social, atribui à educação escolarizada boa parcela de responsabilidade, “as professoras agem assim, dizem assim, culpabilizam as meninas, tem um discurso moralista contra as meninas, tem uma prática moralista e podadora da sexualidade”.

Ficam claras, assim, a precisão e a densidade das análises das professoras interlocutoras incorporadas à pesquisa e constituidoras dos contornos deste estudo. A interlocução e o Grupo de Interlocução provocaram, com suas dinâmicas, este duplo movimento. Foi interlocutor e contralocutor da pesquisa, constituiu seu início e contornou suas conclusões. A riqueza da análise das professoras interlocutoras e contraditoras promoveu muitos dos *insights* da investigação e muitas das assertivas de sua conclusão. A partir disso, passo agora a olhar para meu objeto de estudo como um fenômeno pensado, determinado. Chancelado pela interlocução e contralocução da pesquisa busco percorrer o último instante da viagem dialética iniciada pela aparência. Encharcado de determinações e mediações, o concreto dado, abstrato, do princípio desta análise, é agora um concreto pensado, rico e sintético. O concreto só é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, porque sintetiza e condensa todo conjunto de condições e contradições que o fizeram se constituir tal.

6.3 O CONCRETO PENSADO

No início desta pesquisa, o objeto aparecia para mim evidenciado nas relações de gênero. O “gênero” era uma categoria central no Anteprojeto¹⁸⁹ apresentado ao PPGE/UFSM, no primeiro semestre de 2014. Revisitando o texto fiquei bastante surpreso com algumas questões, que estimularam a revisá-lo brevemente. Percebi que em sua estrutura mais fundamental, em especial as questões e objetivos de pesquisa, se mantiveram muito próximas ao que mantive até este momento do estudo. Entretanto, houve mudanças substanciais em relação ao método, e de forma muito particular, à nomenclatura do fenômeno; e de forma mais específica, em relação à sua constituição. Em uma busca de “Ctrl+L” pude contar duas ocorrências para a expressão “andro”, constituição tão essencial quanto “norma”, do fenômeno social que acabei demarcando e pesquisando. Da mesma forma, a expressão “Trabalho Pedagógico”, de forma nenhuma aparecia no Anteprojeto, pois foi somente no andamento da pesquisa que passei a conhecer e operar com tal categoria. Apenas por estes dois exemplos, já é possível demonstrar o tanto que a pesquisa foi fundante para encharcar, de “conteúdo semântico” (IANNI, 2003) e de determinações e suas mediações, o fenômeno que se concretizou na pesquisa. Na “viagem” do abstrato ao concreto realizado nela, o Trabalho Pedagógico e o fenômeno social da andronormatividade são a própria expressão da concreção resultante do processo dialético de pesquisa.

Assim, ao longo do processo de investigação foram-se redesenhando as categorias de análise e os contornos do fenômeno que buscava conhecer. Embora a expressão que agora (neste momento) denomina o objeto de estudo, estivesse presente, embrionariamente, desde o início da investigação, seu conteúdo semântico ampliou-se e modificou-se radialmente. Em consequência do método, emergiram as circunstâncias e as categorias de análise que constituíram a composição mesma da sua substância material. Por essa razão, o fenômeno estudado, nessa pesquisa, não se encontra despreendido dos caminhos que levaram à sua compreensão. Muito provavelmente, por outro caminho metodológico, o

¹⁸⁹ “Heteronormatividade, exclusão e coisas do gênero”.

fenômeno em estudo nesta pesquisa, adquirisse outros contornos, outras conformações, e até mesmo outra compreensão. Em termos mais diretos, não se deu, nesse trabalho, a escolha e a eleição de um método para estudar determinado fenômeno; mas exatamente o processo inverso, o fenômeno emergiu da perspectiva teórico metodológica adotada. As determinações, as categorias de análise e as ferramentas materiais para sua produção e compreensão; são, ao mesmo tempo, a expressão do método e a sua razão.

O fenômeno social da andronormatividade, tal como está aqui desenhado, da forma como está compreendido neste estudo, não faria (como não faz) o mesmo sentido fora da perspectiva teórico metodológica adotada para compreendê-lo, o materialismo histórico dialético. Este método não compreende a produção da Teoria Social, que é inerente ao seu caminho de produção, desprendida do modo material de produção, o “*modus operandi*” desta mesma Teoria Social. Tal como está, produzido nos limites do materialismo histórico dialético, o estudo do fenômeno social da andronormatividade, só pode ser compreendido dentro desta mesma perspectiva. No Prefácio da obra “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, escrita em maio de 1845, Engels demonstra como isso é um princípio ontológico da perspectiva teórico metodológica materialista histórico dialética.

As páginas seguintes abordam um assunto que eu queria inicialmente apresentar apenas como um capítulo que se insere num trabalho mais vasto sobre a história social da Inglaterra; mas em breve a sua importância me obrigou a dedicar-lhe um estudo particular. (ENGELS, 1975. p. 27)

Nesse trecho que inicia o Prefácio, Engels demonstra que é o objeto que conduz a análise da realidade, seu movimento, por meio de sua evidência e materialidade. O objeto que, para ele, aparecia como parte de um fenômeno maior, com a evolução e maior conhecimento a respeito do fenômeno, apareceu com toda sua especificidade. A “situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, que inicialmente levaria à compreensão do severo processo social de industrialização naquele país, insurgiu-se como fenômeno singular, requerendo, portanto, um estudo que determinasse suas peculiaridades. Não foi o pesquisador, no caso, Engels, que conduziu o objeto para dentro de sua perspectiva teórico metodológica; mas antes, a própria especificidade do objeto de estudo sob escrutínio do pesquisador, foi que, em seu movimento, conduziu a análise.

Por isso, aqui, objeto e método não estão separados, constituem um *continuum* de uma mesma materialidade analítica.

Não existe uma construção metodológica que o sujeito elabora independentemente da natureza do objeto que ele pesquisa. [...] Para Marx método é, antes e mais, a relação que permite a um sujeito apreender o movimento de um objeto, apreendendo suas dinâmicas constitutivas (NETTO, 2002¹⁹⁰).

Não faz sentido conceber ou eleger um método para a análise em que o objeto deva encontrar espaço; no qual o objeto deva “caber”, deva “encaixar-se”. Deve-se, inversamente, mergulhar no objeto de estudo em busca de suas conexões mais amplas e profundas, perquirindo as formas mais íntimas da matéria, para somente depois, reconstruí-la, pelo pensamento; é nesse momento, então, que a materialidade que se buscava desvendar, se revela perceptível pela análise e pela reflexão. O processo de aproximação, interdependência entre o objeto de estudo, o fenômeno social investigado e a perspectiva teórico metodológica adotada na pesquisa, é interativo, intrínseco, inextricável. Assim como, tanto o fenômeno quanto sua compreensão emergem do método, também os critérios que o determinaram, se dão, em certa medida, em função das hipóteses, suspeitas e suposições, que o pesquisador tem e faz quando projeta a pesquisa. Na exploração prévia do campo, nas incursões bibliográficas iniciais, também a perspectiva teórico metodológica, anuncia-se, enseja-se e apresenta-se, como via possível e preferencial para produzir e compreender determinado fenômeno.

Ainda no que tange à metodologia, esta pesquisa teve também de se haver com o trato das definições, dos contornos, das determinações, de uma certa taxonomia do fenômeno que buscava conhecer. Importante destacar desde já que no método marxiano, genericamente chamado de materialismo histórico dialético, não se opera com definições, mas antes, com determinações; definir, pressupõe finitude, conclusividade, e assim, não se pode dar conta da dinâmica dos fenômenos, sempre em processo, de seu movimento, sua transitoriedade social e histórica. Mesmo quando se trata da “viagem” da “aparência” à “essência”, não se está tratando o fenômeno em essência de maneira “essencialista”, como que imutável, imarcescível, eterna, estática. A “essência” em Marx, pelo contrário, também é movimento. Em seu primeiro estudo propriamente acadêmico, sobre as

¹⁹⁰ Aula 1 DVD 2.

