

CATIA REGINA BARP MACHADO

**PARADIGMAS EMERGENTES E OS NOVOS OBJETOS
DE INVESTIGAÇÃO: o exemplo do gênero**

**FLORIANÓPOLIS
2003**

CATIA REGINA BARP MACHADO

**PARADIGMAS EMERGENTES E OS NOVOS OBJETOS
DE INVESTIGAÇÃO: o exemplo do gênero**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Maria Célia Marcondes de Moraes.

**FLORIANÓPOLIS
2003**

Ao Clodoaldo,
com amor...

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar à Prof^a Dr^a Maria Célia Marcondes de Moraes, que além de maravilhosa orientadora deste trabalho e de tantos percursos na busca do conhecimento, desde a graduação, também foi amiga e conselheira em muitos momentos de minha vida.

Aos professores e professoras do programa de pós-graduação em Educação da UFSC, que nos mostraram diferentes possibilidades de compreender o mundo.

À professora Olinda e ao professor Paulo Mecsenas por toda delicadeza e contribuição que dispuseram no momento da qualificação.

Aos professores de estágio docência Eneida e Lucídio, pelo apoio e compreensão naquele momento inicial de exposição das possibilidades e fragilidades.

Aos funcionários da universidade em especial aos(as) coordenadores(as) e secretárias da pós-Graduação, pelo atendimento e carinho dedicado.

Aos membros da banca, professoras Siomara e Nara pela disponibilidade, dedicação e suas muitas contribuições.

A CAPES, pelo apoio financeiro.

A minha mãe Edite e ao meu irmão Marcos pelo amor, carinho e compreensão dedicados incondicionalmente.

À Vanilda, ao Nelson e ao meu cunhado Cleber, pelo incentivo, carinho e pelas palavras de conforto.

Às minhas colegas do mestrado, em especial as companheiras, Ângela, Marilene e à Nelzi, pessoa maravilhosa que tanto me ensinou.

À grande amiga e companheira de todas as horas Patrícia Demartini, por tudo que fez e faz e que estará sempre presente no meu coração.

Aos amigos de Blumenau: Paulo, Santusa, Haimo, Marlene, Carlos, Lara ... e em especial a Karina que ajudou nas leituras e impulsionou meus sonhos e a Raquel que sempre presente de forma tão compreensiva estimulou tanto esta caminhada.

Ao Caio, Lorenzo e meu afilhado Paulo César, crianças maravilhosas que traziam a luz e a energia nos momentos mais escuros.

Ao amigo Roy Lane pela ajuda no inglês.

Ao meu marido, Clodoaldo por todo apoio, esforço, incentivo, dedicação, momentos felizes na busca de desvendar o novo, noites me esperando com um bom vinho ... e até mesmo pelas cobranças que fazia como forma de ajuda nesta trajetória.

E, finalmente, a todos que passaram na minha vida e em seus gestos, maneiras e atitudes, me ajudaram a crescer.

Toda teoria tem conseqüências.

Eduard P. Thompson

RESUMO

A presente dissertação visa identificar a presença dos novos paradigmas associados à agenda pós-moderna na área de Educação, focalizando especificamente os estudos de gênero. Realizamos um levantamento das pesquisas voltadas aos novos objetos associados a tais paradigmas em trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 1995 a 2000. A partir desse material mapeamos os novos objetos enfatizados pelos (as) pesquisadores (as) e sua frequência. Privilegiamos os trabalhos que tratam do gênero, procurando identificar as chaves de interpretação utilizadas pelos (as) autores (as). Percebemos a influência, principalmente, dos paradigmas pós-moderno e pós-estruturalista como perspectiva teórica de análise. Para compreender a crise de paradigmas e suas rupturas, iniciamos o trabalho realizando alguns apontamentos sobre a constituição do pensamento moderno, da ciência, percorrendo as fraturas das propostas medievais, as novas possibilidades que foram se constituindo com o Renascimento e o Iluminismo e a consolidação da Modernização e Modernidade. Nesse percurso, indicamos a crise do pensamento moderno e as propostas da agenda pós-moderna, que se propõem a substituí-lo, inclusive a emergência dos novos objetos de pesquisa. Entre os novos objetos restringimos nosso foco de investigação às reflexões sobre o gênero no campo educacional. Pudemos perceber que a maioria dos trabalhos que tratam do gênero apresenta uma forte inspiração pós-estruturalista. Muitos o compreendem a partir de um enfoque puramente descritivo, como um recorte isolado, enfatizam a discursividade como constituinte das relações de gênero ou, em determinados momentos, isolam seu objeto de estudo, desvinculando-o das múltiplas determinações que o constituem. Percebemos que à medida que o objeto de estudo é fragmentado, a possibilidade de conhecê-lo é empobrecida, uma vez que essa fragmentação desconsidera as várias relações que o constituem e o resultado da investigação, dessa forma, é sempre insuficiente. Nosso intuito foi o de apontar que, por terem isolado seus objetos de suas determinações mais amplas, as análises deixaram de percorrer caminhos que, certamente promoveriam o seu enriquecimento.

Palavras-chave: Novos Objetos, Gênero, Pós-moderno, Pós-estruturalismo.

ABSTRACT

The present work proposes to identify the presence of the post-modern agenda in the education area, specifically in studies of gender. The data basis for our analysis was the papers presented at the Annual Meeting of the National Association of Post-graduation and Research (ANPED), during the period from 1995 to 2000. We registered the texts presenting new subjects, and those associated to the paradigms proposed by the post-modern agenda, as well registered and analysed their frequency. The studies related to gender were privileged and the keys of interpretation used by the authors were identified. In order to understand the emergence of the post-modern and the consequent crisis of paradigms and its ruptures, this work initially suggest that the constitution of the Modern way of thinking and the advance of Modern science followed the Medieval propose breach and the new possibilities that were merging with Renaissance, Enlightenment, and the consolidation of Modernization and Modernity. It was indicated that the crisis of modern thinking, around the sixties and seventies of the twentieth century, favoured the emergence of the post-modern agenda as well as of the news subjects of study. Among these we have focused the gender studies in the education area. It was possible to confirm that the majority of the works that deal with gender present a poststructuralist inspiration: a narrative style, a sheer description of the subject considered as an isolated case, emphasis on discourse as constituent of gender relations. In most cases, the multiple determinations of the subject are not considered and it is understood as a fragment of reality. The purpose of this work is to indicate that if the subject is isolated from its multiple determinations, the analysis lose those qualities that could improve the understanding of the news subjects proposed by the post-modern agenda.

Key word: News Objects, Gender, Post-modernism, Post-structuralism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 A MODERNIDADE E A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE RAZÃO.....	22
1.1 Tempos finais da Idade Média: alguns aspectos.....	23
1.2 A Renascença e as novas possibilidades de conhecer o mundo	27
1.3 O Nascimento da ciência moderna.....	31
1.4 O Iluminismo: as luzes clareiam a razão.....	35
1.5 Modernidade, modernização e modernismo	41
2 A CRISE DA RAZÃO E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO.....	48
2.1 Novos objetos de pesquisa.....	54
2.2 As pesquisas de gênero na educação	61
2.2.1 <i>Algumas expressões do pensamento de Joan Scott</i>	64
2.2.2 <i>Algumas expressões do pensamento de Guacira Louro</i>	71
2.2.3 <i>Algumas proposições</i>	79
3 OS ESTUDOS DO GÊNERO COMO RECORTES FRAGMENTÁRIOS NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO.....	80
3.1 Narrativas de identidades fragmentárias de gênero	83
3.2 Gênero como recorte que se traduz na discursividade	84
3.3 Magistério feminino e as identidades de gênero	89
4 PALAVRAS FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114
APÊNDICE - FONTES.....	117

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: Distribuição percentual dos trabalhos identificados como novos objetos de pesquisa presentes na ANPEd nos anos de 1995 a 2000	17
FIGURA 2: Comparativo dos números de novos objetos identificados como Objetos Isolados e os Outros presentes na ANPEd nos anos de 1995 a 2000	19

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1: Total de trabalhos apresentados na ANPEd, número de trabalhos selecionados e de trabalhos analisados, durante os anos de 1995 a 2000	15
TABELA 2: Número de trabalhos identificados como novos objetos de pesquisa na ANPEd nos anos de 1995 a 2000	16
TABELA 3: Número de trabalhos identificados como objetos isolados presentes na ANPEd nos anos de 1995 a 2000	18
TABELA 4: Número de referências das duas autoras mais citadas nos trabalhos analisados	62

INTRODUÇÃO

A curiosidade pelo saber e pelo conhecimento da natureza, do ser humano e das relações sociais que se estabelecem – sentimento característico de homens e mulheres – traz inquietações as quais nos levam a desenvolver determinadas pesquisas. Com este trabalho não aconteceu de forma diferente. Esta investigação surgiu de indagações que se colocaram em pesquisa anterior intitulada: *Repensando a crise: morte do real ou derrota do pensamento*,¹ da qual participei na condição de bolsista de Iniciação Científica, que procurava identificar a presença dos chamados novos paradigmas – como, por exemplo, o pós-moderno, o pós-estruturalista e o neopragmático – nas pesquisas educacionais.

Naquela pesquisa, Moraes (1999) aponta a existência de uma crise da razão de corte iluminista e o advento de novas propostas, críticas severas dessa racionalidade, como as de perfil pós-moderno, pós-estruturalista, multiculturalistas, entre outras, que vêm se constituindo como horizonte alternativo para pesquisas nas Ciências Sociais, de modo geral. Tais propostas presumem a superação de tudo o que é associado à chamada modernidade e à Ilustração, desde o sentido de razão, de verdade, o modo objetivo e sistemático do processo de conhecimento até a idéia de planejamento e de conhecimento da ordem social e política (MORAES, 1999).

A pesquisa indicou que a Educação foi fortemente afetada por essa crise, ocorrendo, em determinadas investigações, a perda dos instrumentos de legitimação do conhecimento, seus fundamentos, métodos, critérios de justificação e até mesmo, sua identidade com um saber rigoroso. Um outro aspecto identificado foi o de que determinados pesquisadores, ao sofrerem a influência das novas tendências, aderem às suas propostas muitas vezes sem se dar conta, e os referenciais teóricos perdem a definição que tiveram outrora. De acordo com Moraes (1999), as repercussões dessa reorganização epistemológica no âmbito educacional determinadas vezes têm sido drásticas, tornando os objetos de estudo flutuantes, soltos,

¹ Projeto CNPq N° 520741/97-8, coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Célia Marcondes de Moraes, no Departamento de Estudos Especializados em Educação da UFSC.

desarticulados de qualquer relação com a totalidade e, portanto, desarticulados de suas reais determinações.

A pesquisa de Moraes (1999) identificou que o impacto da crise paradigmática na área da Educação em certos momentos esfacelou as fronteiras entre realidade e ficção, introduziu a narrativa e o discurso como propostas e limites para o conhecimento e compreendeu as múltiplas culturas desvinculadas de seu contexto real. Alguns autores, no entanto, vêm se contrapondo a tal perspectiva, apontando as insuficiências das novas propostas.² A pesquisa indica, também, que paralelamente à presença dos novos paradigmas nas pesquisas educacionais, emergem os chamados novos objetos de pesquisa, como gênero, etnia, sexualidade, localidade, novas formas de subjetividade e novas maneiras de abordar o cotidiano, as histórias de vida e as relações de micropoderes. Participante dessa investigação como bolsista de iniciação científica, muito me inquietava a maneira com que as propostas teóricas, principalmente pós-moderna e pós-estruturalista, abordavam os novos objetos na área da educação.

Uma das possibilidades da influência dos novos paradigmas como percurso teórico para as investigações é a que permite que a realidade seja percebida de forma fragmentada e que o sujeito seja diluído na linguagem ou no discurso. Nesse contexto, pesquisas que têm como enfoque de investigação os novos objetos³ passaram a se interessar pela representação dos atores de grupos específicos, dando ênfase à narrativa, às descrições⁴ ou à discursividade.⁵ Sempre que os novos objetos de investigação sofrem um recorte priorizando sua singularidade, delimitando-o como objeto de estudo – como geralmente ocorre nos trabalhos que seguem os paradigmas vinculados à agenda pós-moderna – ele pode ser identificado como objeto isolado.

É importante esclarecer em que lugar nos situamos nessa discussão. Nossa perspectiva teórica busca compreender os objetos de investigação a partir das possíveis relações que o constituem. Nesse sentido, compreendemos que os objetos de pesquisa estão mergulhados em

² Autores como Dick Geary, Ellen M. Wood, Maria Célia M. de Moraes, Mário Duayer, Newton Duarte, entre outros, vêm apontando as falácias existentes nos novos paradigmas.

³ Os novos objetos de pesquisa encontrados na ANPEd têm suas referências bibliográficas completas em uma lista numerada, em FONTES, ao final do trabalho. Portanto os trabalhos selecionados e analisados serão identificados apenas citando os números de referência em que aparecem.

⁴ É importante esclarecer que estamos nos referindo a trabalhos que simplesmente descrevem seu objeto de investigação, abrindo mão de uma proposta analítica. Muito diferente do que se propõem teorias como a fenomenologia, por exemplo, que se utiliza da descrição como uma etapa metodológica para posterior análise dos dados ou do objeto de pesquisa.

⁵ Ver como exemplos as seguintes referências (sua bibliografia completa encontra-se ao final do trabalho, nas Fontes): (21), (27), (51), (59), (68), (76).

um campo de mediações. No percurso da pesquisa, a singularidade ou a imediaticidade do objeto em estudo explode, abre-se para o campo da particularidade e da universalidade, e é nesse processo que sua singularidade pode ser entendida, articulada às suas múltiplas determinações. Dessa forma, a singularidade se enriquece e é compreendida dentro da sua dinâmica, portanto não se apresenta como fragmento.

Na maioria dos trabalhos analisados,⁶ embora a ruptura paradigmática seja facilmente identificada – através das propostas teóricas e metodológicas –, é comum que alguns pesquisadores(as) sequer se dêem conta dos paradigmas utilizados, ou a eles façam referências, fato que se torna tão mais evidente quando mais os novos objetos são trabalhados de forma fragmentada ou descontextualizada.⁷

É importante salientar que o advento dos novos objetos de pesquisa é imperativo para o campo educacional devido à sua demanda e às novas perguntas presentes nessa área investigativa voltada para grupos específicos e frações de classe social. O que consideramos problemático não é, por certo, a pesquisa voltada aos novos objetos, mas a perspectiva paradigmática que os aborda, isolando-os do conjunto de determinações que o constituem. Como indica Geary (2000), não é preciso os pressupostos da pós-modernidade para percebermos a importância das opções religiosas, de questões de etnia, gênero, geração e localidade nas relações humanas e, notadamente, no comportamento das classes trabalhadoras. Ele (ibid.) afirma que pesquisadores da história social, por exemplo, já propunham a investigação de novos objetos muito antes de se falar em pós-modernidade. Por sua proximidade com a literatura, tais pesquisadores sempre compreenderam que essas questões demandam uma clara defesa das fronteiras, a identificação de pesquisa e de ficção, a precisão da narrativa bem fundamentada teoricamente. A nosso ver, esses são aspectos definitivos no debate epistemológico contemporâneo e de urgente necessidade de discussão na área da Educação (MORAES, MULLER e HERING, 1999).

Nossa dissertação situa-se nesse universo de questões e se propõe a identificar pesquisas voltadas aos novos objetos em trabalhos apresentados na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no período de 1995 a 2000.

Neste sentido, percorremos o seguinte percurso:

- ✓ selecionamos os textos de interesse para a presente investigação a partir da leitura dos livros de resumos da ANPED;

- ✓ mapeamos os “novos objetos” privilegiados pelos(as) pesquisadores(as), sua frequência, bem como a identificação dos(as) autores(as) e suas instituições;⁸
- ✓ nesse âmbito, privilegiamos os trabalhos que tratam de questões de gênero, procurando identificar as chaves de interpretação utilizadas pelos(as) autores(as).

Algumas justificativas se fazem necessárias nessa apresentação. A do recorte temporal efetivado se deve aos resultados da pesquisa de Moraes (1999), que indicam que na segunda metade da década de 1990, os novos objetos de investigação se fizeram mais presentes nas reuniões científicas da área da educação. A opção pelos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED⁹ se justifica por ser esse encontro considerado o maior evento anual – do país – da área da Educação. Portanto, contribui sobremaneira para a produção do conhecimento nas diversas especificidades do campo educacional e os trabalhos lá apresentados se constituem em uma amostra considerável da produção científica atual desenvolvida no país.

O universo da nossa pesquisa excluiu os pôsteres por serem textos mais restritos em suas informações. Trabalhos encomendados, mini-cursos e possíveis mesas-redondas também foram excluídos no nosso estudo por falta de registros. Dessa maneira, a presente pesquisa delimitou como campo de investigação apenas os textos apresentados nos grupos de trabalho (GTs) da ANPED. Há registros desses trabalhos que possibilitaram a análise.

A cada ano é aceito um número expressivo de trabalhos para serem apresentados nos encontros da ANPED, os quais podem ser identificados na Tabela 1. Dos textos apresentados no período, foram selecionados, mediante a leitura dos resumos, aqueles que se aproximam dos paradigmas emergentes e aquelas pesquisas que enfocam novos objetos de investigação. Posteriormente, serviram para análise apenas os textos que tratam dos novos objetos de investigação, independente de sua perspectiva teórica e metodológica, os quais são

⁶ Restringimos nosso foco ao levantamento dos trabalhos apresentados na ANPED nos anos de 1995 a 2000.

⁷ Podem ser indicados como exemplos os seguintes trabalhos: (03), (05), (23), (65) e (67).

⁸ Informações sobre as instituições em que estão inseridos os autores podem ser encontradas em FONTES, ao final do trabalho.

⁹ A ANPED é dividida em vários Grupos de Trabalho, são eles: Gt 01; Gt 02 História da Educação; Gt 03 Movimentos Sociais e Educação; Gt 04 Didática; Gt 05 Estado e Política Educacional no Brasil; Gt 06 Educação Popular; Gt 07 Educação da Criança de 0 a 6 anos; Gt 08 Formação de Professores; Gt 09 Trabalho e Educação; Gt 10 Alfabetização, Leitura e Escrita; Gt 11 Política de Educação Superior; Gt 12 Currículo; Gt 13 Ensino Fundamental; Gt 14 Sociologia da Educação; Gt 15 Educação Especial.; Gt 16 Educação e Comunicação; Gt 17 Filosofia da Educação; Gt 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas; Gt 19 Educação Matemática; Gt 20 Psicologia da Educação. O GT 01, foi desativado antes do ano de 1995, por isso não está presente no levantamento da pesquisa. Os GTs 18, 19 e 20 foram inseridos na ANPED a partir de 1998 e, a partir deste período, também tiveram seus trabalhos analisados nesta investigação.

identificados como trabalhos analisados. Esses dados também podem ser encontrados na Tabela 1.

Tabela 1: Total de trabalhos apresentado na ANPEd, número de trabalhos selecionados e de trabalhos analisados, durante os anos de 1995 a 2000

Trabalhos	Anos						
	1995	1996	1997	1998	1999	2000	Total
Numero de Trabalhos	146	173	152	177	197	196	1041
Trabalhos Selecionados	34	32	26	37	30	39	198
Trabalhos Analisados	12	19	15	17	17	24	104

É importante salientar que os 198 trabalhos selecionados – Tabela 1 – não são apenas textos que enfocam novos objetos. Como a sua seleção foi realizada pela leitura dos resumos, nem sempre era possível identificar o objeto de pesquisa e sua perspectiva de análise, por isso no grupo de trabalhos selecionados encontram-se aqueles voltados aos novos objetos de investigação ou os que, pela leitura dos resumos, pareciam encaminhar seu foco de pesquisa a algum novo objeto e muitos daqueles em que o autor utilizou as perspectivas teóricas e metodológicas dos novos paradigmas ou parecia aproximar-se deles.

Após a seleção, esses textos foram lidos na íntegra, o que possibilitou separar os trabalhos voltados aos novos objetos de pesquisa daqueles preocupados com questões teóricas ou outros objetos diferentes. Assim, os trabalhos analisados (104) – Tabela 1 – são aqueles que apresentam como foco de pesquisa os novos objetos de investigação, independente de sua perspectiva teórica e metodológica de análise. Foram esses os textos que serviram como material inicial para a presente pesquisa, e suas referências bibliográficas podem ser encontradas nas Fontes, ao final deste trabalho.

Com o levantamento dos textos analisados foi possível identificar e enumerar os novos objetos mais utilizados nas pesquisas em Educação e a frequência com que eles aparecem nos trabalhos da ANPEd, nos anos referentes à nossa investigação. Esses dados podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2: Número de trabalhos identificados como novos objetos de pesquisa presentes na ANPEd nos anos de 1995 a 2000

Novos Objetos \ Anos	Anos						
	1995	1996	1997	1998	1999	2000	Total
Cotidiano	5	7	5	4	5	3	29
Gênero	5	4	2	3	2	2	18
Etnia	1	3	5	3	2	4	18
Histórias de vida ¹⁰	-	2	1	1	3	7	14
Subjetividade	-	1	1	2	-	3	7
Representações	-	1	-	3	3	-	7
Sexualidade	1	1	-	-	-	2	4
Outros*	-	-	1	1	2	3	7
TOTAL	12	19	15	17	17	24	104

A Tabela 2 nos permite observar que os novos objetos, gênero, etnia e cotidiano, estão presentes em todos os anos. Já subjetividade, sexualidade e representações aparecem com menos frequência nas pesquisas analisadas.

O gráfico abaixo, Figura 1, nos indica a porcentagem de cada novo objeto de investigação presente nos trabalhos apresentados na ANPEd nos anos de 1995 a 2000.

¹⁰ Pudemos observar que em alguns textos, principalmente naqueles trabalhos que se utilizam dos paradigmas associados à modernidade, a história de vida é utilizada como método. Já em outros, a história de vida é considerada um objeto de investigação, principalmente naqueles trabalhos que se aproximam dos novos paradigmas. Nessa perspectiva, as histórias de vida podem considerar e discutir vários aspectos pessoais e profissionais dos sujeitos ou grupos pesquisados, e esse objeto de investigação também pode ser uma forma de socialização das experiências. Como não diferenciamos os textos associados à modernidade daqueles que se utilizam dos pressupostos da pós-modernidade, apresentamos nas tabelas e gráficos os textos que compreendem história de vida como objeto de investigação e como método agrupados.

* A denominação **outros** refere-se aos seguintes objetos: identidade (Cf. os trabalhos 98, 100 e 101), mídia (Cf. os trabalhos 99 e 103) e relações de saber e poder (Cf. os trabalhos 102 e 104). Esses objetos foram assim nomeados pela pouca frequência com que surgiram nas pesquisas analisadas.

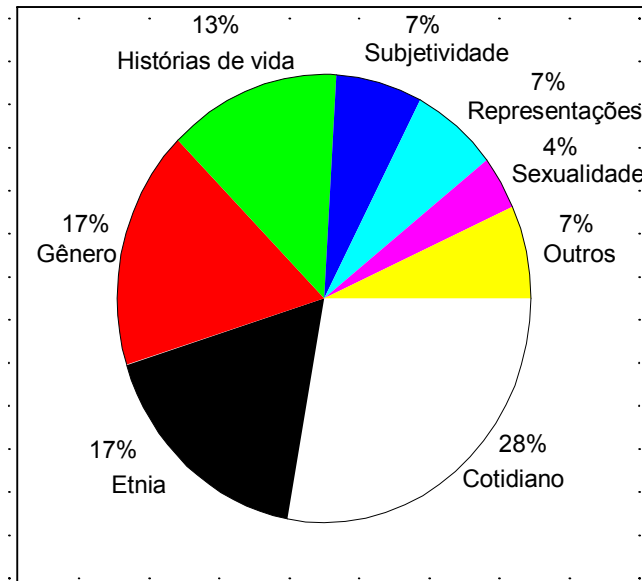


Figura 1: Distribuição percentual dos trabalhos identificados como novos objetos de pesquisa presentes na ANPEd nos anos de 1995 a 2000

Pelos dados da Tabela 2 e da Figura 1, podemos observar que questões referentes ao cotidiano, gênero, etnia e histórias de vida são os novos objetos de investigação mais abordados pelos autores nas pesquisas apresentadas na ANPEd. Enquanto que subjetividade, representações e sexualidade aparecem com menos frequência.

No momento de elaboração da Tabela 2 e da Figura 1, deparamo-nos com um impasse, pois 15 trabalhos apresentavam mais de um objeto de pesquisa, como, por exemplo: gênero e sexualidade;¹¹ gênero, sexualidade e etnia;¹² gênero e etnia;¹³ subjetividade e identidade;¹⁴ representações e mídia;¹⁵ etnia e relações de poder;¹⁶ identidade e relações de poder;¹⁷ cotidiano e memórias;¹⁸ cotidiano e representações;¹⁹ cotidiano e história de vida;²⁰ mídia e

¹¹ Os trabalhos são os de referência (10) e (16).

¹² Cf. o trabalho (09).

¹³ Cf o trabalho (64).

¹⁴ Cf os trabalhos (80) e (81).

¹⁵ Cf. o trabalho (87).

¹⁶ Cf. o trabalho (56).

¹⁷ Cf. o trabalho (98).

¹⁸ Cf. o trabalho (38).

¹⁹ Cf. o trabalho (44).

²⁰ Cf. o trabalho (79).

subjetividade;²¹ identidade e mídia;²² e mídia e relações de poder.²³ Esses trabalhos foram indicados apenas uma vez na tabela, considerando o objeto de pesquisa a que era atribuída maior ênfase pelo autor.

Depois de apontar os textos que tratam dos novos objetos –Tabela 2 –, fizemos uma releitura para identificar as formas de tratamento e as perspectivas teórica e metodológica adotadas. Na maioria das vezes, quando o objeto de pesquisa é tratado de forma isolada, os autores utilizam os novos paradigmas de investigação, associados à agenda pós-moderna, principalmente porque essa perspectiva de investigação concebe o real de forma fragmentada ou o considera constituído pela discursividade.

A Tabela 3 apresenta os principais novos objetos de pesquisa utilizados nos textos em estudo, porém analisados pelos pesquisadores como objeto isolado, e a frequência anual com que eles são investigados.

Tabela 3: Número de trabalhos identificados como objetos isolados presentes na ANPEd nos anos de 1995 a 2000

Objetos isolados \ Anos	1995	1996	1997	1998	1999	2000	Total
Cotidiano	3	6	4	2	3	3	21
Gênero	3	2	2	2	1	-	10
Etnia	-	1	1	1	1	3	7
Histórias de vida	-	2	1	1	2	4	10
Subjetividade	-	1	1	2	-	3	7
Representações	-	1	-	2	2	-	5
Sexualidade	1	1	-	-	-	1	3
Outros	-	-	1	1	2	3	7
TOTAL	8	14	10	11	12	17	63

²¹ Cf. o trabalho (84).

²² Cf. o trabalho (103).

²³ Cf. o trabalho (104).

A Tabela 3 nos indica que os novos objetos – cotidiano (21 trabalhos), gênero (10 trabalhos) e história de vida (10 trabalhos) –, são abordados por um maior número de pesquisas, que os tomam como um recorte isolado. Apenas os textos sobre o cotidiano compreendido como um objeto isolado se encontram presentes em todos os anos nos quais foi realizado o levantamento.

Ao compararmos os dados das Tabelas 2 e 3, podemos identificar alguns aspectos significativos. Se examinarmos o número total de trabalhos nas duas tabelas, percebemos que a maioria aborda os novos objetos como um recorte isolado, pois do total de 104 textos que tratam dos novos objetos, 63 foram identificados nessa perspectiva.

O gráfico a seguir faz um comparativo entre os novos objetos que são estudados como um recorte isolado e aqueles que são considerados a partir das suas múltiplas relações.

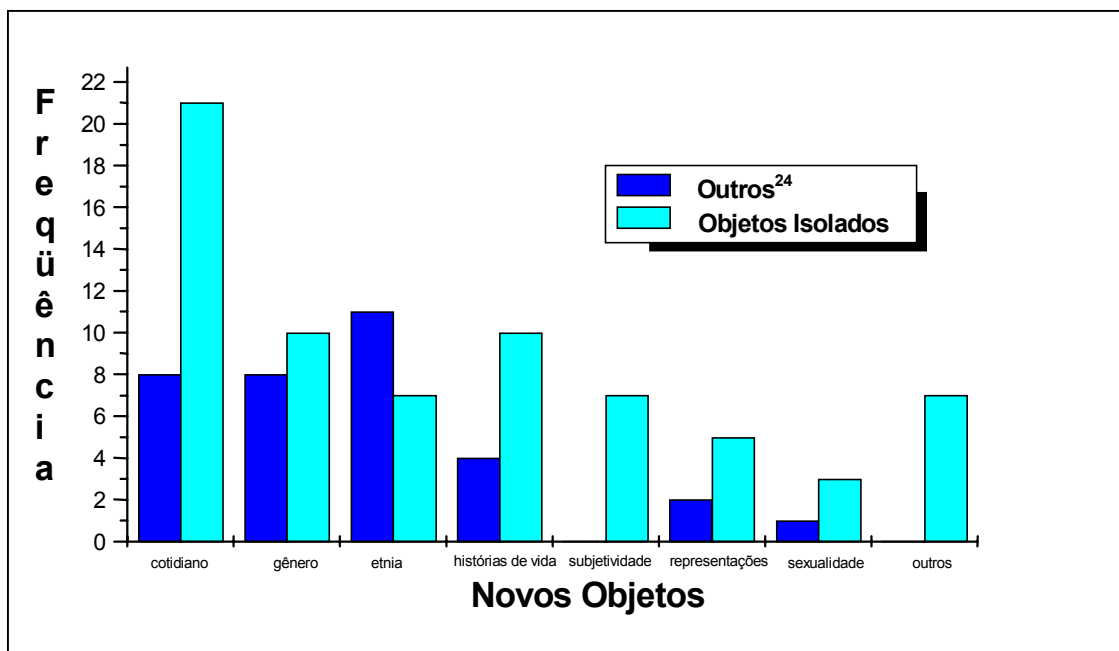


Figura 2: Comparativo dos número de novos objetos identificados como Objeto Isolado e os Outros²⁴ presentes na ANPED nos anos de 1995 a 2000

A Figura 2 permite observar que a maioria das pesquisas voltadas aos novos objetos os compreende como um recorte isolado, com exceção dos trabalhos sobre etnia. Dos 18 trabalhos sobre etnia, apenas 7 são assim estudados e os demais 11 trabalhos levam em consideração as múltiplas relações que envolvem o objeto em estudo (Figura 2). Os restantes

objetos presentes na Figura 2 foram enfocados como recorte isolado pelos pesquisadores. Em subjetividade e *outros* foram encontrados apenas trabalhos compreendidos a partir de um recorte isolado.

Após o levantamento desses dados, percebemos a inviabilidade de analisar todos os trabalhos que compreendiam seus objetos como recorte isolado. Redimensionamos nossa investigação e decidimos investigar mais profundamente apenas os textos referentes ao gênero.

Como se pode notar, ao observar as Tabelas 2 e 3 e a Figura 2, um número considerável de pesquisas aponta para questões referentes a **gênero** (18 trabalhos): tratam da construção da identidade de homens e mulheres (em sua maioria, a das mulheres);²⁵ de sua formação, principalmente no espaço escolar²⁶, ou buscam compreender o trabalho docente como espaço feminino²⁷, e de sua profissionalização²⁸.

De acordo com o levantamento que realizamos, os estudos que tomam o gênero como objeto isolado (10 trabalhos), permitem identificar pesquisas que se restringem à descrição do objeto observado em segmentos de espaço e tempo, uma espécie de narrativa de momentos. Pudemos mapear um conceito de gênero de certa forma hegemônico, por apresentar as mesmas proposições teóricas indicadas por vários dos pesquisadores. Identificamos os autores mais citados pelas pesquisas analisadas, dos quais duas autoras se destacaram, Joan Scott e Guacira Louro. Percebemos uma proposta de relacionar o estudo do gênero a categorias como etnia e sexualidade, entre outras, apesar de nem sempre essa relação ocorrer com sucesso. Percorremos os caminhos trilhados pelos autores para compreender a relação entre o feminino e o magistério e encontramos a presença significativa dos novos paradigmas permeando os trabalhos analisados.

O relato de experiências também foi identificado como uma prática presente na investigação dos novos objetos de pesquisa, apresentando um caráter mais descritivo do que analítico. As propostas descritivas de estudo do gênero, aqui apresentadas, permitem perceber a fragmentação da realidade para compreender o objeto e tentar buscar entender sua dinâmica. Contudo, tal fragmentação, se possibilita desenvolver uma bela narrativa das práticas de

²⁴ Nesta figura estamos chamando de *outros* os novos objetos que são investigados a partir das suas múltiplas determinações.

²⁵ Ver como exemplo os trabalhos (02), (04), (11), (14), (15).

²⁶ Ver como exemplo os trabalhos (06), (15).

²⁷ Ver como exemplo os trabalhos (01), (11), (12).

²⁸ Ver como exemplo o trabalho (17).

leitura, por exemplo, dificulta o estabelecimento de relações entre os objetos e as determinações sociais que os constituem.

Por esse caminho foi possível identificar um grupo de elementos que permeiam as pesquisas preocupadas em estudar o novo objeto gênero e que acabam por transformá-lo em um objeto isolado devido ao percurso teórico e metodológico seguido.

O presente trabalho é dividido em três capítulos. No primeiro, procuramos retomar alguns aspectos que relembram o movimento que constituiu e caracterizou a Modernidade. Apresentamos alguns indicativos da construção do pensamento moderno e da ciência, percorrendo a crise das propostas medievais, novas possibilidades que foram se constituindo com o Renascimento e o Iluminismo e a consolidação da Modernização e Modernidade.

No capítulo 2 indicamos a crise do pensamento moderno e as propostas da agenda pós-moderna que se propõem a substituí-lo. Em seguida, apresentamos a presença dos novos objetos de pesquisa e seus percursos permeados pelos paradigmas da modernidade e da pós-modernidade. Entre os novos objetos, exibimos algumas reflexões sobre o gênero presentes no pensamento das duas autoras mais citadas nas pesquisas analisadas.

Por último, no capítulo 3, apresentamos a análise de um grupo de trabalhos (10) que tratam do gênero na área educacional, compreendendo-os a partir de um recorte isolado e, em sua maioria, com forte inspiração pós-estruturalista. Alguns desses textos apresentam um enfoque mais descritivo do que analítico, enfatizam a discursividade como constituinte das relações de gênero ou, em determinados momentos, isolam seu objeto de estudo, desvinculando-os das múltiplas determinações que os constituem.

Procuramos, neste trabalho, indicar que o paradigma associado à agenda pós-moderna, na medida em que compreende o real de forma fragmentada, permite que os objetos também assim sejam vistos. Ao fragmentar o objeto, a possibilidade de seu conhecimento se empobrece, uma vez que desconsidera as várias relações que o constituem. O resultado da investigação, dessa forma, é sempre insuficiente, não obstante a importância da temática abordada. Os textos que analisamos inspiram-se nos novos paradigmas. Nosso intuito foi o de apontar que, por terem isolado seus objetos de suas determinações mais amplas, suas análises deixaram de percorrer caminhos que, certamente, os enriqueceriam mais.

