

Samantha Freitas Stockler das Neves

**Emoção que fecunda e potencializa a razão: gênero nas pesquisas
educacionais**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Estadual de São Paulo como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho

São Paulo – SP

2008

RESUMO

Na atuação feminista, em debates com militantes e gestoras de políticas com vivência acadêmica, percebi o desenvolvimento de um raciocínio que me incomodava: a transposição de certos modos de pensar as mulheres e o gênero construídos no campo do trabalho, cidadania e políticas públicas *para a educação*. Dessas ponderações, desdobraram-se duas grandes questões: 1) Como a categoria gênero vem sendo utilizada nas pesquisas em educação?, 2) Que categorias vêm sendo (re)criadas nesse encontro entre os estudos de gênero e os estudos em educação? Para tanto, propus-me a estudar as teses de doutorado a respeito das relações de gênero e educação produzidas no Brasil no período 1994-2004, tendo realizado o levantamento das teses na base Capes e nos sites dos acervos e bibliotecas das universidades cadastradas na Capes com doutorado em educação. Após operar com alguns recortes, decidi estudar apenas os trabalhos que se propunham a uma revisão ou recriação de categorias explicativas do campo da educação à luz do gênero, em um total de dez teses. Retomando uma longa trajetória de reflexão da Sociologia da Educação, busquei destacar dos estudos de gênero em educação a compreensão da realidade educacional brasileira *como uma realidade social específica*, em suas matizes e complexidades, e não como qualquer outra realidade social. Por outro lado, estando a educação no meio de campo híbrido, tenso, conflituoso entre o público e o privado, a família e o Estado, o olhar de gênero em suas diversas dimensões pode trazer grandes contribuições para a melhor compreensão da realidade educacional, como: a própria ruptura dessas polaridades; as possibilidades colocadas pelo gênero neutro, pelas formas híbridas; a não desqualificação nem negação do que seria associado ao doméstico, ao privado, ao feminino; a assunção das tensões e conflitos. Foi nesse sentido que me propus a estudar os *usos* de gênero nas teses escolhidas: investigar *como* essa categoria vem sendo construída nos estudos em educação, deslocando-me da pergunta sobre os ‘porquês’ do gênero. Isso só foi possível pois, embora talvez sejam ainda pouco considerados no campo da educação, os estudos de gênero já se constituem em um campo teórico relativamente consolidado – embora marginal, guetizado -, o que ficou evidente nas teses estudadas. Por fim, pude perceber a construção de confrontos teóricos fundamentais no campo da educação, como, por exemplo, a discussão de que são diferentes o trabalho docente primário e o trabalho doméstico, o agir coletivo e o sindicalismo, o trabalho docente e o trabalho profissional ou o trabalho proletário, que o trabalho de educadoras na rede *clandestina* de educação infantil é *legítimo* - exemplos de um trabalho intelectual apurado, acurado e ousado.

Palavras-chave: educação, relações de gênero, teses de doutorado, confluências entre gênero e educação, usos de gênero.

ABSTRACT

During feminist activism, on debates to activists or politicians related to the university, I noticed certain thought that I disagreed to: moving certain ways of thinking about women and gender created on the fields of work, citizenship and public politics to education. Thinking about it, two questions were developed: 1) How the category gender has been used on educational researches?, 2) Which categories have been (re)created on this encounter between gender studies and educational studies? Then I decided to study PhD thesis about gender relations and education produced in Brazil from 1994 to 2004, for what I made a research at Capes basis and at the sites from universities. After some choices among the studies that I found, I decided to study those that revised or recreated categories from educational field by using gender propositions, which were ten studies. Considering a tradition from studies of Sociology of Education, I emphasized the comprehension that our educational reality is a specific social reality, on your shades and complexities. Beyond that, as education is situated on the conflicting and hybrid field between public and private, family and the State, gender, into your multiple dimensions, can bring great contributions to a better comprehension of educational reality, such as like: breaking these oppositions; possibilities from using neuter gender and hybrid forms; not to disqualify or deny what could be considered related to domestic, private and feminine; to assume tensions and conflicts. That's why I decided to study gender uses on those researches I chose: investigate *how* that category has been created on educational studies, not thinking about the *reasons* of using gender. That was possible just because, despite gender studies are little considered on educational field, they are consolidated - though they are a marginal field of studies -, what became evident on the researches I studied. At the end, I could notice important theoretical confrontations in the educational field, such as discussing that teachers' work at elementary school is different of domestic work, collective actions are different of trade unions, teachers' work is different either of professionals or to working class, that the work of women in the underground system of educating little children is legitimate – examples of an accurate intellectual work.

Keywords: education, gender relations, PhD thesis, encounter between gender and education, uses of gender.

Agradecimentos

Inicialmente gostaria de agradecer à Profa. Marília Carvalho por sua orientação estimulante e compreensiva durante todo o percurso do mestrado, assim como pelos anos de aprendizado, reflexões e debates através de um dos grupos de estudos em gênero e educação que compõe o Edges – FEUSP, desde os tempos da iniciação científica; à Profa. Marília Pontes Sposito pelo intenso aprendizado de pesquisa durante a iniciação científica, assim como por todo o apoio e estímulo que continuaram para além daquele período; aos professores Celso de Rui Beiseigel, Cláudia Pereira Vianna e Flávia Inês Schilling, pelas leituras, debates e reflexões durante as disciplinas cursadas no mestrado.

Um agradecimento especial à minha mãe Rosa, meu pai Renato, minha irmã Tatiana, meu irmão Renato e meu avô Christiano pelo apoio e estímulo constantes, cruciais para a continuidade desse mestrado; às amigas Estela, Marcela, Carina e Juliana, pelo mesmo motivo; às amigas e aos amigos Adelcke Rossetto, Alexandre Reis, César Torres, Daniel Yuhasz, Estela Alliende, Fábio Maleronka, Fábio Vannucchi, Fernando Kleiman, Frederic Pouget, German Freiberg, Guilherme Belloto, Gustavo Vidigal, Itaquê Barbosa, Jade Percassi, Juliana Braz, Leonardo Crochik, Maria Paula Patrone, Mariana Leite, Marina Fernandes, Melina Andrade, Rodrigo Suñer, Rodrigo Vicino, Sílvio Faria, Wagner Romão e Weber Sutti, pelas muitas discussões e reflexões sobre universidade, política e Sociologia nos anos de movimento estudantil; às amigas e aos amigos Ana Maria Isidoro, Carlos Alves Kall, Clodoaldo Arruda, Edson Pardini, Juarez Soares e Regina Santos pelas muitas discussões e reflexões sobre relações raciais; à amiga Carolina Bezerra e ao amigo Fablício Oliveira por me despertarem o interesse pela Antropologia; às amigas e ao amigo de diferentes épocas do grupo de estudos sobre relações de gênero e educação, em especial Andréia Botelho, Cileda Sant’Anna, Cirena Calixto, Fábio Hoffman, Lílian Piorkowsky, Maria Clara Saboya, Patrícia Penna.

Por fim, gostaria de agradecer à Capes pelo apoio concedido sob a forma de bolsa de pesquisa no último ano de mestrado, sem o qual essa dissertação certamente não teria se concluído.

Índice

1 - Introdução	p. 8
2 – As teses analisadas	p.10
3 - Confluências entre gênero e educação	p.25
Educação familiarista e delegação da função materna em uma creche domiciliar	p.28
Feminização do magistério, professoralidade e profissionalismo	p.30
Cuidado nas séries iniciais do ensino fundamental	p.34
Articulação ideológica entre maternidade e magistério	p.37
Ação coletiva docente: o cotidiano escolar	p.38
Trabalho escolar de merendeiras e serventes	p.40
Co-educação	p.42
Sociabilidade do conflito entre meninos e meninas	p.44
Identidade feminina hegemônica e modelo de letramento feminino em uma comunidade rural multilíngue	p.46
Escolarização	p.48
4 – Gênero, Feminismo e as distinções sexo-gênero	p.50
5 – Usos de gênero	p.54
Feminilidades: positivities, significados tradicionais e rupturas	p.55
Crítica às oposições binárias	p.60
Desigualdades e relações sociais de sexo	p.63
Gênero <i>entre mulheres</i> e gênero nas <i>masculinidades</i>	p.70
Gênero e infância	p.74
Linguagem e gênero	p.78
Subjetividades e gênero	p.82
O aspecto relacional do gênero	p.84
Identidades e gênero	p.85
Corpo e gênero	p.87
Os usos de categorias do mundo do trabalho	p.91
Gênero e classe	p.94
Nexos entre gênero, raça e classe	p.98
6 – À guisa de conclusão	p.101
7 – Bibliografia citada	p.106

Na medida em que as pesquisas feministas trouxeram uma contribuição à construção do gênero como relação social-histórica que implica relações de poder e que atravessa o tecido social, esse não pode ser um campo à parte do contexto das relações sociais. A menos que se trate apenas de uma estratégia defensiva que, nas palavras de Michèle Perrot, “criasse um novo território, concessão tranqüila que as mulheres expandissem à vontade, ao abrigo de qualquer contradição”. Essa seria também uma estratégia errada, pois, se as relações de gênero são relações de poder, relações institucionais e interdisciplinares o são igualmente (Elisabeth Souza-Lobo, 1991, p.190)

1 - Introdução

Na atuação feminista, em debates com militantes e gestoras de políticas com vivência acadêmica, percebi o desenvolvimento de um raciocínio que me incomodava: a transposição de certos modos de pensar as mulheres e o gênero construídos no campo do trabalho, cidadania e políticas públicas *para a educação*. Por ter formação nessa área e também por atuar como professora no ensino fundamental, pareceu-me que havia a necessidade de mediações. Não se tratava, nem se trata, de defender ou mesmo criar, situar um território, pois o campo “Estudos em Educação” já é, em si, encontro de contribuições da Sociologia, Filosofia, História, Psicologia, Antropologia, Didática, Lingüística etc., o que tornaria isso bastante artificial.

Trata-se, em São Paulo, por exemplo, de um campo de pesquisas de tradição tão antiga quanto a fundação da própria Universidade de São Paulo¹, hoje institucionalizado em grandes programas de pós-graduação em todo o país, que parecia vir sendo ignorado por muitas militantes, gestoras e pesquisadoras do campo dos estudos de gênero. Por outro lado, como já há 20 anos vinha sendo apontado por pesquisadoras feministas, em especial Fúlvia Rosemberg (1990, 2001), teríamos a existência de poucos estudos de gênero preocupados com as questões educacionais no Brasil, ou estudos em educação que considerassem o gênero como uma categoria relevante.

Dessas ponderações, desdobraram-se duas grandes questões: 1) Como a categoria gênero vem sendo utilizada nas pesquisas em educação?, 2) Que categorias vêm sendo (re)criadas nesse encontro entre os estudos de gênero e os estudos em educação? São essas as questões desenvolvidas nos capítulos 3 e 4, a partir da análise de um grupo de teses de doutorado, cuja escolha e apresentação encontra-se no capítulo 2.

No entanto, gostaria antes de fazer aqui, inicialmente, algumas considerações sobre o título da dissertação, elucidativas das construções teóricas por mim empreendidas. Discutir como emoção e razão se combinam nos estudos de gênero já é de certa forma um lugar comum, mas pode ser interessante retomar alguns aspectos

¹ A esse respeito ver o artigo “Origens das orientações da pesquisa educacional na Faculdade de Educação da USP”, de Celso Beisiegel, que situou as seguintes instituições na definição das primeiras orientações da pesquisa educacional na Faculdade de Educação da USP: o Instituto de Educação, com origem na Escola Normal Secundária da Praça da República; a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na fundação da Universidade de São Paulo (1934); o Centro Regional de Pesquisas Educacionais, CRPE, de São Paulo (1956) e o Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criado em 1957.

dessa combinação: a emoção que *fecunda* a ciência no sentido de atribuir também às subjetividades e ao campo simbólico uma dimensão fundamental; tratar-se de estudos em educação, campo eminentemente relacional; conseguir enxergar positivamente nos significados associados às feminilidades; buscar uma linguagem menos árida. Mas como tais aspectos poderiam também *potencializar* os estudos em educação? Pelo simples fato de que tornam a análise mais acurada, mais matizada e, portanto, mais potente sociologicamente falando, pois possibilitam a análise das sutilezas, minúcias, fissuras, do que está encoberto - muitas vezes pela própria produção científica -, e por possibilitar a construção de confrontos teóricos fundamentais no campo da educação, como, por exemplo, a discussão de que são diferentes o trabalho docente primário e o trabalho doméstico, o agir coletivo e o sindicalismo, o trabalho docente e o trabalho profissional ou o trabalho proletário, que o trabalho de educadoras na rede *clandestina* de educação infantil é *legítimo* - exemplos de um trabalho intelectual apurado, acurado e ousado. Romper a dicotomia entre emoção e razão parece ser mais fácil no campo dos estudos de gênero, porque ele se constrói nessa dupla face.

2 – As teses analisadas

Havia me proposto, no projeto de mestrado, à análise teórico-metodológica das teses de doutorado a respeito das relações de gênero e educação produzidas no Brasil no período 1994-2005. A idéia inicial era buscar as teses de doutorado a partir da base de dados da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd) e, caso houvesse bancos de dados aos quais pudesse ter acesso, também das teses em educação das áreas de Ciências Sociais, História e Psicologia, assim como das principais bibliotecas das universidades e institutos/fundações de pesquisa dessa área.