“Filosofias de Demócrito e Epicuro” (MARX, 1972) demonstrou que entre as duas filosofias “atomistas” da antiguidade, sua opção era pela de Epicuro; porque nela, o átomo, a substância da matéria, sua essência, estava em constante movimento; enquanto que em Epicuro, não constituía um princípio dinâmico. “Marx se propôs a demonstrar que o atomismo de Epicuro não era apenas original, como também mais importante e profundo do que o [...] de Demócrito” (SPERBER, 2014. p.81)

Assim opera o materialismo histórico dialético, por meio de determinações. Determinar um fenômeno é conhecê-lo. Apontar as circunstâncias que o fazem tomar a expressão que tem, é conhecer as suas determinações. Metodologicamente assim orientado, compreende-se que os fenômenos não podem ser explicados pelas suas próprias dinâmicas ou manifestações fáticas; pelo contrário, é preciso compreender sua movimentação na totalidade. Assim, para compreender suas múltiplas determinações e mediações na realidade social, é preciso ir desde as suas manifestações fenomênicas mais imediatas até suas mais profundas mediações, mais gerais e amplas manifestações. No procedimento marxiano, ir do abstrato ao concreto. Para identificar no fenômeno suas contradições é preciso analisá-lo em toda sua complexidade. É por isso que se precisa estudar e conhecer as estruturas mais complexas, buscando nelas as determinações mais peculiares. As contradições se dão na base das relações sociais mais concretamente dadas (abstratas); mas para compreendê-las, percebê-las, conhecê-las, identificá-las, aponta-las, é preciso ir em busca das estruturas mais gerais e superestruturais, a exemplo da historicidade, das concepções condensadas nos códigos jurídico políticos, nos textos legais, nos movimentos dos sujeitos em sociedade, nas suas formas de trabalhar, de produzir educação e escolarização, nas suas formas de produção e reprodução social, nas suas movimentações políticas nos espaços sociais.

Dentro destas considerações, uma conclusão inicial não poderia ser outra senão considerar este texto como um ponto final inconcluso, sempre em movimento. Assim, esse texto não significa um ponto final no desenvolvimento do estudo deste fenômeno, mas uma ação deliberada e consciente de estabelecer um ponto que finaliza esta etapa específica do estudo, para apresentá-lo à apreciação e crivo da banca. Provavelmente este texto signifique, isto sim, um ponto de inflexão, e até mesmo a conclusão de uma etapa de amadurecimento no estudo deste fenômeno

em sua especificidade. Porém, e justamente pelo fato de significar um ponto de inflexão, significa, ao mesmo tempo, um ponto de chegada e um ponto de recomeço, a partir do qual, outros e novos estudos possam ser realizados. Quanto mais aprofundo na análise, mais rico se torna o fenômeno, mais carece de determinações e aponta para novas mediações; nesse sentido, e com base no material até aqui construído, foi preciso pôr um ponto. Não um ponto final, mas inflexivo como é próprio à natureza mesma do método materialista histórico dialético.

Neste ponto de inflexão, alguns questionamentos se impuseram ao estudo. O que mudou do início até o fim da pesquisa? Quais foram os “ganhos” teóricos? O que a pesquisa conheceu? O que mudou desde o projeto para entrar neste Programa até esta fase de conclusão da pesquisa? Basicamente, houve dois “ganhos” substanciais. Que são exatamente os ganhos da pesquisa, o que ela foi capaz de conhecer e demonstrar. O primeiro deles é o Trabalho Pedagógico. Este era um conceito que eu não conhecia. Tratava o objeto, genericamente, como educação ou mais especificamente como “educação escolarizada”, mas desconhecia o que materialmente elas moviam, e por meio de quê elas se manifestavam. Este conceito, de Trabalho Pedagógico, não é “qualquer coisa”, como demonstrei no Capítulo 5, senão algo muito específico e singular, ao qual dedico um capítulo inteiro deste texto de tese para sua demonstração, devido à sua centralidade para análise e conhecimento do movimento real do objeto, do fenômeno de estudo em processo.

O segundo “ganho”, é que embora já percebesse, inicialmente, que vivíamos em uma sociedade dominante e hegemonicamente masculina, eu a nominava, por questões óbvias de terminologia, de sociedade “andro” normatizada. No entanto, não sabia, de fato, significá-la, determiná-la semanticamente, não percebia suas mediações; pois não conhecia, no sentido de que não sabia nem compor nem demonstrar seu conteúdo semântico (IANNI, 2003). Conhecia, apenas, o fenômeno imediatamente determinado, em sua forma aparential. Por outros termos, conhecia sua forma, era um fenômeno apenas evidente, mas não sabia apontar nem demonstrar suas implicações. Assim, o fenômeno aparecia para mim como amplo, genérico, inespecífico, precariamente preenchido de conteúdo, para o qual eu tinha algumas (vagas) suposições. Percebia materialmente que vivíamos em uma sociedade marcadamente masculina, que havia uma certa hegemonia masculina.

Isto era uma evidência empírica, era o que havia (e há) materialmente constituído. Com o processo de elaboração da pesquisa fui significando e encharcando de determinações o fenômeno da andronormatividade, da sociedade andronormativa; com a pesquisa, compus o conteúdo semântico do fenômeno andronormativo. Sua significação foi constituída dentro da pesquisa, foi um “ganho” construído dentro dela, decorrente dela e constituinte dela.

Neste sentido, se pode notar que um dos movimentos é exatamente o oposto do outro. Constituíram-se em processos diametralmente opostos. Para o primeiro, o Trabalho Pedagógico, eu tinha uma noção ampla, sua evidência na superestrutura, mas não sabia descrever sua realização material. Para o segundo, o fenômeno da andronormatividade, inversamente, eu sabia, conhecia sua manifestação concreta, sua materialidade, na educação escolarizada; por meio de experiências profissionais, na universidade e na escola; pelas várias formas de evidências empíricas, diretamente verificadas e pela interlocução; que me propiciaram sua identificação empírica e evidente, na prática. No entanto, não sabia demonstrar sua manifestação em processo, de maneira ampla, como se constitui como fenômeno social determinado, sua evidência e movimento na superestrutura. A composição destes dois movimentos; o Trabalho Pedagógico em sua perspectiva ampla, na superestrutura; e o fenômeno social da andronormatividade, de forma restrita e fática, na base material da sociedade; é a própria tese.

A aproximação desses dois processos, de diferentes complexidades na totalidade, é a própria dinâmica social do fenômeno da andronormatividade e sua reação com a educação.

Tabela 5 – Quadro explicativo demonstrativo da constituição da tese

	Andronormatividade	Trabalho Pedagógico
Base Material	Identificava na prática ¹⁹¹ , a sua expressão evidente (masculinidade dominante e hegemônica)	Não conhecia sua expressão da prática, dava o nome de escolarização, trabalho qualquer dos professores
Superestrutura	Não conhecia sua expressão ideal e sequer dava um nome do fenômeno	Identificava apenas sua expressão genérica como Educação

Fonte: (MARX, 1977); (CONNEL, 2014); (FERREIRA, 2010)

A um olhar pouco atento às minúcias e especificidades do método parecerá que já se sabia, no início, o que se comprovou no final da pesquisa. Entretanto, não é assim. No início, percebia concretamente uma sociedade masculina e uma educação que produzia e reproduzia esse fenômeno social. No final, esse fenômeno genericamente percebido (concretamente abstrato) aparece concretamente determinado. A sociedade, que aparecia como masculina (de forma dominante e hegemônica) adquire um nome e determinações concretas: a andronormatividade. Já a educação produtora e reprodutora, depois de conhecidas suas determinações, se desvela e revela sua concretude no Trabalho Pedagógico. Em resumo, a gramática social masculina produzida e reproduzida pela educação (do início), concretamente se apresenta como andronormatividade produzida e reproduzida pelo Trabalho Pedagógico. A Teoria Social que emerge deste estudo não reside na descoberta de nenhum fenômeno novo, mas na demonstração concreta do movimento real do fenômeno. Para o materialismo histórico dialético, teoria é