1 A MODERNIDADE E A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE RAZÃO

É consenso entre os pesquisadores que a época moderna caracterizou-se por profundas mudanças em todos os aspectos da produção da vida humana. Fatores econômicos, políticos e culturais, integrados, inauguraram um novo modo de organização social, ocasionando, também, uma mudança nas formas de pensar e perceber a natureza e as relações sociais. Neste capítulo apontaremos algumas características desse processo. Em primeiro lugar, procuramos situar algumas das características das relações sociais vigentes na Idade Média que já eram então postas em cheque e tiveram suas fissuras agudizadas com o advento das novas forças em ascensão. Esse percurso possibilitará perceber, por uma leitura ainda que superficial da história e talvez um pouco epistemológica, as relações sociais que foram superadas e as que se colocaram no lugar a partir do Renascimento. Nesse contexto, enfatizaremos o campo do pensamento, a constituição do sujeito moderno do conhecimento e o surgimento de uma determinada concepção de razão e de ciência que marcariam o Ocidente até meados do século XX.

Temos consciência dos limites de tal proposta. Não só por sua abrangência temática, mas também porque, ao retomarmos o período em estudo, estaremos focalizando a história e o pensamento das classes hegemônicas, os fatos e acontecimentos registrados pela história oficial. Infelizmente, pelos limites próprios a uma dissertação, não pudemos acompanhar as histórias dos demais sujeitos da época, as classes desfavorecidas, as mulheres, grupos étnicos, outros continentes que não o Europeu etc. Nossa intenção é apenas a de lembrar o movimento que constituiu e caracterizou a Modernidade, para em seguida tratar de aspectos da crítica efetivada pelo que se convencionou chamar de “agenda pós-moderna” e, finalmente, de algumas das implicações dessa crítica no campo da pesquisa em educação.

1.1 Tempos finais da Idade Média: alguns aspectos

Os seres humanos, ao contrário dos animais, são históricos: produzem e reproduzem suas vidas, trabalham e organizam as formas da produção, a distribuição e o consumo do que fabricam, estabelecem hierarquias entre si, criam a beleza. A esse respeito, LARA (1986, p.19) afirma que “os homens não vivem sempre da mesma maneira; não têm sempre os mesmos valores e os mesmos ideais. A maneira de viver dos homens varia, de lugar para lugar e de tempo para tempo”. Seu modo de ser, ou seja, a totalidade de suas relações, vai sendo modificada pelos modos e formas com os quais interage com a natureza, com ela estabelece profundo metabolismo e, nesse processo, a transforma e transforma-se a si mesmo. Nesse sentido, a produção da cultura não é diferente da forma humana de viver, ela também muda de acordo com o lugar e o tempo.

O momento histórico em foco (a crise da Idade Média e o assentamento da Idade Moderna) exemplifica bem esse aspecto. O período medieval caracteriza-se pelas relações feudais de produção, em que os senhores dos feudos, proprietários de terras, subjugavam os servos da gleba que, a seu serviço, cultivavam os campos. Sendo assim, a fonte de poder econômico estava na terra, uma vez que a agricultura era a base da economia medieval. Os senhores dos feudos mantinham estreita relação com a realeza e a Igreja, e esse conjunto de forças, em sua aliança, detinha, além do poder econômico, o político e o jurídico. (SEVCENKO, 1988)

A Igreja, no período, por ser proprietária de grande quantidade de terras e desempenhar sua tutela sobre tudo e sobre todos, concentrava os poderes, detinha a hegemonia econômica e cultural. O cristianismo, ideologia religiosa por ela veiculada, constituía-se no pensamento dominante na Europa Ocidental e, em decorrência, impunha-se uma leitura do mundo eminentemente “teocêntrica”. Como afirma MORAES (2001a, p.2), a cultura “apresentava-se inteiramente teocêntrica, os intelectuais vicejavam ligados à igreja – padres, bispos etc. – e a produção da cultura, em suas múltiplas formas, dava-se no entorno das catedrais e dos mosteiros.” Portanto, deus e as coisas da Igreja ocupavam o centro da produção cultural. A pintura, por exemplo – Fra Angélico foi um de seus mais sintomáticos expoentes –, caracterizava-se por descrições sacras, desenhos de figuras assexuadas, angelicais, enfatizando as auréolas em detrimento dos aspectos mais propriamente humanos; a arquitetura, por outro lado, fazia-se presente nas monumentais catedrais românicas e depois, góticas.

A Igreja pregava o caráter inquestionável das Sagradas Escrituras – por ser a depositária da palavra divina – e à qual somente os padres poderiam ter acesso, interpretando-a e jamais a colocando em dúvida. Como afirmam Moraes e Frota (2001, p. 4):

Nelas estavam contidas todas as verdades e não cabia à inteligência humana questioná-las. No máximo, poderiam ser explicitadas pelos doutores da igreja. Se deus criou o mundo e todas as coisas nele existentes, não caberia ao ser humano – sua ‘criatura’ – *questionar* a forma como as coisas estavam ordenadas, mas apenas *interpretá-las* (grifos do autor).

O método de conhecimento em vigência no período, portanto, era o da hermenêutica, a interpretação do já dito, do já escrito e do estabelecido, pois o que fundamentava e possibilitava o conhecimento era a fé, a teologia. De acordo com Moraes e Frota (2001, p. 4), “o ‘homem da ciência’ medieval, desse modo, seria o leitor das leis que presidem a natureza, leis que jamais poderiam estar em contradição com o livro da fé, a Bíblia”. Dessa forma, tudo o que contrariava a verdade das escrituras era condenado como falso por esse poder hegemônico.

Essa referência teocêntrica, ademais, dava inteligibilidade ao universo, ao lugar da Terra e dos astros, aos seres perfeitos e imperfeitos. A Terra, moradia dos seres “criados à imagem e semelhança de Deus”, ocupava o centro do universo; os acidentes geográficos explicavam-se pela condição imperfeita desses seres, criados por Deus, mas pecadores em sua origem: assim, a Terra teria montanhas devido aos pecados dos homens, como afirma Moraes (2001a). A cultura hegemônica era produzida em torno das catedrais, dos mosteiros e das universidades (a partir do século XIII) e era mediada pelo clérigo, que buscava na fé a certeza do saber.

A estrutura aparentemente rígida do saber teocêntrico, porém, sempre apresentou fraturas. Na chamada “baixa Idade Média”, por exemplo, a hegemonia da Igreja foi fortemente questionada desde seu interior: práticas heréticas se multiplicaram e fissuras na própria estrutura eclesial se acentuaram com grupos questionando o catolicismo institucional – como os movimentos evangélicos-pauperísticos, que propunham a pobreza e saqueavam as igrejas para distribuir a riqueza aos pobres (S. Francisco de Assis)²⁹ – ou de leigos e mulheres propondo a tradução das Escrituras, os Evangelhos, Epístolas para outras línguas, ou ainda os

²⁹ Ver: www.sicoar.com.uy/teologos.teolespir/herejes.htm

cátaros propugnando a fé vivida como uma experiência mística direta, sem passar pelas mãos dos padres³⁰.

As fissuras na hegemonia da Igreja se tornam também visíveis no interior do período medieval, a partir do século XI, quando as cidades – burgos – começaram a se expandir e a aumentar numericamente. A Europa Ocidental testemunhava, então, o surgimento do comércio e do artesanato, o estabelecimento de contatos mais intensos com o Oriente, primeiro pelas Cruzadas, depois pela fixação de feitorias comerciais permanentes, garantindo o fluxo contínuo de produtos e especiarias e dando um novo estilo de vida para a Europa (LARA, 1986; SEVCENKO,1988).

Entre os séculos XI e XIV consolidaram-se as grandes cidades, centros de produção artesanal e entrepostos comerciais. Neles ocorriam as grandes feiras de comércio e foram implantadas as primeiras casas bancárias voltadas para atividades cambiais e de empréstimos a juros. Como resultado da expansão mercantil, a Europa passou a ser cortada por caravanas de mercadores, e a economia de subsistência, baseada em trocas naturais, gradualmente foi substituída pela economia monetária. Esse processo fez com que, pouco a pouco, a influência das cidades prevalecesse sobre o campo, e a dinâmica do comércio forçasse a fragmentação, por exemplo, das corporações de ofício.³¹ Esse conjunto de transformações econômicas, assinala Secvenco (1988), levou a nova camada de mercadores, a burguesia – habitante dos burgos – a adquirir poder político e prestígio social. Uma trajetória que indica o possível colapso político e econômico do período medieval.

O autor afirma, ainda, que outros fatores contribuíram para a desestruturação do sistema feudal, chamada por ele de “crise do século XIV” ou “Crise do Feudalismo”. As conseqüências da Peste Negra e da Guerra dos 100 Anos (entre França e Inglaterra), por exemplo, levaram à morte, aproximadamente, de um terço da população da Europa Ocidental, bem como à desorganização da produção e à fome. Em decorrência do declínio demográfico, foi necessário aumentar os impostos e a carga de trabalho, fato que provocou inúmeras revoltas populares. A solução que se pôs no momento foi a de adotar o trabalho por arrendamento, e os servos, assim, foram liberados para vender seus excedentes nas cidades. Articulado a esse processo, fortificaram-se as atividades agrocomerciais e, aos poucos, consolidou-se o mercantilismo.

³⁰ Ver geocities.yahoo.com.br/carlos.guimaraes/temp.html

³¹ As corporações de ofício eram as organizações compostas por grupos de artesãos que se reuniam em um mesmo espaço para fabricar seus produtos.

Em meio a essas mudanças o plano político também sofreu rupturas. Ainda de acordo com Sevcenko (1988), as despesas de uma longa guerra e a escassez de mão-de-obra fizeram com que a nobreza contraísse dívidas junto aos burgueses. Desse modo, os nobres foram obrigados a desfazer-se de parte de suas terras, emancipar seus servos e aumentar as regalias das cidades e dos mercadores. Tais fatores econômicos proporcionaram ao comércio sair fortalecido da crise do século XIV. A aliança da burguesia comercial com a monarquia – que nela via uma defensora de seus mercados contra a penetração de concorrentes estrangeiros – fortaleceu esta última, que aos poucos foi tomando os espaços de poder da nobreza.

A unificação política no poderio da monarquia significou, afirma Sevcenko (1988, p. 8), a “unificação das moedas e impostos, leis e normas, pesos e medidas, fronteiras e aduanas; pacificação das guerras, eliminação do banditismo nas estradas”. Desse modo, continua o autor, “a Monarquia nacional criou condições políticas indispensáveis para a definição dos mercados nacionais e a regularização da economia internacional”. Tais elementos foram de extrema importância para a estabilidade das atividades mercantis de interesse da burguesia.

Nesse contexto, de acordo com Moraes e Frota (2001, p. 15), desde o século XIV e em oposição à teocracia da Igreja Católica, tomavam forma os Estados territoriais laicos modernos:

Nova figura política de organização social expandiu e aprofundou seu domínio sobre um determinado espaço territorial, no qual tendiam a se congregar as línguas nacionais que lentamente substituiriam o latim, língua culta dominante no período medieval; concentrando esse poder, estabeleceu-se, pouco a pouco, o monarca secular como fundamento e cume da ordem social. Monarquia secular, por certo, mas absoluta e de direito divino.

A nova figura política contava com um vasto campo de funcionários burocráticos, diplomatas e um grupo de juristas para legitimar a ordem “sócio-política-econômica” e zelar por ela. Sevcenko (1988) assinala que os homens que compunham esse Estado geralmente advinham dos escalões da burguesia ou das próprias casas financeiras do século XIV, juntamente com os senhores feudais que ainda tinham poder político.

Todo esse conjunto de transformações favoreceu a organização de uma nova ordem social: os servos se libertavam da gleba e fugiam para os burgos e os artesãos, libertos das corporações, passaram a concorrer com outros indivíduos, conforme as condições postas pelo Estado e pelo novo sistema que estava se consolidando, o capitalismo. Nas palavras de

Sevcenko (1988, p. 11): “O período é de grande inventividade técnica estimulada e estimuladora do desenvolvimento econômico”, e nele foram criadas “novas técnicas de exploração agrícola e mineral, de fundição e metalurgia, de construção naval e navegação de armamento e de guerra”, que possibilitaram o desenvolvimento do comércio e depois da manufatura e o avanço das navegações com a colonização de novas terras. A imprensa também se desenvolveu com a criação de novos papéis e tintas.

Tais mudanças no campo econômico e político se fizeram acompanhar por significativas mudanças no pensamento da época. Como veremos adiante, foram elaboradas novas teorias sobre a moral e a política, e a afirmação do indivíduo burguês se fez acompanhar pela afirmação do Humanismo, presente na literatura, na pintura e no desenvolvimento das ciências. As idéias renascentistas, humanistas e, pouco depois, iluministas (as quais serão explicitadas posteriormente), impulsionaram e foram impulsionadas pelas transformações políticas e econômicas anteriormente indicadas, num processo de ruptura de um modo de produzir e reproduzir a existência humana, e de criação de outro, que logo se constituiria no modo capitalista de produção.

Percebe-se, assim, de acordo com os pesquisadores que investigam essa época, que então se forjavam novas perspectivas na compreensão da realidade, definitivamente distintas das anteriores visões de mundo. Vale lembrar, no entanto, que tais transformações demandaram séculos para seu processo de consolidação. Vejamos, a seguir, a questão que nos interessa nesse capítulo, que é a da constituição do sujeito e o nascimento da ciência moderna.

1.2 A Renascença e as novas possibilidades de conhecer o mundo

Muitos historiadores da filosofia costumam designar o Renascimento como um *período de transição* para a modernidade ou como um *período de crise*: religiosa, política e da consciência; ou ainda como o período que iniciou a ruptura com o saber medieval e que preparou o terreno para o advento da filosofia moderna.

No entanto, assinala Chauí (1984), mais recentemente historiadores das idéias e da história sociopolítica desfizeram essa imagem de transitoriedade e indefinição do Renascimento, atribuindo a ele a criação de um saber próprio, com novos conceitos e categorias que foram imprescindíveis para a filosofia moderna. Isso ocorre no momento em que, de acordo com Lara (1986, p. 28), “a sociedade fragmentária da Idade Média transforma-

se em uma sociedade cada vez mais dominada por instituições políticas centrais, uma economia comercial e urbana, e uma crescente camada de intelectuais leigos que investem na educação, nas artes, na filosofia, na música”.

Chauí (1984) afirma que o Renascimento está bem distante de ser uma nostálgica volta à filosofia da Antigüidade interpretada pelos medievais e aproxima-se muito mais de um momento polêmico e criador que procura responder às inquietações criadas pelas relações sociais que se constituíram, buscando novas descobertas em relação à Natureza e ao Homem. É um momento de redescoberta do saber grego-romano, destituindo-se das interpretações cristãs e buscando a criação de “um saber próprio, com conceitos e categorias novos e sem os quais a filosofia moderna não teria sido possível.” (CHAUÍ, 1984, p. 63)

Os ideais humanistas desenvolvidos no Renascimento e a busca pela liberdade humana contribuíram, de forma significativa, para a construção de uma determinada idéia de razão, que, posteriormente, foi associada à razão científica e que se convencionou chamar de razão moderna.

De acordo com Moraes e Frota (2001) a ideologia burguesa promovia o desenvolvimento do conhecimento de engenharia e cultivava as artes, que aperfeiçoaram as técnicas de navegação, de exploração das minas, de artilharia e que inventaram a imprensa. Ocorria então uma verdadeira “explosão de talentos”, isto é, de um grupo de intelectuais laicos profundamente diversificado, que incluía artistas plásticos, literatos, cientistas, inventores, filósofos humanistas, entre outros. Nas palavras de Luz (1988, p.17, grifos da autora), “intérpretes pessoais privilegiados das forças de mudança em ascensão na sociedade”, criadores de novas “formas de linguagem e novas teorias nas *artes* (gravura, pintura, arquitetura, desenho, poesia, conto, teatro, música), nas *ciências* (astronomia, matemática, física, anatomia, fisiologia), na *filosofia* (cosmologia, metodologia da ciência, filosofia social), na *moral* e na *política*”.

Ainda segundo Luz (1988, p.17), devem-se acrescentar a esses acontecimentos os movimentos separatistas da Reforma Protestante³², que rompiam a referência única da idéia de cristandade, sua fé, dogmas e cerimônias – a rigor ilusórias, porque jamais existiram de fato –, questionavam a autoridade papal e episcopal, centrais à Igreja medieval, bem como propiciavam o aparecimento de uma infinidade de tendências, seitas e interpretações da Sagrada Escritura. Chauí (1984, p. 68) observa que talvez um dos resultados culturais mais

³² Que foram antecidos pelos movimentos heréticos que assinalamos.

significativos desse processo tenha sido “o desenvolvimento de escolas protestantes para alfabetização dos fiéis”, agora livres para ler e interpretar a Bíblia e “escrever sobre suas próprias experiências religiosas, divulgando a nova e verdadeira fé”.

Chauí (1984, p. 68) lembra que, para fazer frente à escolaridade protestante, o movimento da Contra-Reforma, liderado pelos jesuítas, enfatizou a ação pedagógico-educativa da Igreja, ao mesmo tempo em que fortaleceu a tendência dos novos Estados à monarquia absoluta de direito divino. A autora (1984, p. 68) registra ainda que foi no quadro da Contra-Reforma que a Inquisição tomou novo impulso, e se

durante a Idade Média, os alvos privilegiados do inquisidor eram as feiticeiras e os magos, além das heterodoxias tidas como heresias, agora o alvo privilegiado do Santo Ofício serão os sábios: Giordano Bruno é queimado como herege, Galileu é interrogado e censurado pelo Santo Ofício, as obras dos filósofos e cientistas católicos passam primeiro pelo Santo Ofício antes de receberem o direito à publicação e as obras dos pensadores protestantes são sumariamente colocadas na lista das obras de leitura proibida (o Index).

De um ângulo cultural, pode-se afirmar que o humanismo renascentista teve início como um movimento literário típico das cidades italianas do século XV e logo se tornou um movimento cultural que contagiou toda a Europa Ocidental. De acordo com SEVCENKO (1988), a reforma renascentista baseava-se nos estudos humanísticos “*studia humanitatis*”: domínio das línguas clássicas (latim e grego e mais tarde o árabe, hebraico e aramaico) e estudo de autores da Antigüidade Clássica. Os humanistas propunham-se a abolir a tradição intelectual medieval e buscavam uma nova cultura que respondesse aos anseios que abalavam o espírito da época.

Para os humanistas, afirma Sevcenko (1988, p.14) o “homem era a fonte de energias criativas ilimitadas”, e daí decorria a especulação em torno desse ser e de suas capacidades físicas e espirituais. Valorizavam o que de divino havia em cada homem com o intuito de expandir suas forças e agir sobre o mundo, a fim de transformá-lo de acordo com sua vontade e interesse. Nesse período, afirma Moraes (2001a), homens e mulheres, gradativamente, deixam de ser vistos como criaturas de Deus e começam a enxergar-se como criadores frente à natureza. Segundo Sevcenko (1988), esse é o momento que mais fortemente indica a passagem da transcendência à imanência, em que o espírito humano procura libertar-se dos valores de obediência, adoração e admiração e, com o seu entusiasmo, passa a construir valores como: individualidade, liberdade e criatividade.

Os humanistas formavam grupos de eruditos e propunham-se a renovar os estudos universitários. Situavam-se entre os clérigos, junto aos príncipes e monarcas, nas universidades e nas famílias burguesas, atuando como preceptores de jovens. Sevcenko (1988) mostra que, com sua nova compreensão do mundo e dos homens (liberdade humana – antropocentrismo), elaboraram um novo código de valores e comportamentos centrados no indivíduo e na sua capacidade realizadora.

Nesse contexto, surgiram, no Renascimento, academias laicas e livres, paralelamente às universidades confessionais. O objetivo de tais academias, como afirma Chauí (1984), era o de buscar outras formas de pensamento que não as versões cristianizadas de Platão e Aristóteles. Nelas os humanistas buscavam elaborar um conhecimento desvinculado da teologia e da religião e incentivavam as ciências e as artes; também preferiam discussões que separassem fé e razão, natureza e religião, política e Igreja, para que os fenômenos naturais fossem explicados sem o auxílio ou a intervenção divina (CHAUÍ, 1984). A “observação, experimentação, as hipóteses racionais, os cálculos matemáticos e princípios geométricos” eram instrumentos utilizados para buscar a compreensão dos fenômenos naturais, por autores como Giordano Bruno, Copérnico, Da Vinci, Kepler, Galileu, entre outros (CHAUÍ, 1984). Chauí (1984) assinala que, nesse período, o saber contemplativo deu lugar à ciência prática, que acredita na capacidade do conhecimento racional para transformar a realidade natural e política e criar instrumentos que possibilitem o aumento da capacidade produtiva.

As mudanças ocorridas no campo das artes, nesse período, expressam com vigor o pensamento Renascentista. Sevcenko (1988) lembra que na **literatura** destaca-se "A Divina Comédia" de Dante Alighieri (1265-1321), um marco da literatura moderna, apesar de ser uma obra paradoxal, porque, ao mesmo tempo, traz inúmeras características da mentalidade e da expressão medievais e também vários aspectos modernos, como ser escrita em dialeto toscano e não mais em latim; falar de um poeta pagão e de uma senhorita burguesa e caseira; representar o mais fielmente possível a realidade e inquietar-se com o humano. O autor também destaca a literatura de Maquiavel (1469-1527), que trata da questão da prática do poder em suas obras "O Príncipe" e "A Mandrágora". Nas **artes**, Sevcenko (1988) destaca as obras: a "Monalisa" e a "Última Ceia", de Da Vinci (1452-1519); o "Juízo Final", a "Pietà" e o "Moisés", de Michelangelo (1475-1564); assim como as "Madonas", de Rafael, bastante diferentes das pinturas sacras do período medieval. Como assinalamos, até poucas décadas anteriores aos artistas renascentistas a pintura ainda representava figuras assexuadas e

angelicais, com ênfase nas auréolas e desvinculadas de aspectos relacionados à figura humana.

As artes plásticas, assim como a literatura, expressam essa nova cultura, traduzindo a visão antropocêntrica e o desejo do ser humano de conhecer-se a si mesmo e a natureza que o cerca. Essa nova cultura valoriza a observação detalhada das imagens humanas, da representação do corpo expressando sua carnalidade, formas, peso, textura, ossatura, musculatura e anatomia, e também valoriza a observação e a experimentação da natureza (SEVCENCO, 1988).

A Igreja, já fraturada por dentro há séculos, via seu poder crescentemente ameaçado pelas profundas mudanças no campo da economia, do político, da cultura. Por certo o campo do conhecimento, sobre o qual exercia ainda forte influência, não permaneceria intocado. Já nos últimos anos do que se convencionou chamar de Renascimento, figuras como Descartes e Galileu viriam a cumprir papel de mais alta relevância nos novos tempos.

1.3 O Nascimento da ciência moderna

Alexandre Koyré (apud CHAUI, 1984) afirma que a nova ciência da natureza sofreu grandes mudanças, principalmente a partir do século XVII. Ele afirma que as modificações mais profundas são as seguintes:

- 1) “a destruição, vinda do Renascimento, da idéia greco-romana e cristã de *Cosmos*” (KOYRÉ, apud CHAUI, 1984, p. 70), isto é, a recusa da concepção de que o universo forma um conjunto esférico, fechado sobre si mesmo, internamente contido na esfera dos céus, a Terra imóvel em seu centro. E o surgimento de um “*Universo Infinito*, aberto no tempo e no espaço, sem começo, sem fim, sem limite [...]” (KOYRÉ, apud CHAUI, 1984, p.70)
- 2) a compreensão de um espaço sem hierarquias, geométrico, compreendido como um livro aberto diante de nós, a ser desvendado, do mesmo modo que Galileu expressou: “A filosofia está escrita neste vasto livro, constantemente aberto diante de nossos olhos (quero dizer, o universo) e só podemos compreendê-lo se primeiro aprendermos a conhecer a língua, os caracteres nos quais está escrito.” (KOYRÉ, apud CHAUI, 1984, p.71) Para compreender esse livro, ele deve ser lido em sua linguagem própria, a linguagem matemática;

- 3) “a mecânica como nova ciência da Natureza, isto é, a idéia de que todos os fenômenos naturais [...] são corpos constituídos por partículas dotadas de grandeza, figura e movimento determinados [...],” os quais apresentam leis mecânicas que são as leis de causa e efeito (KOYRÉ, apud CHAUÍ, 1984, p. 71) .

Galileu foi um dos mais importantes artífices da nova ciência. De acordo com Moraes e Frota (2001, p. 19),

Galileu concebe um método no qual a matemática terá um papel predominante, um método que substitui o conhecimento do mundo mediante a experiência sensível pelo do universo racional da precisão e mensuração. Galileu é quem formula o movimento dos corpos em linguagem matemática. Em outras palavras, Galileu não se limita à observação dos fenômenos, mas busca suas vinculações com as “*claras demonstrações*”. Ele passa dos fatos à idéia de sua conexão racional e desta, volta aos fatos, mas com a dedução de sua necessidade. A originalidade do método de Galileu e seu mérito na criação da física clássica estão justamente na articulação desses dois aspectos.

Os autores assim resumem os quatro momentos do método de Galileu:

- ✓ a observação imediata do fenômeno na sua complexidade, “*as observações cuidadosas*”;
- ✓ a resolução dessa complexidade nos elementos mais simples traduzíveis em relações quantitativas, ou em linguagem matemática;
- ✓ a formulação de uma hipótese explicativa;
- ✓ a verificação da hipótese como cálculo e experimento – a experimentação. (idem)

Ainda segundo Moraes e Frota (2001, p. 19), é com tal método que Galileu definiu o modo e o sentido da aplicabilidade da lei matemática à experiência. Uma vez traduzida essa lei “em sua simplicidade matemática (uma mensuração, uma forma geométrica, etc.), é possível, a partir dela, acercar-se dos dados da experiência mediante aproximações sucessivas. Esse processo é infinito, uma vez que o campo do inteligível nunca pode ser totalmente apreendido”.

A ciência nova, juntamente com o desmoronamento das certezas teológicas, coloca uma importante questão no panorama filosófico: a questão do conhecimento. O real deixa de pertencer à ordem divina e torna-se objeto a ser investigado pelo ser humano, que se torna o sujeito que detém “as ferramentas” para conhecer a realidade. Cabe ao ser humano decidir o que conhecer e como conhecer. Diferentemente do período medieval, em que o conhecimento limitava-se às Escrituras e cabia ao clero interpretá-las, na nova ciência encontram-se duas novas figuras, a do sujeito e do objeto do conhecimento. De um lado, institui-se a moderna

figura do *Sujeito do Conhecimento* – sozinho, rodeado pela Natureza natural e espiritual; de outro, aquilo que pode ser conhecido, ou seja, o *Objeto do Conhecimento*, o qual não apresenta sua verdade de forma direta. Dessa forma, sujeito e objeto são colocados em oposição um ao outro. De acordo com Moraes (2001a) “sujeito e objeto serão, a partir deste momento, tomados como duas entidades diferentes por natureza e intrinsecamente separadas. Oposto ao sujeito, representado por ele, o que existe no mundo só tem sentido nessa relação.” Nessa relação, o sujeito cognoscente, ou seja, o *res cogitans* formulado por Descartes, é o que tem consciência de si mesmo e torna-se o fundamento do conhecimento, da verdade e da liberdade. (MORAES, 2001a)

O sujeito do conhecimento utiliza-se de um instrumento para abstrair as idéias verdadeiras e os conceitos das coisas percebidas, porque o mundo real não se mostra de forma completa. De acordo com Chaui (1984, p. 76), esse instrumento ou método deve permitir a realização de três atividades: primeiro, “representar corretamente as coisas, isto é, alcançar suas causas sem risco de erro”; segundo, controlar os passos efetuados, “pois a perda de controle de uma das operações intelectuais pode provocar o erro no final do percurso, que, por isso, deve ser controlado passo por passo” e, finalmente, permitir que se possa deduzir ou inferir o desconhecido a partir de algo já conhecido, com o objetivo de permitir o avanço dos conhecimentos verdadeiros.

A partir do século XVII o método se tornou essencial para garantir a obtenção do conhecimento verdadeiro. Considerava-se um bom método aquele que permitisse conhecer um maior número de coisas com um menor número de regras. Por essa razão, o método sempre procurava o *ideal matemático*, porque a matemática era considerada o caminho adequado, por ter um sentido de conhecimento completo, perfeito, totalmente dominado pela inteligência e por possuir dois elementos fundamentais do conhecimento: a ordem e a medida. Desse modo, a razão, orientada pelo método, poderia alcançar a representação do conhecimento verdadeiro. Por essa razão a abstração matemática é um dos pontos fundamentais do método de Galileu.

Entre as várias correntes explicativas do conhecimento, duas se salientaram, o racionalismo e o empirismo. A corrente racionalista mostrava “confiança no poder da razão e otimismo no plano epistemológico”, como afirma Tavares e Ferro (1991, p. 21). De acordo com Lara (1986), o racionalismo afirma a existência de um mundo de essências e de verdades puras, que, por meio da inteligência do homem, ou seja, por sua razão, lhe permite conhecer não só os fatos, mas também a razão, que constitui a essência dos mesmos. Para esse autor

(1986, p. 34) “conhecer a essência significa conhecer aquela estrutura fundamental a que todo o fato, de determinada ordem de ser, tem de submeter-se para existir.” Esses eram o suporte de todo o conhecimento válido. O racionalismo afirma a superioridade da razão, de idéias inatas, fontes de um conhecimento ilimitado de verdades absolutas e eternas que seriam conhecidas a partir dos modelos matemáticos.

Por outro lado, a corrente empirista, segundo Tavares e Ferro (1991), nega a existência desse mundo de idéias puras e afirma que os fatos são o suporte para o limite de todo conhecimento. Isso porque são as experiências dos homens com o mundo que dão a garantia dos fatos, pois todo conhecimento deriva da experiência, que não é uma garantia absoluta e eterna. A experiência é essa “atitude metodológica de leitura contínua da realidade, no acontecer dos fatos”, como afirma Lara (1986, p. 40). Para Tavares e Ferro (1991, p. 21), o empirismo afirma “a prioridade da experiência [...], a necessidade de partir dos dados da experiência sensorial para explicar a elaboração do conhecimento abstrato e teórico.” De acordo com Lara (1986), o empirismo chamou o homem para o desafio de constituir-se como centro do próprio universo. Essa foi a ruptura com a religião e com a centralidade de Deus no mundo, entregando ao homem a tarefa de inventar esse universo. (ibid.) Entre os destaques da corrente empirista podem ser citados: Francis Bacon³³ (1561-1626), que estava preocupado com a elaboração de um método eficaz para alcançar o conhecimento objetivo; David Hume (1711-1776)³⁴, que se preocupa com o princípio da causalidade, restringindo-os aos limites da experiência possível, ou seja, pela junção de dois fenômenos distintos que ocorrem no mesmo espaço e tempo; e os empiristas ingleses Hobbes e Locke,³⁵ os quais afirmam que o conhecimento brota da experiência sensível e a elaboração das verdades gerais obedece a um critério psicológico que é imanente ao próprio sujeito cognoscente.

Tanto racionalismo quanto empirismo constituíram-se a partir do rompimento com a compreensão medieval de cosmos e de conhecimento, um processo que só fez se acentuar nos séculos subseqüentes. A Filosofia e a Ciência firmavam-se como independentes de qualquer autoridade que não fosse a própria razão humana, como faculdade do conhecimento. Nesse sentido, Hegel (apud CHAUÍ, 1984, p. 80), em seu livro *História da Filosofia*, afirma que:

os modernos são os primeiros a demonstrar que o conhecimento verdadeiro só pode nascer do trabalho interior realizado pela razão, graças a seu próprio esforço, sem aceitar dogmas religiosos, preconceitos sociais, censuras políticas e os dados

³³ A este respeito ver Lara (1986, p. 42-43).

³⁴ A este respeito ver TAVARES e FERRO, 1991, p. 21.

³⁵ Mais informações ver Lara (1986, p. 46-47).

imediatos fornecidos pelos sentidos. Só a razão conhece e somente ela pode julgar-se a si mesma.

A partir desse pensamento, o conhecimento verdadeiro só pode nascer do esforço realizado pela razão, independente de qualquer dogma religioso ou censura social ou política. O autor (apud, CHAUI, op. cit.) também afirma que a filosofia moderna reconhece que, sendo todos os seres racionais e conscientes, todos têm direitos iguais ao pensamento e à verdade. Por serem conscientes, os seres humanos podem conhecer e julgar a realidade, porém eles também têm consciência da sua própria consciência, ou seja, consciência de si mesmos, de se reconhecerem como sujeitos e se relacionarem com o objeto do conhecimento (a natureza ou os outros seres humanos); portanto, eles são seres capazes de conhecer o outro e a si mesmos (Hegel apud CHAUI, 1984, p. 80). Esses serão os eixos de pensamento que se desenvolverão nos séculos posteriores, em particular no século XVIII, e terão seus pilares questionados em meados do século XX.

1.4 O Iluminismo: as luzes clareiam a razão

Cassirer (1992) afirma que o século XV viveu o movimento literário e intelectual da Renascença, no século XVI a reforma religiosa alcançou seu apogeu, no século XVII aconteceu a vitória da filosofia cartesiana, que levou a uma revolução radical na imagem do mundo, e o século XVIII é chamado o século da Filosofia por excelência, o século das Luzes, da Razão. É nesse período que, principalmente nas classes hegemônicas e, mais fortemente, naquelas que estavam em ascensão, homens e mulheres³⁶ libertaram-se dos grilhões das trevas, a ciência alçou-se a novos patamares, a geometria e a física ampliaram seus limites e a Europa Ocidental viveu a forte efervescência cultural.

Fontes (1981) lembra que tal movimento cultural, baseado em idéias progressistas e liberais e que dominou a Europa ocidental no decorrer do século XVIII, especialmente a França, Inglaterra e Alemanha, foi denominado “Iluminismo”, “Século das Luzes” ou ainda “Ilustração”. As palavras utilizadas para traduzir o Iluminismo, dentro de seu tempo, eram: *lumières, aufklärung e to enlighten*. “*Lumières (luzes)*” é, ao mesmo tempo, uma palavra de ordem e um estado de espírito que expressa a noção de um movimento intelectual com o qual

³⁶ Falamos de homens e mulheres porque acreditamos que também existe uma história de luta e subordinação das mulheres, que não é hegemônica e por isso nem sempre é contada, mas existiu. Estamos habituados a estudar a história do homem contada por homens, porque essa é a história hegemônica., porém isso não significa que apenas os homens fizeram a história.

os ‘filósofos’ e ‘homens de letras’ franceses sentem-se solidários, pois são os seus protagonistas” (FALCON, 1986, p. 7). São palavras que indicam esclarecimento racional, descobrimento, liberdade, reconhecimento do sujeito como um ser dotado da possibilidade de conhecer a natureza por si só, porque possui uma razão livre, fonte de toda atividade racional.