Fúlvia Rosemberg (2001), em seu artigo “Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica”, apresentou os resultados de uma pesquisa em que analisou as teses e dissertações em Educação, o diretório de pesquisadores “Quem pesquisa o quê em Educação?” e os artigos das revistas acadêmicas de Educação “Cadernos de Pesquisa” e “Educação e Realidade” e dos Estudos de Gênero/Feminismo “Caderno Espaço Feminino”, “Cadernos Pagu” e “Revista Estudos Feministas”, no período de 1981 a 1998. Nesse mesmo texto, assim como Justina Sponchiado (1997) fizera em sua dissertação de mestrado intitulada “Docência e relações de gênero: um estudo de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1981 a 1995”, Rosemberg apontou o pequeno número de teses de doutorado a respeito das relações de gênero e educação. Para essa autora, os trabalhos de doutorado “constituem novidade dos anos 1990”, acrescentando ainda que, na Universidade de São Paulo, foram defendidas dez teses de doutorado e nove dissertações de mestrado, em sua maioria após 1994 (Rosemberg, 2001, p. 59), pista que me permitiu definir o ano de 1994 como período inicial do mapeamento. Sponchiado, por sua vez, encontrou em todo o período de 1981 a 1995, 113 dissertações de mestrado e nove teses de doutorado que, “de alguma forma, tratam da relação entre gênero e educação” (Sponchiado, 1997, p.56), o que me permitia supor ser possível analisar todas as teses de doutorado.

Realizei então o levantamento das teses em gênero e educação no período 1994 – 2005 em duas etapas: 1) na base Capes, incluindo também os doutorados de programas de outras áreas de conhecimento, mas com temas relativos à educação; 2) nos sites dos acervos e bibliotecas das universidades cadastradas na Capes com *doutorado em educação*.

Em ambos os casos os descritores² utilizados foram: gênero/mulher/relações sociais de sexo e educação/ensino/escola/docência/escolarização/currículo/política educacional. Utilizei também os descritores professoras/alunas, mas o número de teses obtido foi muito grande e, investigando porque, constatei que tratar os sujeitos no feminino não implicava em preocupação com os aspectos relativos a gênero, mas sim em algo mais próximo ao ‘politicamente correto’, por se tratar de estudos sobre mulheres – realidade já constatada por Fúlvia Rosemberg em seu levantamento:

“Lendo os resumos, dei-me conta que o feminino que substituíra o genérico masculino anterior (influência, ou não, do conhecido artigo de Bruschini e Amado de 1988), referia-se, em muitos casos, ao fato de que os sujeitos “empíricos” eram mulheres, como poderiam ser homens ou neutros. Ou genéricos femininos. Sem mais.” (Rosemberg, 2001, p.59)

Escolhi a base de dados da Capes por conter – pelo menos hipoteticamente - toda a produção científica dos programas de pós-graduação a ela vinculados no país até 2004³ e estar disponível *on-line*, com possibilidade de pesquisa por palavras que estivessem presentes tanto nos títulos quanto nas palavras-chave e resumos, o que facilitaria – e muito – o levantamento. Consciente do fato de que muitas universidades, no entanto, não cadastram todos os seus trabalhos na base de dados da Capes⁴, decidi complementar o levantamento com a busca nos sites dos acervos e bibliotecas das universidades cadastradas na Capes com *doutorado em educação*.

No período escolhido, encontrei um total de 161 teses, concentradas especialmente entre 2002 e 2004. O grande aumento da produção de teses de doutorado nesse período é um aspecto bastante relevante a ser analisado, embora não seja o foco do presente estudo. Esboçaria como hipótese que, como não há, entre 1998 e 2000 – período de início desses doutoramentos -, um programa de estímulo à pesquisa em gênero, como o foi a dotação de pesquisas da Fundação Carlos Chagas/Fundação Ford nos anos 1980-1990, esse aumento deve ser geral na produção da pós-graduação em Educação. Há pesquisadores estudando esse fenômeno e trata-se de uma questão complexa, mas me permito algumas indagações quanto a suas causas: pressão por

² Fúlvia Rosemberg, em seu levantamento anteriormente citado, alerta para a multiplicidade de expressões e termos encontrados como descritores nos estudos de gênero e educação na base de dados da ANPEd.

³ Como a base Capes não tinha inserido os trabalhos de 2005 até o momento em que encerrei o levantamento, não foi possível incluir a produção daquele ano.

⁴ Agradeço a Lina, da biblioteca da Faculdade de Educação da USP e a Maria da Graça Vieira, da Biblioteca Ana Maria Poppovic (FCC) por essa e outras informações e orientações.

titulação? Pressão por professores nas universidades privadas, em especial com o surgimento dos cursos normais superiores?

Tabela 1: Teses de doutorado em gênero e educação, por ano.

Ano	Número de Teses
1994	6
1995	10
1996	10
1997	15
1998	5
1999	12
2000	9
2001	12
2002	28
2003	28
2004	26

Ainda que tenha consciência de que os títulos, palavras-chave e resumos muitas vezes não refletem com precisão os caminhos teóricos e metodológicos do/a autor/a, dão indícios importantes que me possibilitaram fazer seleções. Inicialmente, operei com duas escolhas simultâneas: teses que explicitavam discussões teóricas sobre gênero/relações de gênero/relações sociais de sexo e que tinham como objeto questões relativas à educação formal. O primeiro critério justifica-se por meu objeto ser o *conceito de gênero* desenvolvido nos estudos em educação; e o segundo por ter percebido - assim como apontado por Fúlvia Rosemberg (2001) no artigo mencionado anteriormente e por Marília Carvalho, Flávia Schilling e Cláudia Vianna na elaboração da base de dados “Ariadne - Democratizando o conhecimento: a construção de uma base de dados sobre gênero, sexualidade e educação formal” - que muitas das teses desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação não têm como objeto questões propriamente educacionais, mas incluem estudos do mundo do trabalho, mídia, saúde, entre outros campos.

Defino *educação formal* não apenas no sentido de que a escola seja o objeto de investigação, mas também foram incluídos aqueles estudos em que a escola se constitui como categoria analítica, distinção proposta por Marília Sposito (2007) em seu artigo “Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola”:

Ao examinar esse aparente paradoxo contido na junção do “não-escolar” com a escola, é preciso considerar uma distinção importante entre a **categoria analítica** – escola - e a **unidade empírica** – escola – objeto de investigação. A relevância analítica da instituição escolar não implica necessariamente o seu estudo empírico, sendo esse o primeiro aspecto da via não escolar do estudo sociológico da escola. O segundo reside na idéia de que, mesmo considerando-se a escola como unidade empírica de investigação, é preciso reconhecer que elementos não escolares penetram, conformam e são criados no interior da instituição e merecem, por sua vez, também ser investigados (Sposito, 2007, p.25)

Com esse recorte – educação formal e discussões teóricas sobre gênero -, o número de teses encontrado foi de 79, ainda um número que não seria possível a uma única pesquisadora analisar em uma dissertação de mestrado. Fiz então mais duas opções de recorte: a) não analisar as teses do campo de estudos de História da Educação, por sua especificidade e por já existirem algumas análises em gênero e educação com base em levantamentos dessa área (Vidal, 2006); b) não analisar as teses que enfocam questões do ensino superior, buscando ater-me àquelas relativas à educação básica. Segundo esses critérios, cheguei a um *corpus* de 37 teses.

Como se tratava ainda de um número bastante alto para análise, retomei uma leitura mais detalhada e cuidadosa dos resumos dessas 37 teses. Nessa nova leitura, de acordo com meus dois principais objetivos de pesquisa, excluí aquelas teses cujo resumo indicava que: a) não se preocupavam efetivamente com uma categoria de análise gênero/relações de gênero/relações sociais de sexo - falavam em “mulher(es)”, “feminino”, “jovem professora”, “poder entre os sexos”, “sexualidade” -, embora houvesse o termo “gênero” no título da pesquisa; b) a categoria gênero/relações de gênero/relações sociais de sexo parecia marginal na análise; c) os trabalhos que não se propunham a uma revisão ou recriação de categorias explicativas do campo da educação à luz do gênero. Quanto aos dois primeiros recortes, gostaria de destacar a relevância dos estudos sobre mulheres e/ou sexualidade e o avanço que constitui a percepção do gênero como um aspecto a ser considerado na análise. Estas teses não foram incluídas apenas porque não se tratava dos estudos mais propícios aos objetivos a que me propus. Quanto ao último recorte, gostaria de me estender um pouco mais.

Como um de meus objetivos era perceber quais categorias vinham sendo (re)construídas nas inter-relações entre o gênero e a educação, uma extensão da

proposta de Ozga e Lawn (1991) pareceu-me possível de ser investigada. Esses autores propõem em seu artigo “O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino”, uma revisão das categorias de proletarianização, profissionalismo e qualificação para análise do trabalho docente à luz do gênero⁵. Por que não investigar se e como outras categorias do campo de estudos da educação vêm sendo revisadas, recriadas à luz do gênero?

Dessa forma, cheguei a um grupo de 11 teses, dentre as quais apenas a uma não consegui ter acesso. Como a tese não estava em nenhuma base de dados virtual e solicitá-la pelo Comut implicava em um custo muito elevado, fiz contatos com o autor por e-mail, sem sucesso, e posteriormente por telefone, quando me garantiu o envio da tese, mas isso infelizmente não ocorreu.

Passo a seguir a uma breve caracterização de cada uma das 10 teses analisadas, apresentadas na mesma ordem em que serão discutidas no capítulo 3.

⁵ De certa maneira, essa proposta dos autores foi uma questão-chave para as investigações de Marisa Vorraber Costa e Marília Pinto de Carvalho, que a citam nas teses aqui analisadas.

Toma-se conta de crianças: os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar, de Ana Cristina Coll Delgado. Educação, UFF, 2003.

Nesse estudo sobre as creches domiciliares do município de São Gonçalo (Grande Rio), a autora fez inicialmente uma aproximação com as tomadoras de conta de cinco creches, a partir de contatos mediados por uma liderança do bairro, e definiu uma creche para pesquisa etnográfica, baseada não só em observações de campo, mas também em entrevistas semi-estruturadas com Denise, a tomadora de conta, e cinco mães de crianças que freqüentavam a creche. A tese trouxe também um panorama do município, em especial quanto às políticas para a educação infantil de crianças pequenas: uma única creche pública, algumas poucas conveniadas e diversas creches domiciliares, nas quais se “toma conta de crianças”.

A autora definiu então a ilegalidade e informalidade como características desse trabalho, partindo também da análise de programas em outros países (em especial Portugal) que acompanham as creches domiciliares. Apontou como motivação inicial e justificativa de sua pesquisa, a existência “no Brasil de uma rede paralela de educação infantil que não podemos ignorar”, razão pela qual se mostrou fundamental compreender a realidade das creches domiciliares e sujeitos envolvidos. Como a literatura brasileira sobre creches domiciliares era insuficiente, a autora buscou respaldo “em estudos da sociologia voltados para famílias dos meios populares, para lógicas de socialização, gênero, infância, trabalho informal e domiciliar. Entretanto, outros campos de estudo foram referenciados, como a antropologia, no que diz respeito às relações de gênero e trabalho em famílias dos meios populares; e a história, educação e a filosofia, com ênfase nas relações de gênero e em perspectivas feministas de conhecimento”. (p.36), apresentados pela autora como os eixos teóricos articuladores do estudo.

O foco central de sua investigação foi compreender os significados do trabalho da tomadora de conta, buscando a “ruptura com uma perspectiva de análise centrada apenas na falta, na negatividade e na pobreza da atividade” (p.46). Apoiando-se na bibliografia sobre trabalho informal, a autora caracterizou esse trabalho como “informal e instável, clandestino e ilegal, assim como o tratamos como domiciliar, o que é diferente de trabalho doméstico” (p.45).

Trabalho docente e profissionalismo: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares, de Marisa Vorraber Costa. Educação, UFRS, tese publicada pela Ed. Sulina, 1995.

A autora partiu da consideração de que o magistério vinha sendo socialmente reconhecido como uma profissão em crise, mas os trabalhos de pesquisa não se preocupavam de maneira mais sistemática com a questão do trabalho docente. Para compreender o trabalho de professoras e professores das séries finais do ensino fundamental de uma escola municipal em um bairro periférico de Porto Alegre, sua primeira proposta foi realizar uma pesquisa-ação, mas os caminhos investigativos levaram-na a outras escolhas metodológicas, para “também seguir as trajetórias, identificar representações simbólicas, visões de mundo, interpretar discursos, dispositivos e artefatos presentes na urdidura de um determinado espaço social” (p. 21).

No sentido de uma pesquisa participativa, a autora buscou criar procedimentos de pesquisa em que as/os docentes se envolvessem na interpretação de seu próprio trabalho, através de depoimentos, reuniões de trabalho e seminários de que participaram todas/os professoras/es, além de realizar observações em reuniões da escola, Conselhos de Classe, aulas de três professoras e três professores e entrevistas com 27 dos 29 professores que atuavam da 5^a. à 8^a. série. Como fundamentação teórica para essas escolhas metodológicas, a autora situou a crítica foucaultiana, pois “se distingue daquela da teoria crítica porque não se posiciona desde a perspectiva de uma racionalidade valorativa, que dentre posições e linhas é capaz de distinguir as que devem ser combatidas e as que devem ser aceitas. A crítica de Foucault tem um papel analítico e é dirigida a situações históricas concretas”. (p.26).

Analisando a bibliografia sobre o trabalho docente na atualidade, percebeu que o foco dos estudos se distribuía em torno do “eixo profissão-trabalho” (p.10) e configurou então “três focos problemáticos para o estudo do trabalho docente – gênero, classe e profissionalismo” (p.11).

Em crítica tanto às teses da proletarização quanto às propostas de reapropriação da noção de profissionalismo no trabalho docente, a autora construiu a proposição teórica de, apoiando-se no conceito de profissão de Antonio Nóvoa (1987), referir-se aos professores como *profissionais*, “tendo clara a idéia de que se trata de profissionais atuando vinculados à burocracia do Estado, portanto, funcionários, com autonomia e independência limitadas, porém existentes, e com um campo de ação definido socialmente, embora em processo de transformação” (p.152), e questionando, nesse contexto de mudanças, a *oposição profissional-trabalhador* entre os professores.

No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais, de Marília Pinto de Carvalho. Educação, USP, tese publicada pela Xamã Editora/Fapesp, 1999.

Buscando compreender as especificidades do trabalho das professoras nas séries iniciais do ensino fundamental, a autora partiu da percepção de que as relações entre gênero e trabalho docente nesse nível de ensino eram pouco conhecidas e “tudo que se relacionava às mulheres e à feminilidade era desqualificado na maior parte das análises, considerado como fonte de inadequações, desvios e problemas” (p.15). Em crítica a esses pressupostos, a autora construiu “a hipótese de uma matriz comum entre as práticas de maternagem no âmbito da família e o fazer da escola primária” (p. 16), partindo das articulações entre gênero, relações adulto-crianças e cuidado.