¹⁹¹ Inicialmente o fenômeno aparecia para mim como evidenciado no fenômeno do gênero, ou mais especificamente nas “relações de gênero”. Com o transcorrer da pesquisa fui percebendo a impossibilidade de abordagens deste tipo pelo materialismo histórico dialético. No texto “Questão da Mulher” (2006b), o professor Nildo Viana trata essas abordagens como “abstrações metafísicas”, pois operando com a categoria do “gênero”, nesta perspectiva teórico metodológica, não é possível “superar a visão da aparência, que significa confundir o veículo imediato da opressão, o homem, com a própria opressão” (p.24). Assim, percebi que muito remotamente o gênero era o fenômeno que eu buscava conhecer. Esse construto é “um falso conceito” (p.42), uma mera aparência de um fenômeno concreto de que é expressão. Foi aí, então, que percebi que deveria ir na direção de sua base material, dos verdadeiros conceitos, que são a “expressão [concreta] da realidade” (p.47). Essa expressão concreta da realidade era o conceito de “masculinidade”, e seus múltiplos processos de dominação e complexas dinâmicas de hegemonia na gramática andronormativa do capital.

demonstrar o processo, o movimento real e concreto do objeto. Eu parti de uma evidência e voltei a ela. Nesse sentido, não descobri nada, nenhum elemento novo, mas apenas procurei demonstrar seu processo. Parte-se do concreto, da evidência, e depois de toda viagem do abstrato ao concreto, chega-se de volta à evidência; só que então, ao encontrá-la novamente, sabe-se apontar seus processos e suas determinações. Essa é a pesquisa, esse é o novo: o processo. O movimento concreto e real pelo qual a educação produz e se reproduz é o Trabalho Pedagógico; e a chave de compreensão de como se produz e reproduz uma sociedade hegemônica e predominantemente masculina é pela demonstração do movimento de uma gramática social andronormativa.

A partir dessa elaboração, construída no decorrer da pesquisa, foi possível propor respostas às questões iniciais e motivadoras do início da investigação. Buscava saber em que circunstâncias nos constituímos em uma sociedade centrada e predominantemente masculina, em que o estatuto humano masculino se apresenta como verdadeira norma nesta sociedade. Na sequência desse primeiro questionamento, se impôs um outro, mais central e referente à pesquisa. Este “outro” continha exatamente a contradição que a tese buscou responder. Ela não era evidente no começo da pesquisa, mas apenas elaborada de forma provisória e insipiente. Primeiro, foi preciso conhecer e determinar os limites da sociedade andronormativa, dominante e hegemonicamente masculina; depois, foi preciso conhecer as determinações do trabalho e do Trabalho Pedagógico nesta mesma gramática social. Só então, apareceu claramente determinada a contradição. O Trabalho Pedagógico, majoritariamente feminino, produzia e reproduzia uma gramática social hegemônica e predominantemente masculina. Desta contradição, restou a pergunta, em que circunstâncias uma sociedade, que é majoritariamente feminina, e uma educação escolarizada produzida predominantemente por mulheres professoras, produz e reproduz, de forma contraditória, uma sociedade dominante e hegemonicamente masculina?

Como possíveis respostas a este questionamento, a pesquisa apontou para algumas formulações. A educação escolarizada se produz como um processo pouco crítico à hegemonia social masculina, patriarcal, sexista e violenta, simbólica e moralmente; reproduzindo as formas sociais mais amplas de discriminação e dominação femininas. Também apontou que, a educação formal, escolarizada,

produz e reproduz materialmente, no trabalho mesmo dos professores, pelo Trabalho Pedagógico, esta gramática social andronormativa. Isso ocorre, porque há processos sociais, de constituição de formas de consciência social anteriores e mais amplas, que se realizam materialmente no cotidiano da educação formal escolarizada.

Central para esta formulação do estudo, é compreender as concepções marxianas a respeito de superestrutura e base material da sociedade. A contradição se dá, pois somos materialmente de uma forma, mas concebemos essa condição material, idealmente de forma diferente. Como enunciado na epígrafe do capítulo “Os produtos de sua cabeça acabam por se impor à sua própria cabeça” (Marx, 1982. p.17). Por outros termos, as concepções ideias, desprendidas de sua materialidade, se impõem sobre esta própria materialidade como norma, códigos morais, legitimado historicamente, chancelando social e culturalmente. A masculinidade e a feminilidade, produtos da cabeça humana, das diferenças humanas biometabólicas; se impõe sobre as cabeças e cérebros humanos como desigualdades, violentas e opressoras, normatizadas, sócio metabolicamente hierarquizadas. O que normaliza a vida social está idealmente elaborado na superestrutura, nas concepções quadros mentais de referência de uma sociedade andronormativa; no entanto, se realiza concretamente na base material da vida social, e a educação, efetivada, materializada pelo Trabalho Pedagógico produz e reproduz essa gramática social.

Isso acontece na produção e reprodução da vida social, na “anatomia da sociedade civil” (MARX, 1980a), na base concreta da superestrutura. É na anatomia da sociedade civil burguesa, na produção e reprodução social da vida que está a materialidade que se expressa em relações sociais, em formas políticas, em formas jurídicas e uma consciência social de uma determinada época. É na materialidade da vida social, à qual Marx denominava de “economia política” (NETTO; BRAZ, 2006), que está a base dessas esferas articuladas, ali reside a totalidade, que é dinâmica e determinada materialmente; e para além disso, se move dialeticamente. Assim, somos homens, mulheres, e todas as variações biometabólicas; “anatômica”, material e socialmente regrados por uma vida social hegemonicamente masculinos. Mas isso, embora seja uma circunstância vivida e percebida na concreção imediata da vida social, só pode ser compreendida, demonstrada, olhando para a

superestrutura, pois é lá que essa base material dominante e hegemonicamente masculina aparece na forma de uma sociedade andronormativa. Somos andronormativamente constituídos e isso se realiza materialmente por aquilo que chamamos de dominação masculina, de hegemonia social masculina, evidenciada nas desigualdades sexuais, de corpo e de gênero, na base material da sociedade civil.

Assim, uma noção importante que permeia toda a orientação deste estudo, desde a pesquisa até este texto, que é seu produto, é a de “base concreta” e “superestrutura”, da obra marxiana. Sua exposição e compreensão é necessária, desde já, pois é fundante e explicativa da dinâmica e dos processos constituintes da reação entre o fenômeno social da andronormatividade e a educação. Sem a disposição desse princípio teórico metodológico do método materialista histórico dialético, não podem ser compreendidos os argumentos defendidos nos Capítulos 3, 4 e 5. Os processos, histórico social legitimador, jurídico político normatizador e uma relação entre trabalho e educação em uma sociedade andronormativa, decorrem da compreensão do movimento da sociedade entre a sua superestrutura e a sua base material.