D’Alembert (apud CASSIRER, 1992, p.20-21) expressa essa exaltação dos espíritos da sua época assim definindo o século XVIII:

desde os princípios das ciências profundas até os fundamentos da Revelação, desde a metafísica até as questões de gosto, desde a música à moral, desde as disputas escolásticas dos teólogos até os objetos de comércio, desde os direitos dos príncipes aos direitos dos povos, desde a lei natural até as leis arbitrárias das nações, numa palavra, desde as questões que mais profundamente nos tocam até as que só superficialmente nos interessam, tudo foi discutido, analisado e, no mínimo, agitado.

A afirmação do império da razão possibilitou uma nova concepção de mundo e de homem, essencialmente terrena e humana. Fez-se acompanhar, também, por transformações nos planos político, econômico e ideológico, consolidando aquilo que se compreende por Idade Moderna (FALCON, 1986, p.31). Nesse contexto, os dogmas da tradição religiosa sofreram críticas sistemáticas e tenazes dos pensadores da época, principalmente dos *enciclopedistas*.³⁷ Essa atitude crítica frente à religião é uma característica própria do Iluminismo, diferenciando-se do Renascimento, que ainda não tinha se desligado por completo do transcendente. De acordo com Falcon (1986, p.31), isso pode ser observado em determinados trabalhos desenvolvidos pelos enciclopedistas, como, por exemplo, em Diderot (1713-1784) e Holbach (1723-1789), os quais afirmavam que qualquer crença deve ser extirpada. Diderot (apud FONTES, 1981, p.16) afirmou que cada século tem um espírito e o do seu século era o da liberdade, “Liberdade frente à tradição religiosa” para “conceber o exercício livre da razão”. Entretanto, isso não significa que os iluministas romperam em definitivo com a fé. Cassirer (1992, p.191) afirma que “o século XVIII não assenta seus propósitos intelectuais mais vigorosos e seu característico dinamismo espiritual na rejeição da fé, mas no novo ideal de fé que ele promove e na nova forma de religião em que ela se

³⁷ *Enciclopedistas* eram chamados os pensadores do século XVIII, que, inspirados no espírito Iluminista, escreveram a *Enciclopédia*, dando destaque à História como demonstração empírica de suas próprias idéias a respeito dos homens e mulheres, da razão, do progresso e do seu próprio otimismo. A *Enciclopédia* foi pensada e produzida para ser uma síntese dos conhecimentos existentes e um veículo de sua divulgação. Ela se dedica às ciências, às artes e aos ofícios e busca mostrar as diferentes relações existentes entre esses setores. Para realizar essa tarefa monumental foram convocados *os espíritos mais brilhantes da época*, especialistas e profissionais liberais, como advogados e médicos, que ficaram conhecidos como os *enciclopedistas*. A *Enciclopédia* (Francesa) é composta por 17 volumes de textos, 11 de ilustrações, 4 suplementares de texto e 1 de ilustração e dois volumes de índice geral. Sua publicação estendeu-se de 1751 a 1780, dividindo-se em fases. A *enciclopédia* pode ser vista como uma vitrine das principais idéias burguesas do século XVIII.

encarna.” Voltaire (1694-1778) é um exemplo disso, pois ele condenava a superstição, porém não necessariamente a fé e a religião, mas o uso que a Igreja faz dela. (CASSIRER, 1992, p.189-190)

Para os livres-pensadores, afirma Fontes (1981, p.19), “não há nenhuma autoridade acima da razão. Nada escapa ao livre exame, ao livre exercício desta nobre faculdade de que nos achamos dotados”. Isso porque, como assinalamos, os Iluministas têm a imagem da razão soberana e livre. Essa razão fundamenta o novo espírito científico, destitui a crença religiosa de seu lugar supremo e conduz o destino dos homens que vivem em sociedade.

Para os Iluministas, a nova atitude do homem frente ao universo é ter livre “a sua capacidade de julgar, comparar, pensar, avaliar, juntar ou separar” (Fontes, 1981, p.18) . Assim os indivíduos (senão todos, ao menos os pensadores desse século) começaram a se tornar cada vez mais conscientes, ou seja, adquiriram consciência de si próprios como sujeitos dotados de liberdade e de razão, o que lhes permite conhecer a natureza e a sociedade. Para ser livre, essa *Razão* não pode submeter-se a nenhuma autoridade, pois ela é a própria regra para o conhecimento e também é a regra para o universo, compreendendo-se que o universo também é postulado de uma racionalidade em que “todos os seres e as coisas são submetidos a certas regularidades”. (Fontes, 1981, p. 18) Desse modo, cabe ao homem descobri-las e para isso ele usará como instrumento sua própria inteligência.

Kant (1724-1804) expressou com clareza esse sentimento em seu *O que é o “Esclarecimento”*. Em 1783 (poucos anos, portanto, antes da Revolução Francesa), ao responder à pergunta posta por um jornal sobre “o que é a *Aufklärung?*”, ele afirma:

O Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. Sapere aude! Tenha a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo (KANT, 1985, p.11).

O homem esclarecido por sua razão é o que tem coragem de libertar-se dos tutores de pensamento, fazendo da razão juíza de si mesma, como afirma Kant, para compreender a realidade a partir da inteligência do próprio indivíduo. Kant (1985, p.11) acredita que todo homem é dotado de razão, portanto, pode se servir de seu próprio entendimento. Ele mostra que por essa poderosa razão não é preciso ter medo de aprofundar-se na realidade e buscar a verdade. Tal proposta afirma a idéia de igualdade, democracia e liberdade com autonomia,

pois todos, indistintamente, podem – e para Kant devem – atingir a maioria usando da sua própria razão para compreender o mundo e não mais aceitando que outros o façam. Essa é a auto-emancipação, na qual cada indivíduo deve assumir seus atos sem entregar-se ao outro. Contudo, para manter a sociabilidade, o respeito e a ordem, Kant (1985, p.11) vincula a liberdade individual à autoridade política constituída, em nome da reciprocidade, garantindo obediência a uma racionalidade maior estabelecida. Essas formulações parecem indicar o “tema” da revolução que pairava nas idéias do esclarecimento.

Em sua proposta, Kant (1985, p.11) define o sujeito do conhecimento, dotado de razão – os indivíduos –, e o objeto a ser conhecido – os fenômenos –, estabelecendo assim o campo da ciência. A preocupação do pensador era a de assegurar os fundamentos da ciência de seu tempo, a física newtoniana. De acordo com Cassirer (1992, p. 25), Newton (1642-1727) preferia não começar por definir certos princípios, conceitos ou axiomas universais, a fim de percorrer passo a passo, por meio do raciocínio abstrato, o caminho que leva ao conhecimento do particular, dos simples "fatos", ao geral. É nessa direção que se move seu pensamento. Os fenômenos são os dados; os princípios, o que é preciso descobrir. (CASSIRER,1992) A seu ver, é de acordo com a observação dos fatos que os princípios e as leis devem ser formulados. Portanto, é seguindo essa lógica dos fatos que se estabelece a verdadeira correlação entre “sujeito” e “objeto, “verdade” e “realidade”, pois a obediência a uma racionalidade maior estabelecida é a condição de todo o conhecimento científico (CASSIRER,1992).

O modelo *físico-matemático* era considerado pelos Iluministas como a demonstração científica da racionalidade do universo e constitui a garantia de que existe uma identidade essencial entre o sujeito e o objeto do conhecimento, porque a racionalidade é imanente ao mundo e ao homem (FALCON, 1986). Desse pressuposto derivou a certeza quanto às possibilidades da razão humana, afirma esse autor. Seguindo as proposições da racionalidade científica

o homem pode conhecer as leis que governam o mundo material e as próprias sociedades que ele criou, logo conhecendo tais leis é possível construir uma sociedade adequada a elas e que, dada a natureza racional do próprio homem, será também a *melhor sociedade possível* para esse homem (FALCON, 1986, p. 39).

O ideário iluminista pôde espalhar suas certezas e difundir seu otimismo quanto às possibilidades do gênero humano e ao progresso. Como assinala Falcon (1986, p. 38-39), a *autoconsciência iluminista* reforçou essa superioridade intelectual, que fez a si e a seus pares

se reconhecerem como modernos, já que o antigo estava mergulhado nas trevas e o Renascimento e o século XVII fizeram emergir os primeiros clarões de racionalidade.

Ademais, acrescenta ainda Cassirer (1992), tal ideário coloca em cena os direitos humanos, isto é, a afirmação dos direitos humanos contra os sagrados, a idéia de que devem existir normas jurídicas absolutas e universalmente obrigatórias e imutáveis que referenciem os direitos de cada ser humano no mundo. De certo modo, os iluministas consideravam a idéia de liberdade associada aos direitos dos homens, e ser livre supunha o conhecimento dos direitos para assim poder defendê-los (CASSIRER, 1992). Por isso, garantir a liberdade do pensamento configurava-se como o que havia de mais importante. Entretanto, é necessário esclarecer que, em grande medida, os iluministas pertenciam à classe média, como afirma Falcon (1986, p. 25-26): “A guarda avançada da transformação cultural foram os setores educados da burguesia: *Voltaire, D’Alembert, Crimm, Diderot, Rousseau* [...] todos, com exceção de Montesquieu, eram homens oriundos da classe média”. Eles se auto-intitulavam defensores da humanidade, mas defendiam certos interesses sociais ligados à sua classe.

Portanto a defesa da liberdade e dos direitos por eles exaltada é para a classe e não para a humanidade. Nesse contexto, assinala Moraes (2001), Kant propunha que a liberdade individual e a autoridade política fossem compatíveis, pois associava o esclarecimento individual ao coletivo e, a seu ver, a liberdade individual só se efetivaria no outro, ou seja, na reciprocidade. Daí a necessidade de leis gerais para o bom convívio dos indivíduos livres.

Pode-se perceber, em análise superficial dos autores referidos, que entre o racionalismo dos grandes filósofos do século XVII (Descartes, Spinoza e Leibniz) e o racionalismo das “Luzes” há continuidades e diferenças. Falcon (1986, p. 36) afirma que, para os Iluministas, a *razão* é mais modesta e também mais ambiciosa do que o era para os filósofos do século anterior. Mais *modesta* porque eles já não acreditam numa razão definida como síntese de idéias inatas, as quais revelam a essência absoluta do existente; porém mais *ambiciosa* porque, para os homens do *Iluminismo*, a razão não é algo herdado, mas algo que se pode adquirir ou que constitui cada ser. “A razão é uma força intelectual original que tem a função de guiar o intelecto no caminho que o leva à verdade” (FONTES, 1981, p.16). Para tanto, a razão deve ser crítica e criadora, a partir da ênfase recebida para a indagação e a descoberta, mas essa razão, em determinados momentos, pode perder o aspecto crítico e representar-se a si mesma como detentora única da verdade, uma razão poderosa, que pensa que tudo pode conhecer. É este último aspecto da racionalidade iluminista que será fortemente questionado pela agenda pós-moderna.

Contudo, a palavra divina continuou associada à revelação e às Escrituras Sagradas mesmo no período do Iluminismo. Agora, porém, homens e mulheres deveriam utilizar-se “de seu entendimento e de sua inteligência para melhor compreender certas passagens da Escritura”, pois nem sempre as respostas estavam claras (FONTES, 1981, p.16). No âmbito da Igreja, porém, não é “a razão a faculdade a dar a última palavra: ela é servidora da Fé”, que é “um conjunto de preceitos dogmáticos fixados diante dos quais deve cessar toda curiosidade intelectual” (FONTES, 1981, p.16). Esse foi o papel que a igreja, mesmo reformada, atribuiu à razão e ao livre exame das escrituras.

Importante registrar que, no período do Iluminismo, como consequência da atenção dos pensadores ao mundo terreno, à imanência, um novo objeto de estudo se desenhou no horizonte – o próprio ser humano –, e uma nova “ciência” se impõe – a História. Os homens percebem, mediante o estudo do seu passado, que a massa de conhecimentos adquiridos pode ser utilizada para o seu próprio bem-estar (FALCON, 1982). Nesse processo, a partir dos tipos de relações que o ser humano estabelece com a natureza, são constituídas as idéias de *progresso e civilização* (FALCON, 1982).

Esses conceitos surgiram com a construção do novo modo de produção e reprodução da vida humana. O termo *civilização* é essencialmente moderno e está relacionado à distinção entre sociedade organizada e *barbárie*, trazendo consigo a idéia de um Estado em desenvolvimento que terá sua maior expressão no progresso em um determinado processo histórico. Segundo Falcon (1982), o termo *progresso* implica a negação da repetição cíclica, pois se acredita que o universo é inteiramente racional e, sendo assim, é absolutamente legítimo esperar que o acúmulo e a multiplicação dos conhecimentos permitam aos seres humanos cada vez mais dominar ou domesticar a Natureza (FALCON, 1982). Nessa relação ser humano e natureza, o sujeito, dotado de racionalidade, apropria-se do ambiente natural no sentido de auto-regulá-lo (FALCON, 1982). No período das Luzes – bem de acordo com o modo de produção capitalista que então começava a se consolidar –, a idéia de progresso está diretamente relacionada à de emancipação, que será pensada como decorrência do desenvolvimento produtivo e do conhecimento científico, base da ciência moderna.

Moraes (1996) assinala que, pela primeira vez na história humana, o “tempo bom” é colocado no futuro. Até o Renascimento, o tempo valorizado era o do passado, por exemplo: o nascimento de Cristo, o tempo da antigüidade clássica. Com a realidade capitalista o tempo a se valorizar é o do futuro, o da acumulação e do enriquecimento crescente. Está presente a idéia de produzir cada vez mais, agora para no futuro poder usufruir aquilo que foi produzido

e é somente no futuro, com o progresso, que será possível uma vida mais prazerosa. (MORAES, 1996). Juntamente com a idéia de progresso, assinala a autora, surgirá a de que o “desconhecido é provisório”, e de que é apenas uma questão de tempo, e o conhecimento, ou mais propriamente a ciência, revelará o que se ocultava na ignorância.

1.5 Modernidade, modernização e modernismo

Vejam, agora, como alguns autores contemporâneos discutem a questão da modernidade e a associam a outros processos, como a modernização e o modernismo.

Marshall Berman (1986), quando utiliza a célebre frase do *Manifesto Comunista* de Marx – *Tudo o que é sólido desmancha no ar* – está se referindo ao período do Renascimento até o século XX como o de uma tensão entre modernidade, modernização e modernismo, período em que o mundo ocidental é tomado pela sensação de instabilidade. Para ele, a modernidade é este ambiente de aventura, de incertezas, de transformação daquilo que está ao nosso redor, mas também de perigos, de indeterminação do nosso ser e de ameaça a tudo aquilo que somos e aquilo que sabemos (BERMAN, 1986). Isso decorre das profundas mudanças provocadas na produção da vida humana, as quais removeram as antigas formas contraditórias de relações sociais, tiraram do lugar as certezas existentes e colocaram em seu lugar novas relações, que parecem não chegar a se consolidar, pois se encontram em constante mudança; ou seja, uma antiga forma de organização econômica, social, política e cultural é desestruturada pela luta da burguesia e seus aliados contra a hegemonia feudal e, em seu lugar, vai sendo construído um outro modo de organização, baseado na acumulação do capital. Ele gera novas relações sociais, em que a burguesia se configura como hegemônica, contrapondo-se ao proletariado nessa luta de classes. Esse movimento é vastamente estudado por Marx em sua obra *O Capital*. As novas relações sociais que foram se estabelecendo com o advento e consolidação do capitalismo provocaram a sensação de instabilidade e incerteza a que Berman (1986, p. 16) se refere e que ele também chama de “turbilhão da vida moderna”.

Outro autor, David Harvey (2000, p.21), analisa a compreensão de modernidade de Baudelaire, que a caracteriza como “o transitório, o fugidio, o contingente; é uma metade da arte, sendo a outra o eterno e o imutável.” Harvey (2000) afirma que a história do modernismo, como movimento estético, oscila de um lado a outro da dualidade: efêmero e fugidio, eterno e imutável. Ele declara que o modernismo é uma resposta estética atordoada e fugaz às condições de modernidade que são produzidas nos processos determinados de

modernização, isso porque os contrários estão, ao mesmo tempo, presentes na vida moderna, e enfatiza que essa característica de efemeridade e mudança é condição da modernidade.

Marx e Engels (2000, p.14), no *Manifesto Comunista*, assim expressam essa instabilidade, referindo-a ao processo de ascensão da burguesia:

Todas as relações firmes, sólidas, com sua série de preconceitos e opiniões antigas e veneráveis foram varridas, todas as novas tornaram-se antiquadas antes que pudessem ossificar. Tudo que é sólido derrete-se no ar, tudo o que é sagrado é profanado e os homens são por fim compelidos a enfrentar de modo sensato suas condições reais de vida e suas relações com seus semelhantes.

Seria essa a característica da modernidade – viver em constante mudança em meio a um turbilhão de desintegrações, de lutas e contradições, de ambigüidades e angústias. Berman (1986) afirma que ser moderno é viver nesse ambiente paradoxal, de crescimento e transformação das coisas ao redor, mas também de ameaça de destruição do que somos e sabemos. É a experiência da quebra de fronteiras geográficas, nacionais e ideológicas que une os seres humanos, uma união, porém, que nos coloca em contradições e provoca mudanças constantes. Segundo o autor (1986), ser moderno é fazer parte desse universo de relações descrito por Marx, que faz com que *tudo o que é sólido desmanche no ar*.

Berman (1986, p.15) chama de Modernidade esse conjunto de “experiências de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida – que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo”. Com a Revolução Francesa e suas inflexões, um “grande e moderno público”, expressa o autor, ganha vida de maneira bastante conturbada. Esse público vive os sentimentos de uma era revolucionária, em que as convulsões atingem todos os níveis de vida pessoal, social e política. O público moderno do século XIX vive a dicotomia de estar imerso nesse processo de mudança e, ao mesmo tempo, ainda lembra o que é viver material e espiritualmente em um mundo com uma aparência de centrado e inteiro,³⁸ que ainda não moderno. Isto lhes dá a sensação de estar vivendo em dois mundos simultaneamente. Nessa sucessão de estados, definem-se as idéias de modernismo e modernização.

A Modernização, de acordo com Berman (1986, p.15), são os processos sociais que dão vida a esse turbilhão de experiências num constante estado de vir-a-ser. Para nós são as

³⁸ A idéia de centrado e inteiro se dá devido ao fato de as relações dominantes do período Feudal esconderem as fraturas e assim passavam a sensação de imutabilidade. Ela também está relacionada à nostalgia da classe operária quanto à vida rural, e a um certo cuidado ou proteção recebidos dos Senhores Feudais pelos servos e que lhe davam essa sensação de imutabilidade.

novas relações sociais da modernidade construídas a partir da luta de classes.³⁹ O Modernismo é, para o autor, o conjunto das expressões culturais e artísticas, das diferentes visões e idéias, das artes e da arquitetura, é enfim o modo como as classes sociais se tornaram sujeitos e objetos da modernização. Para ele (1986), a modernidade é a experiência e o modernismo é a produção da modernidade na modernização.

Berman (1986) também analisa alguns pensadores de diferentes lugares e épocas (como Marx, Baudelaire, Dostoiévski, Nietzsche e outros) que se dispuseram a enfrentar e a lidar com essas sensações de perda das referências, de fragmentação, mudança e efemeridade. Desse conjunto de autores, ele mostra como Marx apontou caminhos para auxiliar na compreensão da modernidade, pois *retira as máscaras dos processos produtivos* à medida que apresenta o processo de desconstrução e engendramento⁴⁰ das relações sociais, que se constitui no e pelo jogo de forças das classes sociais em luta.⁴¹ Dessa forma, a modernização, que é percebida pela sensação de “turbilhão da vida moderna”, é definida pela ascensão e consolidação do modo de produção capitalista. Nas palavras de Marx e Engels (2000, p. 9), “a sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, [...] estabeleceu novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta no lugar das antigas.”⁴²

Porém, afirmam os autores, essas certezas nem chegam a se cristalizar e já começam a mudar novamente. Segundo Marx e Engels, (2000, p. 13) “a burguesia não pode existir sem revolucionar, constantemente, os instrumentos de produção e, deste modo, as relações de produção e, com elas, todas as relações da sociedade.” Também afirmam que a lógica do capitalismo exige essa constante mudança. Na luta entre as classes, a partir das maneiras pela qual vão se estabelecendo as relações de produção dos bens ou mercadorias, que têm implicações nas demais relações sociais, são estabelecidas determinadas certezas, que acabam por ser constantemente quebradas porque as relações capitalistas não existem sem revolucionar, em claro contraste com os inalterados modos de produção anteriores (MARX e ENGELS, 2000). São relações que precisam revolucionar as condições sociais, sacudir as

³⁹ Contudo, é importante enfatizar que Berman não trabalha com o conceito de luta de classes.

⁴⁰ Note-se que a própria desconstrução já é engendramento.

⁴¹ É importante salientar que Berman não pensa dessa forma. Ele trabalha com a idéia de polaridade e não com o pensamento dialético.

⁴² O Capitalismo caracteriza-se por "*uma sociedade de proprietários livres*", os quais compõem basicamente duas classes: os capitalistas ou a burguesia e o proletariado ou os trabalhadores. (SAVIANI, 1994, p. 155) Os proprietários dos instrumentos de trabalho (das ferramentas e maquinarias) são os capitalistas, e os proprietários da força de trabalho são os trabalhadores, ambos celebram um contrato no qual o trabalhador vende sua força de trabalho ao capitalista. No sentido otimista, o trabalhador é livre porque pode vender sua força de trabalho, e no sentido pessimista ele é despojado de seus meios de subsistência (MARX, 1988; SAVIANI, 1994).

convicções e criar incertezas. Isso porque os instrumentos necessários para produzir as mercadorias precisam estar sempre em mudança e esse engendramento provoca mudanças nas relações que se estabelecem para produzir as mercadorias e, conseqüentemente, em todas as demais relações sociais (MARX e ENGELS, 2000). Esse clima de constante mudança e quebra das certezas provoca o mal-estar da modernidade descrito por Berman e, de certa forma, cria uma nostalgia daquele tempo em que as certezas pareciam cristalizadas.

Berman (1986) afirma que Marx e outros pensadores do século XIX, como Nietzsche, discutiram a modernidade em uma época em que apenas uma pequena parte do mundo era moderna. No século seguinte, porém, o século XX, o processo de modernização tomou todo o planeta e ninguém mais tinha condições de escapar dessa rede. Período brilhante e criativo da história, permeado por guerras e revoluções, nesse século a modernização aos poucos atingiu as classes sociais em todos os espaços geográficos do planeta: acelerou-se a sensação de viver num mundo de inconstância e de contradições das condições políticas, econômicas e culturais; as relações entre Capital e Trabalho modificaram-se e assumiram formas históricas inéditas no avanço de exploração de mercados globais; o desenvolvimento da ciência chegou às raias de criação do próprio humano; transformaram-se as relações sociais a ponto de excluir do mercado de trabalho e relegar à miséria a maioria da população mundial; criou-se uma cultura marcada pelo narcisismo consumista e pelo individualismo extremo.

Vale lembrar, contudo, que há formas mais precisas de compreender esse processo. Ellen Wood (2001, p. 113), por exemplo, questiona a relação direta que se estabelece entre capitalismo e modernidade. A autora (WOOD, 2001, p. 113) afirma que atribuir “um caráter natural ao capitalismo, implícita na identificação convencional do *burguês* com o *capitalista* e de ambos com a *modernidade*,” idéia esta que ainda está presente nas teorias atuais, pode disfarçar a especificidade do capitalismo e até falsear sua conceituação. Para Wood, (2001, p. 113), o outro lado também é verdadeiro: “se alguns aspectos essenciais da modernidade têm pouco a ver com ele, a identificação do capitalismo com a modernidade pode disfarçar também a especificidade de uma modernidade *não-capitalista*.”

Ela (2001) afirma que o Iluminismo é concebido como um momento decisivo no avanço da modernidade, e também, mas de forma errônea, é realizada a fusão entre modernidade e capitalismo. Wood (2001, p.114) pressupõe que os traços do Iluminismo podem estar associados ao desenvolvimento do capitalismo, “quer porque o capitalismo inicial, em seu processo de desdobramento, os teria criado, quer porque o avanço da racionalização que produziu o Iluminismo também teria trazido consigo o capitalismo.”

Contudo, o capitalismo e a modernidade precisam ser de certa forma desarticulados, até porque, se situarmos o Iluminismo em seu contexto histórico, podemos perceber que “boa parte do projeto iluminista pertence a uma sociedade nitidamente não-capitalista – não somente pré-capitalista, porém não-capitalista.” (WOOD, 2001, p. 114) Ela segue enfatizando que o Iluminismo não pode ser visto como “um ponto de transição no caminho para o capitalismo, mas uma rota alternativa de saída do feudalismo.” Um exemplo apontado pela autora é o Estado absolutista na França do século XVIII, que apresentava formas de apropriação extra-econômicas que são opostas à economia de exploração capitalista. Como indica essa autora (2001, p.115) a população francesa era maciçamente rural, contrapondo-se ao mercado de consumo de massas; seu mercado funcionava com base em princípios não-capitalistas, a extração comercial do lucro baseava-se no comprar barato e vender caro; a sua burguesia, que teria sido “a principal fonte material do Iluminismo,” não era uma classe capitalista.

Os principais agentes burgueses do Iluminismo e, mais tarde, da Revolução Francesa eram profissionais liberais, detentores de cargos públicos e intelectuais. Sua briga com a aristocracia pouco tinha a ver com libertar o capitalismo dos grilhões do feudalismo. (WOOD, 2001, p. 115)

Nesse sentido, podemos afirmar que a modernidade e o capitalismo nunca se fundiram. Os ideais da modernidade estão relacionados ao desenvolvimento humano, enquanto que o capitalismo está associado à idéia de desenvolvimento produtivo.

Para melhor compreender essa complexidade, é importante distinguir o que está acontecendo na França e na Inglaterra no século XVIII, aponta-nos Wood (2001). Ela afirma que, enquanto na França as ideologias da burguesia tiveram pouco a ver com o capitalismo e estavam muito mais ligadas às lutas em torno de formas não-capitalistas de apropriação, na Inglaterra estava no auge o capitalismo agrário, que apresentava novas formas de comércio e estava caminhando rumo à criação de um capitalismo industrial. De acordo com a autora (2001, p. 119), “Londres era a maior cidade da Europa”, seu mercado interno era integrado e competitivo, existia um mercado de consumo de massas e a base produtiva agrícola já funcionava de acordo com os princípios capitalistas.

O interesse pela ciência e pela tecnologia foi real, na França, na Inglaterra como nos demais países desenvolvidos economicamente, e seu crescimento deveu-se muito a nomes como Bacon, Locke e Newton, por exemplo (WOOD,2001).Contudo, o interesse da Inglaterra estava diretamente ligado à ideologia do desenvolvimento (desenvolvimento da propriedade,

da ciência e do lucro), pois sua preocupação estava centrada no aumento da produtividade do trabalho (WOOD, 2001). Essa foi a ideologia característica que prevaleceu no capitalismo, a ideologia Inglesa do “desenvolvimento” e não a idéia Iluminista de “aperfeiçoamento da humanidade” que acompanhou a modernidade. Como afirma Wood (2001, p.119), foram “o desenvolvimento da propriedade, a ética – e, a rigor, a ciência – do lucro, o compromisso com o aumento da produtividade do trabalho” que promoveram o desenvolvimento do modo de produção que nos encaminhou ao capitalismo, na sua constituição de hoje, e não as idéias de emancipação humana defendidas pelos Iluministas. Por isso, as concepções de modernidade e de capitalismo não podem ser fundidas, pois cada uma defende um interesse.

As críticas feitas ao projeto Iluminista e à modernidade “destrutiva”, nas últimas décadas do século XX, pela agenda pós-moderna, na verdade, afirma WOOD (2001.), deveriam ser encaminhadas à ideologia do desenvolvimento, pois foi ela que provocou a degradação ecológica e impossibilitou a emancipação humana. Wood (2001, p. 120) declara que “se quisermos procurar as raízes de uma modernidade destrutiva [...] podemos começar por buscá-las no projeto do “desenvolvimento”, na subordinação de todos os valores humanos à produtividade e ao lucro, e não no Iluminismo.”

É justamente nesse campo confuso que o pensamento moderno sofrerá as críticas mais severas, em particular nas últimas décadas do século XX. A confiança Iluminista que permeia a modernidade/modernização é colocada sob suspeita, como afirma Moraes (1996, p. 47) e é denunciada “a falência do processo de modernização que, longe de cumprir suas promessas de progresso e emancipação, tornou-se força opressora sobre mulheres e homens, dominou a natureza, produziu sofrimento e miséria”. Quer nos parecer, como afirma Wood, que a crítica enleou, sem cuidado, o projeto do desenvolvimento capitalista e os valores de emancipação humana, do conhecimento e da crítica iluministas. Ao fazer isso, perdeu de vista “a racionalidade capaz de reflexionar sobre si mesma e sobre a natureza de seu objeto, privando-se, assim, do incondicional impulso emancipatório que está em sua raiz” (MORAES, 2002).

2 A CRISE DA RAZÃO E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO

O século XX – Era dos Extremos, como o chamou Hobsbawn – foi marcado por acontecimentos de forte impacto social, como as duas grandes guerras; as devastadoras guerras localizadas; a destruição ecológica; o agravamento da expropriação do trabalho humano; a exclusão social sem precedentes na história; o desenvolvimento de conhecimentos científicos que colocaram a humanidade no limiar do controle da espécie e de artefatos tecnológicos e armamentistas de alto potencial destruidor; a queda do Muro de Berlin; o desmonte da antiga União Soviética e dos países do Leste europeu; a hegemonia incontrastável dos Estados Unidos da América; a fome e o genocídio de populações continentais, entre outros. Estamos longe dos sonhos de emancipação humana ou de uma razão capaz de planejar e ordenar a vida, tornando-a melhor, desejados pelo projeto Iluminista. Ao contrário, vivemos a barbárie sobre o qual Marx já havia alertado em sua célebre frase conclusiva do Manifesto Comunista: “socialismo ou barbárie”.

Foi nesse contexto de desencanto que, nas últimas décadas do século XX, instaurou-se uma crise paradigmática que fez com que pesquisadores questionassem as tendências teóricas e metodológicas de suas pesquisas, até pela dificuldade que tinham em encontrar respostas para as impressionantes mudanças conjunturais da época. Em meio a essa crise e busca de explicações, vários discursos emergiram, entre eles o pós-moderno, que coloca “sob suspeita a confiança iluminista em uma razão capaz de elaborar normas, construir sistemas de pensamento e de ação e da habilidade racional de planejar de forma duradoura a ordem social e política” (MORAES, 1996, p. 47).

Entretanto, a crítica pós-moderna ao projeto iluminista parece estar deslocada. Ao contrário do que comumente prevalece entre as interpretações do período, Wood (2001) alerta que não se deve relacionar o Iluminismo com capitalismo. Ela lembra que a França do século XVIII não era ainda capitalista, dessa forma, muitos aspectos do Iluminismo estão enraizados em relações sociais de propriedade não capitalistas: naquele momento, o Terceiro Estado lutava contra os nobres e o clero, com o objetivo de libertar-se das correntes do feudalismo.

Nesse contexto, os ideais do Iluminismo, sobretudo o da emancipação humana, tinha em vista romper com os grilhões medievais. A autora (2001, p. 115) assinala que:

Quanto à burguesia, que teria sido, por assim dizer, a principal fonte material do Iluminismo, *não* era uma classe capitalista. Na verdade, em sua maior parte, não era sequer uma classe comercial tradicional. Os principais agentes burgueses do Iluminismo e, mais tarde, da Revolução Francesa eram profissionais liberais, detentores de cargos públicos e intelectuais. Sua briga com a aristocracia tinha pouco a ver com liberar o capitalismo dos grilhões do feudalismo (grifo do autor).

Wood (2001, p. 116) toma como exemplo uma das expressões ideológicas da burguesia francesa, o universalismo, isto é, “a crença em certos princípios universais que se aplicam à humanidade em geral em todas as épocas e lugares”. O universalismo burguês significava o desafio ao privilégio e aos estados privilegiados, da nobreza à Igreja, e expressava-se contra o *particularismo* aristocrático. Em outras palavras, afirma WOOD (2001, p. 116), “a *universalidade* opunha-se ao *privilégio* em seu sentido literal, como uma lei especial ou privada” e tornava-se base para uma teoria da história na qual a burguesia e seus intelectuais orgânicos assumiam o papel de liderança como agentes históricos de uma ruptura com o passado, da personificação da razão, da liberdade, da vanguarda do progresso. Em outras palavras, ainda segundo Wood (2001, p. 116), “com todas as suas limitações, tratava-se de um universalismo emancipatório – o que permitiu, naturalmente, que fosse apropriado por forças muito mais democráticas e revolucionárias”.

Ao contrário da França, a Inglaterra do século XVIII possuía uma crescente população urbana, proporcionalmente muito maior do que a da França no mesmo período. Nas palavras de Wood (2001, p. 116)

Pequenos proprietários são expropriados, não apenas pela coerção direta, mas também pela pressão econômica. Londres é a maior cidade da Europa. Há um mercado interno muito mais integrado – e competitivo –, o primeiro mercado nacional na Europa, ou no mundo. Já é possível perceber os primeiros passos de um mercado de consumo de massa para as mercadorias mais baratas do cotidiano, especialmente alimentos e têxteis, e uma crescente força de trabalho proletarizada. A base produtiva da Inglaterra, na agricultura, já opera basicamente por princípios capitalistas, com uma aristocracia profundamente envolvida no capitalismo agrário e nas novas formas de comércio. A Inglaterra encontra-se no processo de criar um capitalismo industrial.

Nesse contexto, a autora ressalta que as expressões ideológicas características e distintas do capitalismo inglês não eram o racionalismo cartesiano e o planejamento racional,

mas a “mão invisível” da economia política clássica e a filosofia do empirismo britânico e, sobretudo, a ideologia do “desenvolvimento”: não a idéia de desenvolvimento da *humanidade*, própria da Ilustração, mas o desenvolvimento da *propriedade*, a ética – e, verdadeiramente, a ciência – da *produtividade* e do lucro, o compromisso com o crescimento da produtividade do trabalho, a ética do cercamento e da expropriação, aspectos visivelmente ausentes da França do século XVIII.

Assim, afirma Wood (2001), se quisermos encontrar as raízes de uma “modernidade” *destrutiva* – a ideologia, digamos assim, do tecnocentrismo e da degradação ecológica –, como o faz o pensamento pós-moderno, devemos procurar não na Ilustração e em seus princípios universalistas e emancipatórios, mas no projeto de “desenvolvimento”, a subordinação de todos os valores humanos à produtividade e ao valor. Em outras palavras, a crise é identificada, até mesmo por intelectuais de movimentos que se afirmam como críticos, como uma crise das propostas Iluministas, e não como resultado do desenvolvimento capitalista.

Rabinbach (apud MORAES, 2001a, p. 5) nos lembra que, em determinadas circunstâncias, “os intelectuais da academia, percebendo que suas referências teóricas perderam a solidez que antes possuíam, por conveniência, e às vezes, por interesses oportunistas, decretam a crise e mudam de perspectivas ou paradigmas.” Neste caso, além de estarmos frente a uma crise, o autor afirma que poderíamos estar frente a dilemas intelectuais, que surgem em momentos de incapacidade de compreender a complexidade das relações estabelecidas no processo social ou em um determinado campo de conhecimento.