Em seu estudo de caso com enfoque etnográfico, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e observações em reuniões formais e informais e salas de aula, com quatro professoras e um professor de uma escola estadual em um bairro central do município de São Paulo. O grupo a ser pesquisado foi definido justamente para incorporar as principais exceções ao perfil majoritário das professoras da escola: o único professor do sexo masculino e a única professora negra.

Inicialmente a autora considerou ser possível pensar o trabalho docente no ensino primário a partir dos conceitos de qualificação feminina, trabalho doméstico e maternagem, do campo da Sociologia do Trabalho, mas percebeu que a utilização de tais referenciais, centrados nas mulheres, significaria desconsiderar as crianças e adolescentes, os alunos. Portanto, mostrou-se necessário “pensar o trabalho das professoras primárias a partir das hierarquias, desigualdades e assimetrias tanto de gênero quanto de idade. E, nessa direção, o conceito de “cuidado”, particularmente o “cuidado” infantil, parecia mais adequado” (p.50).

Educação e gênero: uma leitura psicodramática, de Maria Luiza Neto Siqueira. Educação, Unicamp, 1999.

A autora realizou seu estudo propondo a articulação teórica entre os campos de estudos do psicodrama, gênero e educação. Trouxe os conceitos centrais do psicodrama através dos dados biográficos e proposições de seu fundador, Jacob Lévy Moreno: o psicodrama, psiquê em ação, busca o desenvolvimento da *espontaneidade* – “capacidade de responder adequadamente a situações novas ou dar novas respostas a situações já estabelecidas” (p.26) e “capacidade de se abrir perceptivamente” (p.30), catalisadora da *criatividade*, em um contexto de *conserva cultural* – “corresponde às normas, regras, bem como ao acervo artístico, científico e tecnológico acumulado numa cultura (...) produtos da cristalização do que foi, em um primeiro momento, uma ação criadora” (p.27).

Partindo da premissa de que a educação deveria ter como centro de sua estrutura a espontaneidade, a autora aproximou o psicodrama da concepção de educação da pedagogia libertadora de Paulo Freire e considerou que “o fator espontaneidade pode ainda ser considerado como um contraponto para um possível determinismo social” (p.30).

Em seu estudo, analisou os conteúdos relativos a gênero em algumas cenas de sua própria trajetória pessoal e profissional e em outras obtidas por meio de observação participante em duas escolas municipais de ensino fundamental (séries iniciais) em Campinas e Recife, considerando que “os valores ideológicos de gênero contidos na conserva cultural encontram na escola um meio fecundo para sua preservação, possivelmente por seu status institucional, cercado de tradições e mecanismos burocráticos” (p.31). As cenas escolhidas para análise envolveram diferentes situações, como cartazes expostos, reuniões de professores, atividades em sala de aula, recreio, entrada, reunião de pais e professores, sociodrama em workshop sobre educação e gênero e sociodrama com as professoras de uma das escolas.

Os nós do “nós”: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo, de Cláudia Vianna. Educação, USP, tese publicada pela Xamã Editora, 1999.

A autora examinou a chamada crise das ações coletivas dos/as professores/as, buscando recompor não apenas as determinações conjunturais dessa crise, intensificada nos anos 90, mas também as novas possibilidades do agir coletivo, indicadas por essa mesma crise. Uma segunda hipótese central de seu trabalho “questionava a afirmação de que a composição amplamente feminina do magistério dificulta o agir coletivo” (p.14).

Construiu um diálogo com a produção acadêmica sobre organização docente, por meio de levantamento bibliográfico da produção nacional sobre o tema, com especial atenção para os trabalhos referentes à década de 1990, e realizou entrevistas semi-estruturadas com 13 professoras e professores da rede pública estadual no município de São Paulo, finalizadas por um debate coletivo com os participantes da pesquisa para discussão dos resultados.

A partir do levantamento bibliográfico, percebeu duas grandes tendências de interpretação das ações coletivas docentes, ambas centradas no resgate da história das associações ou sindicatos de professores e com forte ênfase na importância da ação sindical. Em síntese, indicou que uma primeira tendência buscava “a discussão sobre o pertencimento ou não do professorado às classes trabalhadoras e/ou às novas classes médias” (p.28) e a segunda tendência introduziu a noção de crise da organização sindical docente.

Em seu estudo empírico, concluiu que essa crise do engajamento sindical indicava “tanto o declínio das mobilizações quanto a quebra da hegemonia do modelo de militância sindical e o surgimento de novos modos de ação” (p.18), destacando os significados de gênero imbricados nessa mutação do agir coletivo das/os professoras/es e a recomposição da identidade coletiva docente por meio do trabalho realizado no cotidiano escolar.

Vidas negras que se esvaem: experiências de saúde das funcionárias escolares em situação de trabalho, de Fátima Machado Chaves. Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, 2004.

Em sua investigação sobre as atividades de trabalho de serventes e merendeiras – funcionárias administrativas - em escolas municipais do Rio de Janeiro, a autora procurou perceber as inter-relações entre as desigualdades sócio-econômicas, de raça e de gênero nos processos de adoecimento e readaptação funcional dessas trabalhadoras. Para tanto, realizou observações de campo e entrevistas com 13 trabalhadoras/es, do sexo feminino e masculino, negras/os e brancas/os, em cinco escolas de áreas geográficas distintas do município, levantamento e análise dos documentos do Departamento Geral de Perícias Médicas da Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro, órgão responsável pelos laudos médicos nos casos, entre outros, de readaptação funcional naquele município e entrevistas com funcionários deste mesmo departamento.

Seu estudo, situado nos campos teóricos da Educação e da Saúde do Trabalhador, procurou compreender também as dimensões subjetivas do trabalho, considerando como centrais as divisões sexual e racial do trabalho, em uma concepção ampliada de saúde, em que “estudar a relação entre trabalho e saúde de funcionárias administrativas escolares engloba as dimensões históricas, contidas no trabalho, nas relações sócio-familiares e nas tradições culturais, reconhecendo a união indissolúvel entre corpo e mente, entre trabalho e vida” (p.18).

A análise dos processos de trabalho das merendeiras e serventes, em sua relação com a forma de organização e gestão do trabalho escolar, demonstrou que as características desse trabalho, entre outras, de jornada, conteúdo e ritmo de trabalho, periculosidade e precariedade das condições e instrumentos de trabalho “desempenham um papel importante na atividade física e mental das merendeiras e serventes, possibilitando não somente acidentes de trabalho, como também várias patologias psíquicas e psicossomáticas” (p.132), tendo as experiências de racismo e estigmatização um papel determinante nesse quadro.

O trabalho por elas realizado – que, em sua dimensão racial e de gênero, a autora considera semelhante ao trabalho doméstico – possui também uma conotação educativa, “na medida que têm percepção, compreensão e sensibilidade para outras dimensões da vida dos alunos, participando da criação e socialização de hábitos, atitude e valores deles, numa efetiva atividade de ensinar, cuidar e disciplinar” (p.220)

Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação, de Daniela Auad. Educação, USP, 2004.

A autora partiu da premissa de que “a escola é um espaço marcado pelas relações de gênero” (p.12) e buscou desenvolvê-la em dois sentidos: como espaço de legitimação e transmissão de valores masculinos e femininos tradicionais e como espaço de reformulação desses modelos, em diferentes arranjos. Para tanto, realizou um levantamento bibliográfico sobre relações de gênero e educação escolar em alguns centros de pesquisa e bibliotecas em São Paulo e na França e uma investigação qualitativa de inspiração etnográfica em uma escola municipal das séries iniciais do ensino fundamental de um bairro central do município de São Paulo.

Após análise retrospectiva da temática relativa à escola mista em países europeus e breve histórico das origens da escola mista no Brasil, a autora concluiu ser necessário distinguir os termos escola mista e co-educação, no sentido de que o simples convívio de meninas e meninos na escola “não é o suficiente para a promoção de relações de gênero nas quais o masculino e o feminino sejam valorizados com a mesma intensidade” (p.119), o que caracterizaria a co-educação.

Em sua pesquisa, organizou as observações de campo em dois blocos temáticos: divisões na sala de aula e misturas no pátio, sendo este último organizado em atividades exclusivas das meninas, de todas as séries e idades, atividades exclusivas dos meninos, atividades mistas sem predominante reforço de polaridade e hierarquia entre o masculino e o feminino e jogos mistos com reforço de polaridade e hierarquia entre o masculino e o feminino. Confrontou então os dados obtidos na pesquisa empírica com os referenciais teóricos europeus sobre escola mista/mixité e co-educação.

Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito, de Tânia Mara Cruz. Educação, USP, 2004.

Em seu estudo sobre as relações de gênero em brincadeiras das crianças, “em termos de poder, afetividade, corpo, sexualidade ou preferências lúdicas” (p.11), a autora realizou pesquisa de campo de cunho etnográfico no recreio de uma escola estadual do município de São Paulo por um período de dois anos, intercalando as observações do recreio com algumas observações em salas de aula e entrevistas com as crianças (de séries iniciais do ensino fundamental, em especial aquelas das 3as e 4as séries) - e inspetores. A partir do material empírico coletado inicialmente, definiu quatro temáticas centrais e optou pela análise do “papel dos conflitos no recreio como mecanismos ambíguos de aproximação ou de afastamento entre os sexos” (p.11).

O desenvolvimento do estudo trouxe uma série de questionamentos e reflexões de cunho teórico, metodológico e ético sobre a pesquisa com crianças, constituindo uma perspectiva de consideração das crianças como sujeitos de direitos e investigação das particularidades das culturas infantis. Articulando as perspectivas dos estudos de gênero com aqueles sobre a infância, a autora estudou “as relações de gênero a partir da ótica do conflito e da ludicidade” (p.40), desenvolvendo como hipóteses centrais a sociabilidade entre meninas e meninos baseada no conflito e a gestão das relações de gênero a partir dos “clubinhos” – agrupamentos só de meninos, só de meninas ou mistos com “regras bem rigorosas de entrada e permanência”, nos quais “os eventuais e raros conflitos eram resolvidos pelo coletivo” (p.94).

Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue, de Neiva Maria Jung. Letras, UFRGS, 2003.

Em sua investigação sobre os eventos de letramento nas séries iniciais do ensino fundamental de uma escola do município de Missal, zona rural, oeste do Paraná, em relação com eventos de letramento em outros espaços sociais (Igreja, associações de agricultores, reuniões da Pastoral da Criança), a autora percebeu, no percurso da pesquisa, que as diferenças de aprendizado entre meninos e meninas eram mais marcantes do que as diferenças étnico-lingüísticas, objeto inicial de seu estudo naquela comunidade de origem alemã.

A partir da pesquisa etnográfica, com observações em duas salas de aula (1^a. e 4^a séries), coleta de documentos, entrevistas, registros de áudio e vídeo, acompanhamento das crianças até suas casas e visitas às suas famílias, a autora centrou sua análise nos dados de fala-em-interação entre professora e alunas/os na sala de 1^a. série. Construiu então a categoria de um “modelo de letramento feminino”, ligado ao que denominou uma identidade feminina hegemônica naquela comunidade local, cujos principais traços eram “co-sustentar os pisos conversacionais propostos pela professora, apresentar a resposta esperada, produzir a segunda parte do par adjacente inicial da seqüência Iniciação-Resposta-Avaliação, apresentar voluntariamente o caderno para correção, organizar devidamente a atividade no caderno e zelar pelo asseio corporal” (p. V).

A “identidade feminina hegemônica” que a autora definiu se constituir naquela comunidade estava ligada à valorização dos traços urbanos, do maior letramento e da língua brasileira, o que se expressava no esforço das mulheres da segunda geração da comunidade em “apagar traços da língua alemã, evitando assim a associação à identidade de colono alemão” (p.132), valorizar o letramento em português, buscar uma maior escolaridade para si e suas/eus filhas/os e falar o brasileiro - língua em interação oral, assim como o alemão, “uma vez que o português padrão encontra-se somente no texto escrito” (p.119). Portanto, naquela comunidade, “identidades sociais de gênero e identidades étnico-lingüísticas estão em uma relação complexa” (p.109).

Escolarização e produção de subjetividades: capturas e sedições. Josenilda M. Maués da Silva. Educação, PUC-SP, 1998.

O trabalho empírico com as memórias de escolarização obtidas no depoimento oral de uma mulher que vive a prostituição em Belém do Pará, “para a persecução dos rastros da força produtiva da escolarização em outras ambiências, em outros grupos pouco privilegiados pela discussão curricular, com a desconfiança de que inúmeras outras vozes e espaços muito nos têm a dizer acerca da experiência escolar” (p.5) foi o ponto de partida da autora para um diálogo teórico com estudos de gênero e “perspectivas pós estruturais” (p.62) sobre a produção das subjetividades.

Com o objetivo de “tentar acompanhar, no campo da teorização educacional, o movimento a partir do qual a noção moderna de subjetividade unitária e individualista vem sendo questionada e/ou reafirmada” (p.110), a autora empreendeu debates teóricos sobre a escolarização como força produtiva, a dinâmica do processo produção/reprodução e suas bases na Sociologia da Educação, a questão da subjetividade, a questão do gênero, a questão da sexualidade e a prostituição como vivência da sexualidade.

Suas conclusões indicaram que a participação escolar na produção subjetiva “é um processo contraditório, no qual pontos de singularidade são evidenciados cotidianamente e, ao mesmo tempo, pouco considerados ou frenados via atitudes normalizadoras, pautadas em modelizações subjetivas dominantes” (p.X).

3 - Confluências entre gênero e educação

Inicialmente havia pensado em discutir a noção de *mediação* para compreender que categorias vêm sendo (re)criadas nesse encontro entre os estudos de gênero e os estudos em educação, embora num sentido distinto daquele de *intermediário*. Porém, mais do que discutir o conceito de mediação, pareceu-me adequado retomar, à semelhança do que Marília Sposito (2007) realizou no texto “Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola”, um certo modo de tratar sociologicamente as questões educacionais construído em especial, mas não exclusivamente, na Universidade de São Paulo. Uma tradição sociológica que compreende que a escola “possui vida social interna mais complexa do que poderia sugerir a observação desprevenida” (Cândido, 1978, p.107, nota de rodapé).