Marx lança mão deste recurso extremamente didático apenas para demonstrar a distinção, necessária para compreender em sua Teoria Social, que não se pode confundir a base material concreta da sociedade, com sua expressão. Este é o ponto de inflexão de Marx em relação a uma de suas principais influências. No Posfácio d'O capital, Marx faz uma crítica a Hegel dizendo que este “trocou o sujeito pelo predicado”, e, portanto, sua dialética estaria “de cabeça para baixo”; era “necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico” (MARX, 1980a. p.17) Com isto, Marx queria dizer que o filósofo, que fora sua maior referência teórico metodológica (MARX, 1980a. p.16-17; COLLIN, 2008), houvera trocado o que de fato existe, a materialidade, pela sua expressão teórica, ideal; por outros termos, em Hegel, para compreender a sociedade era preciso compreender sua expressão, o Estado; para Marx, ao contrário, a racionalidade do Estado, e, portanto, sua compreensão, encontrava-se “na anatomia da sociedade civil”. “Para mim”, diz Marx, “o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado” (MARX, 1980a. p. 16)

As contradições, neste cenário, somente poderão ser vistas, percebidas e evidenciadas na superestrutura; entretanto, elas se dão na base material, nas relações concretas da sociedade civil. Essa é a razão para as entrevistas e interlocuções da pesquisa, essa é relevância dos discursos, da experiência profissional incorporada às evidências da pesquisa, essa é importância das observações ao longo do tempo da participação observante na construção dos parâmetros da investigação, das questões de pesquisa, das hipóteses, da problematização e dos objetivos da pesquisa¹⁹². As contradições se dão efetivamente na base dos processos sociais, mas só podem ser compreendidas examinadas na “imensa superestrutura” do processo social.

O conjunto [das] relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. [...] A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura (MARX, 1977. p.24).

O fenômeno social da andronormatividade é a expressão, no plano ideal, do fenômeno real e concreto, na realidade sócio material, de uma sociedade hegemônica e predominantemente masculina. Vale ressaltar antes e mais que não há aqui qualquer determinismo econômico, monocausal ou dualista univocamente material, pois “não é essa estrutura econômica que explica a atividade humana, mas, ao contrário, a atividade dos indivíduos socialmente ligados por relações determinadas que explica a estrutura econômica” (COLLIN, 2006. p.180). Assim, o fenômeno social da andronormatividade, que no início da pesquisa é só conhecida

¹⁹² A dialética do texto pode ser evidenciada nos pares categoriais contraditórios. Contradição pressupõe dependência, negação e limite; dessa forma, não pode ser confundido com os contraditórios. Nem tudo que é contraditório está em contradição, assim como nem toda relação dialógica é uma relação dialética. Para haver contradição, e por conseguinte um processo dialético, os pares categoriais devem estar em relação de dependência e de negação. Por outros termos, o desenvolvimento de uns impõe os limites do outro; os limites e a negação de uns revela e evidencia o desenvolvimento e os processos dos outros. A exemplo do par categorial marxiano “forças produtivas” e “relações de produção”, este texto traz o masculino e o feminino; hombridade e mulheridade; interlocução e contralocução; trabalho prático pedagógico e trabalho pragmático pedagógico, pensados como conceito sintético ou analítico; política social e política pública; história da colonização e da descolonização; base material e superestrutura; educação escolarizada e não escolarizada; militância e resignação; resistência e resiliência. Assim se deu a contradição em relação à interlocução. Se deu em função das mulheres professoras interlocutoras compreenderem o pedagógico para além da escola (educação escolarizada), expressando seus limites e revelando suas contradições. Fazer diferente, mas dentro do sistema escolar formal é proporcionar o contraditório, mas sem revelar as contradições. Fazendo assim, estarão dentro do e no sistema; não lhe impõe nem evidenciam seus limites. Pelo contrário, reforçarão a lógica, alargarão os limites, ampliarão as possibilidades do próprio sistema; em vez de rompê-los. As interlocutoras, pelo trabalho que fizeram (e fazem) rompem os limites do sistema e assim evidenciam suas contradições.

em sua forma de expressão material de masculinidade, é exatamente uma dessas “formas de consciência social” mencionadas por Marx, é a substância semântica dos “quadros sociais e mentais de referência” concebidas por Lanni. Existe concretamente, na anatomia da sociedade civil, mas só pode ser compreendida, se perquiridas suas mais amplas, profundas determinações e íntimas mediações; na superestrutura. Se olhadas imediatamente, na base material da sociedade, somente enxergamos hegemonia e dominação masculina expressadas fática e fenomenicamente nas relações desiguais, opressoras e violentas de corpo, gênero e sexualidade.

Marx expressou essa metáfora muito poucas vezes, embora ela fosse muito ilustrativa para explicar sua formulação teórico metodológica materialista e dialética. A primeira delas aparece no texto “O 18 brumário de Luis Bonaparte” (Marx, s.d.) do início dos anos 1850, em que, tratando da materialidade da vida social, menciona que “as condições sociais de existência, ergue-se toda uma superestrutura de sentimentos, ilusões, maneiras de pensar e concepções de vida distintas e peculiarmente constituídas” (p.49). Interessante anotar que logo na sequência dessa menção expressa à “superestrutura”, Marx traz um importante trecho para pensar a maneira pela qual nos tornamos, cada um, individualmente; informados e implicados pelos processos imbricados de educação e tradição, andronormatizados. “O indivíduo isolado, que as adquire através da tradição e da educação, poderá imaginar que constituem os motivos reais e o ponto de partida de sua conduta” (p.49). Ou seja, constituímos materialmente formas de agir, pensar e sentir que se solidificam na superestrutura; depois disso, passam a ser a gramática mesma de toda vida social que “cola” em cada indivíduo isolado fazendo parecer que foi uma noção de mundo única e particular, mas nada mais é do que a superestrutura reproduzida na vida material. Isso demonstra como amplos processos sociais, legitimados pela historicidade, pela tradicionalidade, pela ancestralidade; levados a termo pela educação em processo; nos configura culturalmente como uma sociedade andronormativa.

Depois disso, e do “Prefácio” dos textos manuscritos de 1857/58, publicados parcialmente pelo autor em 1859, Marx voltou a ela em sua obra magna, de 1867, em uma extensa nota (nº 33), dizendo que tal elaboração continua fazendo

“verdadeiro [sentido] no mundo hodierno”, de oito anos depois, reafirmando seus pressupostos.

[...] a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre [a qual] se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. [...] o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual em geral. (MARX, 1980a. p.91)

Embora não expressando metaforicamente sua concepção dialética e materialista da análise, Marx enunciou outras vezes o mesmo argumento dizendo que “[...] o que os indivíduos são, [...], depende das condições materiais de sua produção”. “O representar, o pensar, [...], aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material,” e isso decorre de “como atuam e produzem materialmente”. Nesses trechos da Ideologia Alemã, Marx reforça a maneira pela qual a materialidade se reproduz idealmente, e muitas vezes de forma distorcida; pois as representações ideais, da base material da sociedade, “aparecem invertidas como numa câmara escura”. Homens e mulheres, que concretamente vivem, produzem e se reproduzem socialmente, aparecem na superestrutura como representações e expressões dessemelhantes dessa materialidade.

É evidente que, em todos os casos, essas representações são a expressão consciente – real ou ilusória – de suas verdadeiras relações e atividades, de sua produção, de seu intercâmbio, de sua organização política e social. [...]. Se a expressão consciente das relações reais destes indivíduos é ilusória, se em suas representações põem a realidade de cabeça para baixo, isso é consequência de seu modo de atividade material limitado e das suas relações sociais limitadas a daí resultam (MARX, 1982. p.36-37).

Isso revela elementos preciosos para pensar as contradições entre homens e mulheres, masculino e feminino dentro de uma sociedade andronormativa. Homens e mulheres como expressões concretas biometabólicas erigem expressões ideais masculinas e femininas sociometabólicas na superestrutura. Uma vez condensadas, tornam-se expressões naturalizadas, que parecerão concretas e representativas da base material. Parecerão reais, mas são, expressões idealizadas da vida social de homens e mulheres, de modos de vida masculinos e femininos. Na verdade, não são; são imagens invertidas, distorcidas como em uma câmara escura. Mas que entrarão em um complexo e múltiplo movimento de se reproduzir materialmente e se naturalizar (e se legitimar) idealmente; tornando-se “formas de consciência social” e “quadros sociais e mentais de referência” com validade na estrutura social e material

da sociedade. Disso decorrerá uma vida social hegemônica e predominantemente masculina, estrutural e superestruturalmente andronormativa. Os mesmos seres humanos que estabelecem “as relações sociais de acordo com sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias, de acordo com as suas próprias relações sociais” (MARX, 2009. p.126).