No entanto, não podemos negar que as suspeitas sobre a razão de corte Iluminista tenham algum fundamento, principalmente se for retomada a imagem de um sujeito centrado, dotado de uma razão poderosa que tudo pode conhecer. Mas parece que a crítica feita à Ilustração (ou, ao que parece, à razão Kantiana e à ciência positivista) foi longe demais e alcançou o outro extremo, negando o real, a razão e o sujeito – pontos básicos das teorias do conhecimento modernas – e, sobretudo, as “metanarrativas” emancipatórias.

No período da Ilustração, como foi visto no capítulo anterior, o conhecimento tornou-se o centro da filosofia e foi a razão que possibilitou alcançar o “conhecimento verdadeiro”. Essa poderosa razão, tal como pensada por Kant (1985), é fonte de liberdade do pensamento humano (ou ao menos o de uma fração de classe) e possibilidade de compreensão da realidade. Nesse sentido, “os homens” foram libertados dos grilhões do período medieval e o pensamento se libertou.

Se essa concepção de razão encontra suporte nos pensadores modernos, talvez seja no positivismo de Comte que encontre seu ápice, quando foi identificada com o conhecimento científico, e este como a única forma verdadeira de conhecer e, mais ainda, como meio para que a humanidade alcançasse o progresso e a felicidade. O desconhecido era visto como provisório e o que então não era compreendido, no futuro o seria, pois bastava dar o tempo necessário para que a ciência, seus procedimentos e metodologia se desenvolvessem e desvelassem a causalidade do mundo (MORAES, 1995a). Esse pensamento corresponde ao crescimento das ciências, no século XIX, e concebe o sujeito cognoscente como dotado das possibilidades, condições e instrumentos para conhecer, pois à sua disposição estaria o método para permitir a compreensão e a manipulação dos fenômenos.

É essa concepção de razão que entra em crise na segunda metade do século XX, pois, “longe de cumprir suas promessas de progresso e emancipação, a ‘razão’ moderna teria se tornado força opressora sobre homens e mulheres, dominado a natureza, produzido sofrimento e miséria” (MORAES, 1996, p. 47). Muitos críticos desta razão questionam a confiança iluminista, a racionalidade que se proclama fonte de progresso do saber e da sociedade, racionalidade esta vista como fonte de verdade e do conhecimento objetivo e sistemático, sem perceber, como lembra Wood (2001), que a racionalidade que determina as relações econômicas, políticas e sociais está vinculada à lógica capitalista e não às propostas Iluministas.

Moraes (2001b) afirma que determinados críticos da razão, como Adorno e Horkheimer, ou os pós-modernos e suas derivações, fazem uma denúncia mais radical. De acordo com a autora (2001b), outros pensadores, como Habermas, propõem a idéia de um projeto da modernidade que não se cumpriu, um projeto inacabado de uma modernidade que ainda não concluiu seu trabalho de emancipação; Boaventura ressalta que os sistemas educativos modernos utilizam-se apenas de um tipo de conhecimento e de uma forma de aplicação: o conhecimento científico e a aplicação técnica, daí seu fracasso; Lyotard assinala o fim das metanarrativas, do sujeito centrado e do real inteligível. (MORAES, 1996) É a morte do real, “o crime perfeito”, diz Baudrillard (1996), como o próprio título de seu livro indica.

Adorno e Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento* (1985), no capítulo “Ulisses ou o mito e esclarecimento” criticam a racionalidade ocidental como um todo e afirmam que essa razão “se condena a sua própria idolatria” (apud, MORAES, 2001b, p. 6). No episódio do canto das sereias, Ulisses quer ouvir o canto, mas não quer sucumbir, por isso mantém os

ouvidos da tripulação tapados e pede aos marinheiros para que o amarrem ao mastro, para assim ele ouvir o canto e não se lançar ao mar. Nessa passagem, os autores expõem a razão ocidental como uma razão atormentada, pois a racionalidade ocidental impõe regras e disciplina para conhecer o real. Desse modo, ela permite a alguns conhecer a realidade a partir de regras definidas (que é o método), mas o impedem de desfrutar dessa realidade; a outros (no exemplo do mito das sereis, esses outros são a tripulação) não é permitido nem mesmo o “conhecimento da beleza e do amor” (MORAES, 2001b).

Ao seguir o pensamento desses dois autores, Moraes (2001b) enfatiza que as paixões são aquilo que perturbam a ordem da razão, por isso a razão precisa exercer constante vigilância e criar mecanismos para enfrentar o que gera desequilíbrio.

Por isso Ulisses é astucioso: “o recurso do eu para sair vencedor das aventuras: perder-se para se conservar, é a astúcia”. Ulisses sabe que a razão é insuficiente e imperfeita, precisa de regras que a tornem auto-suficiente. Ele sabe que é impossível ouvir o canto das sereis sem sucumbir. Apenas reprimindo os instintos e por contínuo sacrifício poderia sobreviver. Ele sabe que o canto das sereias promete plenitude e felicidade, mas ameaça a autonomia do sujeito. Em uma última palavra, ele tem consciência de que sucumbir ao canto das sereis é perder a subjetividade, é deixar de se sujeito. Por isso a razão não se permite a fruição plena do gozo (MORAES, 2001b).

De acordo com Moraes (2001b, p. 8) “o diagnóstico contemporâneo sobre a modernidade é a ruína”, é um desencanto que revela um certo *irracionalismo*, que fragmenta e desintegra o mundo físico e social devido à nossa incapacidade de experimentar o mundo na sua totalidade ordenada e coerente. Essa é a crise decretada nas últimas décadas do século XX, uma crise que tomou várias denominações e se desdobrou em várias direções. Um desses caminhos segue um conceito amplo, que permite abarcar várias categorias, como é o conceito “pós-moderno”, tendo como inflexões o pós-estruturalismo, multiculturalismo, neopragmatismo, entre outras.⁴³

De acordo com Moraes (1996, p. 46), é preciso salientar que “o discurso pós-moderno e as teorias que o compõem não expressam, por certo, um corpo conceitual coerente e unificado.” Ao contrário, afirma a autora (1996), há uma pluralidade de propostas e interpretações muitas vezes conflitantes e aquilo que se convencionou chamar de pós-moderno é de tamanha abrangência que pode dizer respeito a questões estéticas e culturais, filosóficas e político-sociais. É considerado pós-moderno “determinado estilo arquitetônico ou certos movimentos e expressões artísticas, produções no campo da teoria e da filosofia ou,

⁴³ Neste trabalho iremos tratar apenas dos conceitos pós-moderno e pós-estruturalista.

até mesmo, um suposto novo estágio na história da humanidade".(MORAES., p. 46) Diferentes autores entendem o pressuposto pós-moderno das mais diversas formas, mas, de uma maneira ou outra, este termo passou a fazer parte da nossa linguagem cotidiana tornando-se uma influente imagem cultural (1996, p. 46).

As teses pós-modernas, desencantadas com o mundo moderno e suas propostas (referindo-se às proposições da Ilustração), promovem um novo modo de ver a realidade social, percebendo-a de maneira fragmentada, heterogênea e plural, como afirma Moraes (1995b), o que impossibilita o alcance de um conhecimento objetivo. O sujeito do conhecimento perde seu papel de outrora e “é reduzido a um fluxo de intensidades – motivações e desejos – sub e transindividuais.” (MORAES, 1995, p. 114) Essa proposição nega a possibilidade de um sujeito consciente de si e do mundo e que possa intervir no sentido de transformar as relações já estabelecidas, pois não temos mais sujeitos, temos subjetividades diluídas em fluxos atomizados de linguagem no mundo fragmentado (MORAES,1995). Fala-se de uma ausência do sujeito cognoscente substituído por um sujeito fragmentário, preso às injunções de sua cultura.

Junto a essas teses encontram-se as propostas pós-estruturalistas, que muitas vezes se aproximam do discurso pós-moderno, e outras se justapõem a ele. O pós-estruturalismo apresenta uma concepção de subjetividade plural, múltipla e descentrada e oferece outro papel e natureza à linguagem. Tal proposição promove “um ‘salto’ da realidade para a linguagem como agente constitutivo da consciência humana e da produção social do sentido.” (MORAES, 1995, p. 114). Assim, a linguagem deixa de ser uma rede de signos e significações e o pensamento pós-estruturalista institui os “jogos de linguagem sem sujeitos”, textos que entram em interseção uns com os outros produzindo novos textos e novas interseções indefinidamente (MORAES, 1996, p. 49). Dessa maneira, a linguagem antecede e define a realidade, e esta passa a ser vista como formas de ilusão, textos e significações múltiplas, impossibilitando qualquer determinação mais profunda do conhecimento.

A autora (1994, p. 183) enfatiza que essa concepção fragmentada do real muitas vezes recebe a influência de importantes pensadores pós-estruturalistas franceses, como, entre outros, Deleuze e Guattari (apud MORAES, 1994, p. 183), os quais afirmam que “a época contemporânea é constituída de objetos parciais, restos, tijolos reduzidos a pedaços; Lyotard (apud MORAES, 1994, p. 183), o qual rejeita o racionalismo e as análises totalizantes e apresenta “uma abordagem ‘micrológica’ para a teoria e a política”e Baudrillard (apud MORAES, 1994, p.183), que considera impossível distinguir imagem e realidade. Para

Baudrillard (apud MORAES, 1994) uma das principais proposições de determinados pensadores pós-estruturalistas reside na idéia de que a realidade passa a ser o texto, de modo que realidade e ficção se fundem e não podem mais se distinguir.

É importante salientar que, apesar de esse pensamento ter pretensões críticas, pois reconhece e até denuncia as mazelas da globalização do mercado e chega a sonhar com a construção de uma alternativa ao que está posto, na verdade fica preso a um profundo pessimismo em relação a essas possibilidades de mudança. Afinal, prescinde da ação de sujeitos, reduzido-os a “feixes de desejos”, ou a “fluxo de intensidades subjetivas”. (MORAES e DUAYER, 1996)

2.1 Novos objetos de pesquisa

Como vimos, os paradigmas emergentes da pós-modernidade e do pós-estruturalismo promovem um novo modo de ver a realidade, percebendo-a de maneira fragmentada e fazendo com que esses fragmentos se constituam em novos objetos, entendidos dentro de um tempo específico também fragmentado.

O mundo histórico, nesta perspectiva, torna-se um caleidoscópio de micro objetos soltos, sem sentido ou hierarquias [...] a duração sofre todo um trabalho de decomposição, o tempo se desacelera em temporalidades heterogêneas, descontínuas e desarticuladas (MORAES, 1994, p.182).

Moraes (1994, p. 178) aponta que no campo da ciência, tecnologia, cultura e comunicações surgiram “novos movimentos sociais (das mulheres, de defesa de etnias, de minorias, etc.) e novas formas de subjetividade.” Dessa maneira, novos temas e objetos de estudo passam a ser pesquisados, pois eles representam a inquietação do tempo presente e são postos aos pesquisadores pelas condições sociais reais. Portanto, merecem a atenção devida. Como afirma a autora (1994, p. 185), “cada momento histórico tem suas perguntas próprias a fazer, questões que lhe são específicas e é a partir desta especificidade que o passado interrogado é interpretado.” Entretanto, com o surgimento dos paradigmas emergentes, os novos objetos de pesquisa ganharam uma nova forma de tratamento, muitas vezes descontextualizada das relações sociais concretas, o que promove um caráter mais descritivo do que analítico, com grande ênfase na dimensão simbólica da narrativa.

Os pós-modernos criticam as teorias totalizantes sob o argumento de que elas não dão conta de questões particulares, subsumidas às grandes narrativas, sobretudo a da luta de classes. Entretanto, Geary (2000), em seu trabalho *European Labour Protest*, publicado em 1981, já reconhecia que não havia uma conexão direta entre ser trabalhador e o que se descreve como consciência de classe, e identificava a importância dos novos objetos de investigação juntamente com os antigos. O autor afirma:

Pude perceber, sem a ajuda da teoria pós-moderna e como muitos outros historiadores do trabalho, que opções religiosas, questões de etnia, gênero, geração e localidade [*locality*, no original] muitas vezes ameaçaram, fragmentaram, dissolveram ou destruíram a solidariedade de “classe”, e onde tal solidariedade de fato existiu não necessariamente teve caráter permanente. *European Labour Protest* estava convencido que para a produção da identidade e de ação de classe, a política e o Estado eram mais centrais que o mercado. Desde então, muitos desses pontos se tornaram obviedades pós-modernas. Em meu caso pessoal, no entanto, essas proposições não resultam de qualquer reorientação teórica ou de um desprezo às “metanarrativas” (à Lyoard). Ao contrário, resultaram da observação dos movimentos do trabalho em diferentes regiões e diferentes países, em tentativas de comparação (GEARY, 2000, p. 36-37).

Como podemos observar nas palavras de Geary, não foram as teorias pós-modernas que trouxeram para o campo investigativo as novas questões de pesquisa. Na verdade, elas já vinham sendo investigadas por pesquisadores considerados, pejorativamente, modernos. Geary (2000, p. 36-37) afirma que, principalmente a partir dos anos de 1990, ele começou a se interessar mais por aquilo que fragmentava a solidariedade de classe do que aquilo que a fomentava, assim como muitos de seus contemporâneos também o fizeram. Desse modo, “opções religiosas, questões de etnia, de gênero, geração e nacionalidade” passaram a se fazer mais presentes em seu trabalho do que anteriormente, assim como trabalhadores católicos, nacionalistas, mulheres trabalhadoras etc. (GEARY, 2000, p. 37) A compreensão de que não é, necessariamente, a experiência no local de trabalho que dá origem à solidariedade de classe, afirma o autor, levou-o a ser mais consciente da coexistência de múltiplas identidades da classe trabalhadora. Entretanto, seu ponto de vista não era, de forma alguma, pós-moderno.

Eu ignorava totalmente a “virada lingüística”, os pós-modernistas franceses, e historiadores como Hayden White, cuja crítica a toda grande teoria, mais especificamente ao marxismo, me parece hoje extremamente familiar – mesmo antiquada –, possivelmente “*démodé*” (GEARY, 2000, p. 37).

Geary (2000) preocupava-se em explicar as diferenças internas à classe trabalhadora nacional em termos estruturais, o que é, para os pós-modernos, algo ultrapassado. Porém ele (2000) afirma que não buscava uma política construída como discurso, do mesmo modo que

propunha Patrick Joyce e Gareth Stedman Jones. O que o interessava eram os fatores concretos de constituição das ações das classes, os comportamentos durante as greves, as políticas dos empregadores em relação aos empregados etc (GEARY, 2000). Ao contrário dos pós-modernos e, principalmente dos pós-estruturalistas, que propõem que as comunidades e suas identidades são construídas pelo discurso cultural e não pela dinâmica estrutural da realidade, o autor afirma que:

Embora recentemente tenha me voltado mais à cultura da classe trabalhadora alemã, para mim a cultura é elaborada em espaço de cidades reais, em tipos diferenciados de comunidades habitacionais. A meu ver, comunidades não são simplesmente “imaginadas”, mas construídas em espaços de tijolos e argamassa. Jamais acreditei que a identidade fosse construída primeiramente ou independentemente pela linguagem ou pela cultura, não obstante a sua importância (GEARY, 2000, p. 38).

Geary (2000, p. 38) faz referência à *nova história do trabalho*, que surgiu a partir das correntes pós-modernas e pós-estruturalistas, sobretudo sob a influência de Derrida – que promove a “autonomia do texto e da linguagem” – e de Foucault⁴⁴ – que enfatiza que “o discurso constitui e expressa os sujeitos e os objetos”. Cita também Lyotard e sua condição pós-moderna, que é incrédula a todas as meta-narrativas. Geary (2000, p. 39) afirma que a *nova história* não aceita explicações organizadas em termos de interesses, é cética quanto a pesquisas “que privilegiam a classe em detrimento de outras identidades, tais como gênero, etnia, nacionalidade e comunidades intra-classe.” Nesse sentido, a história deixa de ser expressão do passado e torna-se um espaço de disputas entre narrativa e discurso, os quais, como identifica o autor, são construídos em geral de forma autobiográfica. Nesse contexto, “as identidades são forjadas durante a ação, a partir do engajamento com discursos culturais e políticos; não existem realidades sociais prévias que possam dar origem às ações, à linguagem e cultura” (GEARY, 2000, p. 39). Tais proposições aproximam história e ficção a ponto de uma não se distinguir da outra, pois o real se transformou em texto ou narrativas.

Geary (2000, p. 39) aponta como conquistas da nova história a destruição das grosseiras teorias reducionistas – no caso de seu campo de investigação – sobre a formação de classes e a possibilidade de ver novos significados de identidade dos trabalhadores além da classe. Os estudos pós-estruturalistas também mostraram a necessidade do cuidado com a leitura dos textos do trabalho, de uma atenção maior com a linguagem e seus significados e da fragilidade e transitoriedade das identidades. Contudo, no primeiro caso ele afirma que muitas

dessas identidades já eram conhecidas pelos historiadores, independente das proposições pós-modernas e, no segundo, que a forma com que os novos objetos de pesquisa são trabalhados deixa lacunas. Ele enfatiza que, apesar de aspectos positivos,

as reivindicações metodológicas de alguns pós-modernistas devem ser contestadas em outras bases, diferentes do forte desejo pessoal [*autobiographical*, no original] de lhes dar um soco no nariz (e assim fazer surgir uma realidade que dificilmente seria constituída pela linguagem!) (GEARY, 2000, p. 42).

Segundo o autor (2000), o primeiro problema em relação à linguagem como constituinte da realidade está em seu estatuto epistemológico. Para ele, a reivindicação da prioridade lingüística e cultural não difere metodologicamente de uma outra proposta que afirma que as identidades são primeiramente determinadas por estruturas econômicas. De acordo com Geary (2000, p. 42), as duas afirmações parecem essencialistas e fechadas, uma com um discurso reducionista no campo lingüístico, cultural e político, e a outra permeada por um grosseiro determinismo econômico. Portanto, texto e linguagem não podem ser pontos de partida para a pesquisa, e sim evidências.

O segundo problema, de acordo com o autor (2000), reside na premissa da linguagem como constituinte independente da realidade. Para ele, pode até ser que a realidade só possa ser compreendida e construída por meio da linguagem, mas é inegável que “a experiência física existe neurologicamente e sem palavras” (GEARY, 2000, p. 44). Portanto, a realidade existe fora da linguagem. Ele vai mais longe ao afirmar que “o historiador que negar que não exista nada ‘lá fora’ (*out there*, no original) além de nossas construções culturais, deve abandonar a profissão” (GEARY, 2000, p. 44). Isso porque a história não é ficção, existem evidências que excluem determinadas interpretações e afirmam outras, além de a simples narrativa não poder se constituir em explicação.

“Como historiador do trabalho”, indica Geary, embora reconheça que as questões sobre gênero, confissões religiosa, etnia etc., impedem a compreensão das identidades apenas baseada em classes, o autor lembra, no entanto, que muitas das divisões dos trabalhadores podem ser explicadas sem o recurso cultural ou puramente da cultura, e que em determinados momentos é importante explicar a natureza desigual do desenvolvimento econômico. Também fatores estruturais e de conjuntura externa podem interferir na compreensão do objeto de pesquisa. Esse leque de determinações pode auxiliar a compreender porque

⁴⁴ É importante esclarecer que, tal como Geary, não estamos considerando Foucault pós-moderno, nem pós-estruturalista. Apenas estamos salientando que parte de sua teoria influenciou pensadores a caminharem em

trabalhadores, em empregos similares e fábricas semelhantes, algumas vezes se dividem a partir de questões religiosas ou étnicas, como revela uma de suas pesquisas, ou porque outros superam diferenças de local de trabalho ou identidade ocupacional para aderir a um movimento mais amplo de classe (GEARY, 2000). Estes casos não podem ser explicados simplesmente por questões culturais ou discursivas. Nem só a cultura e nem só estrutura podem dar conta de explicar tais questões, porque existem condições reais que engendram tais relações.

Geary (2000, p. 44) aponta que mulheres trabalhadoras podem ter sido, de certa forma, deixadas de lado nos estudos sobre as construções de classe que têm por base uma organização do trabalho predominantemente masculina. Mas, o autor está seguro de que se as palavras não expressavam sua condição de classe, as ações femininas “indicam que também elas sabiam que eram trabalhadoras” (GEARY, 2000, p. 53). Desse modo, o estudo dos textos, das culturas, as ações e organizações precisam buscar compreender também esse silêncio e imobilismo das mulheres trabalhadoras, que pode ser evidenciado em outras formas de expressão que não apenas nos textos e nas culturas. “Ao comparar as circunstâncias das diferenças (e não apenas observar a diferença), podemos chegar perto de uma compreensão que a insistência pós-modernista na diferença e na diversidade pode obscurecer” (GEARY, 2000, p. 53). Outros autores também ressaltam a problemática decorrente dos novos paradigmas. François Dosse (1992), discutindo também o campo da História, afirma que a Escola de Annales operou uma verdadeira decomposição da história, a ponto de não se poder mais vê-la escrita em maiúscula, e sim no plural e em minúscula. De acordo com o autor, “não existe mais a história, mas as histórias. Trata-se da história de tal fragmento do real e não mais da história real” (DOSSE, 1992, p. 181). O título de seu livro, *História em Migalhas*, indica a novidade de um real estilhaçado, migalhas ou partículas estudadas de forma isolada, perdendo-se assim sua dimensão histórica. O autor afirma que:

Não se busca mais conectar os múltiplos objetos da história em um conjunto racional. Há, nesse domínio, ruptura fundamental com as ambições de Marc Bloch, Lucien Febvre ou Fernand Braudel: “é essa noção de história total que me parece problemática hoje [...]. Vivemos uma história em migalhas, eclética, ampliada em direção à curiosidade as quais não precisamos nos recusar”⁴⁵ (DOSSE, 1992, p. 182).

Ele descreve o papel do historiador nessa mudança:

direção a essas correntes.

⁴⁵ P. NORA. *Le Nouvel observateur*, 7/15/1974.

A figura do historiador dos tempos novos, segundo Michel Foucault, é a do vagabundo que busca, nas margens do social, os fantasmas do passado e o discurso dos mortos. Não tem mais por finalidade a percepção do centro, mas o contorno do real. Remete-se à periferia após haver ocupado o coração distribuidor dos vasos sanguíneos que irrigam a sociedade (DOSSE, 1992, p. 186).

Não só a História como as Ciências Sociais foram respingadas e mesmo encharcadas com as propostas de fragmentação do real e desaceleração do tempo, e o campo da Educação também sofreu com essa mudança paradigmática, como pode ser observado em trabalhos de Moraes (1996) e Duarte (2001), por exemplo. As reflexões apresentadas por Geary (2000) também podem nos auxiliar a pensar sobre a problemática do uso das propostas pós-modernas e pós-estruturalistas na abordagem dos novos objetos de investigação, agora na área da educação, que é o nosso foco de pesquisa.

Algumas investigações no âmbito educacional já há algum tempo apontam a presença da crise paradigmática e também o interesse pelos novos objetos de investigação, como indica a pesquisa de Warde (1993) sobre a produção discente nos programas de pós-graduação no Brasil, de 1982 a 1991. Os resultados de sua investigação assinalam que, desde a década de 1980, a crise de paradigmas teóricos, a difusão de novas metodologias e o surgimento de novos objetos se faziam presentes na área da educação. A autora afirma:

Se, por um lado, a dissolução dos “estilos” de pensamento educacional mais tradicionais indicia uma possível ruptura das rígidas fronteiras que separam os campos do conhecimento; por outro lado, indica, também, a dispensa dos corpos conceituais acumulados pelas diversas ciências humanas, produzidos a partir do princípio gnoseológico de que o real não é homogêneo e autoexplicativo, porque comporta uma multiplicidade de dimensões (subjetiva e objetiva; coletiva e individual; sincrônica e diacrônica etc.) que demandam diferentes vias de acesso (WARDE, 1993, p. 70).

Reafirmando a presença da crise dos paradigmas no campo da Educação, ela continua, afirmando :

no que concerne à crise dos paradigmas teóricos, que afeta de forma bastante diferenciada as ciências humanas e a filosofia, constata-se que: a) em alguns programas, a crise dos paradigmas deve estar sendo tematizada e tornada consciente, de forma a ensejar a produção de dissertações/teses menos ingênuas quanto à adesão a “modelos teóricos”, e mais hábeis no manejo de conceitos; em outros programas, parece que a não tematização daquela crise tem provocado a dispensa de teorias e o livre jogo de conceitos; b) é nas dissertações/teses relativas às novas temáticas e abordagens (atores e movimentos sociais) e nas que induzem novas abordagens e **novos objetos** na história da educação que as duas orientações se revelam mais extremadas e conflitivas [...] (WARDE, 1993, p. 71, grifo nosso).

Moraes (1999), em seu relatório de pesquisa ao CNPq,⁴⁶ também aponta para a crise paradigmática no campo educacional e a presença dos novos objetos de pesquisa. A autora identifica as perspectivas pós-moderna, pós-estruturalista e neopragmática nas pesquisas em educação, os novos objetos de investigação, bem como o fato de que muitos deles são examinados a partir das perspectivas teóricas e metodológicas dos novos paradigmas. Sobre os novos objetos dentro da área educacional a autora afirma que:

A pesquisa pôde constatar que a maioria dos pesquisadores que se preocupam com os “novos objetos” interessa-se pela “representação” dos atores analisados e enfatizam a dimensão simbólica da narrativa. Não por acaso, no mais das vezes os “novos objetos” são descritos em micro-estórias do cotidiano escolar, bem como referenciados em tendências culturalistas e/ou multi-culturalistas. Neste contexto, a “representação”, o “imaginário” ou a “subjetividade” do professor(a), dos alunos, dos meninos de rua, constituem-se na temática mais privilegiada pelos pesquisadores (MORAES, 1999, p.7).

Nossa pesquisa indica que os novos objetos na Educação apresentam-se, de modo geral, como histórias do cotidiano, gênero, etnia, sexualidade, subjetividade, identidade, grupos específicos, entre outros. Vários pesquisadores adotam os paradigmas emergentes para sua investigação⁴⁷. Em muitos casos, porém, o objeto é tomado como fragmento ou compreendido a partir de um recorte isolado, por ser estudado de modo desarticulado das demais relações sociais. Nesses casos identificamos os novos objetos como um objeto isolado das suas demais determinações sociais. Moraes (1999, p.7) aponta este movimento em seu relatório de pesquisa:

Talvez aqui possamos indicar um dos aspectos mais instigantes e, de nosso ponto de vista, preocupantes, que a pesquisa pode revelar: uma certa tendência, em alguns casos, de tratar os “novos objetos” como “micro-objetos”, isto é, como fragmentos descontextualizados de relações sociais concretas.

Ou seja, algumas vezes o trabalho de pesquisa perde o campo da particularidade e de mediações que constitui seu objeto e se volta à sua singularidade imediata: transforma-o, assim, em objeto fragmentário, desconectado das múltiplas relações que o instituem.

⁴⁶ Projeto CNPq N° 520741/97-8, coordenado pela Prof^ª Dr^ª Maria Célia Marcondes de Moraes, no Departamento de Estudos Especializados em Educação da UFSC.

⁴⁷ Podem ser vistos como exemplos trabalhos de referência: (21), (29), (64), (68), (71) e (82).

2.2 As pesquisas de gênero na educação

Moraes (1999, p.8) aponta a variedade de aportes metodológicos utilizados nas pesquisas sobre gênero, um dos novos objetos bastante assíduos no campo educacional, eles variam:

desde a ênfase no discurso, na representação, na subjetividade e no imaginário das professoras – de modo geral, com perfil fortemente descritivo – até aspectos bastante tradicionais, como a discussão do trabalho nas pesquisas que focalizaram a mulher no mundo do trabalho.

A partir do levantamento realizado, entre as(os) autoras(es) mais citadas(os) nos trabalhos que tratam da questão “gênero” apresentados na ANPEd durante os anos de 1995 a 2000, podemos destacar duas importantes presenças: Guacira Lopes Louro (UFRGS) no Brasil e, em âmbito internacional, Joan Wallach Scott. Na Tabela 4 a seguir podemos observar a frequência com que essas duas autoras são citadas pelos pesquisadores dos textos analisados.

Tabela 4: Número de referências bibliográficas das duas autoras mais citadas nos trabalhos analisados

Autores citados Pesquisadores	Joan Scott	Guacira Louro
Almeida (01)	1	1
Louro (02)	-	-
Morais (03)	-	-
Vianna (04)	3	1
Morais (05)	-	-
Silva (06)	1	1
Cerisara (07)	1	1
Costa (08)	1	2
Paraíso (09)	-	2
Sabat (10)	-	1
Total	7	9

Os textos analisados indicam que em grande medida o conceito de gênero expresso nos trabalhos é inspirado nas formulações de Joan Scott. Nos trabalhos sobre gênero, analisado em cinco textos, é possível identificar o referencial dessa autora. Seus trabalhos citados são: “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”⁴⁸, referenciado em quatro textos,⁴⁹ “Prefácio à Gender and Politics of History”⁵⁰, citado em dois textos⁵¹, e “Igualdad versus diferencia: los usos de la teoria postestructuralista”⁵², apontado em um dos textos.⁵³

⁴⁸ SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre, *Educação e Realidade*, v.16, n.2, p. 5-22, jul/dez.1990.

⁴⁹ Os textos que tem esta bibliográfica de Scott são os seguintes: (01), (04), (07) e (08).

⁵⁰ SCOTT, Joan. Prefácio à Gender and Politics of History. *Cadernos PAGU*. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, n.3, p.11-28, 1994.

A autora mais citada na maioria dos textos, como podemos observar na Tabela acima, é Guacira Lopes Louro. Foram encontradas citações suas em sete trabalhos, como pode ser observado na Tabela 4. Seus estudos nos remetem à produção do gênero no âmbito educacional e à conformação do feminino no magistério. Nos trabalhos analisados encontramos referências a seis textos de Louro; são as seguintes: *Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero*⁵⁴, citado em três trabalhos;⁵⁵ o livro *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*⁵⁶, apontado por duas autoras;⁵⁷ o texto *Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher*⁵⁸, citado por Costa (08); o artigo *Gênero, história e educação: construção e desconstrução*⁵⁹, também citado por Costa (08). O texto *Prendas e antiprendas: educando a mulher gaúcha*⁶⁰, citado por Almeida (01) e o artigo *A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970)*⁶¹, citado por Paraíso (09).

Louro talvez seja uma das pioneiras e é, certamente, uma das mais produtivas pesquisadoras sobre gênero no campo da Educação no Brasil. Muitos de seus trabalhos, desde sua tese de doutoramento⁶², discutem questões relacionadas ao gênero e suas possíveis relações com a educação, em especial com a educação escolar: o magistério, as práticas escolares, a docência feminina, entre outros. Em algumas de suas obras é possível identificar a presença da proposta pós-estruturalista⁶³ e, como ela mesma revela em algumas de suas

⁵¹ São eles: (04) e (06).

⁵² SCOTT, Joan. Igualdad versus diferencia: los usos de la teoria postestructuralista. *Debate Feminista*, Mexico - D.F., v.5, p.85-104, mar. 1992.

⁵³ É o trabalho de Ref. (04).

⁵⁴ Foram encontradas 3 referências diferentes para o mesmo texto: LOURO, G. L. *Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero*. Caxambu, XVII Reunião Anual da ANPEd, out. 1994; LOURO, G. L. *Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero*. *Projeto História: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC- SP*, São Paulo: EDUC, n. 11, p. 31-46, nov. 1994; LOURO, G. L. *Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero*. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 53-67, 1992.

⁵⁵ São os seguintes trabalhos: (04), (06) e (07).

⁵⁶ LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Vozes, 1997.

⁵⁷ São os seguintes textos: (09) e (10).

⁵⁸ LOURO, G. L. *Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.14, n.2, jul./dez. 1989.

⁵⁹ LOURO, G. L. *Gênero, história e educação: construção e desconstrução*. Porto Alegre, *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul/dez, 1995.

⁶⁰ LOURO, G. L. *Prendas e antiprendas: educando a mulher gaúcha*. In *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 11(2), jul./dez. 1986.

⁶¹ LOURO, G. L., MEYER, D. *A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970)*. *Cadernos de Pesquisa*. N.º 87, p.45-57. 1993.

⁶² Sua tese de doutoramento intitula-se: *Prendas e Anti-prendas: uma história de educação feminina no Rio Grande do Sul*, ano de obtenção 1986, orientador Dermeval Saviani.

⁶³ Ver a respeito: LOURO, G.L. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Editora vozes, 1998.

produções, busca compreender as relações de poder que se inscrevem nas dinâmicas sociais, principalmente entre homens e mulheres, seguindo as propostas de Foucault⁶⁴.

Apresentaremos, a seguir, um pouco sobre o conceito de gênero e o pensamento das duas autoras. Iniciaremos fazendo algumas indicações sobre os estudos de Joan Scott e posteriormente apontaremos algumas das propostas para a compreensão do gênero expressas por Guacira Lopes Louro.

2.2.1 *Algumas expressões do pensamento de Joan Scott*

Scott é historiadora e vem desenvolvendo pesquisas sobre mulheres desde os anos de 1970. Tem uma vasta produção sobre questões de gênero, contudo, ao que pudemos investigar, existem apenas duas publicações suas traduzidas para o português. Uma delas é o artigo intitulado *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, o qual foi publicado pela primeira vez em 1986⁶⁵ e só foi traduzido para o português no ano de 1990.⁶⁶ Um de seus livros publicado nos Estados Unidos, em 1988, *Gender and Politics of History*⁶⁷, teve seu prefácio traduzido para o português em 1994⁶⁸.

No prefácio de *Gender and Politics of History*, Scott (1988) afirma que nas décadas de 1970 e 1980 as teorias feministas compreendiam o gênero como um caminho para repensar os determinantes das relações entre os sexos. Isso foi importante para separar a visão biológica da cultural e para justificar mudanças na compreensão da história da mulher, ou seja, o termo gênero foi transposto para a arena social/cultural, abrindo, assim, mais espaços de análise.

Para Scott (1988), o feminismo pergunta como e em que condições são definidas as diferenças de fatores e funções para cada sexo; como os significados de *homem* e *mulher* variam de acordo com o tempo e lugar; como as normas reguladoras do comportamento sexual foram criadas e reforçadas; como emissões de poder e comportamento atravessam questões de masculinidade e feminilidade; como efeitos de estrutura simbólica afetam a vida e

LOURO, G.L. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: Veiga-Neto, A. (org.) *Crítica pós- estruturalista e educação*. Porto Alegre, Sulina, 1995.

⁶⁴ A esse respeito ver: LOURO, G.L. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Editora vozes, 1998, p. 38.

⁶⁵ "Gender: a useful category of historical analysis," *American Historical Review* 91. No. 5 (December 1986).

⁶⁶ Este artigo pode ser encontrado na Revista *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 16 (2), p. 5-22, jul./dez. 1990

⁶⁷ New York: Columbia University Press, 1988.

⁶⁸ O Prefácio de *Gender and Politics of History* pode ser encontrado em Cadernos PAGU, Campinas, Núcleo de Estudos de gênero / UNICAMP, n.3, p. 11-28. 1994

a prática costumeira das pessoas e como a identidade sexual foi criada no interior e em oposição às prescrições sociais.