Neste texto, originalmente publicado em 1953, o Prof. Antônio Cândido apontava que a estrutura da escola compreendia não apenas as relações racionalmente ordenadas pelo poder público - estrutura administrativa e legislação educacionais - como também as relações espontâneas que exprimem a sociabilidade própria da escola, considerando o que há de específico na sociabilidade de crianças e adolescentes em face do adulto e a escola enquanto grupo social dotado de uma estrutura própria, diríamos hoje, uma certa autonomia enquanto instituição. É por esse segundo aspecto de compreensão das relações escolares que busquei investigar os estudos em gênero e educação: se se trata de um espaço perpassado por e constituidor de relações sociais – de gênero, classe, raça, geração -, evidentemente não basta compreender aspectos gerais destas relações sociais para compreender as relações travadas no âmbito educacional; há especificidades a serem consideradas e um raciocínio de transposição não auxiliará em sua compreensão.

De maneira semelhante, embora quase 40 anos depois, José Mário Pires Azanha ainda percebia como necessário criticar um modo de se pesquisar em educação pautado pela insistência em ‘encaixar’ a realidade educacional em princípios gerais, sem a efetiva investigação sobre as situações educacionais concretas, “desconsiderando as determinações específicas de sua concretude” (Azanha, 1992, p.42), pela banalização da “idéia fundamental produzida pelas Ciências Humanas de que os fatos humanos, individuais ou sociais, são sempre o resultado de determinações históricas” (idem, p.41).

No entanto, tais considerações não se aplicam apenas ao estudo sociológico *da escola*: “Para o sociólogo é tão importante conceber a educação como processo social específico, que se desenvolve na escola, quanto atentar para as vinculações desta com as demais formas do processo educacional e para as conexões deste processo com a configuração estrutural da sociedade global” (Pereira e Foracchi, 1978, p.4).

Retomando essa longa trajetória de reflexão da Sociologia da Educação, pode-se construir um diálogo no sentido de que os estudos de gênero *em educação* busquem, portanto, a compreensão da realidade educacional brasileira como uma realidade social específica, em suas matizes e complexidades, e não como qualquer outra realidade social.

Por outro lado, estando a educação no meio de campo híbrido, tenso, conflituoso entre o público e o privado, a família e o Estado, o olhar de gênero em suas diversas dimensões pode trazer grandes contribuições para a melhor compreensão da realidade educacional, como: a própria ruptura dessas polaridades; as possibilidades colocadas pelo gênero neutro, pelas formas híbridas; a não desqualificação nem negação do que seria associado ao doméstico, ao privado, ao feminino; a assunção das tensões e conflitos.

Por exemplo, no campo dos estudos de gênero, o debate produção (normalmente associada ao trabalho assalariado, à esfera pública) *versus* reprodução (normalmente associada ao trabalho doméstico, à esfera privada) das relações sociais é central desde a sua constituição e alguns desses avanços poderiam ter sido melhor incorporados aos estudos em educação: as teóricas feministas já desmontaram a oposição produção/reprodução, partindo de uma noção de *relações sociais* que contêm ambas as esferas de maneira imbricada.

Essa dicotomia coloca-se nos instrumentos de análise e nas próprias divisões das ciências humanas (notadamente na divisão Sociologia do Trabalho/Sociologia da Família), o que vem sendo apontado desde os anos 1970 por teóricas influenciadas pelo feminismo. Ao perceberem que produção e reprodução são vividas coerentemente na concretude das práticas sociais das mulheres (Kergoat, 1987) - e, também, perceberam depois, dos homens -, essas pensadoras vêm empreendendo esforços teóricos de reelaboração no sentido da construção de novos conceitos, em especial a díade divisão sexual do trabalho/relações sociais de sexo (na verdade, toda a coletânea “O Sexo do Trabalho” (1986), em que contribuiram diferentes autores, propôs-se a esse desafio).

Em “Rearticulando gênero e classe social”, Heleieth Saffioti também apontou a necessidade de problematização dessa dicotomia entre produção e reprodução, que situou como parte da dicotomização entre o racional e o emocional, pois

Por via de consequência, não faz sentido afirmar que a produção de mercadorias é presidida pela razão e a produção dos seres humanos, pela emoção. Ambas estão presentes em qualquer ação humana. Ademais, volta-se a lembrar, *produção e reprodução são faces de um mesmo processo de produzir a vida* (Saffioti, 1992b, p.202).

Assim como Danièle Combes e Monique Haicault haviam feito no artigo “Produção e reprodução, relações sociais de sexos e de classes”, ela considerou o conceito de *produção antroponômica* de Daniel Berteaux:

A abordagem antroponômica restabelece a unidade da *produção dos bens e a dos seres humanos*, tentando fundamentar a análise das formas sociais da reprodução nas relações sociais de produção, e apreender sua evolução, em sua articulação com formas de desenvolvimento do capitalismo” (Combes e Haicault, 1987, p.33, grifos meus).

As três autoras apontaram como limitação do conceito de produção antroponômica justamente a não consideração das relações sociais de sexo, mas buscaram resgatar o esforço implícito de considerar *produção e reprodução* da vida em um mesmo sistema. Saffioti, para tanto, partiu da retomada de uma noção fundamental em Marx e Engels: “Segundo a concepção materialista da história, o fator determinante na história é, em última instância, a produção e reprodução da vida real”. (Engels apud Saffioti, 1992b, p.191).

Gostaria de ponderar ainda que, considerando-se os dois sentidos da confluência entre gênero e educação anteriormente apontados – dos estudos educacionais *para os estudos de gênero* e dos estudos de gênero *para os estudos educacionais* -, poder-se-ia constituir algo como uma combinação entre um aprofundamento ‘vertical’ da Sociologia da Educação - olhar arguto, em profundidade - e um aprofundamento ‘horizontal’ do gênero - olhar amplo, espreado, interdisciplinar. Afinal, como afirmou Eleni Varikas,

Tenho a impressão de que o potencial da história das mulheres e da *problemática do gênero reside menos nas suas possibilidades de encontrar uma “pátria” que na sua possibilidade de se imiscuir sub-repticiamente nas mais intransponíveis fortalezas da História (e de outras disciplinas), para desestabilizar suas certezas*. Trabalhando na “diáspora”, os(as) historiadores(as) feministas terão talvez mais liberdade para efetuar este trabalho lento, mas indispensável, que consiste em responder “às grandes questões da história”, reformulando-as ao mesmo tempo à luz da problemática do gênero (Varikas, p.84, 1994, grifos meus).

Passo então à apresentação e discussão das categorias de análise (re)construídas pelas autoras na interface entre gênero e educação, fazendo uma ressalva: minhas análises talvez se mostrem um pouco desiguais quanto à sua exposição - algumas mais descritivas, outras com maior diálogo, aprofundamento e confronto com meus próprios posicionamentos teóricos -, embora o tempo de leitura e discussão de cada uma das teses tenha sido de certa maneira o mesmo. Na verdade, tal fato se deve a um maior tempo de “digestão” daquelas teses que foram lidas primeiramente, assim como às eventuais limitações de minhas próprias escolhas teóricas ao buscar destacar categorias que, em alguns casos, não eram explicitadas pela própria autora. No entanto, com relação a todas as teses, busquei pelo menos apresentar – o que é destacado já nos subtítulos – a(s) categoria(s) de análise que parecem a mim ter sido (re)elaboradas pela autora ao longo do estudo em questão, demonstrando interfaces entre gênero e educação que, quem sabe, possam ser mais freqüentemente ponto de partida para outros estudos desse campo.

Educação familiarista e delegação da função materna em uma creche domiciliar

Em “Toma-se conta de crianças – os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar”, Ana Cristina Coll percebeu que por ser o trabalho de “tomar conta” um trabalho de mulheres vinculado ao cuidado dos outros, esse tinha uma forte conotação de doação, expressa na expectativa de que aquelas que o executavam colocassem as necessidades dos outros acima de suas próprias necessidades. Importante destacar também a discussão sobre o controle entre mulheres em trabalhos que envolvem cuidado: as mães apontavam conhecer a vida da tomadora de conta e sua família como um aspecto que havia contribuído para a escolha da creche de Denise.

Nesse campo, destacou-se na análise da autora que os saberes necessários para tomar conta de crianças se colocavam em dois sentidos: aqueles que envolviam as experiências anteriores à creche domiciliar - fundamentalmente experiências de Denise como mãe e em empregos domésticos anteriores, como babá - e aqueles advindos de conversas com as mães, no sentido de incorporar os saberes das famílias. A dimensão de gênero aí implícita foi explorada na análise de que tais saberes, portanto, envolviam

tanto racionalidades quanto afetividades na experiência com crianças e mães, experiências não apenas familiares, mas também sociais, culturais e educativas.

A relação com a maternidade mostrou-se, segundo a pesquisadora, uma questão central no trabalho de tomar conta de crianças: “É a sua experiência com as filhas que possivelmente serve como modelo, quando ela faz as distinções entre uma tomadora de conta e uma mãe, no sentido de valorizar o seu trabalho” (p. 98). A relação com as mães das crianças revelou-se permeada também por sentimentos de disputa e ciúmes, assim como Denise, de uma certa maneira, culpava as mães, porque essas, em seu entender, “delegam a ela a função materna” (p.103). Por ser também uma relação comercial, essa culpabilização, no entanto, só era mencionada por Denise na ausência dos familiares envolvidos.

A intensa dedicação de Denise era valorizada positivamente pelas mães, pois a própria escolha da creche domiciliar advinha do desejo de maior proximidade, afeto, dedicação e vínculos mais estreitos com as crianças, o que a autora definiu como “educação de perspectiva familiarista” e caracterizou como “delegação da função materna”. Tal delegação, que também foi explicada pela autora por meio das semelhanças entre o cuidado por parte de Denise, em uma creche domiciliar, com os modelos de *mães de criação* – baseando-se nas análises da antropóloga Cláudia Fonseca (1997) e nas contribuições das francesas Bloch e Buisson (1998) - não deixava, obviamente, de gerar tensões, em especial para a tomadora de conta.

A autora percebeu, portanto, duas dimensões mais relativas à educação que perpassavam os sentidos do trabalho de tomar conta de crianças para as mães: 1) as expectativas das mães de que na creche domiciliar ocorresse uma educação de tipo familiarista e 2) a relação das mães com a creche domiciliar, que a autora caracterizou como uma relação de delegação. (p.182). No entanto, na análise dessas dimensões, não foram tão aprofundados os aspectos relativos a gênero tal como se dera na análise das *trajetórias de trabalho* da tomadora de conta e das mães das crianças da creche domiciliar. Uma das grandes contribuições do estudo, a meu ver, fruto de um olhar de gênero, está justamente em ir além do ‘aparente’ e fecundar a razão ao olhar para a rede *clandestina* de educação infantil e ver os significados de trabalho e educação ali construídos como *legítimos*.

Feminização do magistério, professoralidade e profissionalismo

Em “Trabalho docente e profissionalismo – uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares”, Marisa Vorraber Costa, a partir dos referenciais teóricos de gênero por ela escolhidos, debruçou-se sobre a entrada das mulheres no magistério, segundo ela “mulheres que, ao invadirem uma área ocupacional, carregam o ônus de tê-la transformado, ‘estigmatizando-a’ com sua presença subalterna” (p.159). Quando da apresentação do surgimento da questão de pesquisa, já havia afirmado que

Fundamentalmente, do meu ponto de vista, a ampliação do contingente do magistério, em decorrência da universalização da escola, multiplicou a participação das mulheres, transformando as professoras em objetos de múltiplos artifícios tendentes a subtrair sua autonomia na gestão de seu próprio trabalho, do currículo e da escola (p.16).

Para ela, “os registros históricos [indicam] que no final do século passado os professores homens eram maioria, mesmo no ensino primário” (p.160), tese contrariada pelos estudos historiográficos mais recentes, que apontam serem mulheres as professoras desde o início dos esforços do Estado em constituir a escola pública no Brasil⁶.

A autora analisou ainda dois aspectos quanto à feminização do magistério: “a questão dos diferentes níveis de formação sobre os quais está estruturada a carreira do magistério, e as implicações da escolarização de massas”. (p.163). Quanto ao primeiro aspecto, ela percebeu que o estabelecimento de uma hierarquia interna à docência, em função dos níveis mínimos de formação exigidos para atuação em cada grau do ensino, pode estar relacionado a gênero⁷. Quanto ao segundo, analisou que, com a expansão do ensino básico obrigatório, “o poder estatal passou a remunerar precariamente seus quadros, iniciativa em que foi favorecido por lidar com força de trabalho feminina emergente, à procura de espaço no mundo laboral, e despreparada para atuar no campo político das negociações salariais” (p.165).

⁶ Ver REIS, Maria Candida Delgado. (1991) *Tessitura de destinos: mulher e educação, São Paulo, 1910/20/30*. São Paulo: Programa de História, PUC-SP, (dissert. mestrado); VIDAL, Diana G. (1998) *Sexualidade e docência feminina no ensino primário do Rio de Janeiro (1930-40)*. In: BRUSCHINI, C. e HOLLANDA, H.B. *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: Editora 34, p. 281-314.

⁷ É importante destacar que atualmente, com a exigência de formação em nível superior para a docência nas primeiras séries do ensino fundamental, essa hierarquização talvez assuma outras nuances.

Continuando essa formulação no sentido da tese do afastamento dos homens do magistério, a autora afirmou que “despreparadas como força de trabalho, a presença das mulheres puxou para baixo a remuneração do trabalho docente, e afastou os homens da ocupação” (p.165). Permanece uma primeira indagação sobre em que estudos a autora se baseou para afirmar que houve um rebaixamento dos níveis salariais dos docentes com a expansão da escolarização obrigatória, o que parece lembrar as concepções de “um passado de glória” dos professores que, segundo estudos mais recentes de História da Educação, nunca houve (Faria Filho e outros, 2005). Além disso, também a tese de um “passado masculino” da docência vem sendo questionada pelos estudos de História da Educação e demonstra ainda uma concepção um tanto determinista e que parece desconsiderar as mulheres como sujeitos em sua atuação como professoras no período inicial do magistério público.