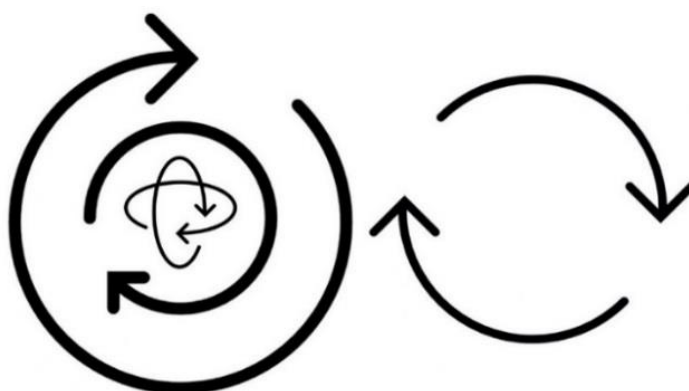
Dos homens, mulheres e quaisquer variações e mediações biometabólicas, emergirão formas sociais de androginia, feminilidades e masculinidades sociometabolizadas. Entre os primeiros existem biológica, social e culturalmente diferenças; entretanto, dos segundos, surgirão as desigualdades sociometabólicas que se realizarão social e biometabolicamente. Em resumo, da materialidade da vida social emergirão as diferenças que se constituirão em desigualdades condensadas na superestrutura; uma vez constituídas, condensadas, consolidadas, passam a se realizar materialmente, na concretude da vida social como desigualdades efetivas; que não apenas diferenciam homens e mulheres, mas os desigualam; constituindo verdadeiros estatutos humanos diferenciados, hierarquicamente subordinados, e legitimamente dominados.

É preciso reafirmar também, que para haver contradição, os elementos dialeticamente em processo devem estar em relação de dependência. É por essa razão que não pode haver contradição entre os extremos masculinidade e feminilidade. Entre ambos existe uma relação contraditória de representações em oposição, mas não em contradição efetiva. A real contradição se dá na base material da vida social, na anatomia da sociedade civil. É nela se dá a contradição, entretanto só pode ser percebida e identificada nas suas formas de representações, nos quadros sociais e mentais de referência, nas formas de consciência social. É por essa razão que para compreender e explicar as relações e os problemas decorrentes das oposições entre masculino e feminino (gênero, corpo e sexualidade) é preciso antes demonstrar como se dão as contradições reais na base concreta da sociedade.

Essa metáfora marxiana, binariamente denominada para expressar sua dialética materialista, sempre foi, historicamente criticada (McLELLAN, 1990; SPERBER, 2014), porém é apenas um recurso didático extremamente elucidador para compreender as muitas das dinâmicas e processos sociais que compõem a realidade. A seguir, segue uma ilustração que procura responder muitas destas

críticas, em sua maioria, assentada no argumento de que Marx houvera dividido, seccionado a compreensão da sociedade, da complexidade e da totalidade dos processos sociais. Nem cosmos nem caos, nem ordem nem desordem, mas um movimento complexa e multiplamente direcionado, sempre em processo, em todos os sentidos, em todas as direções. Não de maneira unívoca e unidirecionada, como vetores ou mesmo êmbolos retirados de modelos da física, movendo-se compensatoriamente para cima e para baixo, pressupondo quebra, separação, dualidade. Mas unicidade e complexidade, caos e cosmos a uma mesmo tempo, exponencialmente equivale a dizer que base e superestrutura constituem uma totalidade complexa, dinâmica, sempre em movimento.

Figura 15 – Dinâmica, processo e movimento da totalidade marxiana



Fonte: Ilustração, elaborada pelo autor, demonstrando a relação complexa, e não linear, entre base material e superestrutura. (MARX, 1977)

Por fim, ainda resta um último ponto a tratar. A partir dessa produção teórico metodológica a respeito de uma interpretação para a sociedade, de uma Teoria Social do fenômeno da andronormatividade, resta uma questão. Que dinâmicas move a educação nisso? Que papel tem a educação nesse processo de constituição social de uma sociedade andronormativa? E como a educação faz isso? Como a educação escolarizada realiza isso materialmente? Pelas circunstâncias demonstradas e discutidas no Capítulo 5 a educação tem um papel central, fundamental neste processo, pela capacidade e potencialidade socializadora que possui. A sociedade que se constitui materialmente masculina e andronormativa,

dominante e hegemonicamente masculina, mesmo tendo ciência deste processo, reconhecendo-se assim, reproduz essa gramática socialmente; reproduz, por meio do Trabalho Pedagógico, majoritariamente feminino, uma gramática social andronormativa.

Este texto procurou ser a demonstração disso; depois de apontar as determinações do fenômeno e suas mediações com os processos sociais; das circunstâncias materiais, culturais e históricas, das implicações político jurídicas; que chancelam a diferença e a opressão, por meio de uma consciência social historicamente transmitida e reproduzida; se pode afirmar que produzimos e reproduzimos, por meio do trabalho, em específico do Trabalho Pedagógico e da educação escolarizada, uma sociedade legitimada e justificadamente masculina, patriarcal e sexista; porque a própria educação e a escola, como instâncias centrais da vida social; estão também imersas na gramática social andronormativa do capital.

7 REFERÊNCIAS

ADELMAN, Miriam; RIAL, Carmen. **Uma trajetória pessoal e acadêmica**: entrevista com Raewyn Connell. Revista Estudos Feministas. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, Brasil. vol. 21, núm. 1, pp. 211-231. 2013.

ALTHUSSER, Louis. **Por Marx**. Campinas: UNICAMP, 2015.

ALVES, Branca Moreira. PITANGUY, Jaqueline. **O que é feminismo**. Coleção Primeiros Passos, nº 44. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

ANDERSON, Perry. **Balanco do Neoliberalismo**. In: SADER, Emir. & GENTILI, Pablo (Orgs.). Pós-Neoliberalismo. As Políticas Sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Editora Paz & Terra, 1995.

ÂNDREO, Caio, PERES, William Siqueira, TOKUDA, André Masao Peres, SOUZA, Leonardo Lemos de. **Homofobia na construção das masculinidades hegemônicas**: queerizando as hierarquias entre gêneros. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro: v. 16, n. 1, p. 46-67, 2016.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus a o trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 15ª edição, São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil**. Revista Estudos Avançados. Tema Trabalho, Emprego e Renda. vol.28 no.81, São Paulo: May/Aug. 2014.

ANTUNES, Ricardo. **Desenhando a nova morfologia do trabalho**: As múltiplas formas de degradação do trabalho. Revista Crítica de Ciências Sociais. nº83, (19-34), Dezembro 2008.

AQUINO, Rubin Santos Leão de. (et al.). **História das sociedades**: das sociedades modernas às sociedades atuais. Rio de Janeiro: Ed. Ao Livro Técnico, 1978.

ARAÚJO, Sílvia Maria de. (et.ali) **Sociologia**: um olhar crítico. São Paulo: Contexto, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **O amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Volume II. 2ª edição. Difusão Europeia do Livro, São Paulo: 1967.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Volume I. 4ª edição. Difusão Europeia do Livro, São Paulo: 1970.

BEAUVOIR, Simone de. **Porque Sou Feminista**. (Pourquoi je suis féministe). Programa "Questionnaire", de Jean-Louis Servan-Schreiber. In: Simone de Beauvoir e o Feminismo (DVD). Émission Premier Plan. França: 1975.

BENDRATH, Eduard Angelo. **A educação como commodity**: a política de organismos internacionais. Revista Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 5, n. 1, p. 41-52, jun. 2008.

BIROLI, Flávia. **Autonomia, dominação e opressão**. In: MIGUEL, Luis Felipe. BIROLI, Flávia. Feminismo e política. São Paulo: Boitempo, 2014.