Ao unir política e história no título do livro, Scott (1988) afirma que o gênero serve como provocação para integrar os estudos de mulher junto às tradicionais áreas de investigação. O gênero serve para trazer a mulher da margem para o centro do processo histórico e para modificar a história já escrita, como indica a autora (1988), ou seja, para repensar a história. Em seu artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, Scott (1990, p. 5) afirma que, ao final dos 1980, as feministas começaram a utilizar a palavra *gênero* “mais seriamente, num sentido mais literal, como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos”.

Outras autoras, como Natalie Davis (apud SCOTT, 1990, p. 5), também fundamentam o conceito de gênero no caráter social das distinções entre os sexos e compreende gênero a partir da relação entre homens e mulheres, recusando a compreensão de um ou outro de forma isolada. Scott afirma que em 1975 Davis já propunha a necessidade de rever a história humana, trazendo agora também a história das mulheres.

Penso que nós devíamos nos interessar pela história tanto dos homens como das mulheres, e que não deveríamos trabalhar somente sobre o sexo oprimido, assim como um historiador das classes não pode fixar seu olhar apenas sobre os camponeses. Nosso objetivo é descobrir o alcance dos papéis sexuais e do simbolismo sexual nas diferentes sociedades e períodos, é encontrar qual era o seu sentido e como eles funcionavam para manter a ordem social e para mudá-la (DAVIS apud SCOTT, 1990, p. 5).

Scott (1990, p. 6) afirma que pesquisadoras feministas apontavam que os estudos feministas não acrescentariam novos temas de investigação, mas exigiriam “um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico.” Isso porque incluir a mulher na história implica rever e ampliar noções daquilo que tradicionalmente é considerado importante no campo da história. “Não é demais dizer que, tão hesitantes quanto possam ser os começos reais de hoje, uma tal metodologia implica não somente uma nova história das mulheres mais igualmente uma nova história” (SCOTT, 1990, p. 6). A forma pela qual essa nova história incluirá as experiências das mulheres estará na dependência do avanço que o gênero alcançar como categoria de análise, por isso a autora (1990) enfatiza a necessidade de gênero ser entendido como categoria de análise.

De acordo com Scott (1990, p. 6), pesquisadoras feministas com uma visão política mais global buscaram incluir, na análise de gênero, categorias como classe e raça, para poder

compreender o discurso das oprimidas, a natureza da opressão e por acreditar que as desigualdades de poder são organizadas dentro desses três eixos. Ela indica, no entanto, um problema em utilizar a categoria classe social, que tem como base uma teoria complexa, a de Marx, que, a seu ver, está associada à determinação econômica e à transformação histórica pelo trabalho. Para ela, *raça* e *gênero* não possuem estas relações. De todo modo, assinala a autora, nenhuma das três categorias apresentam unidade e coerência. O gênero, por exemplo, apresenta ora proposições teóricas, ora referências descritivas das relações entre os sexos.

Scott (1990, p. 6) afirma que existe uma alta defasagem entre a história das mulheres, que muito freqüentemente se apresenta sob forma descritiva, e os conceitos dominantes no interior da disciplina histórica. Como a primeira não conseguiu abalar o poder dos segundos e transformá-los, muitas(os) historiadoras(es) não feministas entregaram a história das mulheres às feministas, fazendo com que a história das mulheres ficasse separada da história dos homens e da história política e econômica. A autora afirma que:

O desafio colocado por este tipo de reações é, em última análise, um desafio teórico. Ele exige não somente a relação entre experiências masculinas e femininas no passado, mas também o laço entre história do passado e as práticas históricas atuais. Como o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como o gênero dá um sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico? As respostas dependem do gênero como categoria de análise (SCOTT, 1990, p. 6-7).

Para ela, a maioria das tentativas de teorizar o gênero propôs explicações causais e universais. Essas teorias são limitadas porque incluem generalizações reduzidas ou muito simples e “destroem não somente a complexidade do sentido que propõe a história, como disciplina da causalidade social, mas também o engajamento feminista na elaboração de análises que levem à transformação.” (SCOTT, 1990, p. 7)

Entre as várias abordagens utilizadas pelas historiadoras feministas para analisar as questões de gênero, Scott destaca três: uma feminista, buscando explicar as origens do patriarcado; outra situada no interior do pensamento marxista e a terceira dividida entre o pós-estruturalismo francês e as “teorias de relação do objeto”, inspiradas em várias escolas de psicanálise para “explicar a produção e reprodução da identidade do gênero no sujeito”. (SCOTT, 1990, p. 8)

De acordo com Scott (1990) as *teorias do patriarcado* afirmam que a subordinação das mulheres tem como explicação a necessidade masculina de dominação do homem sobre as mulheres. A autora afirma que as feministas que seguem essa teoria geralmente enfocavam

a reprodução como o ponto-chave da repressão, por ser essa uma característica específica da mulher, mas percebiam também que compreender adequadamente o processo de reprodução seria um caminho para a libertação feminina. Outros grupos de feministas, afirma a autora, consideram a sexualidade a origem da desigualdade. Ela (1990) aponta alguns problemas presentes nas teorias do patriarcado. O primeiro está na afirmativa de que a desigualdade de gênero estrutura todas as demais desigualdades, priorizando este sistema sobre as demais relações sociais. No entanto, as teorias do patriarcado não mostram como as desigualdades de gênero estruturam as outras. Por último, tal abordagem tem sua análise baseada na diferença física, pela qual “a dominação toma forma de apropriação do trabalho reprodutivo da mulher pelo homem ou a da reificação sexual das mulheres pelos homens.” (SCOTT, 1990, p. 9) Desse modo, o problema permanece no corpo humano, na diferença física, o que torna a desigualdade de gênero fixa. Scott cita algumas autoras que perpassam por esta teoria; são elas: Mary O’Brien, Sulamith Firestone e Catherine Mackinnon.

As feministas *marxistas* possuem uma *teoria da história*, afirma Scott (1990, p.9.), o que é um avanço comparado à teoria anterior. Contudo, segundo a autora, um dos problemas da teoria marxista para a compreensão do gênero é que o próprio conceito de gênero, no interior do marxismo, foi tratado por muito tempo como um subproduto das estruturas econômicas e assim não teve seu próprio estatuto de análise. Esse fato, para a autora, limitou e retardou o desenvolvimento de novos caminhos de análise. No final das contas, tanto família como lar e sexualidade foram considerados produtos das transformações do modo de produção e isso limitou a compreensão de gênero. Apesar dessas limitações, a autora aponta alguns avanços alcançados pela teoria marxista, entre outros: a rejeição da idéia de que as exigências da reprodução biológica determinavam a divisão sexual do trabalho; o reconhecimento de que o sistema econômico não determinava diretamente as relações de gênero, portanto a subordinação das mulheres aos homens é anterior ao capitalismo, e a busca de uma explicação materialista que exclua as diferenças físicas naturais.

Scott exemplifica com um estudo de Joan Kelly (apud SCOTT, 1990, p. 9-10), no qual a autora afirma que os sistemas econômicos e de gênero agem reciprocamente uns sobre os outros, produzindo experiências sociais e históricas e, portanto, ao reproduzir as estruturas socioeconômicas, também reproduzem aquelas de dominação masculina. Porém, para manter-se no marxismo, Kelly acabou enfatizando a causalidade econômica, afirma Scott (1990). Em suas palavras:

Kelly introduziu a idéia de “uma realidade social fundada sobre o sexo” mas ela tinha a tendência de sublinhar o caráter social mais do que sexual desta realidade e, freqüentemente, o uso que ela fazia do “social” era concebido em termos de relações econômicas de produção (SCOTT, 1990, p. 10).

Para ela, a análise marxista foi mais longe no trabalho das feministas americanas marxistas, um ensaio intitulado *Power of Desire*, de 1983⁶⁹. Influenciadas pela importância dada à sexualidade, principalmente a partir dos estudos de Michel Foucault, que insiste no fato de que a sexualidade é produzida dentro de contextos históricos, as autoras centraram suas questões na *política da sexualidade*. Desse modo, afirma Scott (1990), elas colocaram a questão da causalidade e propuseram várias soluções, porém a falta de unanimidade e as contínuas tensões na análise se faziam freqüentes. De acordo com Scott (1990), as autoras tendiam “a sublinhar a causalidade dos contextos sociais (identificados freqüentemente ao econômico)”, mas também “não deixaram de sugerir a necessidade de estudar a ‘estrutura psíquica da identidade de gênero’”, ou seja, reconhecer a necessidade de compreender as complexas ligações entre a “sociedade e a estrutura psíquica persistente” (SCOTT, 1990, p. 10).

A terceira abordagem identificada por Scott refere-se à *teoria psicanalítica*, que ela divide em duas escolas: a anglo-americana, que trabalha com as *teorias de relação de objeto*, e a escola francesa, que se fundamenta nas leituras estruturalistas e pós-estruturalistas de Freud, no contexto das teorias da linguagem. De acordo com a autora, ambas as escolas trabalham com os processos pelos quais as identidades dos sujeitos são criadas e se concentram nas primeiras etapas do desenvolvimento da criança a fim de encontrar as indicações sobre a formação da identidade de gênero. A teoria das relações de objeto enfatiza a experiência concreta, e as teorias pós-estruturalistas “sublinham o papel central da linguagem na comunicação, na interpretação e na representação do gênero.” (SCOTT, 1990, p. 11)

Ela considera que, “ao final das contas, nenhuma destas teorias parece inteiramente utilizável pelas (os) historiadoras(es); um olhar mais atento sobre cada uma poderia ajudar a explicar por quê” (SCOTT 1990, p. 11). A teoria de relações de objeto, diz SCOTT (1990), limita o conceito de gênero à esfera familiar e às experiências domésticas, o que impossibilita ao historiador conectar esse conceito a outros sistemas sociais, econômicos, políticos ou de poder. As teorias pós-estruturalistas, de acordo com a autora, afirmam que a sociedade

⁶⁹ Snitow, Ann; Stansell, Christine and Thompson, Sharon eds *Power of Desire, te Politics os Sexuality*. New York, 1983. Citado em SCOTT, 1990.

representa o gênero por meio de sistemas simbólicos que articulam as regras sociais e dão sentido à experiência, e esse processo de significação se dá pela linguagem. Em suas palavras, essas teorias, embora não considerem que a *linguagem é tudo*, afirmam que:

Uma teoria que não a leve em consideração não saberá perceber os poderosos papéis que os símbolos, as metáfora, e os conceitos jogam na definição da personalidade e da história humana. A linguagem é o centro da teoria lacaniana; é a chave de acesso da criança à ordem simbólica. Através da linguagem é construída a identidade sexuada (SCOTT, 1990, p. 11-12).

Ela é enfática quanto à necessidade de rejeitar as posições binárias sobre diferenças sexuais que as mantêm fixas; em distinguir vocabulário de análise e material a ser analisado e a buscar meios para submeter as categorias à crítica e auto-crítica (SCOTT, 1990). De acordo com a autora, as feministas, de certo modo, estão fazendo isso. Para ela, agora é momento de teorizar as práticas e “desenvolver o gênero como categoria de análise” (SCOTT, 1990, p. 13).

Segundo Scott, no final século XX começaram as preocupações teóricas relativas ao gênero, um debate que emergiu em um momento de efervescência epistemológica, como aludimos acima. A autora (1990, p. 14) lembra que essa discussão “toma a forma de debates teóricos entre aqueles que afirmam a transparência dos fatos e aqueles que insistem sobre a idéia de que toda realidade é interpretada ou construída”. Neste espaço as feministas começaram a encontrar vozes teóricas para articular o gênero como uma categoria de análise. SCOTT (1990, p. 14) enfatiza que devemos pensar mais “como as coisas se passam para descobrir por que elas se passam”. No interior desse processo, afirma, existe espaço para o conceito de agente humano, como uma possibilidade de construir uma identidade, um conjunto de relações sociais, uma sociedade com determinados limites e com uma linguagem “conceitual que por sua vez põe limites e contém a possibilidade de negação, de resistência, de reinterpretação, de jogos de invenção metafórica e de imaginação” (SCOTT, 1990, p. 14).

Ao final de seu artigo, ela desenvolve sua definição de gênero, a qual contém duas partes ligadas entre si: “**o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significação às relações de poder**” (SCOTT, 1990, p. 14, grifo nosso). Dessa maneira, o gênero é “um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas” (SCOTT, 1990, p. 14), e, de acordo com a autora, implica quatro elementos.

Em primeiro lugar “os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas” algumas vezes são contraditórios (SCOTT, 1990, p. 14). Podem ser considerado como exemplos Eva e Maria como símbolos da mulher, ou ainda os mitos da luz e escuridão, inocência e corrupção, entre outros. Para as(os) historiadoras(es), afirma SCOTT (1990), são interessantes estas representações simbólicas utilizadas, suas modalidades e contextos.

O segundo elemento refere-se aos “conceitos normativos que põem em evidência as interpretações do sentido dos símbolos, que se esforçam para limitar e conter suas possibilidades metafóricas” (SCOTT, 1990, p. 14). Desse modo, as posições dominantes, que parecem ser produto de um consenso social, afirma a autora, assim se declaram como única posição possível. São exemplos os conceitos expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas.

O terceiro aspecto diz respeito à visão binária de gênero:

O desafio da nova pesquisa histórica é fazer explodir essa noção de fixidez, é descobrir a natureza do debate ou da repressão que produzem a aparência de uma permanência eterna na representação binária do gênero. Este tipo de análise deve incluir uma noção de política bem como uma referência às instituições e à organização social” (SCOTT, 1990, p. 15).

SCOTT (1990) também afirma que precisamos de uma visão do uso da categoria de gênero mais ampla do que aquela utilizado pelos antropólogos – os quais o reduzem ao sistema de parentesco. Para ela, o gênero deve incluir tanto o parentesco como o mercado de trabalho, a educação e o sistema político.

E, por último, o conceito de gênero implica a identidade subjetiva. Scott (1990) concorda que a psicanálise contribui para a compreensão do gênero, porém rejeita sua pretensão universal. Mesmo aceitando que a teoria lacaniana pode ser útil para a reflexão da identidade sexuada, enfatiza que os(as) historiadores(as) têm a necessidade de trabalhar de maneira mais histórica. Isso porque “se a identidade de gênero é unicamente e universalmente fundada sobre o medo da castração, a pertinência do questionamento histórico é negada” (SCOTT, 1990, p. 15).

Esse esboço para o estudo da construção das relações de gênero é útil para examinar as questões de classe, raça, etnia ou outro processo social, afirma a autora. Pois seu exercício consistiu em organizar um modo de pensar o “efeito do gênero nas relações sociais e institucionais” (SCOTT, 1990, p. 16). Enfatiza que tal teorização tem por base a categoria gênero como primeira maneira de dar significado às relações de poder; nesse sentido, “o

gênero é um primeiro campo no seio do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado.” (SCOTT, 1990, p. 16).

Para ela, ao buscar as formas com que o gênero legitima e constrói as relações sociais, as(os) historiadoras(es) começam a perceber a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as maneiras particulares em que a política constrói o gênero e vice-versa. A política é um dos espaços em que o gênero pode ser utilizado para análise histórica, afirma. Scott (1990). A autora também cita vários exemplos em que o Estado toma atitudes que reforçam o masculino e o feminino e que ajudam a manter essas relações de poder e opressão. A autora indica, ainda, a necessidade não apenas de incluir o gênero nos estudos históricos como também as questões de classe e raça numa visão de igualdade política e social. No final de seu trabalho, Scott afirma que nenhum exemplo pode ser generalizado, pois cada período tem suas especificidades:

Nestes exemplos, a diferença sexual foi concebida em termos de dominação e de controle das mulheres. Estes exemplos podem nos dar idéias de diversos tipos de relações de poder que se constroem na história moderna, mas esta relação particular não constitui em tema político universal (SCOTT, 1990, p. 17).

Ao observar os textos sobre gênero presentes na ANPED, os quais trabalham com o pensamento de Joan Scott, foi possível observar que os dois conceitos da autora mais utilizados nas pesquisas tratam do “gênero entendido como um elemento constitutivo de relações sociais fundadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 14). Essas duas propostas constituem o núcleo do conceito de gênero, assim considerado pela própria Scott afirma.

Vejamos agora um pouco do pensamento de Guacira Louro a respeito do gênero e do magistério feminino.

2.2.2 Algumas expressões do pensamento de Guacira Louro

A compreensão de gênero apresentada nos estudos de Guacira Lopes Louro guarda forte inspiração nos estudos de Joan Scott. Por exemplo, quando reforça a idéia de formular uma definição de gênero na intenção de propor “uma ferramenta com potencial analítico” (LOURO, 1992, p. 54), como o faz Scott, quando afirma que o “gênero é uma categoria analítica” (SCOTT, 1990, p. 13). Para ambas as autoras, o gênero tem o caráter

fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Elas não negam as distinções biológicas, mas enfatizam o aspecto social das diferenças sexuais, proposta essa inexistente nas interpretações biologistas. Como afirma Louro (1992, p. 57-58) “é importante lembrar que o gênero não é apenas social [...], existe nele um componente biológico,” ou “que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados [...] mas enfatizando a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 1998, p. 22).

A proposta de Louro é a de colocar o debate sobre gênero no campo do social, pois, como afirma a autora “é nele que se constroem e se produzem as relações (desiguais) entre os sujeitos” (LOURO, 1998, p. 22). Nesse sentido, ela declara que o conceito de gênero tem apelo relacional, “já que é no âmbito das relações sociais que se constroem o gênero.” (LOURO, 1998, p. 22). Desse modo, o gênero não se refere apenas às mulheres, mas também aos homens. Também nesse caso há clara aproximação ao pensamento de Scott. Outro elemento importante do conceito de Scott que Louro enfatiza é a afirmação de que o gênero “é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT apud LOURO, 1992, p. 54).

À medida que o conceito de gênero afirma seu caráter social, obriga que seu emprego leve em consideração “as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando”(LOURO, 1998, p. 23). Desta maneira, o gênero também é entendido como uma categoria que tem uma história. De acordo com Louro (1992, p. 56), “quando falamos em gênero estamos nos referindo a uma construção social e histórica de sujeitos femininos e masculinos, então é imprescindível que haja diferentes construções de gênero numa mesma sociedade”. Assim, afirma Louro (1992, p. 54), “uma vez que os conceitos de gênero que atravessam uma sociedade acabam por estruturar tanto a percepção como a organização [...] da vida social”, ele é também uma forma de auxiliar no estabelecimento da concepção e construção do poder.

A proposta de Louro (1998, p. 24), ademais, busca “entender o gênero como constituinte da *identidade* dos sujeitos” (grifo da autora). Nesse momento, a autora se distancia das concepções de Scott, pois esta trata apenas da identidade de gênero como uma compreensão de uma pessoa ou grupo em diferentes sociedades, em tempos distintos, enquanto Louro entende o gênero como um dos fatores que influencia na construção da identidade ou como uma das identidades do sujeito. Nesse caminho, Louro compreende identidade a partir dos *estudos feministas* e dos *estudos culturais*, os quais enfocam “o sujeito como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas

ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (LOURO, 1998p. 24). Para a autora, as identidades pretendem se referir a algo que transcende o mero desempenho de papéis. “A idéia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o” (LOURO, 1998, p. 25, grifo da autora). Na perspectiva expressa por Louro, compartilhada por alguns dos autores dos textos analisados, compreende-se o gênero como uma das identidades que constituem as pessoas em homens e mulheres, a qual pode mudar de acordo como o contexto social e histórico, pois as identidades não são acabadas, mas passíveis de transformações constantes. Vejamos algumas referências nos textos analisados:

Tanto as identidades de gênero quanto as identidades sexuais podem ser caracterizadas pela instabilidade, sendo, portanto, passíveis de transformações. Desta forma, torna-se temerário estabelecer um momento determinado para que as identidades de gênero e as identidades sexuais sejam “instaladas” ou “assentadas” nos indivíduos (LOURO, 1997), (SOUZA, 11, p.9).

Como as identidades não estão acabadas, elas estão em processo contínuo de construção, o currículo poderia contribuir para problematizar todos esses arranjos. Às vezes outros espaços (a família, a mídia ou o trabalho), apresentam outras vivências que colocam em xeque as certezas que o currículo branco, masculino e heterossexual tem reproduzido. Outras vezes esses espaços apenas reforçam tais certezas. De toda forma, as identidades são mutáveis e podem ser transformadas, a qualquer momento (PARAÍSO, 09, p. 9).

Louro (1988, p. 26) busca inspiração também nos estudos em que “Foucault traçou uma *História da Sexualidade* (1988)”, que o autor compreende como “uma ‘invenção social’, ou seja, entende que a sexualidade se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem *verdades*. De acordo com a autora, a identidade de gênero também é assim construída e está profundamente inter-relacionada com a sexualidade, apesar de não serem a mesma coisa. Mas o que importa neste debate é que ambas as identidades, tanto sexual quanto de gênero “são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento” (LOURO, 1992, p. 27). Portanto, elas também são passíveis de transformação, por isso são instáveis e estão sempre se constituindo. Neste sentido, Louro (1992, p. 28) afirma que as identidades de gênero:

[...] estão continuamente se constituindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, simbólicos, representações e práticas, os sujeitos vão se constituindo como masculinos e femininos, arranjando e desarranjando seus lugares no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se nas articulações com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe [...]

Podemos perceber que ela dá ênfase às várias relações que constituem a identidade dos indivíduos, como raça, classe, entre outros, além do gênero, que é seu foco de estudo, pois elas constituem as identidades dos sujeitos e, portanto, estabelecem relações.

Ao investigar o gênero, focaliza seus estudos no trabalho docente, sendo este predominantemente feminino. A autora aponta aspectos históricos da inserção feminina no magistério e da sua predominância, assim como faz algumas incursões sobre o gênero no magistério e sobre as representações da docência feminina. Talvez, também por ter seu foco de estudo no magistério feminino, ela é referência bastante utilizada nos trabalhos sobre gênero no campo da educação.

Segundo Louro, grande parte das pesquisas educacionais no Brasil não incluem as questões de sexo e as relações de gênero nos estudos sobre a docência, apesar de reconhecerem a predominância feminina no magistério. De acordo com a autora (1998, p. 89), “a escola é *atravessada pelos gêneros*; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”.

A seu ver, outro aspecto importante a ser considerado nos estudos sobre a docência, é a transformação histórica do magistério, uma vez que “esta atividade não foi sempre exercida do mesmo modo ou pelos mesmos sujeitos. Não foi primordialmente exercida por mulheres (e sim por homens) e nem pelas mesmas mulheres (quanto à origem de classe)” (LOURO, 1989, p. 35). Por isso a importância de conhecer essa história para compreendê-la, enfatiza a autora.

Em seus trabalhos, ela acompanha essa história no Brasil, mostrando o percurso que levou à “conveniência de serem mulheres as educadoras das primeiras letras” (LOURO, 1989, p. 33), ao surgimento das primeiras escolas normais (que eram abertas a homens e mulheres), as quais vão, progressivamente, tornando-se escolas de mulheres. Lembra também como o desenvolvimento do setor industrial e a conseqüente urbanização nos quais caminhava o país levou ao desenvolvimento das camadas sociais médias, e como “estas transformações provocaram o crescimento e a diversificação das oportunidades – para os homens – e, por outro lado, apontam para a necessidade de escolarização mais ampla da população” (LOURO, 1989, p. 33).

Em outro texto,⁷⁰ Louro afirma que “a própria atividade passa por um processo de resignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar” (LOURO, 1998, p. 95). De acordo com a

autora, as atividades dos professores e das professoras eram diferenciadas, pois as tarefas eram separadas por gênero. Segundo ela (1998, p. 95-96) “senhoras ‘honestas’ e ‘prudentes’ ensinavam meninas, homens ensinavam meninos”. Isto se deve, enfatiza a autora, ao fato de os saberes (currículos, programas, conhecimentos e habilidades) serem diferentes para meninos e meninas, assim como a disciplina e a avaliação, porque o objetivo da formação era específico para cada gênero. Nesta perspectiva, esclarece a autora, os salários de professores e professoras também eram diferenciados.

Louro afirma que existe uma certa divisão entre o mundo público (masculino) e o privado (feminino). Essa divisão encaminha as mulheres para as atividades da casa e os homens para aquelas externas. Desse modo, é atribuído

[...] à “natureza” de cada um dos gêneros características que são adequadas às suas funções e atividades: as mulheres seriam “naturalmente” dóceis submissas, sensíveis, dependentes, minuciosas, intuitivas, pacientes; os homens, mais lógicos, organizados, fortes, agressivos, independentes, decididos (LOURO, 1989, p. 34).

Segundo a autora, o argumento a favor da instrução feminina, associado à educação das mulheres (das mães) para poder educar seus filhos, cresce com o tempo. “Essa argumentação irá, direta ou indiretamente, afetar o caráter do magistério – inicialmente impondo a necessidade de professoras mulheres e, posteriormente, favorecendo a feminização da docência” (LOURO, 1998, p. 96)

Por esse caminho, salienta a autora, é construída a relação “magistério-domesticidade, ou seja, entende-se que o magistério é mais adequado para a mulher, por exigir o cuidado de crianças: ser professora é, de certa forma, uma extensão do papel de mãe” (LOURO, 1989, p. 35). Nesse sentido, o magistério também é visto como um bom preparo para as futuras mães de família, e os cursos normais são organizados de forma a estabelecer ligações com o lar e a fornecer orientação moral e religiosa. O trabalho em apenas um turno também permite que as mulheres combinem suas atividades profissionais com as responsabilidades de casa, fatores que favoreceram a aceitação do magistério como profissão para as mulheres, indica a autora. No entanto, a seu ver, tal proposta também estava atrelada à relação magistério-vocação, que supõe doação, uma perspectiva que leva a uma certa desconsideração do salário, já que o magistério é entendido como, praticamente, um sacerdócio.

⁷⁰ Como: LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Vozes, 1998.

De acordo com Louro, o casamento e a maternidade eram entendidos como tarefas fundamentalmente femininas, portanto qualquer atividade profissional que foge destas propostas é

[...] considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas. Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc. para que possa ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente” (LOURO, 1998, p. 96-97).

Nessa perspectiva, a representação do magistério se modifica, e assim as professoras são percebidas como “mães espirituais” e cada aluno é percebido como seu filho. De acordo com Louro (1998, p. 97), “as marcas religiosas da profissão permanecem”, mas de forma reinterpretada, sendo que a doação e entrega continuam associadas à atividade docente.

Com a criação das especializações, na década de 1960, fragmentam-se dentro do trabalho docente as tarefas de decisão e execução. A autora lembra que a partir da lei 5692/71 as escolas normais dão lugar ao magistério do 2º grau, com uma formação aligeirada, e o planejamento e o controle passam a ser importantes para o trabalho educativo. As professoras não são donas de seu trabalho, como eram os homens até início do século XX, ou as educadoras da década de 1940, mas sofrem um processo de “desqualificação do trabalho”, como afirma Appel (apud LOURO, 1989). Espera-se que as professoras sigam programas e normas pré-estabelecidas, e o livro-texto passa a determinar as atividades, questões e respostas. Segundo Louro, essa situação é contraditória, pois,

[...] ao mesmo tempo em que o professorado ia perdendo espaços importantes de decisão, viam-se envolvidos (quase se poderia dizer engolfado ou soterrado) por fichas, tabelas, pré e pós-textos, etc. que lhe dava uma sensação de crescente responsabilidade, de tomada de “decisões técnicas” e, em consequência, de maior profissionalismo (LOURO 1998, p. 37).

De acordo com Louro (1998, p. 38), tais mudanças mostram que a doação e o sacerdócio cederam lugar a reivindicações por melhores salários e condições de trabalho; a imagem de mãe foi substituída pela de “trabalhadora, assalariada e sindicalizada”. No entanto, considera a autora, não foi possível ter clareza se as professoras reconhecem efetivamente essas transformações e quais as implicações diretas dessa nova situação no ensino.

Louro, em seu livro *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, afirma que professores e professoras, assim como outros grupos sociais, sempre foram e continuam sendo objetos de representações. Para a autora, “representações são apresentações, isto é, são formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito” (LOURO, 1998, p. 35). Estas representações são descrições que constituem e produzem os sujeitos. Nesta parte do texto a autora esclarece sua perspectiva teórica, que segue os pressupostos do pós-estruturalismo.

Estamos aqui operando a partir de uma perspectiva teórica que entende a representação não como um reflexo ou espelho da realidade, mas como sua constituidora. Nesta perspectiva, não cabe perguntar se uma representação “corresponde” ou não ao “real”, mas, ao invés disso, como as representações produzem sentido, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o “real” (LOURO, 1998, p. 99).

Por isso, Louro não busca as verdades em suas investigações, como ela mesmo afirma, e sim representações, neste caso dos professores e das professoras. Ela procura observar os efeitos que as representações de gênero tiveram e continuam a ter sobre esses sujeitos, ou seja, como elas os constituem. De acordo com a autora, em diversos momentos as professoras foram vistas “como solteironas ou tias, como gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras, modelos de virtude, trabalhadoras da educação” e os professores homens “foram apresentados como bondosos orientadores espirituais, ou como severos educadores, sábios mestres, exemplos de cidadãos [...]” (LOURO, 1998, p. 100). Essas representações, enfatiza, expressam os jogos de poder que nelas estão implicadas, pois as maneiras como

[...] os grupos sociais são representados pode indicar o quanto esses grupos exercitam o poder, podem nos apontar quem é, mais freqüentemente, “objeto” ou “sujeito” da representação. Em outras palavras, podem nos apontar quem utiliza o poder para representar o outro e quem apenas é representado (LOURO, 1998 p. 102).

As representações podem ser reconstruídas, de acordo com Louro, por isso são mutáveis. Foi assim que o magistério foi se feminizando e suas representações se modificando (SCOTT, 1998). As primeiras representações das mulheres no magistério foram constituídas e difundidas pelos homens (religiosos, legisladores, pais, médicos), segundo Louro, e nesse sentido, a seu ver, as mulheres foram mais objeto do que sujeito dessas representações.

Podemos observar tal mudança utilizando um dos exemplos de Louro, ou seja, as representações das primeiras mulheres que vão se dedicar ao magistério. Como vimos

anteriormente, os atributos religiosos e femininos foram constituindo o magistério, como a necessidade de dedicação, doação, amor, vigilância. Tais propostas exigiam que a mulher, para ser professora, precisava ser compreendida como *mãe espiritual*. Além do mais, afirma Louro (ibid.), o trabalho fora do lar não poderia perturbar as atividades domésticas, além de precisar se aproximar das mesmas. A autora esclarece que, por causa disso, as primeiras mulheres que se dedicam ao magistério foram, principalmente, as solteiras, órfãs e viúvas. Deste modo, a representação das primeiras mulheres professoras são de solteironas, mulheres que não conseguiram se casar (LOURO, 1998).

Como a maternidade era entendida como um destino natural para as mulheres, àquelas que não se casaram restaria a *missão* do magistério, uma vez que este era entendido como extensão da maternidade: “As moças que ‘ficavam’ solteiras podiam se sentir *vocacionadas* para o magistério; elas eram, de algum modo, *chamadas* para exercer a docência.” (LOURO, 1998, p. 104) Outra representação dessas primeiras professoras estava ligada à maternidade e às propostas de missão e vocação. Posteriormente, as representações de professoras foram caracterizadas por “figuras carrancudas, severas”, com “vestidos abotoados até o pescoço, cabelos presos e *óculos*”, como afirma Louro (1998, p. 105). Essas aparências físicas, que demonstravam controle e disciplina, também podiam esconder “um ‘enorme coração’, uma ‘infinita bondade’” (1998, p. 105). Contudo, continuavam mantendo a vigilância constante que era necessária para a formação dentro dos padrões morais de cada momento histórico.

As propostas da Psicologia a partir da Escola Nova e as teorias pedagógicas e didáticas reforçaram a adequação das mulheres ao magistério, afirma a autora, em especial ao trabalho infantil. Louro (1998, p. 107) vai além e esclarece que:

[...] através dos múltiplos recursos se estabelece ou se reforça uma ligação estreita entre mulheres/ professoras e crianças, chegando-se, por vezes, a ‘infantilizar’ tanto o processo de formação de professoras quanto a atividade docente de primeiro grau.

A autora afirma que as representações de professoras não deixam de competir com outras representações e também se transformam historicamente, “através das resistências dos sujeitos, de mudanças nos arranjos sociais e políticos, das alterações institucionais e discursivas” (LOURO, 1998, p. 108). A partir dessa compreensão das representações de gênero permeando as instituições sociais, constituindo-as e sendo constituído por elas, é que ela indica caminhos para compreender o magistério feminino.

2.2.3 *Algumas proposições*

As duas autoras, tanto Scott como Louro, trazem contribuições significativas para a compreensão do gênero como categoria de análise e para o aprofundamento das relações que constituem o magistério feminino. Muitos aspectos do pensamento dessas duas autoras permeiam os trabalhos analisados, como pudemos perceber no levantamento dos textos apresentados na ANPEd no período pesquisado. Contudo, ao observar tais trabalhos pudemos também perceber que, apesar de as(os) autoras(es) utilizarem as perspectivas teóricas expressas por Scott e Louro e até fazerem leituras mais ou menos fiéis de seus estudos, os textos analisados não apresentam a riqueza de análise desenvolvida por estas duas autoras, e isso pode ser evidenciado principalmente no momento de análise dos dados da pesquisa, porque as(os) autoras(es), em alguns momentos, desconsideram determinadas relações que envolvem o objeto em estudo, diferentemente dos estudos de Scott e da maioria dos texto de Louro que trabalham com uma perspectiva histórica das relações de gênero e estabelecem relações entre o gênero e outras categorias ou identidades como classe, raça, localidade, geração, religiosidade etc.

A partir dos trabalhos analisados, pudemos evidenciar que os estudos que privilegiam o enfoque de gênero na educação apresentam preocupações que giram em torno das práticas de leitura das mulheres,⁷¹ do magistério feminino,⁷² da construção da identidade do masculino e do feminino⁷³ e das determinações do gênero na escolha docente.⁷⁴

Refletir sobre o gênero no âmbito educacional permite compreender o modo como são construídas as identidades femininas e masculinas nas diferentes culturas; buscar entender como se estabelecem as relações de poder junto com as diferenças de classes, e perceber como as mulheres se instituíram no espaço escolar para analisar seu papel e suas práticas neste campo e nos demais espaços sociais. Por isso a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que relacionem o gênero e o espaço educacional.

No capítulo a seguir apresentaremos os trabalhos analisados que tratam do gênero e a forma com que suas perspectivas de análise acabam por isolar seu objeto do seu conjunto de relações.

⁷¹ Ver com exemplo os trabalhos de: Morais (03) e (05).

⁷² Ver como exemplos os trabalhos de: Almeida (01) e Costa (08).

⁷³ Ver como exemplos os seguintes trabalhos: Louro (02), Vianna (04), Silva (06), Paraíso (09) e Sabat (10).

⁷⁴ Como exemplos ver o trabalhos de Cerisara (07).

3 OS ESTUDOS DO GÊNERO COMO RECORTES FRAGMENTÁRIOS NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Como apresentamos na introdução, identificamos 104 trabalhos que tratam dos novos objetos de pesquisa.⁷⁵ No campo específico do gênero localizamos 18 trabalhos, dos quais 10⁷⁶ abordam o gênero na perspectiva dos paradigmas da agenda pós-moderna, em sua maioria de inspiração pós-estruturalista. Esses textos tratam dos papéis de homens e mulheres, da construção das identidades de gênero, das representações, do feminino no magistério e de determinadas práticas femininas.