Tal enfoque um tanto determinista apareceu também nas análises que Costa fez a partir do estudo de Guacira Lopes Louro, em uma visão linear da “divisão muito antiga entre o mundo público (masculino) e o privado (feminino) que afeta até hoje nossa cultura” (p.170). Para a autora, essa divisão explicaria o trabalho docente como adequado para as mulheres:

(...) nada melhor para elas do que o reduto da escola onde permaneceriam rodeadas de crianças e exercitariam sua “vocação” maternal, mantendo-se resguardadas do agressivo e competitivo mundo masculino. Há também resquícios, embora velados, de controle da sexualidade, uma vez que trabalhar com crianças preserva as mulheres dos perigos do contato com estranhos, especialmente homens. (p.170)

Gostaria de ponderar que os estudos históricos, no momento da análise de Marisa Vorraber Costa eram poucos, havendo hoje mais pesquisadores que procuram atender   complexidade do que era então considerado apenas “feminiza o do magistério”⁸. Mas, ainda assim, parece ser fundamental aqui o contraponto que encontrei nas análises de Beatriz Sarlo, no artigo “Mulheres, Ideologia e História” (1997). Essa autora discutiu que, no processo de forma o dos Estados Nacionais na América Latina, a partir da segunda metade do século XIX, as mulheres foram as primeiras professoras, tornando-se, no início do século XX intelectuais no sentido amplo, sugerido por Gramsci. Essas mulheres, ao obterem instru o, não teriam sido apenas agentes fundamentais na constitui o da escola como institui o de reprodu o e

⁸ Ver também os artigos de Luciano Faria Filho et alii., “A história da feminiza o do magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa” e de Marília Carvalho, “Gênero na análise sociológica do trabalho docente”, ambos no livro “*A escola e seus atores: educa o e profissão docente*”.

imposição de uma ideologia nacional, como também tiveram acesso, por meio da atuação como professoras, à participação na esfera pública, participação que se consolidou com o movimento sufragista no período:

Assim, o modelo pedagógico completava sua curva desse círculo vicioso. Esse círculo não é apenas a expressão da ideologia nem um mero reflexo do projeto dos homens sobre o destino das mulheres, e parece inaceitável julgá-lo apenas com base na aquiescência feminina às tramas e aos cenários projetados exclusivamente pelos homens. Por meio das estratégias de educação e do modelo pedagógico, a vanguarda do movimento feminino adotou um papel consentido e, ao mesmo tempo, modificou-o num processo de ressignificação e refuncionalização. (Sarlo, 1997, p.179)

Nesse sentido, embora seja bastante relevante Marisa Vorraber Costa destacar em seu trabalho que as tramas sociais que produzem os significados de gênero são as mesmas que produzem os significados do trabalho docente, não parecem ser tão lineares os cruzamentos entre esses significados que, certamente, também produzem sujeitos e práticas “deslocados”, “resistentes”:

Assim, o trabalho docente como é hoje concebido – como trabalho de mulher – foi fabricado pela mesma trama de poder que urdiu, no social, uma identidade de gênero feminino. As relações de poder que “fabricaram” o gênero feminino também foram produzindo uma concepção de trabalho docente como ocupação subalterna e dirigida (p.174).

Embora tenha também percebido a centralidade do gênero no forte controle exercido sobre o trabalho docente, Marisa Vorraber Costa parece tê-lo feito novamente sem que as resistências fossem consideradas:

Assim, não é por acaso que o trabalho docente foi sendo gradativamente submetido e fortemente controlado, nem é por acaso que as mulheres foram se dirigindo à ocupação; a mesma trama que produziu desigualmente o feminino urdiu uma vocação maternalmente inspirada que induziu o direcionamento das mulheres para o magistério. (p.179).

A autora afirmou, a partir da leitura que Scott teria feito de Foucault, que a “trama de relações de poder produz subjetividades femininas propícias à aceitação de papéis secundários, segregados, tanto nas relações familiares quanto nas relações de trabalho” (p.180), o que novamente nos remeteu à uma análise um tanto determinista do gênero. No entanto, Costa percebeu que um dos principais significados atribuídos pelas professoras da escola estudada ao seu próprio trabalho era o de *luta e garra*, no enfrentamento das adversidades inerentes à realidade da escola e do bairro. Certamente, luta e garra são significados antagônicos à passividade que ela vinha apontando, o que nos indica que a linearidade às vezes presente em sua reconstituição histórica foi

quebrada pela análise da empiria, em que foram observados aspectos múltiplos e contraditórios.

Nesta análise, um aspecto bastante relevante trazido pela autora e que opera no cruzamento entre gênero e trabalho docente na ótica das/os professoras/es estudadas/os foi o que ela denominou como *professoralidade*:

um certo ímpeto civilizatório que emerge do corpo escolar, expressando-se por meio de ritos disciplinadores, de falas típicas com entonação e modulação que não expressam exatamente rigidez, mas uma certa advertência impregnada de uma autoridade produzida pela maturidade, pela sabedoria, pela experiência. (nota 7, p.178)

Esse elemento teria surgido a partir da influência da Igreja Católica na educação das crianças e jovens no Brasil e do papel atribuído às mulheres de ensiná-las as virtudes cristãs. Trata-se de uma categoria elaborada por ela justamente no sentido do que denominei de confluência entre os estudos de gênero e aqueles de educação.

Aportando-se no campo de estudos da Sociologia Crítica das Profissões, a autora indicou ainda que

As circunstâncias aviltantes do exercício da docência eram, e ainda são, associadas à exploração do mito do magistério vocacionado que em nome de um chamamento sagrado, de uma missão, exerce seu trabalho contra todas as forças hostis, todas as restrições de ordem material, inclusive colocando em segundo plano sua remuneração e sua vida pessoal. Foi essa mística que contribuiu, em parte, para a manutenção das aviltantes condições de funcionamento da educação básica no país, e é contra ela que se dirige, em grande parte, a plataforma de críticas do movimento docente (p.235).

Esse apelo da vocação teria uma forte marca de gênero: não apenas porque se dirigiria às professoras, mulheres, mas porque teria sido construído de maneira imbricada a significados associados ao feminino: como a própria autora apontou, tratar-se-ia de “eleitas”, “escolhidas”, para um trabalho de “doação”. Em contraponto a essas visões, a autora propôs a valorização das características “que as mulheres incorporam ao ensino por sua repercussão positiva no trabalho com as/os estudantes e não pelo que elas significam como predisposição à exploração e ao controle” (p.236).

Em análise sobre as percepções das/os professoras/es estudadas/os sobre seu *status* ocupacional, em que se definem como *profissionais trabalhadoras/es*, a autora analisou as relações entre profissionalismo e saber, autonomia, afetividade. Apontou que o surgimento do Estado burocrático tirou das/os professoras/es “a autonomia justamente no que se refere ao elemento essencial do controle ideológico – as idéias, o saber” (p.250). Perguntou-se, ao analisar os fatos concretos da vida escolar cotidiana,

sobre a real possibilidade de autonomia - ainda que relativa - no trabalho docente, marcado como é pelo controle não apenas em relação às tarefas de concepção quanto às de execução do trabalho.

Ampliando os questionamentos de Michael Apple, sobre as diferenças entre o trabalho docente realizado por mulheres e por homens, a autora percebeu por fim que o trabalho docente realizado por mulheres nas escolas *de periferia*, junto às *classes populares*

vai constituindo uma nova face da profissão. Ao trabalho dessas professoras acrescentem-se as peculiaridades do alunado que frequenta essas escolas, que não só redimensionam o trabalho mas ressignificam os saberes, cunham as práticas e produzem uma escolarização diferenciada (p.262).

É justamente por essa análise que a autora afirmou ser impossível compreender o profissionalismo no campo do trabalho docente como caracterizado pela impessoalidade das relações, como se daria em outras profissões. Por fim – e é importante destacar que isso se deu pela apropriação e recriação dos referenciais teóricos de gênero - ela colocou em xeque uma certa noção de profissionalismo ao apontar que esse “não tem resistido a um questionamento sobre o caráter democrático de suas práticas” (p.265) e, nesse sentido, propôs uma outra noção de profissionalismo construída a partir da pesquisa empírica e da incorporação do gênero.

Cuidado nas séries iniciais do ensino fundamental

Em “No coração da sala de aula - trabalho docente nas séries iniciais”, Marília Carvalho percebeu algumas tendências em sua análise retrospectiva dos estudos sobre trabalho docente:

- a) de um lado, a compreensão da escola como organização burocrática e, de outro, a análise da atividade docente a partir do conceito marxista de trabalho, ambas “categorias sexualmente cegas”, na expressão de Beth Lobo, por não perceberem a predominância feminina na docência, que já remontava aos anos 1920, como apontou a autora com base nos estudos de gênero em História da Educação do período;
- b) autoras que percebiam, nos anos 1980, a composição sexual do magistério, como Guiomar Namó de Mello e Maria Eliana Novaes, mas partiam de referenciais pré-estabelecidos em suas grades teóricas e comparavam as respostas empíricas

recebidas, atribuindo assim ao sexo das professoras os problemas que encontravam (p.42). Por outro lado, no mesmo período, algumas pesquisas internacionais que enfrentavam o debate sobre gênero no trabalho docente, de maneira contundente, foram traduzidas (como de Michael Apple, Jenny Ozga e Martin Lawn), propondo uma revisão das categorias explicativas do trabalho docente (proletarização, profissionalismo e qualificação) a partir do gênero. Marisa Vorraber Costa foi destacada pela autora por articular as categorias teóricas profissionalismo, classe e gênero, “profissionalismo que incorporaria tanto a democracia nas relações com os usuários quanto os elementos da afetividade e vínculo com os alunos, para além da técnica e da especialização” (p.44).

Buscando compreender as características do trabalho desenvolvido junto às crianças pelas professoras das séries iniciais do ensino fundamental, inicialmente acreditou ser possível pensar o trabalho docente nesse nível de ensino a partir dos conceitos de qualificação tácita, trabalho doméstico e *maternagem*:

A Sociologia do Trabalho oferecia conceitos como o de qualificação tácita, que poderia tornar visíveis as habilidades adquiridas pelas professoras na socialização e execução cotidiana do trabalho doméstico e da maternagem. E de qualificação operatória, aqueles conhecimentos efetivamente utilizados pelo trabalhador no exercício da ocupação: no caso das professoras, as habilidades e os saberes que elas empregariam para enfrentar suas situações de trabalho em sala de aula, entre os quais aqueles relacionados ao trabalho doméstico e à maternagem (p.47).

No entanto, percebeu que, para não desconsiderar as crianças e adolescentes, os alunos, era necessário “pensar o trabalho das professoras primárias a partir das hierarquias, desigualdades e assimetrias tanto de gênero quanto de idade” (p.50), para o quê o conceito de “cuidado”, mostrou-se “mais adequado que os conceitos de maternagem e de qualificação feminina, ambos centrados sobre as mulheres e suas relações de subordinação frente aos homens e/ou ao capital” (p. 50).

Após confronto com as autoras do chamado “feminismo da diferença”, percebeu, em consonância com estudos provenientes da Antropologia e pesquisas de autoras inglesas em escolas, a necessidade de “uma interpretação que enfatize a contextualização e a construção histórica das práticas de “cuidado” (p.63), o que encontrou também nos estudos e propostas sobre educação infantil: “cuidado como as atividades não cognitivas da relação adulto-crianças” (p.64) e cuidado em uma “perspectiva triangular e não apenas das relações entre homens e mulheres” (idem);

cuidado que também apresenta um “outro lado dessa relação [professoras primária - crianças]: os efeitos de cansaço, desgaste, stress e regressão sobre a mulher envolvida nesse tipo de trabalho” (ibidem), além de suas dimensões filantrópica e disciplinadora, exploradas na parte seguinte dessa dissertação.

A partir do trabalho empírico, a autora (re)construiu a categoria de cuidado em relação às práticas das/os professoras/es primárias/os como

atenção e ações concretas frente a aspectos não-cognitivos do desenvolvimento das crianças (emocional, físico, ético etc.); envolvimento emocional e afetivo com os alunos e alunas, resultando num compromisso com seu desempenho e atitudes; trabalho extra-classe, a fim de resolver os problemas detectados, e uma postura aberta a questões extra-cognitivas dentro de sala de aula, resultando num conhecimento abrangente de cada aluno individualmente considerado (p.231).

A partir do trabalho empírico, das confluências entre gênero e educação e da categoria de cuidado, parece ter sido o olhar de gênero que possibilitou à autora a crítica a uma “ruptura inconciliável entre ‘cuidado’ e aquisição de conhecimentos” (p.197), bastante comum no discurso pedagógico e nas políticas educacionais. Em sua análise do trabalho das professoras e professor da “Escola Alexandrina”, percebeu que a incorporação das práticas de cuidado de certa forma se combinava às preocupações com as dimensões intelectuais do ensino: “as três professoras que de alguma maneira incorporavam elementos do modelo de ‘cuidado’ em sua prática pedagógica (Mariana, Maria Rosa e Taís) eram também as mais atentas às dimensões intelectuais, ao ensino e ao conteúdo propriamente dito” (p.197).

Nesse mesmo sentido, propôs uma revisão crítica das duas maneiras de compreender o “relacionamento intensamente afetivo estabelecido entre professores primários e seus alunos” (p.218) presentes na literatura educacional: tanto aquela que o tratava como “problema a ser superado, confusão de esferas por parte das mulheres professoras que traria prejuízos à prática pedagógica, à profissionalização dos docentes ou a sua mobilização sindical, conforme a ênfase de cada autor” (idem), quanto aquela que o entendia como referindo-se “ao doméstico ou a uma ética feminina alternativa – características positivas introduzidas pelas mulheres no espaço escolar e na prática pedagógica” (ibidem), pois ambas tendiam a naturalizar os diferentes modelos de feminilidade.