BOBBIO, Norberto. MATTEUCCI, Nicola. PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Vol. 1. Vol. 2. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 13ª edição, 4ª reimpressão, 2010.

BOGO, Ademar. Identidade e luta de classes. Editora Expressão Popular, São Paulo, 2010.

BONAVIDES, Paulo. **História Constitucional do Brasil**. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

BONETI, Lindomar Wessler. Políticas Públicas por dentro. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.
BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Revista Educação & Realidade, UFRGS, Porto Alegre: 20(2): 133-184. Jul./dez. 1995.

BOURDIEU, Pierre. **A Escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). Escritos de educação. Petrópolis, Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Capítulo III. **A gênese dos conceitos de habitus e campo**. In: O Poder Simbólico. Editora Bertrand Brasil, Rio de Janeiro: 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Chercheurs de notre temps**. [Entrevista disponibilizada em 03 de março de 2014] <https://www.youtube.com/watch?v=ZRGOxuxB_3A> Entrevista concedida a Dominique Bollinger, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), France, 1991.

BOURDIEU, Pierre. **O Campo Científico**. In: Ortiz, Renato (org.). Coleção Grandes Cientistas Sociais, n 39, Editora Ática, São Paulo, 1983.

BRAGA, Marco. (Et al.). **Breve história da ciência moderna**. Volume 3: das luzes ao sonho do doutor Frankenstein. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BRAGA, Marco. (Et al.). **Breve história da ciência moderna**. Volume 4: A belle-époque da ciência. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2011.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação**: o que ainda precisa ser feito. Cadernos CEDES, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio/ago. 2011.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **PNE passo a passo** (Lei n. 10.172/2001): discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

BRYM, Robert. [et al.] **Sociologia**: sua bússola para um novo mundo. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

BUNGE, Mario. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BURKE, Peter. Visto y no visto: El uso de la imagen como documento histórico. Traducción de Teófilo de Lozoya. Cultura Libre, Barcelona: 2005.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

CARCANHOLO, Reinaldo (org.). **Capital**: essência e aparência. Vol. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil** – um longo caminho. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: 2008.

CATTANI, Antônio David. **Trabalho e Autonomia**. Editora Vozes, Petrópolis: 1996.

CHAGAS, Eduardo F. **Diferença entre alienação e estranhamento nos Manuscritos Econômico-Filosóficos** (1844), de Karl Marx. Revista Educação e Filosofia. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, v. 8, n.º 16, p. 23-33, junho/dezembro de 1994.

CHAGAS, Eduardo F. **O Método Dialético de Marx**: investigação e exposição crítica do objeto. Síntese – Revista de Filosofia. Belo Horizonte, v. 38, n.º 120, p. 55-70, 2011.

CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber e a discriminação de gênero na escola**. In: MARRERO, Adriana. MALLADA, Natalia. La Universidad Transformadora: Elementos para una teoría sobre Educación y Género. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de La República. Montevideo: 2009.

Clavatta, Maria. **O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; Clavatta, Maria. (orgs.). Teoria e Educação no Labirinto do Capital. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

Collin, Denis. **Compreender Marx**. (Série Compreender) Editora Vozes, Petrópolis, RJ: 2008.

Connell, R. W. **Masculinities**. (disponível em Google Books) University California Press, 2nd ed. Berkeley. Los Angeles: 2005.

Connell, Raewyn Connell. **Questões de gênero e justiça social**. In: Século XXI, Revista de Ciências Sociais, v.4, nº2, p.11-34, jul./dez. 2014.

Connell, Raewyn. **Masculinities**. Palestra proferida ao evento All About Women (Tudo Sobre Mulheres), no Sydney Opera House – Talks & Ideas. Mediada pela profª Sue Goodwin. Publicado em 5 de março de 2016. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=B5fggib1-yw&t=2063s>>. Sydney: Austrália, 2016.

Connell, Robert; Messerschmidt, James. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. Revista Estudos Feministas, CFH/CCE/UFSC, v. 21, n. 1, 2013.

Costa, Suely Gomes. **Onda, Rizoma e “Sororidade” como metáforas: Representações de Mulheres e dos Feminismos (Paris, Rio de Janeiro: Anos 70/80 do Século XX)**. Revista Internacional Interdisciplinar. INTERthesis, Florianópolis: v.6, n.2, p. 01-29, jul./dez. 2009.

Cruz, Adriana Inhudes Gonçalves da. (et al.) **A economia brasileira: conquistas dos últimos 10 anos e perspectivas para o futuro**. BNDES, Biblioteca Digital. Publicação do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Brasil: out. 2012.

Cunha, Marcus Vinicius da. **Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos cinquenta**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 39-55, jul./dez. 1999.

Cury, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil: um histórico pelas constituições**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

Damatta, Roberto Augusto. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. Editora Rocco. Rio de Janeiro: 2010.

Delphy, Christine. Leonard, Diana. **A Materialist Feminism Is Possible**. Feminist Review, No. 4, pp. 79-105. <https://repassefeminista.files.wordpress.com/2014/02/c-delphy-a-materialist-feminism-is-possible-completo.pdf>(1980).

Delphy, Christine. **Para redescobrir o feminismo**. Jornal Le Monde Diplomatique Brasil, 2004. <http://www.diplomatique.org.br/acervo.php?id=1158>

DEWEY, John Dewey. **Atual há 100 anos**. Escola, jan. fev. 2003.

EAGLETON, Terry. **Por qué Marx tenía razón**. Península Ediciones, Barcelona: 2011.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Edições Afrontamento. Porto: 1975.

FARAH, Marta Ferreira Santos. **Gênero e políticas públicas**. Estudos Feministas, Florianópolis, 12(1): 360, janeiro-abril/2004.

FARIA, Nalu. NOBRE, Miriam. AUAD, Daniela. CARVALHO, Marília. (orgs.) **Gênero e Educação**. Cadernos Sempreviva Organização Feminista (SOF). São Paulo: 1999.

FAVARETTO, Celso. Pragmatismo. Entrevista Univesp TV, gravada em 2009. Programa complementar ao curso de Pedagogia Univesp/Unesp. Publicado em fevereiro de 2016.

FERRAROTTI, Franco. **Sociologia**. Lisboa: Teorema, 1986.

FERREIRA, Liliana Soares (et.al.). **Grupos de interlocução como técnica de produção e sistematização na pesquisa em educação**. Revista Diálogo Educ., Curitiba, volume 14, número 41, jan/abril 2014.

FERREIRA, Liliana Soares. **A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas**. Contrapontos – Volume 9 nº 1 – pp. 43-54 – Itajaí, jan/abr 2009.

FERREIRA, Liliana Soares. AMARAL, Cláudia Letícia de Castro do. MARASCHIN, Mariglei Severo. **Políticas públicas: revisitando conceitos e relações com o campo educacional**. In: CÓSSIO, Maria de Fátima. Políticas Públicas de Educação: desafios e disputas. Editora UFPel, Pelotas: 2016.

FERREIRA, Liliana Soares. **Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala?** Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez 2008.

FERREIRA, Liliana Soares. **O trabalho dos professores na escola: quando o tempo se trai**. Revista HISTEDBR on-line. Campinas: número especial. Agosto 2010b.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho pedagógico**. Belo Horizonte - MG: Faculdade de Educação. UFMG, (Verbetes no Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente). 2010a.

FERTIG, André. **A história política: da história tradicional à história renovada**. Territórios e Fronteiras, Cuiabá, PPG em História/UFMT, v.2, n.2, jul/dez 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos (et alia). **Amostragem em pesquisas qualitativas**: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 27(2):389-394, fev, 2011.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos. RICAS, Janete. TURATO Egberto Ribeiro. **Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde**: contribuições teóricas. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 24(1):17-27, jan, 2008.