Entretanto, mesmo nesses trabalhos, a intenção das(os) autoras(es) parece, ao menos inicialmente, transcender esse paradigma e voltar-se para o estudo dos múltiplos fatores que determinam o objeto de pesquisa. É possível perceber, por exemplo, a influência teórica de Joan Scott, quando as(os) autoras(es) expressam sua compreensão de gênero não apenas como expressão das diferenças biológicas entre homens e mulheres, mas como uma construção social, cultural e histórica sobre as diferenças sexuais, como pode ser observado nas seguintes citações retiradas dos trabalhos analisados:

Embora num sentido mais restrito, o conceito de gênero refira-se aos estudos que têm a mulher como objeto de análise, num sentido amplo o gênero pode ser entendido como uma construção social, cultural e histórica elaborada sobre a diferença sexual existente entre homens e mulheres (ALMEIDA, 01, p. 01).

O termo gênero começou a ser utilizado como uma maneira de se referir à organização social entre os sexos, para insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas sobre o corpo e mais, para indicar a rejeição ao determinismo biológico, presente nos termos como sexo e diferença sexual, e destacar o caráter relacional das definições normativas da feminilidade, isto é, mulheres e homens passam a ser definidos em termos recíprocos. Assim, gênero remete necessariamente a uma tentativa de incorporar na análise os aspectos que são socialmente construídos (VIANNA, 04, p.7).

Gênero, neste estudo, está sendo entendido como a construção social e histórica de sujeitos femininos e masculinos que se processa de maneira diferenciada, dentro de

⁷⁵ Estes dados estão presentes na Tabela 2, localizada na Introdução do trabalho.

⁷⁶ Este dado pode ser observado na Tabela 3, presente na Introdução deste trabalho.

uma mesma sociedade. [...] As sociedades e as culturas produzem uma compreensão sobre as relações entre homens e mulheres (SILVA, 06, p.4).

Insistir sobre o caráter social das relações de gênero significa considerar que além de uma categoria biológica, o gênero também é uma categoria histórica (CERISARA, 07, p.6).

A maioria dos textos analisados também recorre a aspectos como etnia, sexualidade, classe, mídia... para a construção de gênero. Geralmente, tal construção é entendida como uma das várias identidades que definem os sujeitos ou como a diversidade que compõe o meio social e a cultura, proposta essa expressa, sobretudo, nos estudos de Guacira Louro. Identificamos na análise dos textos a influência teórica de Louro (1998, p. 25), que compreende que o gênero constitui a identidade dos sujeitos e que cada indivíduo pertence a diferentes grupos: “étnicos, sexuais, de classe, de gênero, etc”. Nessa perspectiva, as(os) autoras(es) analisadas(os) indicam que é preciso considerar essas relações na apreensão da identidade destes sujeitos. Podemos observar como exemplo algumas citações:

Tentar traçar o perfil destas profissionais significa considerá-las em seu contexto sócio-cultural incluindo também a existência de contradições sociais como as oposições de gênero, raça, idade. É necessário, como nos indica Guacira Louro, que em nossos estudos “os sujeitos individuais e coletivos não sejam neutros, mas que ao contrário se apresentem como homens e mulheres construindo-se no processo histórico, através de suas várias e intrincadas relações de classe, gênero e raça.” (CERISARA, 07, p. 4)

Não resta dúvida que tal “isolamento discursivo” está sendo minado pelos movimentos gays e lésbicos que têm tornado acessíveis representações diversas, pois não se pode esquecer que os próprios grupos homossexuais são heterogêneos e envolvem ainda marcadores como raça, classe social, geração, entre outros (SABAT, 10, p. 14).

Entre os trabalhos analisados, aqueles que se propuseram, inicialmente, estabelecer relações entre o gênero e outras categorias, de modo geral compreendem o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. Tais identidades ou identidade podem ser, como assinala Louro (1997, p. 24-25):

plurais, múltiplas, identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos – étnicos, sexuais, de classe, de gênero, etc. – constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como se fosse “empurrado em diferentes direções”, como diz Stuart Hall (1992, p. 4).

As referências bibliográficas de Louro sobre o magistério feminino no Brasil são bastante utilizadas pelas(os) pesquisadoras(es), uma vez que seus estudos apresentam a

construção histórica da relação entre o magistério e a mulher. Louro aponta a saída dos homens do magistério em vista de novas oportunidades, e a entrada da mulher nesse espaço, respondendo às lutas pelo acesso à educação, pelo trabalho fora de casa e por fatores econômicos e sociais. Também apresenta como foram construídas as relações magistério-domesticidade, as quais associam o papel da professora com o de mãe, reforçando as características de cuidado, docilidade, afeto; e as relações magistério-vocação, nas quais tal profissão supõe doação, submissão, sacerdócio. Essas propostas continuam presentes na feminização do magistério. Tais estudos são retomados nas pesquisas analisadas, principalmente nos quatro trabalhos que se referem à docência feminina.⁷⁷

Apesar de algumas(uns) pesquisadoras/pesquisadores demonstrarem preocupação em relacionar o estudo do gênero com as demais categorias ou identidades e com as relações sociais que interferem em suas determinações, no desenvolvimento de seus trabalhos deixam de lado essa preocupação inicial e investigam isoladamente cada um dos aspectos que constituem a identidade ou as identidades dos sujeitos (como, por exemplo, gênero, etnia, sexualidade). Adotam, dessa forma, uma perspectiva inspirada nos novos paradigmas, sobretudo no pós-estruturalismo.

Nos estudos analisados, pudemos identificar algumas tendências do gênero como uma construção subjetiva, como uma identidade ou identidades subjetivadas, como representações ou discurso, as quais priorizam determinadas representações de gênero em detrimento de outras. Tais tendências encontram dificuldade em compreender o gênero em seu contexto social, cultural e histórico.

Assim, embora seja comum a intenção declarada dos autores em articular o gênero às demais relações sociais e a outras categorias que auxiliam na sua constituição, em dez dos trabalhos selecionados em nossa pesquisa a abordagem efetivada deixa de lado os aspectos relacionais e o gênero é tratado como objeto isolado. Desses trabalhos, dois são relatos de práticas femininas, em que a autora utiliza como método a forma narrativa, descritiva para abordar as leituras de mulheres do Rio de Janeiro no século XIX, e, quer nos parecer, trata uma fração de mulheres de um determinado período como se fosse a totalidade delas. Quatro textos abordam o gênero como um objeto isolado, produzido a partir de um discurso, em detrimento de outros discursos ou práticas sociais. E os quatro textos restantes tratam do magistério feminino, também tomado como objeto isolado.

⁷⁷ ALMEIDA (01), CERISARA (07), COSTA (08) e PARAÍSO (09). Os quais serão tratados mais detalhadamente no item 3.3 Magistério feminino e as identidades de gênero.

3.1 Narrativas de identidades fragmentárias de gênero

Dos trabalhos que enfocam o gênero como objeto de estudo, dois podem ser identificados como descrições das formas de leitura representadas pela mulher. São dois textos da mesma autora, Moraes, os quais foram apresentados na ANPEd, no Gt 10, sendo um do ano de 1995, intitulado *A busca das leitoras no século XIX* (03), e outro de 1996, *Maneiras de ler no Brasil no século XIX* (05). Trata-se de duas pesquisas que se cruzam. Ambos os trabalhos buscam resgatar as práticas de leituras femininas no Rio de Janeiro durante a segunda metade do século XIX. Ao narrar as maneiras de leitura das mulheres, a autora faz um recorte apresentando um relato de determinadas atividades de gênero, que, ao que parece, representam práticas de uma fração de classe. O objeto é apresentado, assim, desconectado de outras determinações que interferem no estudo do gênero e das práticas femininas. A preocupação é focalizar apenas as práticas de leitura das mulheres do período em estudo, e em nenhum dos dois trabalhos a autora utiliza a literatura existente acerca do tema, também não faz menção aos Estudos Feministas ou a autores que tratam do gênero.

No primeiro trabalho (*A busca das leitoras no século XIX* – Ref. 03) a autora tem como objetivo “reconstruir as práticas de leituras femininas no Rio de Janeiro durante a segunda metade do século XIX.”⁷⁸ Para tanto, ela descreve como as mulheres do Rio de Janeiro realizavam as leituras dos jornais, principalmente daqueles voltados para elas; como o grupo responsável pelo jornal conseguia material para mantê-lo – muitas vezes com escritos de mulheres anônimas – e como era a relação, cada vez mais estreita, entre as leitoras e as redatoras.

O trabalho de Moraes (03) restringe-se a descrever as práticas de leitura das mulheres desse período e suas relações identitárias com o jornal, porém não identifica que mulheres são essas e em que contexto isso ocorre. No início do trabalho, a autora justifica que escolheu identificar as práticas de leitura realizadas no Rio de Janeiro porque nessa cidade:

[...] ocorreram as principais transformações políticas e sociais do país como a Abolição da escravatura (1888) e a proclamação da República (1889). Após a proclamação da República, o Rio seria a arena em que os destinos nacionais se decidiriam. Depois da independência, era o momento de maior glória, de maior visibilidade para a capital, transformada em foco das atenções de todo o país (MORAIS, 03, p. 1).

⁷⁸ MORAIS, 03, p. 1.

Contudo, no decorrer do texto, a autora não estabelece qualquer relação entre tais acontecimentos ou entre o próprio contexto social e as práticas de leitura realizadas naquele período. A autora nem mesmo esclarece quem são as leitoras ou a classe à qual pertencem.

No trabalho apresentado em 1996 (*Maneiras de ler no Brasil no século XIX* – Ref. 05), Morais segue a mesma proposta descritiva e fragmentária. A autora descreve as diversas formas pelas quais as leitoras do século XIX realizavam as leituras de jornais e livros nos saraus (principalmente romances franceses e também brasileiros), como uma forma de representar esses espaços e essas práticas. A autora chega a dar indícios de uma evolução cultural da sociedade que pode ser considerada uma “evolução social da mulher que vivia semi-enclausurada”⁷⁹ e agora conquista novos espaços, os saraus. Porém, no texto, Morais atém-se apenas à descrição das leituras orais ou silenciosas, individuais ou coletivas, em casa ou nos saraus.

Nos dois trabalhos de Morais (Ref. 03 e 05), em decorrência da forma descritiva como método, não se identifica claramente quem são as leitoras presentes em sua pesquisa, a que grupo social pertencem ou qual a influência social, cultural ou de classe sobre elas e, nesse percurso, neles se estabelece um recorte isolado do objeto de estudo.

3.2 Gênero como recorte que se traduz na discursividade

Dos textos analisados sobre gênero, quatro versam sobre o discurso compreendido como um guia para educadores, discursos de grupos específicos, ou propagandas publicitárias. Nessas pesquisas as(os) autoras(es) entendem que os discursos encontram seu sentido em representações sociais de determinados grupos e, ao considerarem o gênero como uma discursividade, deixam de lado outras determinações e mesmo outras categorias de análise. Assim, alguns desses trabalhos, ao compreenderem a identidade de gênero como uma identidade subjetiva produzida pelas construções ou representações discursivas ou como representações subjetivadas de um grupo a respeito dos papéis de homens e mulheres, desconsideram outros fatores sociais que podem interferir na construção da identidade de gênero.

Apresentamos, a seguir, os quatro textos que apresentam este recorte:

⁷⁹ MORAIS, 05, p. 3.

1) O texto de Louro (02),⁸⁰ de clara influência foucaultiana, procura realizar uma análise de um guia de escolas, elaborado no século passado, para orientar os mestres maristas na educação dos meninos e jovens, procurando identificar a determinação do masculino via escolarização, ou seja, a construção do gênero e do cristão. O propósito do trabalho, afirma a autora, é analisar o Guia “em sua discursividade: o que ele diz, o que silencia, para quem fala, como fala, o que enfatiza, etc.” (LOURO, 02, p.2)

Apesar de Louro ser referência para muitos estudos sobre gênero, como já enfatizamos anteriormente, e procurar desenvolver uma análise que estabelece relações entre as várias determinações que interferem na constituição do gênero, nesse trabalho específico a autora realiza um recorte e trata da discursividade presente no guia marista.

A autora compreende o sujeito, formado pelo guia marista, da seguinte forma:

[...] podemos pensar esse sujeito nos dois significados atribuídos por Foucault (1988, p.2), como “submetido a outro através do controle e da dependência” e “sujeito atado a sua própria identidade pela consciência ou o conhecimento de si mesmo”. Há que notar, como diz o filósofo, que “ambos significados sugerem uma forma de poder, que subjuga e submete” (LOURO, 02, p. 4).

Louro realiza uma descrição das propostas do guia e mostra como ele serve para unificar as práticas escolares, definindo atitudes, hábitos e comportamento social. De acordo com a autora, o guia forma os sujeitos por meio da escolarização do corpo, da obediência e do silêncio, pela formação do coração e da mente cristãs e do cidadão virtuoso. É a partir do controle das práticas educativas que essa proposta de formação acontece. O guia, assinala a autora, é uma “materialidade” discursiva, a qual “nos permite, de uma maneira singular, ‘dar sentido, diferentes sentidos, ao modo como a escolarização trabalha para produzir subjetividades’” (LOURO, 02, p. 18).

2) O trabalho de VIANNA et al. (04)⁸¹ procura problematizar como determinadas perspectivas de estudo possibilitam o entendimento das identidades coletivas, e apresenta uma proposta de análise para compreender as representações de gênero expressa pelos grupos sociais. Tal proposta apreende a identidade de gênero como construções discursivas dos atores sociais e, a nosso ver, superestima a coerção social.

⁸⁰ LOURO, Guacira Lopes. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. *ANPEd Gt 02 História da Educação*. 1995.

⁸¹ VIANNA, Cláudia Pereira et al. O uso analítico do gênero e a construção de identidades coletivas. *ANPEd Gt 03 – Movimentos Sociais*. 1996.

As autoras abordam, inicialmente, algumas propostas presentes no debate modernidade e pós-modernidade. Em seguida, descrevem “a trajetória do conceito [de gênero] a partir de tentativas de superação da definição de sexo, biologicamente determinada, e da constituição do gênero enquanto construto social.”⁸² Por último, as autoras discutem as propostas de gênero desenvolvidas por Joan Scott e os pressupostos teóricos pós-estruturalistas, e apresentam o gênero como explicitação dos significados presentes nas representações dos atores sociais.

Ao introduzir o conceito de gênero, o qual segue as propostas de Joan Scott, as autoras também expõem uma crítica a esse pensamento, tecida por Tilly e Varikas. Entre outros aspectos, a crítica dirigida a Scott afirma que, no momento em que ela elege a *desconstrução* como método, se distancia “de uma percepção mais social do mundo e aproximada de um ponto de vista mais literário e filosófico” (VIANNA, 04, p. 13). Outra crítica, de acordo com Tilly e Varikas (apud VIANNA, 04, p. 13-14), está ligada à escolha da análise do discurso como forma de compreensão da sociedade e das relações de gênero, que faz com que Scott se arrisque “a colaborar para a manutenção do determinismo [...] ao tentar resgatar o ator social para além do primado das estruturas, atestar a ‘ausência’ do sujeito reafirmando o estruturalismo ortodoxo do discurso”.

Vianna et al., contudo, discordam das crítica de Tilly e Varikas e reafirmam a importância da construção da identidade de gênero a partir da discursividade e das representações dos atores sociais. Nessa perspectiva, as autoras podem acabar representando um discurso que amplia os poderes da coerção social e subestima a ação humana e as práticas sociais efetivas.

3) SILVA et al. (06)⁸³, ao observar os dados sobre fracasso escolar, percebem que eles estão intimamente relacionados com as questões de gênero e etnia expressas nas práticas escolares. Desse modo, as(os) autoras(es) se propõem a “identificar quais processos estão presentes na escola e nas relações que possam ajudar a compreensão dessas diferenças no desempenho escolar relacionados com cor e gênero” (SILVA et al., 06, p. 3). O entendimento de gênero nessa pesquisa inspira-se em perspectivas teóricas bastante distintas, como, por exemplo, Scott, Louro e Foucault, entre outros, que se aproximam dos novos paradigmas, até as propostas teóricas de Enguita, que segue o materialismo histórico. Não obstante este último

⁸² VIANNA, 04, p. 2.

⁸³ SILVA, Cármen A. Duarte, et al. *Elas bem comportadas, boas alunas; eles inteligentes, mas indisciplinados. ANPEd Gt 13 Educação Fundamental*. 1997.

aporte, a proposta de análise restringe as representações de gênero àquelas enunciadas pelos professores e faz apenas uma menção às identidades de meninos e meninas negras.

As(os) pesquisadoras(es) selecionaram uma amostra de professores, homens e mulheres, brancos e negros e, a partir das entrevistas, desenvolveram suas análises sobre as representações de gênero indicada nos discursos. De acordo com as(os) autoras(es), por meio das entrevistas foi possível “detectar os sentimentos, representações, valores, atitudes, opiniões, enfim a subjetividade desses professores” (SILVA et al., 06, p. 4). É com essa subjetividade que as(os) autoras(es) compreendem as relações entre gênero e sucesso e fracasso escolar.

A partir das entrevistas, as(os) autoras(es) apresentam as representações das(os) professoras(es) em relação aos meninos e meninas na escola. Em se tratando de diferenças de gênero, as(os) pesquisadoras(es) perguntam às(aos) professoras(es) como eles percebem seus alunos, enfatizado questões como: quem aprova mais, em que disciplinas se destacam, como são seus comportamentos, quem reprova mais em relação a cor, quais as atividades profissionais próprias para homens e mulheres e a compreensão do magistério feminino como vocação, próprio para mulher, etc. É importante salientar que as respostas das(os) professoras(es) não têm base em dados estatísticos. Elas(eles) respondem o que percebem, sentem e observam.

Pelas falas das professoras, ou seja, pela expressão de suas representações dos papéis de meninos e meninas, homens e mulheres apresentados em seus discursos, as(os) autoras(es) encaminham suas conclusões, afirmando, por exemplo, a compreensão do magistério como extensão das práticas maternas; o entrelaçamento entre o público e o privado ou o profissional e o doméstico; o reforço dos estereótipos de gênero, os quais são ensinados nas relações familiares e na práticas escolares; o papel da mãe como responsável pelos sucesso ou fracasso de seus filhos, pois a função de educar é da mulher; entre outras.

Todo o trabalho desenvolvido por SILVA et al. baseia-se nos discursos das(os) professoras(es), dando vida e concebendo como realidade as falas nas quais expressam sua subjetividade. Parecem, assim, adotar como parâmetro uma discursividade subjetiva para compreender as relações de gênero percebidas no âmbito escolar. Esse percurso conduz o estudo de gênero a uma subjetividade fragmentária, a das(os) professoras(es) e de suas representações dos papéis de homens e mulheres.

Outro aspecto importante é o de que, apesar de as(os) autoras(es) afirmarem inicialmente que tratarão as questões étnicas e de gênero de forma integrada, apenas em um momento são encontradas citações sobre o fracasso escolar de meninos e meninas negras.

4) SABAT (10)⁸⁴ compreende a mídia como instância cultural que expressa um currículo e uma pedagogia. Para ela, a publicidade é uma destas “instâncias culturais que produz conhecimento sobre o/a outro/a e sobre nós mesmas/os; que re/produz representações de masculinos e femininos; e que, desse modo, constitui identidades de gênero e sexuais” (SABAT, 10, p. 1). A autora faz uma descrição detalhada de cinco propagandas publicitárias veiculadas em revistas e apresenta as formas de representação de gênero e sexualidade nelas presentes sem, contudo, estabelecer relações entre elas.

Ao analisar as quatro primeiras propagandas, a autora descreve, ao final de cada uma, as representações de gênero e sexualidade veiculadas de acordo com as condutas comumente aceitas pela sociedade, apresentadas como formas de regulação social, por meio de uma construção subjetiva que expressa maneiras de ser homem e mulher. Não são referidos, porém, outros fatores que influenciam a construção da identidade sexual e de gênero, como as questões de classe, de etnia e a própria necessidade mercadológica – mencionada apenas na análise da última propaganda, a qual foge das representações heterossexuais. A autora também não faz menção aos grupos aos quais essas propagandas são direcionadas, como etnia, classe, geração, etc., que interferem de forma diferenciada na construção das identidades.

Por último, Sabat descreve uma propaganda que apresenta uma relação homossexual, a qual rompe com os padrões de sexualidade hegemônicos. A autora justifica tal fato com a idéia de vender o produto, “não importam as estratégias que são utilizadas para isso.” (SABAT, 10, p. 13) Nessa propaganda, a autora também estabelece relações com outros fatores, “como raça, classe social, geração”, para explicar a diferença de representação expressa na propaganda.

Podemos observar que todos os textos trazem elementos significativos para o debate do gênero no âmbito educacional, indicando formas de construção da identidade de gênero, como: a história da construção da identidade masculina pelas escolas marista, a construção de identidades coletivas, as influências do gênero nas relações de sucesso e fracasso escolar e as representações das identidades sexuais e de gênero pela mídia.

⁸⁴ SABAT, Ruth. Gênero e Sexualidade na pedagogia da mídia. *ANPEd* Gt 16 Educação e Comunicação. 1999.

Não estamos aqui negando a importância temática nem a contribuição do/s autores/as para o debate acerca de tão significativa questão. Nossa preocupação é a de, tão somente, indicar que os paradigmas utilizados pelas(os) autoras(es) em suas investigações abrem caminhos para que o objeto sofra um recorte que o retira de suas determinações sociais, que são econômicas, mas também políticas e culturais. Tratar o gênero como discurso, como identidade subjetiva, ou abordá-lo pela narrativa descritiva fragmenta esse conjunto que constitui a realidade do objeto estudado e, ao fim e ao cabo, compromete sua efetiva apreensão.

3.3 Magistério feminino e as identidades de gênero

Ao tratar da mulher no magistério, a maioria das pesquisas analisadas denuncia o trabalho docente entendido como vocação ou missão e afirma a importância de compreender o magistério feminino a partir das múltiplas relações sociais que interferem nesse objeto de pesquisa, como questões de classe, de etnia, políticas, econômicas, entre outras. Entretanto, também nesse caso a intenção se perde na exposição das pesquisas, e no decorrer do trabalho as demais determinações que poderiam contribuir para a apreensão do magistério são deixadas de lado e o gênero e a docência são apresentados de forma isolada. Retoma-se, nesse contexto, o entendimento do magistério como vocação, extensão do lar, maternagem ou atividade feminina.

Vejamos a seguir os quatro textos analisados que se enquadram nessa perspectiva teórica. Trataremos desses quatro textos mais alongadamente porque se referem às relações entre o gênero, principalmente o feminino, e o campo do magistério e, por isso, apresentam de forma mais aprofundada a construção do gênero no campo educacional.

1) O texto de Almeida⁸⁵ (01) é um exemplo desses casos que iniciam fazendo denúncias significativas sobre a inserção da mulher no magistério, os baixos salários, o mascaramento das propostas de vocação e missão do magistério feminino. Contudo, ao final do texto, a autora restringe seu foco de investigação à identidade subjetivada das professoras, desvinculando-se dos seus demais aspectos constitutivos.

⁸⁵ ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na Escola: reflexão sobre o magistério feminino. *ANPEd*, Gt 02 História da Educação. 1995.

Apesar de a autora não explicitar o objetivo de seu trabalho, subentende-se que é o de propor uma nova identidade para as professoras, a qual teria se perdido com a desmistificação do sentido de vocação para o magistério. Almeida assinala a preocupação em conduzir sua investigação de modo a “não reduzir o magistério feminino apenas à ótica do trabalho, como tem feito os paradigmas clássicos”, que, a seu ver, não dão “conta da complexidade desse campo”. Ao mesmo tempo, a autora preocupa-se em “não cair nos riscos da subjetividade excessiva, que mascara a realidade e não promove avanços significativos na área” (ALMEIDA, 01, p. 11).

Seu trabalho é organizado em cinco partes. A primeira oferece uma breve introdução sobre o tema gênero. A segunda faz uma retrospectiva da história dos movimentos feministas e das lutas das mulheres em busca de seus direitos, estabelecendo relações com o panorama nacional, desde a República. Na terceira parte, a autora apresenta as lutas femininas por educação e as relações de poder nelas implícitas. Na quarta, refere-se ao magistério enquanto espaço feminino e trata da ampliação de vagas para a educação feminina no Brasil, do magistério como um espaço possível e bem-visto para o trabalho feminino, da visão de professora mascarada pela vocação e missão e dos trabalhos acadêmicos que desmistificaram tais características e apontaram problemas e conflitos presentes nessa profissão. Por fim, nas últimas quatro páginas, a autora expõe sua conclusão. Nesse momento ela deixa de lado as determinações do magistério feminino e identifica uma certa identidade das professoras que foi perdida, propondo que ela seja substituída por uma paixão pelo possível.

Trataremos, a seguir, do texto de Almeida de forma mais detalhada.

A autora começa sua exposição apresentando aspectos históricos e de classe para compreender a luta das mulheres e posteriormente do magistério feminino. Ela faz um breve retrospecto da luta feminina pelo direito ao voto e acesso à cidadania. Em suas palavras:

No Brasil, o fim do século XIX, que instaurou a República e acabou com a monarquia provocou agitações feministas pela conquista do voto e o conseqüente acesso à cidadania, assim como as reivindicações por mais educação e instrução para as mulheres. [...] A implantação do Estado Novo na década de 30 e a conquista do direito ao voto, de alguma maneira calou suas vozes e elas mantiveram-se silenciosas por quase trinta anos, quando novamente a bandeira feminista foi hasteada e veio dos Estados Unidos um grito uníssono e forte por liberdade, na esteira da “*Mística Feminina*” de Betty Friedman, nos anos 60. A denúncia da manipulação da mulher pela sociedade de consumo e fortemente urbanizada ecoou com força no mundo todo. No panorama nacional brasileiro, a exemplo das pioneiras do início do século, elas novamente se mobilizaram e passaram a ouvir uma voz interior, que não “*a voz do dono*”, e desta vez eram em maior número e pertenciam a grupos mais heterogêneos: intelectuais, operárias, donas de casa,

empresárias, professoras, advogadas intentaram sair das fimbrias do sistema que as condenava à obscuridade (ALMEIDA, 01, p. 2).

Almeida afirma que a década de 1970 presenciou a revolução feminina no Brasil, em que as mulheres, de modo geral, deixaram de ser reprodutoras e passaram a reivindicar seus direitos. Contudo, nos anos 1980 e 1990, a discriminação feminina ainda é claramente perceptível:

A sociedade brasileira ainda bastante conservadora da década de 70 assistiu estarecida verdadeiras revoluções femininas. [...] Superou-se a falocracia dos tempos que findaram e as mulheres conseguiram realmente a liberdade plena enquanto cidadãs e seres humanos? Há que se duvidar já que nos anos 80 e 90, apesar das conquistas, ainda permanecem muitos padrões sociais estereotipados de educação e de repressão, a violência doméstica e conjugal continua ocorrendo, assim como a sobreposição de tarefas no lar e o desnível salarial, e os “*assassinatos em nome da honra*” cometidos contra as mulheres ainda conseguem vergonhosas absolvições nos tribunais (ALMEIDA, 01, p. 3).

Em seguida, a autora trata da luta feminina pela educação, compreendida por ela como uma luta por poder, pois, a seu ver, a socialização dos conhecimentos é uma forma de compartilhar o poder com aqueles que o detêm, os homens. “Assim, em última análise, as lutas feministas também foram lutas pelo poder, que para as mulheres significaram a conquista de direitos de cidadania através da participação política e do ingresso no mercado do trabalho”(ALMEIDA, 01, p. 4). Após a Guerra, as mulheres foram lançadas ao mercado de trabalho e parte desse poder foi distribuído. A escolarização passou a ser importante para as mulheres, porém com fortes restrições, pois, como afirma a autora, as mulheres foram instruídas, mas “de forma que o lar e o bem-estar do marido e dos filhos fossem beneficiados por essa instrução” (ALMEIDA, 01, p. 4).

De acordo com Almeida, o magistério poderia ser exercido pelas mulheres por ser uma profissão que estabelecia relação com os “ideais femininos” da sociedade, pois teria que ser uma profissão “que não atentasse contra os costumes herdados dos portugueses de aprisionar a mulher no lar e só valorizá-la enquanto esposa e mãe” (ALMEIDA, 01, p.01). Além do mais, tinha também a conotação de missão e vocação própria da mulher. O trabalho das professoras, como expressa a autora, era entendido como extensão dos trabalhos domésticos, além de o magistério ser uma tarefa nobre, que dispensava a preocupação com a remuneração:

Portanto, ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se perante a nobreza do

magistério. Além disso, a professora poderia organizar suas tarefas domésticas paralelamente com o exercício do magistério, pois segundo as regulamentações vigentes, só poderia dar aulas meio período. [...] Essa situação manteve-se até os anos setenta do século XX, quando a Lei 5692/71 introduziu mudanças na carreira do magistério, assim como em todo o ensino, duplicando a jornada de trabalho da professora entre outras alterações (ALMEIDA, 01, p. 6).

Segundo Almeida, a partir da Lei 5692/71, muitas pesquisas adotando os paradigmas clássicos e utilizando-se da categoria trabalho surgiram com a proposta de desmistificar o discurso que une a mulher ao magistério como missão, vocação ou sacerdócio. Porém, ao desmistificar as propostas de vocação e missão do magistério feminino, a autora afirma que nada foi colocado no lugar, ocorrendo um esvaziamento conceitual. A seu ver:

Os trabalhos acadêmicos que se encarregaram de esclarecer os mecanismos de subordinação e desvalorização profissional das professoras, embora tenham sido os primeiros a alertarem sobre essas relações de poder dentro do magistério e na educação como um todo, ao aliam esses dois aspectos à feminização, acabaram por provocar um esvaziamento conceitual a respeito da profissão em termos das expectativas das mulheres (ALMEIDA, 01, p. 12).

Isso ocorreu, segundo a autora, porque não foi observada a especificidade do magistério, o qual o diferencia das demais profissões que não sofreram tal feminização, e porque não foi dada voz às mulheres. Em suas palavras:

O problema que vejo, é que a partir do momento em que se desmistificou o sentido da missão, da vocação e do sacerdócio que, como paradigmas herdados do positivismo e da Igreja vinham impregnando os discursos educacionais desde o princípio do século, principalmente depois da entrada maciça das mulheres nas escolas, nada ficou de consistente para ocupar o vazio conceitual e até existencial que se instalou após essas denúncias [...] Isso se deu principalmente por não se atentar nesse momento, que o magistério como profissão feminina, tinha especificidades que o diferenciava das profissões em que tal feminização não ocorreu. Por outro lado, ou as professoras não foram primeiramente ouvidas, ou se o foram, não se considerou o que afirmaram, dado que os paradigmas adotados não admitiam categorias derivadas do subjetivismo ou da diferença entre os sexos. (ALMEIDA, 01, p. 7)

Até esse momento, Almeida apresenta uma concepção ampla do magistério feminino. Contudo, na última parte de seu texto, a autora faz entrar em cena e em primeiro plano a identidade da professora, muitas vezes, nesse caso, confundida com sua subjetividade. Seguindo os estudos de Nóvoa, os quais procuram compreender o “eu pessoal” e o “eu profissional” das professoras, ela afirma:

[...] o cerne da identidade da profissão docente repousa no *professor como pessoa*, [grifo da autora] o que consiste no reaparecimento do sujeito face às estruturas e aos

sistemas, a vivência face ao instituído. Nessa perspectiva indica a adoção de uma abordagem metodológica que considere os professores como sujeitos de sua própria prática, e nessa ação se instaura sua essência (ALMEIDA, 01, p.10).

No entanto, apesar dessa preocupação, a autora segue seu texto da seguinte forma:

Em vista desses paradoxos,⁸⁶ pode-se propor a busca de paradigmas de análise que dêem conta da complexidade apontada, ou seja, se por um lado educar e ensinar é uma profissão, por outro lado, não há melhor meio de ensino e aprendizagem do que aquele que é exercido de um ser humano para outro, isso também é um ato de amor. E indo mais além, gostar desse trabalho, acreditar na educação e nela investir como indivíduo também se configura como um ato de paixão, a paixão pelo possível, sentimento derivado do sentido do ser e da existência, que incorpora o desejo às possibilidades concretas da sua realização. Talvez resida aí a extrema ambigüidade do ato de ensinar e da presença das mulheres no magistério. [...] acredito que as emoções, os desejos e os sentimentos que nutrem o ser humano é que dão sentido à sua existência. Essa é uma postura filosófica assumida e derivada de uma *estranha mania que é aquela de ter fé na vida* (ALMEIDA, 01, p. 11, grifo da autora)

Como vimos, para a autora, a identidade da professora, o sentido de vocação e missão que engrandecia o magistério feminino e que foi desmistificado pelas teorias e paradigmas clássicos que, como ela afirma, tinham no trabalho o centro de sua investigação, perdeu-se no caminho e nada foi posto no lugar. A proposta de Almeida é a de resgatar a beleza da profissão, a identidade da professora no *amor* ou na *paixão pelo possível*, fundamentais para retomar a nobreza do magistério feminino. Também aqui nada mais resta, para além do amor ao seu trabalho e da fé na possibilidade de mudança, do que sua identidade e a subjetividade das professoras, explicação para sua permanência no magistério .

Almeida enfatiza que nas pesquisas sobre as escolhas profissionais, as expressões gostar de crianças e do magistério, presentes nos conceitos de vocação e missão, são ignoradas por muitos pesquisadores, por afirmarem que nelas estão escondidos os mecanismos de ideologização e dominação sexista. Por isso, Almeida declara que “há que também perguntar se quando a professora valoriza o afeto, a vontade de ensinar, a solidariedade, como atributos essenciais para o exercício docente, se o discurso é real e não fictício.”⁸⁷ Para a autora, apesar dos baixos salários e da falta de reconhecimento pelos poderes públicos, as professoras continuam realizando seu trabalho e muitas gostam do que

⁸⁶ Os paradoxos a que a autora se refere são os seguintes: aquele vivido pelos professores que, apesar de serem mal remunerados e pouco reconhecidos pelos poderes públicos, detêm um certo prestígio por serem agentes de divulgação de determinada cultura, e alguns deles afirmam gostar do que fazem. O outro se refere ao ato de ensinar que, apesar da sua complexidade, não pode ser reduzido nem a métodos e técnicas, pois deixaria de lado a formação integral do aluno, nem ao mascaramento da missão e da vocação, pois levaria à abdicação das lutas por melhores condições.

⁸⁷ ALMEIDA, 01, p. 10.

fazem. Ela afirma que aí reside uma ambigüidade da profissão. Considerando as falas presentes nas entrevistas das professoras, Almeida assinala que:

[...] percebe-se que existe um discurso afetivo em relação à profissão que um dia exerceram. [...] Palavras como amor, afeto, carinho, solidariedade, maternagem, aparecem entremeadas com as suas lembranças, e alinhadas com um claro sentimento de orgulho e prazer pelo que realizaram um dia na sala de aula (ALMEIDA, 01, p. 11).