Concluiu, ainda, parecer que “os ideais de cuidado são aplicados a todos os tipos de relações entre crianças e adultos, especialmente mulheres, tanto no interior das famílias quanto das escolas” (p.220), destacando que isso não significa uma

transposição da esfera doméstica para a profissional, do familiar para a escola. Para a autora, trata-se de uma “matriz cultural comum informando os ideais de relação mãe-filho na escola (...) cujas raízes mais profundas podem ser encontradas no pensamento pedagógico do século XVIII e nas idéias de feminilidade e maternidade então gestadas” (p.220). Gostaria de ponderar se, no entanto, essa idéia de uma matriz cultural comum, ao trazer em si a preocupação com as origens/causas de certos modelos de feminilidade, não poderia remeter à idéia de “origens da dominação” apontada por Beth Lobo e Joan Scott na construção do conceito de gênero, quando propuseram, a partir de Foucault, a ênfase nos *modos* pelos quais são constituídas as relações de poder – questão discutida no próximo capítulo dessa dissertação.

Por fim, é fundamental destacar uma das grandes contribuições dessa análise sobre a cultura do cuidado:

os elementos dessa feminilidade convencional são também aprendidos, reproduzidos, *criados e recriados no interior da escola*. (...) *A escola primária não apenas absorve relações de gênero gestadas fora dela, mas contribui para articular e colocar em circulação um certo tipo de feminilidade, aquela acionada frente à relação com crianças e intensamente vinculada à maternidade* (p.223, grifos meus).

Nessa análise, a autora explicitou a impossibilidade de se pensarem as relações de gênero em educação apenas como um movimento ‘de fora para dentro’. Trata-se da confluência entre gênero e educação agora no outro sentido: dos estudos em educação para o campo do gênero, em referência à longa tradição crítica da concepção de que as relações sociais seriam apenas reproduzidas no interior da escola e não lá também criadas e recriadas.

Articulação ideológica entre maternidade e magistério

Em “Educação e gênero: uma leitura psicodramática”, Maria Luiza Siqueira Neto trabalhou as relações entre feminilidade e magistério por um outro viés. Usando a categoria *ideologia de gênero*, retomou o conceito de ideologia nas “formulações de Louis Althusser, expostas por Marina Massi” (p.161), como “representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (idem). Nesse sentido, afirmou que ocorre na escola um processo de ideologização de gênero, em que as “conservas culturais”, “correspondendo ao instituído, funcionam como amarras

impeditivas para que as educadoras possam ter o reconhecimento dessas contradições” (p.64).

Na análise das cenas escolhidas, a autora considerou que “O que há de comum entre todas as cenas apresentadas é, justamente, a sua representação metafórica da ideologia de gênero presente na sociedade atual e, obviamente, na escola” (p.63), no sentido de que “a perspectiva androcêntrica perpassa todos os contextos sociais, não sendo diferente numa instituição educacional” (p.64). Gostaria aqui de ponderar se em tal análise não seriam necessárias maiores mediações na relação entre sociedade e escola, no sentido do que já foi exposto anteriormente.

Especialmente em duas cenas, a autora percebeu “os papéis de mãe e professora sendo exercidos em uma simultaneidade patente” (p.69), partindo, nessa análise, das contribuições “de Badinter (1985), Belotti (1985), Chodorow (1990) e Gay (1988) (idem)”. Destacou ainda que “essa visão do magistério como espaço para a “vocação e sacerdócio” feminino também tem sido apontada como um fator de exploração econômica da professora por vários autores, tais como Freire (1993), Novaes (1991) e Fernandez (1994)” (p.71). No entanto, cabe novamente uma indagação, levando-se em conta ser um estudo de 1999, contemporâneo portanto a outras teses que se debruçaram sobre essa mesma questão: como avançar para além da idéia de que os significados da maternidade e da docência nas séries iniciais são os mesmos?

A autora ponderou ainda haver na escola uma “ideologia dicotômica de polarização de gênero, que fundamenta a perspectiva quanto aos modos de ser masculino e feminino, como extremos e opostos” (p.77), expressa em utilização diferenciada de elogios, manifestações de afeto e medidas disciplinares para meninas e meninos, além de uma identidade autoritária da professora, expressa em uma reunião de pais.

Por fim, gostaria de ponderar que, embora em diversos momentos a autora tenha localizado o gênero no contexto escolar apenas na “conserva cultural” e não na “espontaneidade”, ela afirmou também que “Numa acepção que permite a articulação entre as dimensões micro e macro das interações humanas, podemos até vislumbrar a possibilidade de transformações mais amplas nas relações de gênero” (p.32).

Ação coletiva docente: o cotidiano escolar

Em “Os “nós” do nós: crise e ação coletiva docente”, Cláudia Vianna buscou as teorizações de Alberto Melucci sobre o agir coletivo, em especial “as categorias utilizadas na definição de identidade coletiva para a compreensão do conceito de movimento social – crise, latência, tensão entre permanência/mudança e entre as orientações internas e externas ao ator coletivo” (p.43), o que se deu também por sua confluência possível com um olhar de gênero, expresso em preocupações teóricas que levassem em consideração também as orientações *internas* dos atores coletivos e as *permanências* no agir coletivo e percebessem significados tradicionalmente associados ao feminino como positivos e centrais para a análise da situação da organização docente paulista nos anos 90.

Discutindo as construções históricas e as tensões de dois modelos do sindicalismo docente – o associativismo e o novo sindicalismo – na constituição do agir coletivo docente, ponderou serem justamente os aspectos relativos a gênero um dos indicadores das dificuldades da ação coletiva docente nos anos 90:

As dificuldades de organização docente nos anos 90 estariam também relacionadas à ausência do reconhecimento de um repertório relativo à tensão entre os significados masculinos e femininos presentes – ou ausentes – na ação coletiva da categoria. Caberia, então, indagar qual a importância das relações interpessoais, do afeto, do investimento na vida pessoal e familiar e de outros componentes relacionados tradicionalmente, em nossa sociedade, à feminilidade. (p.72)

Em sua análise dos significados do agir coletivo para professores e professoras com diferentes graus de engajamento em ações coletivas – a ausência dessas ações, as adesões pontuais, o agir coletivo expresso na militância sindical, o agir coletivo como dedicação ao trabalho na escola - percebeu que a formulação de novas formas de engajamento coletivo docente vinha se dando no cotidiano escolar, espaço em que justamente as rígidas separações entre os significados masculinos e femininos eram rompidas:

O envolvimento com o trabalho, para eles [docentes], não separa o aspecto intelectual das emoções, da dedicação individualizada aos alunos, dos compromissos pessoais e da solidariedade coletiva. O grande vínculo com os alunos, que os leva a refletir rotineiramente sobre a relação em sala de aula respalda também a busca de alternativas coletivas para superar os problemas encontrados. (p.176).

A autora apontou que a ruptura com as dicotomias feminino/masculino, *no campo da ação individual*, dava-se tanto na vida privada quanto na vida pública, “quando professoras e professores assumem funções de cuidado dos filhos na vida privada, preocupam-se com o afeto na vida pessoal e, no âmbito da participação, rompem com a dicotomia entre homens/mulheres, público/privado, racional/afetivo” (p.

200). No entanto, essa ressignificação do que era tradicionalmente associado ao feminino e ao masculino *no campo das ações coletivas* era “sempre manifestada nas relações escolares e não no espaço público mais geral ou das entidades representativas do magistério, pois este ainda é visto como fundamentalmente masculino, como no caso do espaço sindical, onde os homens têm maior facilidade de participação”. (p.177)

A autora analisou a convivência entre representações tradicionais e inovadoras do masculino e do feminino no agir coletivo – questão mais explorada na segunda parte dessa dissertação -, destacando-se que “no âmbito das ações coletivas, a formação de uma projeto que indique *novos padrões de masculinidade e de feminilidade está relacionada, especialmente, ao cotidiano escolar*, no qual a participação de homens e mulheres não indica a separação tradicional entre masculino/feminino; racional/afetivo; combativo/apático” (p.177, grifo meu).

Acredito que justamente por esse olhar de gênero a autora tenha considerado o cotidiano escolar o local em que poderia se dar a *recomposição* da identidade coletiva docente:

O segundo sinal de mutação [da ação coletiva docente] encontra-se na importância atribuída à ação coletiva estruturada com base no trabalho realizado na escola, como *locus* da possível recomposição da identidade coletiva da categoria. A importância do cotidiano escolar, evidenciada nos relatos, pode então indicar sinais de recomposição do agir e da identidade coletiva (p.200).

Trabalho escolar de merendeiras e serventes

No estudo “Vidas negras que se esvaem: experiências de saúde das funcionárias escolares em situação de trabalho”, Fátima Machado aprofundou as inter-relações entre saúde, trabalho e relações raciais, de gênero e classe, em suas circularidades. Ressalto aqui as considerações que reconfiguram, pelo olhar de gênero e raça, a própria noção de *trabalho escolar*, ao centrar o foco no trabalho – também em sua dimensão educativa - das merendeiras e serventes nas escolas municipais do Rio de Janeiro e nas implicações dessas situações de trabalho para sua saúde.

As relações de poder entre docentes/direção e funcionárias no cotidiano da escola e na gestão escolar traziam implicações para a saúde das funcionárias, por suas vinculações com as melhores condições de trabalho a elas negadas:

(...) também concluímos que as desigualdades apresentam-se nos tratamentos diferenciados entre docentes e funcionários na gestão escolar, principalmente na carência de funcionários, na aquisição e manutenção insuficiente dos instrumentos de trabalho, muitas vezes inadequados e rudimentares, e nas comemorações festivas. Com poucos espaços de reconhecimento de suas experiências e das atividades exercidas, têm mais probabilidades de sofrer acidentes de trabalho, em virtude das péssimas condições do processo de trabalho escolar, como também às menores possibilidades de impor medidas de segurança, porque suas opiniões quase nada valem. (p.217)

As péssimas condições de trabalho produziram uma estratégia de resistência: a readaptação funcional:

A prática de readaptação funcional por até dois anos, muito comum, configurou-se como uma visibilidade/indicador do processo de degradação da saúde pelo qual vem passando as categorias funcionais de merendeiras e serventes, representando um dos graves problemas para a organização do trabalho escolar. Identificamos que seus pedidos de readaptações, cada vez mais freqüentes, devem-se às péssimas condições de trabalho nas escolas municipais, associadas a sucessivas frustrações dos projetos de vida e acrescidas de experiências raciais e de gênero que atacam a auto-estima. Essas situações desencadearam e/ou agravaram um processo de doença e estreitaram progressivamente suas perspectivas quanto ao futuro e suas possibilidades de viver saudavelmente. (p.217)

No entanto, em sua análise, a autora destacou que as merendeiras e serventes encontravam também significados positivos em seu trabalho, expressos “pelo prazer e carinho de cozinhar para crianças carentes – lembramos que a merenda somente é oferecida em escolas públicas – e a retribuição dos alunos” (p.219). Localizou esses significados do trabalho das profissionais em relação à naturalização das “dicotomias no mundo ocupacional: de um lado, trabalho doméstico e feminino, na área da reprodução e de outro, o trabalho profissional, masculino, na área da produção” (idem). Dentre as ocupações imbuídas de um sentido feminino estão “cozinhar, limpar e cuidar, ligadas aos valores morais, espirituais, às emoções e ao afeto, ‘inerentes’ ao sexo feminino, portanto, economicamente desvalorizadas em nossa sociedade” (ibidem).

Na análise da autora, merendeiras e serventes construíram práticas ligadas ao “cuidado maternal dos alunos, tornando-se trabalhadoras responsáveis também pelo papel educador da rede de ensino municipal” (p.220), no sentido da “percepção, compreensão e sensibilidade para outras dimensões da vida dos alunos, participando na criação e socialização de hábitos, atitudes e valores deles, numa efetiva atividade de ensinar, cuidar e disciplinar” (idem). Ressaltou, por fim, que essas “qualificações femininas trazem-lhes competências para a saúde, pois essas experiências são verdadeiros patrimônios que lhes possibilitam resistir às adversidades das condições ambientais do trabalho escolar” (ibidem).

Por outro lado, as hierarquias de gênero, raça e classe presentes nas relações intra-escolares, concluiu a autora, expressas na “maneira hierárquica, discriminatória e excludente com que a comunidade escolar vem tratando o trabalho das merendeiras e serventes” (p.222), têm uma outra dimensão de reprodução pois

(...) não somente ensinam aos educandos um comportamento racial preconceituoso e discriminatório, de acordo com os valores sociais – elitista, ocidental, masculino e branco, impostos pela sociedade capitalista, mas também exemplificam e afirmam qual será a provável posição desses alunos na sociedade: a de subalternidade. (p.222)

Cabe, portanto, quanto a este último aspecto da análise, uma ponderação - relativizada por se tratar de um estudo da área de saúde -, sobre uma certa transposição de aspectos das relações sociais mais amplas para a análise daquelas que se dão na escola. No entanto, a análise das relações de trabalho intra-escolares em suas fortes hierarquias e dos significados de cuidado e disciplina no trabalho junto aos alunos são grandes contribuições do olhar de gênero que constróem a categoria *trabalho escolar* das merendeiras e serventes das escolas do município do Rio de Janeiro.

Co-educação

Em “Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação”, Daniela Auad tinha como questão central: “embora as escolas brasileiras sejam mistas, não temos, em nosso país, co-educação” (p.119), pois “colocar meninas e meninos juntos na escola não é o suficiente para a promoção de relações de gênero nas quais o masculino e o feminino sejam valorizados com a mesma intensidade” (idem).

A autora situou essa definição de co-educação como “necessária e possível, mesmo que não aplicada de fato ainda”. Tal situação conduziu a “ao conceito de idéia prático-regulativa, da filósofa húngara, radicada nos EUA, Agnes Heller” (p.15), no sentido de uma “idéia que não existe ainda em fato, do modo como é descrita discursivamente, mas pode vir a existir, até porque é isso que se deseja” (idem).