FOOTE WHYTE, Willian. **Sociedade de Esquina**. Jorge Zahar Editora. Rio de Janeiro: 2005.

FRANCO, Paki Venegas. CERVERA, Julia Pérez. **Manual para o uso não sexista da linguagem**: o que bem se diz... bem se entende. Versão em português: Beatriz Cannabrava. Impressão PROTECA. Financiamento UNIFEM (Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer). Edição REPEM (Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina). Aliusprint S.A. de C.V. 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois**: regressão social e hegemonia às avessas. Revista Trabalho Necessário. Ano 13, número 20 – 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 8ªed, São Paulo: Editora Cortez, 2006.

FRUGONI, Chiara. **Invenções da Idade Média**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

GENNARI, Adilson Marques.; OLIVEIRA, Roberson de. **História do pensamento econômico**. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

GENTILI, Pablo. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina**. Revista Educação & Sociedade. vol.30 nº109, Campinas: Sept./Dec, 2009.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Editora da universidade Estadual Paulista (UNESP), 1993.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIOVANNI, Geraldo di. NOGUEIRA, Marco Aurélio. (orgs.) **Dicionário de Políticas Públicas**. Editora Unesp Fundap, SP: 2015.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm. **The discovery of grounded theory**. New York: Aldine Publishing, 1967.

GODINHO, Tatau (org.). SILVEIRA, Maria Lúcia da (org.). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo. Prefeitura Municipal. Coordenadoria Especial da Mulher; Secretaria do Governo Municipal. Políticas públicas e igualdade de gênero –

São Paulo: (Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher, 8).Coordenadoria Especial da Mulher, 2004.

GODINHO, Tatau. **A ação feminina diante do Estado**: as mulheres na elaboração de políticas públicas. In: FARIA, Nalu. SILVEIRA, Maria Lúcia. NOBRE, Miriam. (orgs.) *Gênero nas Políticas Públicas: impasses, desafios e perspectivas para ação feminista*. Cadernos Sempre Viva Organização Feminista (SOF). São Paulo: 2000.

GOMES, Ângela de Castro. **História, historiografia e cultura política no Brasil**: algumas reflexões. In: SOIHET, Raquel. Etall. *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

GORENDER, Jacob. **Introdução da Edição Brasileira Os Economistas**. In: MARX, Karl. *O Capital. Crítica da Economia Política. Volume I Livro Primeiro O Processo de Produção do Capital Tomo 1*. Editora Nova Cultural Ltda. São Paulo. 1996.

GOUGES, Olympe de. **Declaração dos direitos da mulher e da cidadã** – França, setembro de 179. In: BERTONI, Luci Mara. GALINKIN, Ana Lúcia. (Organizadoras) *Gênero e educação*. Revista Em Aberto, Brasília. V.27. n.92. p.167-170. Jul/dez. 2014.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal. 1978.

HAHNER, June E. **Emancipação do Sexo Feminino**. A luta pelos direitos da mulher no Brasil. 1850-1940. Florianópolis: Ed. Mulheres/Santa Cruz do Sul.. Edunisc, 2003.

HARVEY, David. **Para entender o capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

HAVILAND, William. PRINS, Harald E. L. WALRATH, Dana. McBRIDE, Bunny. **Princípios de Antropologia**. São Paulo: Cengage Learning Editora, 2011.

HOOKS, Bell. **Mulheres negras: moldando a teoria feminista** [Black women: shaping feminist theory]. In: *Feminist Theory: From margin to Center*. Revista Brasileira de Ciência Política, nº16. pp. 193-210, Brasília, janeiro - abril de 2015.

HOWES NETO, Guilherme. **De Blau Nunes a Joao Guedes**: o imaginário e as representações do gaúcho em "Contos gauchescos" e "Porteira fechada". Monografia de Especialização. Programa de Pós-Graduação em História do Brasil, PPGH/UFSM, Santa Maria: 2011.

HOWES NETO, Guilherme. **De Bota e Bombacha**: Um Estudo Antropológico Sobre as Identidades Gaúchas e o Tradicionalismo. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria: 2009.

HOWES, Guilherme. **Educação Terceirizada**: A (Des) Humanização do Trabalho Pedagógico. Anais do Evento VII Congresso Internacional de Educação, Faculdade Palotina (FAPAS), Santa Maria: maio, 2017.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **A questão social no capitalismo**. Revista Temporalis – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Ano 2. Nº 3 (jan/jul.2001). Brasília: ABEPSS, Graflin, 2001.

IANNI, Octavio. **A construção da categoria**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 397-416, abr. 2011.

IANNI, Octavio. **Enigmas da Modernidade-Mundo**. 3ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

ILLICH, Ivan, **Sociedade sem escolas**. Ed. Vozes, Petrópolis, 1977.
IPSOS Public Affair. GLOBAL @DVISOR: **Feminismo e Igualdade de Gênero pelo Mundo**. França: 2017.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KANT, Imanuel. **Crítica da Razão Pura**. Versão eletrônica. Tradução de J. Rodrigues Merege. Acrópolis Filosofia, Sem Data.

KELLY, Paul. [et al] **O livro da Política**. São Paulo: Globo Livros, 2013.

KINOUCI, Renato Rodrigues. **Notas introdutórias ao pragmatismo clássico**. Revista Scientia & Studia, São Paulo: v. 5, n. 2, p. 215-26, 2007.

KONDER, Leandro. **A dialética e o marxismo**. Revista Trabalho Necessário. Ano 1 - número 1 – RJ: 2003.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1988.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020**: superando a década perdida? Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. 2v. São Paulo : Boitempo, 2012.

MACEDO, José Rivair. **A mulher na Idade Média**. Coleção Repensando a História. São Paulo: Contexto, 2002.

MARSHALL, Thomas. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARX, Karl. **1º Manuscrito** – Trabalho Estranhado e Propriedade Privada. In: Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARX, K. **Diferença da Filosofia da Natureza de Demócrito e de Epicuro**. Tradução de Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. Lisboa, Editorial Presença. 1972.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**. Editora Expressão Popular, São Paulo: 2009.

MARX, Karl. **O Capital** – crítica da economia política. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2008.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro Primeiro: o processo de produção do Capital. Volume I. 6ª ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: 1980a.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro Primeiro. O Processo de Produção do Capital. Volume II, 6ª ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro: 1980b.

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Luis Bonaparte**. Editora Escriba, s.d.

MARX, Karl. **O trabalho alienado**. In: Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Para a crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. Coleção Textos Clássicos LusoSofia. Universidade da Beira Interior. Covilhã, Portugal: 2008.

MARX, Karl. **Para a questão judaica**. Editora Expressão Popular. São Paulo: 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Livraria Editora Ciências Humanas. São Paulo: 1982.

McLELLAN, David. **Karl Marx**: Vida e pensamento. Petrópolis. RJ: Vozes, 1990.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. Série Debates – antropologia. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: Rumo a uma teoria da transição 1.ed. revista. Coleção Mundo do trabalho, São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MIGUEL, Luis Felipe. BIROLI, Flávia. **Feminismo e política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014.

MIGUEL, Luis Felipe. **Gênero e representação política**. In: MIGUEL, Luis Felipe. BIROLI, Flávia. Feminismo e política. São Paulo: Boitempo, 2014.

MIGUEL, Luis Felipe. **O feminismo e a política**. In: MIGUEL, Luis Felipe. BIROLI, Flávia. Feminismo e política. São Paulo: Boitempo, 2014.

MILLS, Charles Wright. **A Imaginação Sociológica**. Zahar Editores. Rio de Janeiro: 1975.

MOLLAT, Michel. **Os pobres na Idade Média**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1989.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. **Cidadania no feminino**. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanesi. (orgs.) História da Cidadania. São Paulo: Contexto, 2008.