A autora enfatiza a preponderância subjetiva da sua análise com a seguinte argumentação:

O ato de educar um outro ser humano é difícil, exige força interior e vontade. Cuidar de crianças que não sejam os próprios filhos envolve outros componentes que não o simples trabalho. Deve ser por isso que as análises do magistério que vêm adotando unicamente essa categoria têm falhado nas suas explicações (ALMEIDA, 01, p. 13).

O texto de Almeida indica que os componentes necessários para o exercício da profissão são aspectos subjetivos de uma identidade feminina docente junto com o que ela chama de “simples trabalho” – que, aliás, não é explicado no texto. São os aspectos subjetivos que explicam a presença e permanência feminina no magistério. Já a falta de esperança ou fé nessa “paixão pelo possível”, como declara a autora, leva as professoras a abandonarem a profissão:

No caso do magistério feminino, considero que o que fica mais claro é usar “*a paixão pelo possível*” ou talvez, “*recriar a esperança*”. Uma esperança e uma fé que têm sido sistematicamente destruídas a cada professora que deixa o magistério em busca de melhores salários para poder sobreviver e a cada criança que não consegue permanecer na escola por culpa das desigualdades sociais (ALMEIDA, 01, p. 13, grifos da autora).

A autora acredita que compreender o magistério feminino como a paixão pelo possível é uma forma de retomar a esperança em um trabalho que é tão criticado e que, apesar das adversidades, continua sendo empenhado por muitas dessas mulheres. Mais ainda, afirma que na “paixão pelo possível” pode estar a “ambigüidade do ato de ensinar e da presença das mulheres no magistério”. Contudo, quer nos parecer, essa pode ser uma forma de reafirmar a idéia de missão e vocação, agora com outra conotação. Mas, da mesma forma, a nosso ver, a autora reduz a compreensão do magistério feminino a uma identidade desprovida de consistência profissional. Almeida acaba restringindo sua análise aos discursos presentes nas

entrevistas realizadas com as professoras, e a partir desse discurso ela define tal identidade, claramente presa às injunções subjetivas.

2) O trabalho de Cerisara⁸⁸ (07) busca contribuir para a elucidação do processo de construção da identidade das profissionais da Educação Infantil. A autora faz considerações relevantes sobre a Educação Infantil e sobre as concepções de gênero. Contudo, sua compreensão sobre o trabalho docente⁸⁹ parece reforçar as condições subjetivas da identidade profissional. Nesse processo, Cerisara enaltece uma identidade subjetiva relacionada às práticas compreendidas historicamente como femininas, restringindo a identidade profissional a uma identidade subjetiva e, aparentemente, com as características ditas femininas.

O objetivo do trabalho, segundo Cerisara, é o de analisar como os estudos sobre as relações de gênero podem auxiliar na compreensão da profissão de educadora de crianças pequenas e indicar uma nova identidade para essas profissionais. Como afirma a autora:

[...] pretendo, neste trabalho, [...] a partir do levantamento de questões a respeito tanto da construção da identidade quanto da formação destas profissionais e de depoimentos de educadoras de creche, indico a necessidade de se propor uma nova identidade para estas profissionais, condizente com as peculiaridades da creche em sua situação contemporânea (CERISARA, 07, p. 1).

A autora divide seu trabalho em três partes. Primeiro trata rapidamente das concepções de creche e Educação Infantil. Em seguida, traça considerações sobre o estudo do gênero, articulando-o com as profissionais de Educação Infantil. Posteriormente, indica a construção da identidade dessas profissionais a partir de seus depoimentos. Na última página, ela apresenta as considerações finais, onde define uma nova identidade para essas professoras, permeada pelas formas femininas de se relacionar, pela afetividade, informalidade nas relações, pelos vínculos pessoais, por uma identidade que traga para a esfera pública e coletiva as referências à maternidade e aos fazeres domésticos. Portanto, uma identidade carregada de aspectos subjetivos. Cerisara apresenta seu texto da seguinte forma:

Inicialmente tento situar quais as concepções de creche e pré-escola e de infância que fundamentam estas reflexões, assim como apresento possíveis eixos que, no meu ponto de vista, devem orientar o trabalho nestas instituições. Em seguida, faço algumas considerações a respeito do gênero enquanto categoria de análise

⁸⁸ CERISARA, Ana Beatriz. Educadoras de Creches: entre o feminino e o profissional. *ANPEd*, Gt 07 Educação da Criança de 0 a 6 anos. 1997.

⁸⁹ A autora afirma que o modelo de trabalho masculino é tido como racional ou técnico e nele predominam relações de impessoalidade nos espaços públicos, pois a vida pessoal e profissional é separada. Para Cerisara, o trabalho feminino tem por base a identidade pessoal, os laços subjetivos.

fundamental para a compreensão das profissionais de educação infantil. E, por último, a partir do levantamento de questões a respeito tanto da construção da identidade quanto da formação destas profissionais e de depoimentos de educadoras de creche, indico a necessidade de se propor uma nova identidade para estas profissionais, condizente com as peculiaridades da creche em sua situação contemporânea (CERISARA, 07, p. 1).

Cerisara afirma que a proposta de atividade para a Educação Infantil diferencia-se daquela realizada na escola. Assim, o trabalho desenvolvido com crianças de 0 a 6 anos deve estar direcionado para o cuidado e a educação dessas crianças, com a clareza de que as instituições de Educação Infantil não são nem a escola nem a casa das crianças, mas um espaço em que se desenvolve um trabalho de caráter educativo e intencional, levando em consideração as especificidades das crianças. De acordo com a autora, os eixos que fundamentam as atividades da Educação Infantil são: “a linguagem, as interações e o brinquedo” (CERISARA, 07, p. 2).

Em seu trabalho, Cerisara destaca alguns pontos que ajudam a compreender como a profissão de educadora infantil tem sido construída culturalmente. Esses pontos podem ser resumidos num perfil de profissional encontrado nas creches. Como indica a autora:

Sem pretender uma definição acabada do perfil destas profissionais de educação infantil pode-se afirmar que elas têm sido mulheres, de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente a sua vida pessoal e profissional e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda o traço de ambigüidade entre a função materna e a função docente (CERISARA, 07, p. 4).

Contudo, os aspectos referentes ao perfil dessas mulheres, como classe, idade, raça e trajetória pessoal, não são discutidos no decorrer do seu texto.

Em seguida, Cerisara apresenta a sua concepção de gênero, a qual segue os estudos de Joan Scott, compreendendo o gênero como um elemento das relações sociais fundando nas diferenças entre os sexos e como um primeiro modo de dar significados às relações de poder; e de Louro, que enfatiza o caráter relacional desta categoria.

Para a autora, a construção da identidade profissional tem por base a identidade pessoal, que, no caso das professoras de Educação Infantil, relaciona-se ao universo feminino, à maternagem e às práticas domésticas. Cerisara assinala que essa identidade profissional é “desvalorizada em relação ao que se convencionou chamar de universo masculino, cujo modelo de trabalho é tido como racional ou técnico e onde predominam relações de

impessoalidade nos espaços públicos”, ou seja, aquilo que a autora chama de *modelo de trabalho masculino* (CERISARA, 07, p. 8).

Contudo, a autora defende essa identidade do trabalho feminino, constituída por laços subjetivos. Cerisara se aproxima da proposta de uma outra autora, Marília Carvalho, que atenua o divórcio entre o profissional e o pessoal. Em suas palavras:

Contrapondo-se a esta perspectiva Marília Carvalho acredita que as pesquisas acadêmicas precisam olhar para o trabalho das professoras primárias com menos preconceito, uma vez que, para ela: *Considerar que a única ou a melhor forma de ser profissional é atuar separando radicalmente o trabalho assalariado e a vida pessoal, é tomar como único, natural ou ideal um modelo de profissional histórica e culturalmente construído. É transformar o modelo de trabalho assalariado da parcela masculina de nossa sociedade num modelo universal e inquestionável.*⁹⁰ Ao fazer esta afirmação a autora não está desconsiderando a existência de aspectos negativos decorrentes das “posturas ambíguas que as professoras assumem como trabalhadoras assalariadas, mas sempre referidas à vida doméstica e às relações familiares.”⁹¹ No entanto, sua preocupação é que não se busque a explicação disso nas próprias trabalhadoras, mas que se perceba estas posturas como decorrência da escola ser considerada uma instância social onde os limites e fronteiras entre as esfera pública e doméstica aparecem de maneira muito tênue (CERISARA, 07, p. 9, grifos da autora).

Em seguida a autora apresenta as entrevistas realizadas com as profissionais de creches e Educação Infantil, buscando evidenciar, na identidade dessas profissionais, quais “os sentidos que os conceitos de mãe e professora; casa e escola assumem para essas mulheres que historicamente têm desenvolvido atividades voltadas para o cuidado e a educação de meninos e meninas de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas” (CERISARA, 07, p. 10). Ou seja, conceitos de caráter fortemente subjetivos são utilizados para a compreensão da identidade profissional dessas professoras e auxiliares da Educação Infantil. A autora mostra que os depoimentos das professoras e das auxiliares se diferenciam, uma vez que para as auxiliares os papéis de professora e de mãe se mesclam, assim como as práticas domésticas e profissionais:

De um lado, os depoimentos das auxiliares de sala revelam uma simultaneidade de papéis, entre o de auxiliar de sala e o de mãe que parece ser vivida por elas sem muitos conflitos, sendo, ao contrário, encarada em um sentido positivo, uma vez que as mesmas parecem constatar que as práticas domésticas e as práticas de maternagem que orientaram o seu processo de socialização as auxiliam na execução das tarefas que realizam nas creches (CERISARA, 07, p. 11).

⁹⁰ Carvalho, 1992, p.9.

⁹¹ *ibid.*, p.19.

Por outro lado, o depoimento das professoras, afirma a autora, expressa o conflito por elas vivido em torno desta simultaneidade de papéis, como pode ser observado na citação a seguir:

Na sua maioria, os depoimentos das professoras que trabalham nas creches evidenciam que elas vivem como uma crise de identidade profissional o fato de constatarem que, apesar de seus esforços para assumir uma postura profissional em seu trabalho, em vários momentos do seu cotidiano enfrentam conflitos entre o papel de professora de crianças de creche e o papel de mãe de crianças (CERISARA, 07, p.12).

De acordo com Cerisara, esse conflito vivido pelas professoras traz conseqüências para seu perfil profissional, pois, para elas, a mescla entre as práticas profissionais e domésticas aparenta falta de profissionalismo no exercício do magistério. Segundo a autora, essas situações são mais complexas quando as professoras trabalham com crianças do berçário, “uma vez que as práticas profissionais são tão mais próximas às práticas de maternagem e ao trabalho doméstico quanto menores são as crianças, o que acaba por potencializar a dificuldade para diferenciar o que é profissional e o que não é” (CERISARA, 07, p. 13). A autora afirma que, pelas entrevistas, é possível identificar que “a simultaneidade de papéis e a contaminação das práticas é vivida ainda pelas profissionais de creche por uma outra via, a de serem também mães de crianças que freqüentam ou não a creche” (CERISARA, 07, p. 13).

Na conclusão do trabalho, a autora propõe que a definição do papel de educadora de creche seja a *maternagem social*, a qual se diferencia da maternidade e do magistério, de modo que inclua as “formas femininas de se relacionar, em que estão presentes a afetividade, os vínculos pessoais e a informalidade nas relações das profissionais de creche entre si, com as mães das crianças e com as crianças pequenas que freqüentam as creches” (CERISARA, 07, p. 15). Nessa perspectiva, a autora apresenta uma nova identidade para as profissionais da Educação Infantil.

A profissional de educação infantil deve ser entendida como uma nova atriz social que ao trazer para a esfera pública e coletiva a referência à maternidade e ao universo doméstico, re-significa a identidade tanto da mãe quanto da professora em direção à construção desta nova identidade que implica nesta simultaneidade de papéis vividos pelas mulheres de forma complementar e contraditória (CERISARA, 07, p. 15).

Essa identidade diagnosticada pela autora guarda fortes laços com uma subjetividade feminina que se traduz em relações de carinho, doação, afeto, cuidado e nas práticas

domésticas, relações historicamente representadas como práticas femininas. Quer nos parecer que, ao indicar esse aspecto como constituinte da identidade das profissionais da Educação Infantil, a autora restringe o perfil profissional dessas educadoras, uma vez que o contém nos limites das práticas consideradas historicamente femininas. Talvez se em sua definição de identidade profissional da professora a autora levasse em conta categorias como a do trabalho, por exemplo, o fato de que são mulheres trabalhadoras, assalariadas, talvez sindicalizadas – como diria Louro em seus trabalhos iniciais –, a identidade dessas profissionais ganhasse dimensões bem mais enriquecedoras e complexas.

As propostas da autora terminam, sem querer, legitimando a identidade das profissionais da Educação Infantil por muitas daquelas características subjetivas (como doação, amor, afeto ...) que Louro afirma terem dado base inicial para a inserção das mulheres no magistério feminino.

3) O texto de Paraíso⁹² (09) mostra a importância de trabalhar o gênero, a etnia e a sexualidade, entendidas como identidades abertas e soltas. O objetivo do trabalho é o de ensaiar uma articulação entre os estudos curriculares e as identidades de gênero, etnia e sexualidade produzidas pelo currículo no curso de habilitação para o magistério. O texto é dividido em duas partes: na primeira, a autora discute “o nexos entre currículo e identidades apontado pela teorização mais atual do campo curricular” e, na segunda, ela apresenta “os dados coletados nas pesquisas realizadas, para dar visibilidade às identidades produzidas pelo currículo e evidenciar as culturas nele silenciadas” (PARAÍSO, 09, p. 1-2).

Na primeira parte do texto, portanto, a autora aponta as identidades que o currículo vem produzindo e mostra que tipo de identidades *o mundo* vem exigindo:

Este trabalho, portanto, buscará dar visibilidade às identidades que o currículo em ação vem produzindo e desenvolverá o argumento de que os currículos analisados continuam trabalhando no sentido de estabilizar as “velhas” identidades fixas, fechadas, unificadas e acabadas, ainda que o mundo evidencie o surgimento de novas identidades abertas, fragmentadas, contraditórias e inacabadas dos sujeitos que vivem esse novo tempo (PARAÍSO, 09, p. 1).

Paraíso afirma que é possível discernir que as novas identidades que emergem no mundo contemporâneo são “abertas, fragmentadas, contraditórias e inacabadas”. Desde o

⁹² PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e identidades: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora. *ANPEd*, Gt 12 Currículo, 1998.

início do trabalho a autora expõe sua compreensão fragmentária de identidade, como indica a citação a seguir:

Quando falamos de política de identidade, podemos entendê-la como “uma identidade para cada movimento” (Stuart Hall, 1997, p.49), existente nas paisagens políticas do mundo atual e advindas da “erosão da ‘identidade mestra’ da classe e da emergência de novas identidades, pertencentes à nova base política definida pelos novos movimentos sociais: o feminismo, as lutas negras, os movimentos de libertação nacional...(ib.,p.22). O currículo, nessa paisagem, tem sido visto como espaço central tanto para estabilizar as velhas identidades como para produzir novas identidades individuais e sociais. Afinal, se “as identidades modernas estão sendo descentradas” (Hall, 1997), isto é, deslocadas ou fragmentadas, o currículo como artefato cultural que é, se constitui em espaço por excelência para discutir as novas paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, raça, etnia, religiosidade, idade e regionalidade, que hoje transformam nossas localizações como pessoas, como indivíduos sociais, mudando também nossas identidades culturais. [...] É nesse contexto, vendo o currículo implicado na produção de identidades sociais e culturais, que vem ganhando força a idéia do currículo multicultural: representação no currículo escolar de diferentes culturas nacionais e grupos sociais (PARAÍSO, 09, p. 3-4).

Podemos perceber que a autora assume os paradigmas e a perspectiva pós-moderna de identidade ou de identidades que se fragmentam, descolando-se de uma suposta identidade única, a “identidade de classe”. Paraíso declara ainda que o currículo é um dos caminhos para manter as identidades existentes ou para produzir novas identidades, por isso a importância de seu debate:

[...] o campo curricular chamou atenção sobre si mesmo e o currículo tornou-se objeto tanto de críticas contundentes como de interesse de diferentes grupos que desejam implementar quaisquer mudanças na educação escolar. [...] Ao pensar esse vínculo, no entanto, temos que ter em vista que uma série de conhecimentos não são fornecidos às/aos estudantes pelo currículo, e elas/eles aprendem tanto em função do que está representado no currículo, como em função daquilo que nele está silenciado (PARAÍSO, 09, p. 2-3).

Na segunda parte do texto, Paraíso apresenta os dados da pesquisa, referentes a duas turmas do magistério de escolas diferentes, as quais foram observadas. Nas atividades desenvolvidas com esses grupos, a autora pôde constatar que os currículos existentes não permitem às professoras uma compreensão crítica das práticas culturais para uma intervenção consistente. Como afirma a autora “[...] as professoras, educadoras e pedagogas atuantes em nossas escolas, não tiveram acesso a uma formação e a uma linguagem que lhes permitam criticar e transformar o suficiente as práticas culturais e sociais existentes” (PARAÍSO, 09, p. 5).

Paraíso enfatiza a importância de intervir criticamente nas relações que são produzidas pelas diferentes identidades das pessoas ou dos grupos. Para isso, afirma que é importante conhecer a discussão desenvolvida sobre essas diversas identidades, como mostra a citação a seguir:

Sabemos que como educadoras/es culturais precisamos intervir criticamente naquelas relações de poder que produzem identidades individuais e sociais de um tipo particular. Mas sabemos, também, que para examinarmos criticamente os discursos e práticas curriculares que silenciam, quando não demonizam os Outros, precisamos antes de tudo conseguir fazer com que estejam disponíveis às educadoras, todos os esforços que têm sido feitos para compreendermos a etnicidade, as relações de gênero, de classe, de sexualidade e toda a política de identidade que as teorias sociais atuais têm nos auxiliado a compreender (PARAÍSO, 09, p. 5).

A autora aponta que, por meio das entrevistas e conversas com os grupos que participaram da pesquisa, foi possível identificar a presença de discriminações raciais, diferenças sexuais e de gênero. Em suas palavras:

A grande maioria das professoras e estudantes com quem lidei ou foi possível conversar durante as investigações, reconhecem a existência da discriminação racial, de gênero e de sexualidade na sociedade e na escola. [...] Numa das escolas investigadas, pela presença significativa de rapazes no Curso de Magistério, a produção do gênero é explícita. [...] Os conflitos e disputas ocorrem todas as vezes que há “invasão de campos ou áreas”. [...] As maneiras de ser homem e mulher são ditas, os comportamentos são controlados e é comum ouvir frases do tipo “você, meninas, estão muito machonas, sem modos” ou do tipo: “você não se comporta mais como mulheres, não são mais femininas”. [...] As moças e rapazes estudantes e futuros/as professores/as, aprendem a todo momento o que pode ou não ser feito por um homem e o que pode ou não ser feito por uma mulher. O currículo informa a cada um o seu lugar; e isto institui sujeitos distintos, identidades diferentes, separadas e às vezes opostas (PARAÍSO, 09, p. 7-8).

Paraíso afirma que os temas gênero, etnia e sexualidade não são devidamente trabalhados nos currículos, algumas vezes são ocultados, outras reprimidos, e acabam não sendo tratados nos cursos de formação de forma aberta. Porém o próprio silenciamento e determinadas posturas reforçam um certo entendimento de etnia, de sexualidade e de gênero, como pode ser observado no excerto a seguir:

Os temas etnias, relações de gênero e sexualidade estão silenciados no currículo, mas esse silenciamento tem sempre um referencial invisível, ou seria visível? As polarizações, branco/negro, homem/mulher, heterossexual/ homossexual, presentes na sociedade, são reforçados pelo currículo, sempre prestigiando o primeiro lado desses pólos e ensinando o lugar de cada um no mundo. [...] Por fim poderia dizer que o currículo é heterossexual, branco e masculino. Ele é todo montado, articulado, organizado e distribuído no sentido de trabalhar para reafirmar e estabilizar as velhas

identidades fixas e acabadas. [...] Além disso, o currículo também não é fixo e imutável (09, p. 14) (PARAÍSO, 09, p. 14).

Dessa maneira, para a autora, o currículo pode mudar e, portanto, transformar-se em um caminho para trabalhar as identidades sexuais, étnicas e de gênero dentro de uma proposta de sociedade multicultural. Por apresentar esta característica – a de formar e reformar identidades sempre inacabadas – o currículo pode contribuir para modificar essa construção étnica, sexual e de gênero:

Como as identidades não estão acabadas, elas estão em processo contínuo de construção, o currículo poderia contribuir para problematizar todos esses arranjos. Às vezes outros espaços (a família, a mídia ou o trabalho), apresentam outras vivências que colocam em xeque as certezas que o currículo branco, masculino e heterossexual tem reproduzido. Outras vezes esses espaços apenas reforçam tais certezas. De toda forma, as identidades são mutáveis e podem ser transformadas, a qualquer momento (PARAÍSO, 09, p. 9).

A afirmação de que as identidades podem ser transformadas “a qualquer momento” reforça a compreensão da autora sobre identidade aberta, efêmera, maleável. Ela parece desconsiderar a cristalização dos preconceitos e os obstáculos sociais complexos que dificultam sobremaneira a reestruturação das identidades de gênero, etnia e sexualidade. Uma contradição, talvez, imposta pelo paradigma que informa sua compreensão de mundo, que a leva a transpor ao currículo e ao debate sobre as questões étnicas, sexuais e de gênero a capacidade de provocar mudanças nas identidades individuais. A seu ver, a formação do magistério, com estas mudanças individuais, poderá promover a mudança das práticas culturais e sociais. A autora não parece levar em conta que identidades constroem-se historicamente, engendradas por relações sociais, e que não são tão facilmente mutáveis.

Para finalizar, indicamos outro ponto importante: apesar de Paraíso propor-se investigar conjuntamente os três objetos de análise – etnia, sexualidade e gênero –, eles são estudados de modo separado, e cada um deles compreendido como uma das múltiplas identidades que compõem os sujeitos. Mas uma vez identidades fragmentárias, soltas, que vão compondo o sujeito como se fosse uma roupagem. Uma proposta, de todo modo, justificada pela autora na sua afirmativa de que o mundo exige “identidades fragmentadas”,⁹³ que possam dar respostas individuais para momentos específicos.

⁹³ PARAÍSO, 09, p. 1.

4) O objetivo do trabalho de Costa⁹⁴ (08), como ela mesma expressa, é o de expor uma “amostra de como a revista *Nova Escola* opera na fabricação de uma representação do magistério e no exercício de processos de subjetivação das professoras” (COSTA, 08, p. 3). Nessa perspectiva, ela procura compreender a textualidade da referida *Nova Escola* mediante as formas com que os discursos produzem narrativas sobre o trabalho docente, narrativas essas que enfatizam a conexão entre a docência e o feminino.

Para a autora, as narrativas são construídas discursivamente de acordo com um regime estabelecido por relações de poder. Portanto, os discursos são produzidos por aqueles que detêm o poder. Desse modo, nas representações os “grupos poderosos”, como ela afirma, dão significado àqueles considerados “mais fracos”. É essa “política de representação”, como expressa a autora, que estabelece os regimes de verdade, os saberes reproduzidos na sociedade.

Costa declara que esses saberes são reguladores e fabricam a identidade social dos sujeitos. Nessa perspectiva, a autora analisa as práticas discursivas da revista *Nova Escola* em “sua materialidade, ou seja, investigamos a forma como a revista opera e as tecnologias sociais que utiliza empregando os recursos de que dispõe como um artefato da grande mídia impressa” (COSTA, 08, p. 5). Logo de início, a autora apresenta a perspectiva pós-estruturalista utilizada por ela, afirmando que a mesma “faz implodir esta noção de um mundo real pré-existente e dotado de uma essência, condicionando-o, inteiramente, à linguagem” (COSTA, 08, p. 3). A autora declara a importante contribuição de filósofos como Nietzsche, Heidegger e Foucault, tomando do último a noção de verdade “como um efeito produzido por relações de poder” (COSTA, 08, p. 3). Dessa maneira, afirma ela em linguagem claramente foucaultiana, os discursos podem funcionar como regimes de verdade.

Na segunda parte do texto, a autora assinala como a revista *Nova Escola* expressa modos de ser de professores e professoras, indicando como deve ser desenvolvido seu trabalho. Desse modo, a “revista vai colocando em prática uma cadeia de validação de enunciados que acaba por produzir, com regularidade e suposta legitimidade, um padrão social de referência [...], que discrimina o ‘normal’ e o aceitável do ‘anormal’ e criticável” (COSTA, 08, p. 6). Por essas relações de poder estabelecidas pela revista, em uma perspectiva aparentemente imobilista – que retira do sujeito sua capacidade de aceitação ou rejeição –, Costa afirma que o indivíduo vai se tornando “sujeito a”, pois é sujeitado por uma ordem que

⁹⁴ COSTA, Marisa Vorraber. *A revista Nova Escola e a constituição da identidade feminina do magistério*. ANPEd Gt 16 Educação e Comunicação. 1998.

governa e regula as práticas dos professores, indicando o caminho a seguir, já que a revista se apresenta com caráter científico, “como veículo do novo, do válido, da inovação, da competência” (COSTA, 08, p. 7).

Seguindo o texto, a autora apresenta outra estratégia que produz a subjetivação utilizada pela revista, que é a da imputação da carência ou déficit. Tal proposta, declara ela, assume que certos indivíduos ou grupos são frequentemente descritos apresentando uma deficiência que diz respeito à carência de racionalidade. “Essa estratégia de imputação do déficit tem sido particularmente eficaz na fixação das identidades de gênero” (COSTA, 08, p. 8)

Costa afirma que, apesar de homens e mulheres serem atingido pela mesma política de identidade, serem sujeitos à mesma ação subjetivadora e construtiva das narrativas, os homens são conduzidos à esfera pública, aos espaços voltados para a racionalidade e objetividade, e às mulheres são legitimados os espaços privados e as relações opostas à razão, portanto ligadas às práticas afetivas, além de se fortalecer o vínculo entre gênero feminino e déficit de raciocínio. Em suas palavras:

O campo profissional do magistério de 1º e 2º graus, maciçamente povoado por mulheres, tem sido pródigo na fabricação de representações que capturam as professoras em uma certa “ordem do coração”⁹⁵, oposta à “ordem da razão”, e que tem contribuído para fortalecer as associações entre gênero feminino e déficits de raciocínio (COSTA, 08, p. 9).

Costa esclarece que o déficit de raciocínio ou a carência de racionalidade é um mecanismo discursivo que simplifica a explicação de algo para tornar compreensível para as professoras, de preferência, adicionando elementos familiares, concretos. Como exemplo, “uma reportagem que tratava de computadores na escola, [...] lança mão, ao desenvolver o tema, de inúmeras analogias entre computadores e utensílios domésticos” (COSTA, 08, p. 9).

Na terceira parte do trabalho a autora trata da relação entre o magistério e o mundo feminino e confronta os diferentes processos de subjetivação pelo qual passam homens e mulheres na mesma profissão. Ela enfatiza que estudos anteriores⁹⁶ mostram como as revistas femininas afirmavam o “ser mulher” como algo natural e ligado aos papéis de dona-de-casa,

⁹⁵ Segundo Mattelart (apud FONTCUBERTA, 1994) a “ordem do coração”, culturalmente situada na esfera do humano extratemporal e associal, instituiria uma ordem paralela à ordem social, contribuindo para manter uma harmonia fictícia e reabsorvendo a disparidade social. Assim, alimentaria a imagem de uma sociedade ideal na qual se invertem as correlações de forças e se difunde um saber onipotente, chave do amor e da felicidade, que subverte as regras vigentes: ser rico em amor vale mais que o dinheiro, ser feliz em uma cabana é melhor do que viver num palácio sem afeto.

esposa, mãe. Na revista Nova Escola, esse referencial simbólico parece permanecer, uma vez que a predominância no magistério é feminina. Nas palavras da autora:

Neste sentido, a Nova Escola enquadra-se neste referencial simbólico cristalizado no qual a profissão do magistério, como trabalho exercido por mulheres, recebe um tratamento similar àquele dispensado pelos artefatos da comunicação dirigidos especialmente às mulheres (COSTA, 08, p. 11).

A revista Nova Escola também apresenta a opção pelo receituário, assim como as outras revistas femininas o fazem, indicando fórmulas de beleza e elegância. Na revista analisada, o caráter prescritivo, de forma imperativa, é explícito. De acordo com a autora, “o acento pedagógico, contudo, parece ser privativo de revistas femininas e daquelas dirigidas a docentes do Ensino Fundamental, revelando uma conduta distinta da adotada em periódicos direcionados a outros segmentos ocupacionais” (COSTA, 08, p. 14).

Para Costa, essa prescrição de receitas para as profissionais do magistério remete-se à estratégia da imputação da carência como parte integrante das práticas de subjetivação dessas profissionais. Para a autora, essas profissões ditas femininas sofrem discriminação:

[...] menor remuneração, menor valorização social, maior controle e direção exercidos sobre seu processo de trabalho – que pressionam seus agentes a manter-se em posições sociais com menor projeção e sujeitas a determinações que têm origem dentro e fora de seu âmbito de ação. Ser homem ou mulher é o corolário de uma produção social em que estão imbricadas relações de poder em que diferenças geram hierarquia e desigualdade (COSTA, 08, p. 15).

Para Costa, apesar de homens e mulheres trabalharem na mesma profissão, eles sofrem os efeitos de uma política de identidade diferenciada. A seu ver, a docência, sendo um espaço feminino, encontra-se em uma posição “desfavorecida, no jogo de correlação de força social em que o elemento privilegiado é sempre o hegemônico e paradigmático mundo masculino” (COSTA, 08, p. 13). A discursividade expressa na revista analisada reforça as representações de homens e mulheres:

[...] os professores homens ocupam outra posição nessa prática de representação, sendo narrados, recorrentemente, vinculados à esfera do público, do visível, da racionalidade, da objetividade, etc. As imagens masculinas, na revista Nova Escola, além de serem bem menos freqüentes, estão predominantemente associadas ao mundo exterior à escola e à sala de aula, em geral ligadas ao uso da tecnologia, à idéia de ordem e diretividade, a posturas grandiloqüentes e a espaços teóricos e decisórios de reconhecida relevância social. As professoras, por sua vez, são expostas em matérias, reportagens e ilustrações fotográficas em que o ambiente

⁹⁶ Como o de Buitoni (1981) e Walker, *apud* Stam e Shohat, (1995) (Costa, 08, p. 10-11).

circundante é predominantemente interno – sala de aula, biblioteca, gabinetes e outras dependências escolares – estando, invariavelmente, envolvidas muito proximamente com crianças. [...] Os professores são reiteradamente lembrados como rigorosos, exigentes, fascinantes, enquanto às professoras reservam-se atributos como paciência, dedicação, compreensão, afeto e aconchego (COSTA, 08, p. 12).

Na última parte do texto, a autora apresenta suas conclusões. Para ela, seu trabalho contribui para que nos tornemos

mais humildes e receptivos para tentar compreender aquilo que nos circunda, nos constitui e nos aprisiona irrecorrivelmente. Talvez isso nos ajude a descartar sonhos de onipotência e onisciência, legados de um sujeito moderno que nos (com)formou em uma trajetória em que só prosseguir era possível, jamais retornar ou, simplesmente, vaguar. Talvez perambular pelos fragmentos de subjetividades onipotentes nos permita pensar em um mundo que existe aqui, [...] Em meio a tudo aquilo que nos captura e institui, é neste tempo e neste espaço que precisamos inventar histórias de igualdade. O mundo é um texto e nele é preciso inscrever ainda muitas identidades (COSTA, 08, p. 15-16).

O texto de Costa apresenta contribuições significativas para perceber que um meio de comunicação como a revista Nova Escola auxilia no processo de construção de uma determinada compreensão da docência feminina. Porém, quando a autora busca perceber os processos de subjetivação das professoras como algo produzido na discursividade “daqueles que detêm o poder” sobre sujeitos apenas sujeitados, sua compreensão de gênero no magistério se empobrece, pois perde de vista determinantes sociais mais complexos que influenciam na constituição da identidade da docência feminina.

Parece-nos claro que um discurso como o expresso na revista, por exemplo, é incapaz de explicar as representações do magistério e da subjetivação das professoras. Seriam necessários outros enfoques que ilustrassem como essas subjetivações são construídas, uma vez que as relações de poder possibilitam a existência de identidades contraditórias que entram em conflito, e é preciso identificar, a partir desses conflitos, os movimentos sofridos pelas subjetivações focalizadas.

Os quatro textos analisados trazem para o debate considerações significativas sobre o gênero e a docência feminina. Apresentam inegáveis contribuições para a compreensão da construção das identidades de professora, magistério e gênero. Porém o percurso investigativo dessas pesquisas – todas de uma forma ou de outra influenciadas pelo paradigma da agenda pós-moderna – favorece uma análise restrita do objeto de estudo. Se aspectos do objeto são priorizados, como deve acontecer em qualquer pesquisa, é à custa da exclusão ou desconsideração de relações e articulações do próprio objeto. Tal enfoque apresenta uma

parte, um fragmento da realidade – a submissão feminina, a subjetividade das(os) professoras(es), suas práticas discursivas, a busca de uma identidade ao fim e ao cabo apenas *feminina* – que, se está diretamente ligado aos mecanismos de coerção social, pode estar omitindo práticas de superação desses estereótipos desenvolvidas efetivamente na escola.

O risco que se corre ao privar a análise de mediações e contradições importantes, como as relações de classe ou os componentes políticos e culturais, é permitir que sejam reafirmadas perspectivas que se buscam superar em relação ao magistério feminino, como as propostas de doação, cuidado, missão, extensão do lar... e, desse modo, reforçar as diferenças de gênero presentes nas escolhas e atividades profissionais.

As propostas dos estudos de gênero, a nosso ver, deveriam estar comprometidas com a emancipação feminina, desvelando as relações de poder existentes tanto nas relações de gênero como nas relações sociais. Deveriam estar comprometidas, portanto, com a categoria de totalidade.

4 PALAVRAS FINAIS

Como indicamos, nossa preocupação inicial foi com o impacto que a crise paradigmática das últimas décadas do século XX exerceu sobre a área da Educação, especialmente ao introduzir a narrativa e o discurso como propostas e limites para o conhecimento. Chamou nossa atenção, também, a emergência dos chamados novos objetos de pesquisa, como gênero, etnia, sexualidade, novas formas de subjetividade e novas maneiras de abordar o cotidiano, as histórias de vida e as relações de micropoderes. Minha inquietação foi despertada pelo tratamento dado aos novos objetos, na área da educação, pela agenda pós-moderna. Nesse contexto, nossa investigação procurou identificar a maneira pela qual uma parcela desses novos objetos é pesquisada por determinados(as) pesquisadores(as) na área educacional⁹⁷ e, com vistas a alcançar esse objetivo, privilegamos os trabalhos que focam o gênero, buscando neles indicar as chaves de interpretação utilizadas pelos (as) autores (as), de filiação pós-moderna, particularmente em suas versões discursivas e narrativas.