Considerando esse debate escola mista/co-educação pouco representativo no Brasil, buscou os estudos sobre a constituição da educação mista na História da Educação brasileira, contextualizando-a como uma conquista republicana, já no movimento da Escola Nova, nos anos 30. Fez então uma retrospectiva sobre a temática da escola mista em países europeus, em debate com autoras e pesquisadoras francesas e

espanholas, uma autora irlandesa e uma autora alemã, sendo possível depreender o porquê da importância das temáticas da co-educação e da educação separada naqueles países, por contextos nacionais específicos, o que não ficou claro, no entanto, quanto ao contexto brasileiro.

Então, com base fundamentalmente nas reflexões de Claude Zaidman, Auad diferenciou escola mista/*mixité* de co-educação:

Zaidman conceitua *mixité* como a co-existência de indivíduos, membros de grupos sociais diferentes, no seio de um mesmo espaço social ou institucional. Nesse sentido, para Claude Zaidman, a *mixité* representa, por oposição à separação tradicional, uma nova figura de relações de sexo (e entre os gêneros, acrescento) (p.141).

Importante destacar que, portanto, Claude Zaidman refere-se a “relações de sexo” e, talvez por isso, o debate sobre escola “mista”, *mixité*, mostre-se importante. Auad situou ainda esse debate, na França, no âmbito da questão da “*mixité* social” – mistura de crianças de religiões distintas (católicas e muçulmanas, por exemplo) na escola laica francesa, questões dos operários árabes ou argelinos no mercado de trabalho, etc.

Em síntese sobre o debate internacional, analisou que

Tanto estudiosas que defendem a escola mista quanto as que defendem ambientes educativos separados para meninos e meninas fazem-no tendo como base um objetivo comum: que meninas e meninos possam desenvolver-se com rendimentos escolares ótimos e com mais autenticidade. (p.159)

No entanto, percebeu importantes distinções: as defensoras da escola separada com aproximações teóricas que “consideram as diferenças como traços essenciais, os quais, segundo elas, deveriam ser fomentados” (p.159) e “uma aproximação à abordagem feminista igualitarista por parte das autoras que defendem a escola mista” (idem), posicionando-se explicitamente frente a esse debate: “A escola mista seria condição para trilhar o desejável percurso rumo à co-educação” (p.160).

A autora destacou que o igual acesso à escolarização para meninos e meninas não resolve as desigualdades de gênero na escola, sendo necessário não encarar a escola mista como natural, para buscar transformações. Nesse sentido, retomo que, para ela,

A co-educação, assim como a educação para a democracia, só existirá a partir de um conjunto de ações adequadas e sistematicamente voltadas para sua existência e manutenção. Figura, neste aspecto, o enorme valor das práticas pedagógicas para levar a bom termo tal ideal. Nessas práticas pedagógicas, os sujeitos são professoras, alunos e alunas (p.15).

Auad situou, por fim, o debate sobre as escolas mistas ou separadas para meninas e meninos como “uma das facetas do amplo debate igualdade versus diferença” (p.164), questão central para o feminismo.

Sociabilidade do conflito entre meninos e meninas

Em “Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito”, Tânia Cruz percebeu “uma tensão permanente entre meninos e meninas, em alguns momentos parecendo servir para a coesão interna de cada grupo na linha de ‘guerra dos sexos’, mas outros momentos a mesma tensão parecia revelar exatamente o contrário, ou seja, a busca de coesão entre os sexos” (p.43).

Discutiu então os conceitos de conflito e agressividade/violência, por perceber que

a prática baseada em relações conflituosas provinha mais de uma necessidade de as crianças reequacionarem as relações de gênero na escola, quer como mecanismo de aproximação – sem, no entanto, perder parte dos elementos de oposição entre os sexos – quer como a maneira encontrada de regulação de poder dentro das condições disponíveis do tempo e do espaço permitidos pelo recreio em uma cultura escolar específica (p.58).

Nesse contexto, percebeu também ser fundamental “aprofundar o significado de lúdico, outra característica que comporá o tripé da minha análise sobre as ações conflituosas” (p.58), buscando compreender a cultura lúdica infantil e enfrentar “a dificuldade de se distinguir uma briga de verdade de uma briga de brincadeira por um olhar externo e não infantil, já distante dos códigos comuns daquela atividade” (p.62).

Apoiou-se então na noção de jogos de gênero, de Barrie Thorne:

Encontrei em Thorne (1997), um estudo exemplar, feito em escolas elementares norte-americanas, sobre as interações tranqüilas ou conflituosas entre meninos e meninas, a partir das quais construiu uma metáfora de grande valia para minha análise. Sob o nome de *jogos de gênero* essa autora integrou a existência de aspectos lúdicos e conflituosos à questão de gênero entre as crianças. (p.65)

Nesse sentido, trouxe as noções de “borderwork” - que a autora traduziu como ações de fronteira, “significando só contatos baseados sempre numa linha divisória entre grupos de meninos versus grupos de meninas, embora nem sempre contenham agressividade” (p.67) - e “cross gender” - traduzido como “ações que atravessam as

fronteiras”, referindo-se a situações “em que os sexos se mesclam e fazem qualquer atividade em conjunto, quando as fronteiras de gênero deixam de ser relevantes e o sentido de borderwork é desativado” (idem) ou “atividades neutras ou consideradas do outro sexo sem, no entanto, desejarem passar para o outro gênero” (ibidem).

A autora escolheu os referenciais de Barrie Thorne, em especial a metáfora do jogo, por compreender “que meninos e meninas não têm culturas distintas, não vivem em permanente oposição, e nem a escola desempenha exclusivamente o papel de reforçar essas dicotomias” (p.92). Destacando a separação espontânea entre os sexos no recreio como uma questão central de diversos estudos, dentre eles os de Zaidman e mesmo de Thorne, apontou que, no entanto, “sob o meu ponto de vista o que é determinante no recreio é a relação de gênero, que entendo significar sexo e gênero de forma interligada” (p.92).

Justamente porque nas situações observadas a prática de separação entre os sexos era substituída por conflitos, autora optou “por não utilizar o conceito de borderwork e de cross gender, como apresentados por Thorne” (p.68), construindo “a idéia de conflito por aproximação para os jogos de gênero que envolviam conflito e ludicidade, e que eram desencadeados por um dos sexos sobre o outro, tendo como objetivo a aproximação entre eles” (p.69).

Construiu então a categoria sociabilidade do conflito:

Os conflitos provocados pelo interesse de aproximação tinham por resultado uma multiplicidade de respostas por parte das crianças sobre quem recaíam esses interesses. O contexto em que cada ação se dava e o grau de agressividade incutido na brincadeira tinham relevância para a qualidade dos desfechos. A este modo de meninos e meninas se relacionarem é que designo como a *sociabilidade do conflito* predominante na escola Luísa Mahin. (p.69)

Nessa análise sobre a sociabilidade do conflito, a autora estabeleceu “a diferença entre os conflitos como estratégias de aproximação, dos que significavam rupturas e oposições” (p.69), percebendo que “meninos e meninas estabeleciam entre si jogos de gênero tanto tranquilos quanto conflituosos” (p. 71); conflitos entre meninos, expressos predominantemente nas lulinhas e que pouco freqüentemente transformavam-se em um conflito com caráter de oposição; conflitos entre meninas, mais raros e “freqüentemente decorrentes de fofocas ou disputas afetivas entre si, eram solucionados através de debates, ora em dupla, ora em grupo” (p.87); a separação entre os sexos, expressa em grupos envolvidos em atividades amistosas (“grupos só de meninas; grupos só de meninos; ou grupo misto, que internamente dividia-se em duas partes semelhantes, uma

de equivalência entre os sexos e outra com maioria de meninas”, p.93); a experiência dos clubinhos, “só de meninos, só de meninas e mistos. Diferentemente dos demais jogos de gênero, os clubinhos possuíam regras bem rigorosas de entrada e permanência, e neles os eventuais e raros conflitos eram resolvidos pelo coletivo” (p.94); as atividades turbulentas, os episódios de invasão, as provocações verbais e físicas como estratégias radicais de interação, os tapas (das meninas em relação aos meninos), os xingamentos e a linguagem sexualizada (dos meninos em relação às meninas), configurando as relações de gênero conflituosas na escola.

A partir do diálogo, portanto, entre o gênero e os conceitos de conflito e ludicidade, fundamentais para a compreensão da infância, a autora construiu a categoria *sociabilidade do conflito* entre meninas e meninos.

Identidade feminina hegemônica e modelo de letramento feminino em uma comunidade rural multilíngue

Em “Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue”, Neiva Jung atribuiu as práticas observadas à construção de uma “identidade feminina hegemônica”⁹ na sala de aula analisada, uma primeira série:

Essas meninas parecem corresponder à identidade institucional de alunas que foi projetada por Ana [a professora]. Elas correspondem à identidade feminina socialmente reconhecida quando Ana insiste que não apresentem a resposta; trata-se de uma identidade reforçada como identidade de poder, uma vez que embora as meninas já tenham apresentado a respostas, Ana pergunta se ninguém escutou a história. É como se ela abarcasse na sua pergunta as boas meninas, como um “nós” identitário, grupal, que pergunta aos demais se não escutaram a história (p.174).

Para os meninos, a análise das situações de interação face-a-face sugeriu “que a identidade étnico-lingüística alemã está relacionada à identidade masculina local” (p.211), havendo situações interculturais de conflito entre os modelos valorizados pela escola e aqueles ligados à sua identidade masculina local, como por exemplo “a desorganização do material escolar e do caderno e a falta de asseio corporal” (idem). Mas alguns meninos resistiam “aos traços da identidade feminina hegemônica” (p.222),

⁹ Faço aqui uma ressalva: de acordo com as formulações de Connell, não seria possível falar em uma *feminilidade hegemônica*, dado que a masculinidade hegemônica está sempre em posição de dominância em relação às feminilidades – questão abordada na parte seguinte dessa dissertação.

construindo traços de outras identidades sociais como meninos. Outros, “aprenderam a exibir traços da identidade feminina, apagando traços da identidade masculina, conforme lhes seja mais vantajoso nos diferentes domínios, a exemplo da interação em casa e na escola” (p.226).

Os traços da identidade feminina hegemônica na escola expressavam-se pela “co-sustentação de algumas meninas da 1ª série dos pisos conversacionais propostos por Ana [a professora], o que é sinalizado pela auto-seleção e pela apresentação espontânea do caderno” (p.257), tornando-as monitoras dos meninos, motivo pelo qual fica evidente a constituição de uma identidade *de poder*. A autora discutiu ainda que “os traços dessa identidade feminina hegemônica têm significativa similaridade com os traços que compõem o modelo de letramento da escola” (p.257).

Observando também os eventos de letramento da 4ª. série e da comunidade local - mas com foco nos eventos de letramento da 1ª. série – a autora viu se constituir um modelo de letramento feminino, caracterizado por “realizar determinadas tarefas em silêncio, fazer a tarefa de casa, ter seu material organizado e limpo, entre outras” (p.214), modelo que ultrapassava a sala de aula: “O bom aluno parece ser o que trabalha, sem se engajar em conversas paralelas, sem “inticar”, aquele que faz as atividades, conforme solicitado, aquele que copia devidamente da lousa, que faz a tarefa de casa e zela pelo seu asseio corporal” (p.217).

A autora discutiu então um dos traços fundamentais desse modelo de letramento naquela comunidade: a limpeza. Na aula de Educação Artística, considerada por ela “o ápice do modelo de letramento feminino da escola” (p.232), “o início da aula dá-se com a professora olhando as mãos e as unhas dos alunos. No caso de um aluno estar com as mãos sujas, ele deve sair e lavá-las antes de iniciar as atividades” (p.232).

Outro traço desse modelo constituía-se “pelo desenvolvimento de atividades minuciosas, que devem ser realizadas sincronizadamente, conforme orientação da professora. Trata-se de uma exigência e de um trabalho que está muito próximo do que as meninas fazem em casa e distante do que os meninos fazem no trabalho da terra” (p.239), modelo que a autora localizou transparecer também na organização e no funcionamento da escola, na forma como a merendeira preparava a merenda e o chimarrão, modos de fazer que localizou como semelhantes ao trabalho doméstico.

Em síntese, a autora caracterizou esse modelo de letramento predominante como associado às seguintes características: falar o brasileiro, ler e escrever em português, valorizar os traços urbanos e reproduzir o treinamento da ordem disciplinar doméstica.

Esse modelo seria, portanto, complementar à identidade feminina que a autora qualificou como hegemônica naquela comunidade rural multilíngue, e, de diversas maneiras, conflitante com os modos de vida do colono de origem alemã.

Escolarização

Em “Escolarização e produção de subjetividades: capturas e sedições”, Josenilda Maués, ao buscar “problematizar a participação escolar na produção de subjetividades dotadas de gênero, tendo também como campo de reflexão e diálogo as memórias de escolarização de mulheres que exercem a prostituição” (p.26), discutiu, a partir de Margareth Rago, os significados da prostituição como “um modo de vivência da sexualidade, de trabalho, ou espaço de possibilidades de outros modos de funcionamento desejante – anárquicos, microscópicos, diferenciados -, mais do que como lugar da transgressão do interdito sexual, como em geral é analisada” (p.26).

Buscando compreender a escolarização em sua dimensão produtiva, caracterizou-a “enquanto prática que produz, reflete, interpreta e medeia as relações dos sujeitos consigo mesmos, com os outros e com a movimentação social” (p.71), com ênfase ao gênero na constituição das subjetividades, sob uma perspectiva de cruzamento entre objetividades e subjetividades, ciência e literatura. Por outro lado, situou a escolarização em sua dimensão normalizadora:

Falaremos sobre memórias de uma experiência chamada escolarização que lida essencialmente com processos de identificação dos indivíduos seja através de suas fichas, chamadas, documentação, identificação de material, numeração, seriação, conceituação, notas, seja através de suas práticas normalizadoras ou dos sistemas de coação que utiliza e que contribuem para modelizar as pessoas” (p.301)

Nas memórias de escolarização de Alva, trazidas pela autora, sobressaiu-se sua relação com a dança, como algo central para ela, mas que só ocorria em dias de festa. Sobre esse aspecto, a autora construiu a seguinte análise:

As possibilidades presentes nessa forma de expressão corporal – a dança – colocam-se enquanto seu mais forte vínculo com as experiências escolares. E são esses os momentos que, no interior da escola, demarcam uma espécie de suspensão da cotidianidade. O corpo escolarizado, dirige-se para a potencialização de outras formas de movimento, como que numa tentativa de singularizar sua relação com a vida escolar. A voz sendo escolarizada quer encontrar outros campos de expansão (p.307).