MOZENA, Erika Regina; OSTERMANN, Fernanda. **A interdisciplinaridade na legislação educacional, no discurso acadêmico e na prática escolar do Ensino Médio**: panaceia ou falácia educacional? Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 33, n. 1, p. 92-110, abr. 2016.

MOZENA, Erika Regina; OSTERMANN, Fernanda. **Uma revisão bibliográfica sobre a interdisciplinaridade no ensino das ciências da natureza**. Revista Ensaio, Belo Horizonte: v.16, n. 02, p. 185-206, maio-ago, 2014.

MUSSKOPF, André Sidnei. **Quando sexo, gênero e sexualidade se encontram**. In: Revista Tempo e Presença Digital. Gênero: da desigualdade à emancipação? Ano 3 - Nº 8 Abril de 2008.

NADER, Maria Beatriz. **A condição masculina na sociedade**. Dimensões – Revista de História da UFES. Vitória: UFES, n. 14, 2002.

NETTO, José Paulo. **Cinco notas a propósito da “questão social”**. Revista Temporalis – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Ano 2. Nº 3 (jan/jul.2001). Brasília: ABEPSS, Graflin, 2001.

NETTO, José Paulo. **Curso “O Método em Marx”**. Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE. Aula 5, DVD1. Recife: 2002.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. Expressão Popular, SP: 2011.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Método da Teoria Social**. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. UNB: Editora: CFESS e ABEPSS, Brasília: 2009.

NETTO, José Paulo. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1998.

NETTO, José Paulo. **Uma face contemporânea da barbárie**. Conferência, In: Encontro Internacional Civilização ou Barbárie. Serpa: Portugal, Out./Nov. 2010.

- NETTO, José Paulo. **Uma face contemporânea da barbárie**. In: Encontro Internacional "Civilização ou Barbárie", 3., Serpa: 30-31 oct. 1º nov. 2010.
- NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política** – Uma introdução crítica. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- OLIVEIRA, Lázaro Sanches de. **Masculinidade Feminilidade Androginia**. Editora Achiamé, Rio de Janeiro: 1983.
- OLIVEIRA, P. P. M. **Crises, valores e vivências da masculinidade**. Novos Estudos Cebrap, v.56, p.89-110, mar. 2000.
- OLIVEIRA, Pedro Paulo de. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.
- OLIVEIRA, Pedro Paulo de. **Discursos sobre a masculinidade**. Estudos Feministas, nº 1/98, 91-112, 1998.
- OURIQUES, Nildo. **A falência do sistema político**. Instituto Humanas Unisinos, abril/ 2015b.
- OURIQUES, Nildo. **Sobre o ódio e a tolerância na política**. Diário Liberdade, Espaço em coluna. Março, 2015a.
- PARO, Vitor Henrique. **Parem de preparar para o trabalho!!!** Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica (p.101-120). In: FERRETTI, Celso João et alii; (orgs). Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999.
- PEREIRA, Potyara A. P. **Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania**. Capítulo 4. In: BOSCHETTI, Ivanete. Et. alii. (orgs.) Política social no capitalismo: Tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez. 2009.
- PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanesi. **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2008.
- PORTO, Maria Stela Grossi. **Octávio Ianni: a sociologia perde um mestre**. (p. 504-508) Sociologias, Porto Alegre, ano 7, nº 14, jun/dez 2005.
- REED, Evelyn. **Sexo contra sexo ou classe contra classe**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.
- REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. Volume 1, Editora FGV, Rio de Janeiro: 2007.
- RÉMOND, René. **Por que a história política?** (p.7-19) Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.7, n.13, 1994.

RICH, Adrienne. **Heterossexualidade compulsória e existência lésbica**. In: Revista Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades. p. 17-44. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte Tradução: Carlos Guilherme do Valle. n. 05, 2010.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Editora PubliFolha, 2015.

ROHTER, Larry. **Brasil em alta**: a história de um país transformado. São Paulo: Geração Editorial, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo**: Uma Reflexão Sobre a Prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. Buenos Aires: Consejo Latino-americano de Ciencias Sociales – Clacso. Coleção Pensamento Social Latino-Americano. São Paulo: Expressão Popular, Brasil. 2011.

SANTOS, Andréa Pereira dos; CHAVEIRO, Eguimar Felício (Orgs.). **Identidade, gênero e a palavra**: diferentes práticas de leitura. Goiânia: Gráfica UFG, 2015.

SAVIANI. Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCOTT, John (organizador). **50 Sociólogos fundamentais**. São Paulo: editora contexto, 2007.

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas**: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SEFFNER, Fernando. **Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas**: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011.

SENA, Tito. **Os relatórios kinsey**: práticas sexuais, estatísticas e processos de normalização. Fazendo Gênero 9. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. UFSC, Florianópolis: Agosto/2010.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: O desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo. 1ª edição, Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.

SEVERO MARASCHIN, Mariglei. **Dialética das disputas**: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora? Tese (Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Mudanças Estruturais no Capitalismo e a Política educacional do governo FHC**: o caso do Ensino Médio. Campinas: Revista Educ. Soc., vol. 23, nº 80, Setembro de 2002.

SILVA, Sergio Gomes da. **A crise da masculinidade**: uma crítica à identidade de gênero e à literatura masculinista.. Revista Psicologia: Ciência e Profissão. vol.26, no.1, Brasília: 2006.

SOUSA, Lúcia Aulete Búrigo. Mareli Eliane, GRAUPE. **Gênero e Políticas Públicas de Educação**. Anais do III Simpósio Gênero e Políticas Públicas, ISSN 2177-8248. Universidade Estadual de Londrina, 27 a 29 de maio de 2014. GT6 – Questões de Gênero na Educação Científica - Coord. Maria Lúcia Corrêa. 2014.

SPERBER, Jonathan. **Karl Marx**: uma vida do século XIX. Barueri, SP: Editora Amariyls, 2014

TANSEY, Stephen D. & JACKSON, Nigel A. **Política**. Coleção Homem, Cultura e Sociedade. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

TENDLER, Sílvio. **Encontro com Milton Santos**: O mundo visto do lado de cá. Brasil: 2006.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. **Saturação em Pesquisa Qualitativa**: Estimativa empírica de dimensionamento. Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia. Nº3 (Set.2009) — São Paulo: PMKT, 2009.

THOMPSON, Edward. **A lógica da história**. In: Miséria da teoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

THORPE, Christopher. YUILL, Chris. [et al.] **O livro da Sociologia**. São Paulo: Globo Livros, 2015.

TONHON, Magô. **Masculinidades, Colonialidade e Neoliberalismo**. Entrevista com Raewyn Connel. Publicações [SSEX BBOX] - Sexualidade fora da caixa. Jul. 7, 2016.

VAINER, Bruno Zilberman. **Breve histórico acerca das Constituições do Brasil e do controle de constitucionalidade brasileiro**. Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC n. 16 – jul./dez. 2010.

VIANA, Nildo. (org.) A questão da mulher – Opressão, Trabalho e Violência. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2006a.

VIANA, Nildo. **Escritos metodológicos de Marx**. 2. ed. Goiânia: Edições Germinal, 2001.

VIANA, Nildo. **Introdução à Sociologia**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006b.

VIANNA, Cláudia Pereira. UNBEHAUM, Sandra. **O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

VILLA, Marco Antônio. **A história das constituições brasileiras: 200 anos de luta contra o arbítrio**. Texto Editores LTDA, São Paulo: 2011.

WACQUANT, Loïc. **Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

WEBER, Max. **A política como vocação**. In: Ensaio de sociologia. Biblioteca de Ciências Sociais. Zahar Editores, Rio de Janeiro: 1979.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Zahar Editores. 4ª Edição. Rio de Janeiro: 1979.

WEEKS, Jeffrey. **Sexuality**. Londres: Routledge, 1986.

WELZER-LANG, Daniel. **A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v.9, n.2, p.460-482, 2001.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. Boitempo Editorial, São Paulo: 2015.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. Boitempo Editorial, São Paulo: 2003.