Em um primeiro momento, indagamos o porquê da crise de paradigmas e que tipo de ruptura se propunha. Para melhor compreender esse processo, realizamos alguns apontamentos sobre a constituição do pensamento moderno desde seu princípio. Indicamos as físsuras da rígida estrutura medieval, o fim do teocentrismo e de uma ordem econômica, social e política baseada na relação entre senhores feudais e servos. Acompanhamos, ainda que de modo superficial, os tempos do Renascimento, a formação dos ideais humanistas e da busca da liberdade humana, a estruturação de uma nova concepção de razão. Também apresentamos considerações sobre a ciência, que, a partir do século XVII, tem por base uma nova figura, o sujeito cognoscente, capaz de adotar e praticar uma metodologia que o capacita a conhecer a natureza. Apontamos indicativos sobre o Iluminismo como um momento em que a configuração da razão moderna se consolida, expressando o anseio pela liberdade de pensamento e da busca do esclarecimento. Finalizamos o capítulo 1 com apontamentos sobre a questão da modernidade, modernização e do modernismo.

Após delinear a constituição do pensamento moderno, pudemos apresentar sua crise. É do que trata o capítulo 2, no qual apresentamos algumas possibilidades da instauração da crise de paradigmas que fez com que pesquisadores questionassem as propostas teóricas e metodológicas de investigação até então vigentes. As condições históricas e as mudanças conjunturais das últimas décadas do século XX demandavam respostas que, aparentemente, os princípios do Iluminismo e da razão moderna eram incapazes de oferecer. Em meio a essa crise, vários discursos emergiram, entre eles o pensamento autodenominado pós-moderno e pós-estruturalista: se ambos questionam a confiança iluminista em uma racionalidade capaz de conhecer o mundo físico e social, de elaborar normas e planejar ações de mudança social e política (MORAES, 1996) e colocam em questão a própria possibilidade do conhecimento, da idéia de totalidade e de emancipação humana, o pós-estruturalismo vai mais além e transforma a realidade em um fluxo discursivo.

Como indica Wood (2001), a suspeita acerca das possibilidades da razão descrita pela Ilustração é fruto de uma fusão dos conceitos de capitalismo e modernidade. Vimos no capítulo 2 que a crítica ao Iluminismo feita pelos pós-modernos mescla as propostas iluministas e as idéias de desenvolvimento, ou seja, superpõe os princípios de emancipação humana e de conhecimento racional e ordenado com a necessidade do desenvolvimento capitalista. Dessa maneira, autores pós-modernos afirmam que a modernidade não alcançou suas promessas de emancipação. Ao contrário, destruiu a natureza e gerou sofrimento e miséria. Para superar esse estado de coisas, as teses pós-modernas fragmentam a realidade para conhecer a sua pluralidade e heterogeneidade e diluem o sujeito em uma subjetividade diluída, presa às injunções de sua cultura. O pós-estruturalismo, por sua vez, opera um salto da realidade para a linguagem e a trata como forma de ilusão, textos, discursos e significações múltiplas. Em ambos os casos, tratou-se de negar as determinações mais profundas da sociedade, notadamente as injunções econômicas que a constituem. Elas foram reduzidas a *metanarrativas*, incapazes, portanto, de dar conta das diferenças.

A nosso ver, apesar de o pensamento “pós” ter pretensões críticas, pois sonha com uma alternativa ao que está posto, sua perspectiva metodológica dificulta que a realidade seja conhecida em suas múltiplas e articuladas relações, o que impossibilita uma determinação mais profunda do conhecimento. Cria-se o fetiche da diferença, do singular, do fragmento.

Se a fragmentação proposta abalou a estrutura Iluminista e suas grandes explicações do mundo e favoreceu o surgimento de múltiplas possibilidades de objetos, não se pode

⁹⁷ Restringindo nosso foco de pesquisa a análise dos trabalhos apresentados na ANPED nos anos de 1995 a 2000.

esquecer que o processo não se limitou a uma crítica epistemológica. Como se sabe, a reestruturação produtiva ocorrida na segunda metade do século XX e seu impacto no mundo do trabalho – rompendo com a estrutura das grandes linhas de montagem fordista, diversificando a produção e procedendo a uma exclusão sem precedentes na história humana –, juntamente com o estabelecimento de novas formas de relações sociais, também contribuíram para que a realidade social fosse vista sob novo enfoque.

Nesse contexto, não seria de se estranhar que a maior parte dos textos por nós investigados, que trata dos novos objetos, é fortemente influenciada pelos paradigmas emergentes, principalmente em suas vertentes pós-moderna e pós-estruturalista. Muitas vezes o estudo dos novos objetos, que se realiza de forma fragmentária, é visto como um recorte isolado ou uma discursividade, ou seja, desvinculado das múltiplas determinações sociais que o constituem.

Essa tendência se confirmou nos estudos sobre gênero que apresentamos no capítulo 3. Foi possível perceber a presença dos paradigmas pós-moderno e pós-estruturalista tanto pelo recorte que isola o objeto como pelas narrativas soltas e pela compreensão do objeto como discursividade. Esse é o perfil dos dez trabalhos sobre gênero analisados em nossa investigação.⁹⁸

Não obstante a importância da temática e de muitas das análises desenvolvidas, quer nos parecer que tratar o objeto como um recorte isolado é insuficiente para dar conta de sua efetiva apreensão, que, a nosso ver, supõe articulá-lo ao conjunto das relações sociais que nele interferem. Corre-se o risco, portanto, de deixar de lado as irregularidades com as quais a história o defronta (THOMPSON, 1981). É sempre possível descrever um objeto ou investigá-lo como um fragmento, dar-lhe prazerosos significados produzidos pelo discurso e gozar de um sonho ingênuo de possibilidades de realização e felicidade, como propõe Almeida ao tratar da "paixão pelo possível".⁹⁹ Contudo, essa perspectiva vela a contradição das relações sociais, impede a compreensão do magistério como trabalho inserido na manutenção das propostas de aumento da produtividade do trabalho e da produção do lucro.

É o caso de textos referentes às relações entre gênero e magistério, os quais, algumas vezes, vedam a compreensão da docência como trabalho assalariado e sua inserção nas existentes diferenças de classe. Ao contrário, em determinados momentos eles ainda permitem resgatar o entendimento do magistério como vocação, missão, prática materna, extensão do

⁹⁸ Suas análises estão presentes no Capítulo 3.

⁹⁹ ALMEIDA (01). A análise deste trabalho encontra-se no Capítulo 3.

trabalho do lar, etc. Esse percurso apresenta riscos, pois, ao invés de avançar na percepção da subjetividade das professoras ou da identidade feminina e docente, como propõem essas pesquisas, elas acabam por legitimar denúncias feitas outrora sobre o caráter de vocação ou missão que levou as mulheres a ingressar no magistério, porém com salários inferiores aos dos homens e sem controle nas decisões do seu trabalho.

Na maioria dos textos que analisamos, as(os) autoras(es) utilizam os conceitos de gênero elaborados por Joan Scott e Guacira Louro. É importante esclarecer que as duas pesquisadoras compreendem o gênero em suas múltiplas relações.¹⁰⁰ Não por acaso, a maioria dos textos analisados, logo em seu início, indica a intenção de estabelecer relações entre o gênero e outras de suas determinações, bem como suas relações com outras categorias, como etnia e sexualidade, por exemplo. Porém na parte final dos trabalhos, quando as(os) autoras(es) analisam os dados empíricos, elas(eles) acabam se desprendendo das posições teóricas anteriormente apresentadas e tratam o objeto de estudo como um recorte isolado de seu contexto, restringindo-se a questões como: a subjetividade das professoras, a identidade ou as representações discursivas e a identidade feminina e docente subjetivada. Ou seja, em que pese as intenções explicitadas, e diferentemente do que propõem Scott e Louro, o objeto aparece, ao fim e ao cabo, isolado de suas dimensões sociais.

A agenda pós-moderna, como indicamos, critica as teorias totalizantes sob o argumento de que elas não dão conta das questões particulares, porque têm como centro da discussão as grandes narrativas. Já os novos paradigmas, ao se distanciarem das metanarrativas sem proceder a uma crítica efetiva e necessária aos princípios epistemológicos iluministas, correm o risco de fragmentar o objeto de estudo, reduzindo-o à sua singularidade. É o que ocorreu em muitos dos textos analisados, principalmente com as descrições das práticas de leitura femininas e com os trabalhos que se referem às mulheres no magistério.

Como apresentamos no capítulo 2, Geary (2000) faz algumas advertências a respeito da agenda pós-moderna e de sua relação com os novos objetos. De acordo com o autor (2000), desde os anos de 1980 ele afirmava a importância dos novos objetos, salientando as questões religiosas, gênero, etnia, geração, entre outras, que exercem forte influência nas identidades de classe, na política e no Estado. Nem por isso, ele afirma, precisou da ajuda da teoria pós-moderna. Geary, que estuda a classe operária alemã, declara que os historiadores

¹⁰⁰ Em relação aos estudos de Louro, apenas o trabalho de referência (02) pôde ser identificado como um recorte isolado. Suas demais produções, citadas pelos pesquisadores analisados, compreendem o gênero a partir das múltiplas dimensões sociais.

sempre se preocuparam com tais objetos, utilizando-se de referenciais clássicos da epistemologia da história.

O próprio Geary (2000), a partir dos anos de 1990, passou a se interessar mais por questões que fragmentavam a solidariedade de classe, como opções religiosas, de nacionalidade, gênero, etnia e geração do que aquelas que a fomentavam. Ele percebeu que a coexistência das múltiplas identidades da classe trabalhadora influenciava na origem da solidariedade de classe. Nem por isso seu ponto de vista era pós-moderno, pois ele nem mesmo tinha conhecimento da "virada lingüística" (GEARY, 2000). Ao contrário dos pós-estruturalistas, que propõem que as comunidades e suas identidades sejam construídas pela linguagem e pela cultura, para Geary (2000) elas se constituem pela dinâmica estrutural da realidade, da qual também fazem parte constitutiva a linguagem e a cultura, mas não somente elas.

No entanto, é importante considerarmos as conquistas apresentadas pelos novos paradigmas. Como indica Geary (2000), a nova história cultural auxiliou na destruição de grosseiras teorias reducionistas, por exemplo, possibilitando enxergar novos significados de identidade. O pós-estruturalismo contribuiu indicando a necessidade de mais atenção com a linguagem e seus significados, porém suas bases metodológicas são contestáveis por compreender as identidades a partir de discursos culturais e políticos e pela realidade social ser constituída por meio da linguagem e da cultura. Essas propostas aproximam história e ficção, de modo que uma não se distingue da outra. É a problemática dos paradigmas emergentes apresentada por Geary (2000). Como ele indica, essas teorias não deixam de ser reducionistas, pois se as identidades não são mais determinadas pelas estruturas econômicas, agora são definidas pela linguagem e pela cultura. Para o autor (2000), assim com para nós, o texto e a linguagem não podem ser pontos de partida para a pesquisa e sim as evidências históricas.

Nem só a cultura e nem só a estrutura podem dar conta de explicar a realidade, porque existem condições reais que engendram as relações sociais, afirma Geary (2000). Utilizar-se de apenas um desses fatores para compreender a realidade é, sem dúvida, uma visão reducionista de compreensão do real.

Geary (2000) afirma que as mulheres podem ter sido deixadas de lado nos estudos sobre a construção da classe trabalhadora – que é seu campo de investigação – pela organização do trabalho ser predominantemente masculina. Mas esses silêncios e imobilismos precisam ser compreendidos pelo estudo dos textos, da cultura, das ações e organizações.

Desse modo, é importante comparar as circunstâncias das diferenças e não apenas prender-se às observações da diferença e da diversidade, como insiste o pensamento pós-moderno, para assim avançar na compreensão da realidade das mulheres (GEARY, 2000).

Concordamos com Geary a respeito da sua proposta de investigação dos novos objetos. Acreditamos que o estudo do gênero requer esse mesmo percurso de análise das circunstâncias das diferenças por meio das evidências e não apenas pela discursividade ou por recortes isolados. Consideramos as pesquisas que analisamos um avanço por se proporem a investigar um objeto de estudo tão importante e que merece ainda muito exame atento para seu esclarecimento. No entanto, pudemos perceber algumas lacunas que talvez estejam omitindo evidências e, portanto, dificultam uma compreensão mais ampla desse novo objeto de estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO e HORKEHEIMER. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- BAUDRILLARD, Jean. *O Crime Perfeito*. Lisboa: Editora Relógio D'água, 1996.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. São Paulo: Cia das Letras, 1986.
- CASSIRER, Ernst. *A Filosofia do Iluminismo*. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 1992.
- CHAUÍ, Marilena. Filosofia moderna In: *Primeira Filosofia: lições introdutórias*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- DOSSE, François. A história Serial, In: *A História em Migalhas: dos Annales à Nova História*. São Paulo: Editora Ensaio; Campinas: Editora da UNICAMP, 1992. p.181-194.
- DUARTE, Newton. Competências e habilidades: a educação e as ilusões da sociedade do conhecimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Texto apresentado em Sessão Especial, 2001.
- FALCON, Francisco José Calazans. *Iluminismo*. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- FONTES, Luiz Roberto Salinas. *O iluminismo e os reis filósofos*. São Paulo: Editora Brasiliense. 1981. Coleção tudo é história.
- GEARY, Dick. A “virada lingüística”, Pós-modernismo e História do Trabalho. *Revista Perspectiva*, ano 18, nº 33, p.35-93, jan/jun, 2000.
- HARVEY, David. *Condição Pos-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 9ª edição, 2000.
- KANT, Immanuel. “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento”. In: *Textos selecionados*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- LARA, Tiago Adão. *Caminhos da Razão: A Filosofia Ocidental, do Renascimento aos nossos dias*. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.
- LOURO, G. L. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 53-67, 1992.

- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LOURO, G. L. Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.14, n.2, jul./dez. 1989.
- LUZ, Madel T. *Natural, Racional, Social: Razão Média e Racionalidade Científica Moderna*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1988.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Vol. I, tomo 1, São Paulo: Editora Abril Cultural, (Coleção Os Economistas), 1988.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *O Manifesto Comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6ª edição, (Coleção Leitura), 2000.
- MORAES, Maria Célia M. “Desrazão no Discurso da História.” In: Huhne, L. (org). *Razões*, Rio de Janeiro: Uapê, 1994.
- _____. “Comte e o positivismo”. In: Hühme, Leda Miranda (org). *Profetas da Modernidade Século XIX Hegel, Marx, Nietzsche e Comte*, Rio de Janeiro: Uapê. 1995.
- _____. “Os ‘pós-ismos’ e outras querelas ideológicas.” In: Severino, A. J. et alli (Orgs). *Revista Perspectiva*, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, V. 14, n. 25, p. 45-59, jan-jun. 1996.
- _____. “Repensando a crise: ‘morte do real’ ou derrota do pensamento?” *Relatório de Pesquisa*, CNPq, Florianópolis, 1999.
- _____. Anotações para aula: Algumas indagações sobre a construção do sujeito do conhecimento. – Texto apresentado no mini-curso do GT Filosofia da Educação na ANPEd, 2001. (a)
- _____. *Algumas indagações sobre a pesquisa em educação*. Texto para Discussão. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC. 2001. (b)
- _____. Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas educacionais. Texto para Discussão. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC. 2002.
- MORAES, M.C.M. e DUAYER, M. “Recelebração do mercado: conservadorismo e crítica”. *Universidade e Sociedade*. Ano VI, n. 10, p. 34 – 38, 1996.
- MORAES, Maria Célia M. e FROTA, Paulo Rômulo. Calculando com Galileu. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Revista do Mestrado em Educação, UFPI, v. 6, nº 6, Jan/Jun/2001.
- MORAES, M.C. M.(coord), MULLER, R.G. e HERING, F.A. *História: Realidade ou discurso? Defesa das fronteiras*. Mesa redonda apresentada no XX SIMPOSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Florianópolis, julho de 1999.
- SAVIANI, Dermeval. O Trabalho como princípio Educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETTI, C. et alii (org) *Novas Tecnologias Trabalho e Educação*. 2ª Ed., Petrópolis, Vozes, 1994.

SCOTT, Joan Wallach. Prefácio In: *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press, 1988

_____, Gênero: uma categoria útil de análise histórica, In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 16(2), Jun/Dez. 1990.

SEVCENKO, Nicolau. *O Renascimento*. 6ª ed. São Paulo: Editora Atual, 1988.

TAVARES, Manuel e FERRO, Mário. *Conhecer os Filósofos de Kant a Comte*. Lisboa: Editorial Presença, 1991.

THOMPSON, E. P. Capítulo VII Intervalo. In: *A miséria da teoria, ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar. p. 47-62, 1981.

WARDE, Mirian, J. A Produção Discente do Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectiva. In: *Avaliação e Perspectiva na área da educação – 1982-91*, ANPED/CNPq, Porto Alegre, 1993, p.51-81.

WOOD, Ellen Meiksins. *A Origem do Capitalismo*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

APÊNDICE - FONTES

LISTA DOS TEXTOS SELECIONADOS

GÊNERO COMO OBJETO ISOLADO

Ref. 01 **ALMEIDA**, Jane Soares **UNESP – Araraquara**
Título: Mulheres na Escola: reflexão sobre o magistério feminino.
ANPEd 1995 - Gt 02 História da Educação.

Ref. 02 **LOURO**, Guacira Lopes **UFRGS**
Título: Produzindo sujeitos masculinos e cristão.
ANPEd 1995 - Gt 02 História da Educação.

Ref. 03 **MORAIS**, Maria Aristene Câmara de **UFRN**
Título: A busca das leitoras no século XIX.
ANPEd 1995 - Gt 10 Alfabetização Leitura e Escrita.

Ref. 04 **VIANNA**, Cláudia P.; **LIMA**, Míriam M.; **RIDENTI**,
Sandra e **PEGORARO**, Thereza Christina **USP**
Título: O uso analítico do Gênero e a construção de identidades coletivas.
ANPEd 1996 - Gt 03 Movimentos Sociais.

Ref. 05 **MORAIS**, Maria Aristene Câmara de **UFRN**
Título: Maneiras de ler no Brasil no século XIX.
ANPEd 1996 - Gt 10 Alfabetização Leitura e Escrita.

Ref. 06 **SILVA**, Cármen A. D.; **BARROS**, Fernando;
HALPERN, Silvia e **SILVA**, Luciana A. D. **UFPel**
Título: Elas bem comportada, boas alunas; eles inteligentes, mas indisciplinados.
ANPEd 1997 - Gt 13 Educação Fundamental.

Ref. 07 **CERISARA, Ana Beatriz** **UFSC**
Título: Educadoras de Creches: entre o feminino e o profissional.
ANPEd 1997 - Gt 07 Educação da Criança de 0 a 6 anos.

Ref. 08 **COSTA, Marisa Vorraber** **UFRGS**
Título: A Revista Nova Escola e a constituição da identidade feminina do magistério.
ANPEd 1998 - Gt 16 Educação e Comunicação.

Ref. 09 **PARAÍSO, Marlucy Alves** **UFMG**
Título: Currículo e identidades: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora.
ANPEd 1998 - Gt 12 Currículo.

Ref. 10 **SABAT, Ruth** **UFRGS**
Título: Gênero e sexualidade na pedagogia da mídia.
ANPEd 1999 - Gt 16 Educação e Comunicação.

GÊNERO COMO NOVO OBJETO

Ref. 11 **ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de** **UFMG – Mestranda**
Título: As determinações de gênero na escolha, formação e prática das professoras primárias.
ANPEd 1995 - Gt 08 Formação de Professores.

Ref. 12 **HYPÓLITO, Álvaro Moreira** **UFPel**
Título: Classe social e relações de gênero na análise do trabalho docente.
ANPEd 1995 - Gt 09 Educação e Trabalho.

Ref. 13 **PERES, Eliane Teresinha** **UFPel**
Título: “Templo de Luz”: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da biblioteca pública pelotense.
ANPEd 1996 - Gt 02 História da Educação.

Ref. 14 **CUNHA Jr., Carlos Ferreira da** **UERJ – mestrando**
Título: Homossexualidade e educação física: estereótipos, preconceitos e discriminações
ANPEd 1996 - Gt 03 Movimentos Sociais.

-
- Ref. 23** **MARCONDES, Ana Beatriz Baccheiga** **UFSCar**
Título: A interpretação da escrita musical antes da leitura convencional.
ANPEd 1995 - Gt 16 Educação e Comunicação.
-
- Ref. 24** **GUIMARÃES, Eloisa** **UFRJ**
Título: Escola, Galera e Narcotráfico: novos padrões de relacionamento entre a escola pública de 1º grau e o meio urbano na cidade do Rio de Janeiro.
ANPEd 1996 - Gt 14 Sociologia da Educação.
-
- Ref. 25** **DAYRELL, Juarez Tarcísio** **UFMG**
Título: Escola e diversidade cultural: considerações em torno da formação humana.
ANPEd 1996 - Gt 03 Movimentos Sociais.
-
- Ref. 26** **FANTIN, Maristela** **UFSC**
Título: Construção de sujeitos e educação popular.
ANPEd 1996 - Gt 06 Educação Popular.
-
- Ref. 27** **GHIGGI, Dionizia Portela**
Título: A Rua: um lugar de formação.
ANPEd 1996 - Gt 06 Educação Popular
-
- Ref. 28** **WESCHENFELDER, Noeli Valentina** **UNIJUÍ**
Título: Buscando raízes no cotidiano de vida dos alfabetizados.
ANPEd 1996 - Gt 06 Educação Popular.
-
- Ref. 29** **RAMALHO, Maria helena da Silva (UFJF)** **UFJF e UFMS**
e KREBS, Ruy Jornada (UFMS)
Título: O recreio pré-escolar: uma análise ecológica da motricidade infantil.
ANPEd 1996 - Gt 07 Educação da Criança de 0 a 6 anos.
-
- Ref. 30** **MAGALHÃES, Sonia Marai Rodrigues de** **UFES**
Título: Corpo, disciplina e educação infantil.
ANPEd 1996 - Gt 07 Educação da Criança de 0 a 6 anos.
-
- Ref. 31** **BASTOS, Eni S.B.; MAIA, Maurício H.; MATOS,** **UECE**
Kelma S.L.; PORTELA, Adélia L. e VIEIRA, Sofia L.
Título: Conhecendo o universo da sala de aula: estudo de observação em sala de aula em dois estados do nordeste.
ANPEd 1997 - Gt 13 Educação Fundamental.
-

Ref. 32 **MADEIRA, Margot Campos** **UCP**

Título: A educação e a rua: representações spcooas da educação para meninos de rua.
ANPEd 1997 - Gt 06 Educação Popular.

Ref. 33 **MAZZOTTI, Alda Judith Alves** **UNESA**

Título: “Meninos de rua”: “heróis da resistência” ou “bandidos”.
ANPEd 1997 - Gt 06 Educação Popular.

Ref. 34 **PINHEIRO, Isabel Miranda** **UFRJ**

Título: Mães e professoras de pré-escola: encontros e desencontros (representações sociais de uma relação).
ANPEd 1997 - Gt 07 Educação da criança de 0 a 6 anos.

Ref. 35 **MARCO, Rosane Rigo de; BRAGAGNOLO, Adriana e DICHEL, Adriana** **UPF**

Título: Uma trama tecida por muito nós: a escola de periferia sob o olhar do professor-pesquisador.
ANPEd 1997 - Gt 13 Educação Fundamental.

Ref. 36 **DELGADO, Ana Cristina Coll** **UFSC**

Título: Estudo Etnográfico no Canto da Lagoa: uma experiência de construção de alternativa curricular na pré-escola.
ANPEd 1998 - Gt 07 Educação da criança de 0 a 6 anos.

Ref. 37 **LOUREIRO, Teresa Cristina** **UNICAMP**

Título: Afetividade, conteúdo e metodologia: diagnosticando as relações que se constroem em sala de aula na visão do aluno adulto.
ANPEd 1998 - Gt 18 Educação de Jovens e Adultos.

Ref. 38 **BARROSO Filho, Geraldo** **USP**

Título: Memórias do Ensino Público de qualidade: o ginásio de Pernambuco.
ANPEd 1998 - Gt 05 História da Educação.

Ref. 39 **GAUTHIER, Jacques**

Título: Imaginário da escola e relação com o saber de alunos e alunas de classes populares – estudo de caso de uma escola comunitária e um escola pública de Salvador (Bahia).
ANPEd 1998 - Gt 06 Educação Popular.

-
- Ref. 40** **CANDAU, Vera Maria** **PUC- RIO**
Título: Cotidiano Escolar e cultura(s): encontros e desencontros.
ANPEd 1999 - Gt 04 Didática
-
- Ref. 41** **CRUZ, Silvia Helena Vieira** **UFC**
Título: A creche comunitária na visão das professoras e das famílias usuárias.
ANPEd 1999 - Gt 07 Educação da criança de 0 a 6 anos.
-
- Ref. 42** **MONACO, Fabíola Maria**
Título: A prática de ensino e estágio supervisionado: o confronto entre ex-aluna e futura professora.
ANPEd 1999 - Gt 13 Educação Fundamental.
-
- Ref. 43** **ALMEIDA Filho, Edgar Patrício de** **UFCE**
Título: Confiança e credibilidade: encurtando as distâncias na educação pelo Rádio.
ANPEd 1999 - Gt 16 Educação e Comunicação.
-
- Ref. 44** **ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith** **UNESA**
Título: Representações de “aluno da escola pública” no discurso de professores.
ANPEd 1999 - Gt 20 Psicologia da Educação.
-
- Ref. 45** **AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues** **UNICAMP**
Título: Mapas desmontáveis: professores e alunos na produção de conhecimento escolar.
ANPEd 2000 - Gt 12 Currículo.
-
- Ref. 46** **OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de** **UFSCar**
e **MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti**
Título: Invisíveis mas presentes na cultura da escola: o grupo de meninas: “turma da mão preta”.
ANPEd 2000 - Gt 13 Ensino Fundamental.
-
- Ref. 47** **KOHATSU, Lineu Norio** **USP**
Título: A expressão fotográfica de uma jovem síndrome de Down.
ANPEd 2000 - Gt 15 Educação Especial.
-

ETNIA

Ref. 48 **SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e** **UFSCar**
Título: Movimento negro, educação e produção do conhecimento de interesse dos afro-brasileiro.

ANPEd 1995 - Gt 03 Movimentos Sociais.

Ref. 49 **CÔRTEZ, Clelia Neri** **UFBA**
Título: A educação escolar entre os povos indígenas: da homogeneização à diversidade.

ANPEd 1996 - Gt 03 Movimentos Sociais.

Ref. 50 **VALENTE, Ana Lúcia** **UNB**
Título: Homossexualidade e educação física: estereótipos, preconceitos e discriminações.

ANPEd 1996 - Gt 03 Movimentos Sociais.

Ref. 51 **GOMES, Nilma Lino**
Título: Os jovens rappers e a escola: a construção da resistência.

ANPEd 1996 - Gt 03 Movimentos Sociais.

Ref. 52 **GOUVÊA, Maria Cristina Soares de** **UFMG**
Título: Imagem do negro na literatura infantil.

ANPEd 1997 - Gt 02 História da Educação.

Ref. 53 **GUIMARÃES, Elias Lins** **UFBA**
Título: Os saberes de uma festa: conhecimento e vivência de jovens negros no bloco afro Arake TU.

ANPEd 1997 - Gt 03 Movimentos Sociais.

Ref. 54 **PAREDES, José Bolívar Burbano** **UFMA**
Título: Educação escolar indígena: indianização da Escola oficial ou sistematização das práticas de educação indígena.

ANPEd 1997 - Gt 03 Movimentos Sociais.

Ref. 55 **SOUZA, Maria Elena Viana** **UFRJ**
Título: O movimento negro no Rio de Janeiro.

ANPEd 1997 - Gt 03 Movimentos Sociais.

Ref. 56 **PARAÍSO, Marlucy Alves** **UFMG**
Título: Currículo, etnia e poder: o silêncio que discrimina.

ANPEd 1997 - Gt 12 Currículo.

Ref. 65 **LEITÃO, Rosani Moreira** **UFG - UEG**
Título: O papel da educação escolar na formação de lideranças indígenas: o caso dos Karajá.
ANPEd 2000 - Gt 14 Sociologia da Educação.

HISTÓRIAS DE VIDA

Ref. 66 **MORAES, Ana Alcídia de Araújo** **UFSCar**
Título: História de Vida: a trajetória pessoal e profissional de uma professora de literatura.
ANPEd 1996 - Gt 08 Formação de Professores.

Ref. 67 **JOLY, Ilza Zenker Leme** **UFSCar**
Título: A história de vida de uma professora de música: um elemento formador de novos educadores.
ANPEd 1996 - Gt 16 Educação e Comunicação.

Ref. 68 **POLETTINI, Altair F.F.**
Título: Pressão influenciando mudanças e desenvolvimento do professor: o caso de Sara.
ANPEd 1997 - Gt 08 Formação de Professores.

Ref. 69 **MELLO, Roseli Rodrigues de** **UFSCar**
Título: Formação Básica, formação continuada e percurso profissional sob a perspectiva de quatro professoras.
ANPEd 1998 - Gt 08 Formação de Professores.

Ref. 70 **PASSOS, Mailsa Carla Pinto** **Univ. Católica de Petrópolis**
Título: História de um educador-leitor: a leitura como viagem e transcendência.
ANPEd 1999 - Gt 12 Currículo.

Ref. 71 **OLIVEIRA, Inês Barbosa de e** **UERJ**
ALVES, Nilda
Título: cotidiano, redes de conhecimentos e valores.
ANPEd 1999 - Gt 12 Currículo.

Ref. 72 **REDONDO, Patricia Raquel**
Título: Niñez, escuelas y pobreza
ANPEd 1999 - Gt 14 Sociologia da Educação.

Ref. 73 **LEITE FILHO, Aristeo** **PUC/RJ**
Título: Heloísa Marinho: educadora de educadores na educação infantil do Rio de Janeiro.
ANPEd 2000 - Gt 02 História da Educação.

Ref. 74 **BREGANHOLI, Vânia Cristina e** **UFSCar**
MELLO, Roseli Rodrigues de
Título: Crianças de bairro popular e escola: encontro e desencontro.
ANPEd 2000 - Gt 06 Educação Popular.

Ref. 75 **VIÉGAS, Lygia de Sousa e SOUZA,** **USP**
Marilene Proença Rebello de
Título: Os percursos escolares de cinco alunas de uma classe de aceleração I: trajetórias de percalços.
ANPEd 2000 - Gt 20 Psicologia da Educação.

Ref. 76 **MOITA, Filomena Maria G.S. Cordeiro** **UNIPÊ/UEPB**
Título: História de vida de sete mulheres: traçando novos rumos para a educação popular.
ANPEd 2000 - Gt 06 Educação Popular.

Ref. 77 **AZAMBUJA, Guacira de e** **UFMS**
OLIVEIRA, Valeska Fortes de
Título: Processo de formação de um professor.
ANPEd 2000 - Gt 08 Formação de Professores.

Ref. 78 **MORAIS, Jacqueline de Fatima Santos** **UERJ**
e JESUS, Regina de Fátima
Título: formação de professoras – percebendo o entrelaçar de fios na construção da identidade docente.
ANPEd 2000 - Gt 08 Formação de Professores.

Ref. 79 **SALGADO, Raquel G. Salgado** **UFMT**
Título: Escrevendo suas histórias por “linhas tortas”: os textos de meninos de um internato.
ANPEd 2000 - Gt 10 Alfabetização, Leitura e Escrita.

SUBJETIVIDADE

Ref. 80 **PEREIRA, Marcos Villela** **UFPel**

Título: Sobre o trabalho interdisciplinar como estratégia de produção de subjetividade na formação de professores.

ANPEd 1996 - Gt 08 Formação de Professores.

Ref. 81 **AMARAL, Marise Basso e** **UFRGS**

WORTMANN, Maria Lúcia

Título: Imagem, pedagogia e representações de natureza..

ANPEd 1997 - Gt 16 Educação e Comunicação.

Ref. 82 **PERUZZO, Rosário Sperotto** **UFPel**

Título: Homossexualidade e educação física: estereótipos, preconceitos e discriminações

ANPEd 1998 - Gt 06 Educação Popular.

Ref. 83 **GALLO, Sílvio** **UNIMEP**

Título: Educação, ideologia e a construção do sujeito.

ANPEd 1998 - Gt 17 Filosofia da Educação.

Ref. 84 **PEREIRA, Rita Marisa Ribes e** **PUC-Rio / UERJ**

SOUZA, Solange Jobin e

Título: O uso da imagem na pesquisa em educação: desafios contemporâneos.

ANPEd 2000 - Gt 16 Educação e Comunicação.

Ref. 85 **GRISPUN, Mírian P. Sabrosa Zippin** **UERJ**

e **AZEVEDO, Nyrma**

Título: Subjetividade, contemporaneidade e educação: a contribuição da psicologia da educação.

ANPEd 2000 - Gt 20 Psicologia da Educação.

Ref. 86 **PERUZZO, Rosária Sperotto** **UFPel**

(doutoranda - UFRGS)

Título: Novos modos de subjetivação na infância: multiplicidades de percursos? de trajetos e devires?

ANPEd 2000 - Gt 20 Psicologia da Educação.

REPRESENTAÇÕES

Ref. 87 **AMARAL**, Marise B. e **WORTMANN**, M.L.C. **UFRGS**
Título: Representações da natureza e a educação pela mídia.
ANPEd 1996 - Gt 16 Educação e Comunicação.

Ref. 88 **ALVES-MAZZOTTI**, Alda Judith **UNESA**
Título: Representações do trabalho infantil.
ANPEd 1998 - Gt 06 Educação Popular.

Ref. 89 **SCHMIDT**, Saraí e **SABAT**, Ruth **UFRGS**
Título: Representações da docência no Fotojornalismo.
ANPEd 1998 - Gt 16 Educação e Comunicação.

Ref. 90 **SILVEIRA**, Rosa Maria Hessel **UFRGS - ULBRA**
Título: “Ela ensina com amor e carinho, mas toda enfezada, danada da vida”:
representações da professora na literatura infantil.
ANPEd 1998 - Gt 16 Educação e Comunicação.

Ref. 91 **GONÇALVES**, Helenice Maia **UFRGS**
Título: Os Jovens e as representações da escola.
ANPEd 1999 - Gt 13 Educação Fundamental.

Ref. 92 **CRUZ**, Fatima Maria Leite **UFPE**
Título: Múltiplos olhares: a prática pedagógica por quem a realiza.
ANPEd 1999 - Gt 08 Formação de Professores.

Ref. 93 **PILOTTO**, Fátima Maria e
WORTMANN, Maria Lúcia **UFRGS**
Título: Discursos sobre as práticas corporais/esportivas em jornais.
ANPEd 1999 - Gt 16 Educação e Comunicação.

SEXUALIDADE

Ref. 94 **SOUZA**, Elizeu Clementino de **UFBA**
Título: A escola e a sexualidade, porque negar o prazer?
ANPEd 1995 - Gt 13 Educação Fundamental.

Ref. 103 **PILOTTO, Fátima Maria** **UFRGS**
Título: A fabricação dos ídolos esportivos.
ANPEd 2000 - Gt 16 Educação e Comunicação. MÍDIA

Ref. 104 **SILVEIRA, Jacira Cabral da** **UFRGS**
Título: Infância na mídia: sujeito, discurso e poderes.
ANPEd 2000 - Gt 16 Educação e Comunicação. RELAÇÃO DE PODER