Mas, “ao mesmo tempo em que práticas escolares ensinam e põem em evidência índices de singularidade, outros múltiplos componentes de expressão parecem ser descartados pelas escolas” (p.308) e, ao ignorar a dança, “esse frágil índice acaba por ser recuperado por outros campos de agenciamento, que passam a circunscrevê-lo em outros modos de funcionamento. Alva dança na noite. É pelos rituais da prostituição que esse índice singular é capturado” (p.308).

Nesse contexto, em que as práticas escolares desconsideram “saberes a respeito das corporeidades em suas diferenças” (p.314), que gênero tornou-se central “enquanto um conjunto de saberes cultural e discursivamente produzidos acerca das diferenças corporais, sexuais, e imersos em instituições sociais tais como as escolas” (idem).

Por fim, a autora, em seu esforço de ressignificação da categoria escolarização, destacou que essa se constitui em um campo

que configura as reminiscências escolares enquanto espaço ambíguo de alegrias e desencantos. Isso se manifesta em variadas formas de expressão evidenciadas, seja no gosto pela dança, no desejo da festa enquanto componente da alegria escolar, nas fugas da rotina escolar, no abandono do material escolar, no reconhecimento das relações conflitantes no processo de conhecimento, na satisfação ante a perspectiva de sucesso escolar, no prazer de estar com os colegas, na busca de algo diferente na experiência escolar, na escolarização nômade, ou ainda nos aprendizados do preconceito e das estratégias de ocultamento (p.329).

4 - Gênero, Feminismo e as distinções sexo-gênero

Em todas as teses analisadas, as autoras já partem da premissa de que sexo e gênero são categorias distintas, embora profundamente relacionadas, remetendo-se às reflexões teóricas, com diferentes nuances, sobre tais distinções. Isso trouxe uma ponderação: de certa forma, talvez não seja mais essa a questão central no debate teórico sobre o gênero, mesmo no campo dos estudos em educação e gênero – o que não quer dizer que não seja uma questão central na construção teórica do conceito, a ser constantemente retomada. Parece-me que se trata de algo já estabelecido como um ponto de partida comum, assim como as relações entre gênero e feminismo.

Como muito propriamente sintetizou Mariza Corrêa,

[...] creio que há uma clara articulação entre o feminismo dos anos setenta e a emergência dos estudos de gênero nos anos noventa, assim como acredito que houve uma estreita vinculação entre as chamadas militantes e pesquisadoras, naquela época, mas aqui não tenho todos os dados para provar essa afirmação de maneira bem acabada. Isso não implica em negar a existência de pesquisadores não envolvidos com a militância hoje, mas implica sim em *enfatizar a impossibilidade da existência de estudos de gênero que não tenham uma dimensão política, parte de sua história*, (Correa, 2001, p.24, grifo meu),

pois “nenhum campo intelectual pode prescindir de sua própria história” (idem, em nota de rodapé)¹⁰.

Elisabeth Souza-Lobo retomou, de uma forma que me parece bastante elucidativa, concomitantemente a Joan Scott, o percurso histórico do feminismo na construção da categoria gênero, a partir dos impasses da teoria do patriarcado, das análises marxistas e das abordagens psicanalíticas, pois todas buscavam, de diferentes formas, *as origens da dominação* – ora como necessidade de controle da sexualidade feminina, ora de controle da força de trabalho feminino para os fins de acumulação. Em contraponto, a construção da categoria gênero deu-se em uma “busca dos significados das representações do feminino e do masculino, as construções culturais e históricas das relações de gênero”. (Souza-Lobo, 1991, p.186 e 187).

¹⁰ Um parêntese: de maneira um pouco provocativa diria que, da mesma forma que nenhum/a estudioso/a de Marx ignora que as formulações teóricas desse fundador da Sociologia venham de sua experiências, diálogos e enfrentamentos enquanto socialista, não acredito que, de fato, algum/a estudiosa/o de gênero desconheça que a formulação do conceito tenha se constituído no e com o feminismo. O que não quer dizer que alguém que utilize o conceito de luta de classes, por exemplo, esteja ou precise estar necessariamente engajado na luta socialista. Por isso, acho que se trata de uma construção ideológica exigir de estudiosas/os de gênero o posicionamento político enquanto feministas. Os campos da ação política e da construção teórica, embora interdependentes, não são a mesma coisa.

Para uma análise sociológica da própria construção do conceito de relações de gênero, é fundamental retomar os estudos de Elisabeth Souza-Lobo, intelectual cuja morte precoce e brutal deixou uma enorme lacuna nos Estudos Feministas e na Sociologia brasileira. Essa autora reconstituiu os itinerários de elaboração do gênero como espécie de confluência – tensa, conflituosa, e não harmônica – de abordagens psicanalíticas e abordagens históricas e sociológicas; ao mesmo tempo construção de relações familiares, subjetividades sexuadas, identidades de gênero e práticas sociais, instituições, espaços da experiência coletiva, de forma que foi se constituindo “um fio condutor que articula os estudos sobre as relações de gênero com os estudos sobre as condições de permanência e mudança das relações sociais, ou ainda com os que tratam das formas de construção de poderes na sociedade” (Souza-Lobo, 1991, p.188).

Chegamos então às formulações de Joan Scott em ‘Gender and Politics of History’. Esta autora apontou que gênero é: I) “um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”; II) “um modo básico¹¹ de dar significado às relações de poder. Em seus quatro elementos constitutivos [os símbolos culturalmente disponíveis; os conceitos normativos que põem em evidência as interpretações dos sentidos dos símbolos; uma noção de política e uma referência às instituições e à organização social; a identidade subjetiva] gênero estrutura a percepção e a organização 1) *concreta e simbólica* 2) de *toda a vida social*” (Scott, 1988, p. 42 a 45, tradução minha, grifos meus).

A autora desenvolveu esse conceito a partir da crítica a alguns usos de gênero mais comuns entre os historiadores sociais: gênero como um sinônimo de mulheres, por uma maior aceitação política daquele termo – uso em que gênero não carrega a noção fundamental de desigualdade ou poder; gênero como uma categoria social imposta em um corpo sexuado – noção que rejeita a utilidade interpretativa de esferas separadas entre mulheres e homens e cujo uso rejeita explicações biológicas e enfatiza todo um sistema de relações que podem incluir sexo, mas não são diretamente determinadas pelo sexo nem pela sexualidade -, um uso que, porém, refere-se apenas àquelas áreas que

¹¹ A partir de observação da Profa. Heleieth Saffioti às traduções deste texto de Joan Scott, em palestra no Seminário “Dominação, ocultamento e resistência: desvelamento das relações de raça, classe e gênero no Brasil”, organizado pelo DCE-Livre da USP em setembro de 2002, prestei especial atenção à tradução feita por outras autoras em citações deste texto de Joan Scott. Maria Célia Paoli e Elisabeth Souza-Lobo referem-se, respectivamente, a “um modo *básico*(...)” (Paoli, 1991, p.119) e “forma *básica*(...)” (Souza-Lobo, 1991, p.187), traduções que adotei por julgá-las mais apropriadas, em especial quanto a esta definição do gênero como significação das relações de poder.

envolvem relações entre os sexos, ignorando que a guerra, a diplomacia, a política, por exemplo, contêm gênero (Scott, 1988, p.31 a 32). Afinal,

gênero é, de fato, um aspecto da *organização social em geral*. Pode ser encontrado em muitos lugares, pois os significados da diferença sexual são invocados e contestados como parte de muitos tipos de lutas por poder. Conhecimento cultural e social sobre diferença sexual é, além do mais, produzido no curso de muitos dos eventos e processos estudados como história. (Scott, 1988, p.7, tradução minha, grifo meu)

Linda Nicholson, em “Interpretando o gênero”, apontou que o conceito de gênero vinha sendo usado de duas maneiras distintas: “gênero em oposição ao sexo para descrever o que é socialmente construído em oposição ao que é biologicamente dado, (...) como referência a personalidade e comportamento, não ao corpo” (Nicholson, 2000, p.9) e “gênero como referência a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculino/feminino, incluindo as construções que separam corpos ‘femininos’ de corpos ‘masculinos’ (idem). Em sua análise, a autora radicalizou a subsunção do sexo ao gênero, ao criticar as concepções de muitas teóricas feministas que, em diferentes graus, constroem uma relação entre biologia e socialização, definindo “uma espécie de noção ‘porta-casacos’ da identidade: o corpo é visto como uma espécie de cabide de pé no qual são jogados diferentes artefatos culturais, especificamente os relativos a personalidade e comportamento” (idem, p.11). A autora buscou diferenciar as noções de mera determinação biológica da personalidade e comportamento humanos daquelas que incorporaram, em diferentes graus, elementos da noção de construção social, mas mantiveram uma relação “mais do que acidental” entre a biologia e comportamento e personalidade (idem, p.13).

Poderíamos considerar que nesse campo da relação “mais do que acidental” entre biologia e socialização estaria a díade relações sociais de sexo/divisão sexual do trabalho, ao pressupor uma fixidez da separação nítida entre homens e mulheres, na constituição de sujeitos que se relacionam de forma antagônica. Trata-se, porém de um debate complexo, pois as autoras que formulam ambos os conceitos – gênero e relações sociais de sexo – estão em constante diálogo crítico. Helena Hirata, no seminário “O estado da arte da divisão sexual do trabalho na França”¹², afirmou que gênero e relações sociais de sexo¹³ - da forma como ela e Daniele Kergoat têm formulado o conceito

¹² Seminário realizado pela Fundação Carlos Chagas em 3 de agosto de 2007, com a presença majoritária de pesquisadoras da temática de gênero.

¹³ A apresentação deste conceito encontra-se no item “Desigualdades e relações sociais de sexo”, desta parte do trabalho.

desde os anos 80 – são intercambiáveis, termos quase sinônimos, destacando que apenas algumas autoras francesas ou do Canadá francês não utilizam gênero por defender que a noção de *relações sociais* deve ser explicitada e seria esvaziada pelo uso de gênero. Pontuou, porém, que há divergências a serem mais frequentemente debatidas com os *queer studies*, pois estes instabilizam a divisão sexual do trabalho, sendo que o conceito de divisão sexual do trabalho baseia-se em uma estabilidade, por filiar-se à teoria feminista, à crítica da dominação masculina, das relações de poder entre homens e mulheres, enquanto os *queer studies* não estão no campo da teoria feminista, tendo destacado que algumas de suas formuladoras, como Teresa de Lauretis e Judith Butler, falam em ‘teoria lésbica’. Afirmou, ao mesmo tempo, a importância dessa “nova epistemologia do gênero”, em sua ênfase à instabilidade do gênero e à não-fixação das categorias, mas retomou que há toda uma literatura anterior, na Antropologia, por exemplo, que questiona a estabilidade do gênero.

5 - Usos de gênero¹⁴

Joan Scott, em “Gender and Politics of History” desenvolveu o conceito de gênero, dentre outras finalidades, como crítica à a-historicidade dos estudos que buscavam compreender as *causas/origens* das hierarquias de gênero e não *como* essas hierarquias “são construídas, legitimadas, transformadas e mantidas” (Scott, 1988, p.3). Nessa crítica à postura predominante na história social, a autora apontou a centralidade de se buscar compreender *como* os processos sociais ocorrem para descobrir *porque* acontecem, assim como Elisabeth Souza-Lobo, que considerava a busca da causa original da subordinação das mulheres um falso problema, que necessariamente conduzia a uma concepção de estruturas determinantes e não de construção social por sujeitos históricos, por meio de práticas sociais, culturas, instituições (Souza-Lobo, 1991).

Aprofundando meus estudos, pude perceber que provavelmente foi a partir das contribuições de Michel Foucault que as duas autoras fizeram essa crítica. Para Foucault: “Abordar o tema do poder através de uma análise do ‘como’ é então, operar diversos deslocamentos críticos com relação à suposição de um ‘poder fundamental’” (Foucault, 1995, p.242).

Foi nesse sentido que me propus a estudar os *usos* de gênero: investigar *como* essa categoria vem sendo construída nos estudos em educação, deslocando-me da pergunta sobre os ‘porquês’ do gênero. Isso só foi possível pois, embora talvez sejam ainda pouco considerados no campo da educação, os estudos de gênero já se constituem em um campo teórico relativamente consolidado – embora marginal, guetizado - o que ficou evidente nas teses estudadas. Como campo relativamente consolidado, a ‘nossa geração’ foi poupada da tarefa de se debruçar em argumentações sobre porque o gênero deve ser estudado, que consumiu muitos dos esforços das gerações anteriores que construíram o conceito. Cabe-nos avançar em outros sentidos.

Optei por pontuar, ainda que inicialmente, aqueles aspectos que talvez sejam as *divergências* teóricas entre as autoras das teses estudadas, por acreditar que isso tem

¹⁴ Gostaria de agradecer à Profa. Flávia Schilling por enfatizar, durante o Exame de Qualificação, a importância dessa forma de propor a condução de minhas reflexões. Embora viesse empregando essa expressão desde o projeto para ingressar no mestrado, isso se dava de uma maneira quase intuitiva, provavelmente a partir da leitura das teóricas de gênero, em especial Beth Lobo, mas eu mantinha alguns ranços de uma idéia de ciência pura, e não de que os saberes se constituem em seus usos (não utilidades, evidentemente)...

sido menos frequentemente feito. Afinal, embora na luta política muitas vezes não seja possível, em um contexto tão desfavorável, debater as divergências no interior do feminismo, certamente as especificidades do debate acadêmico impõem a tarefa de enfrentar as divergências teóricas no campo do gênero. As profundas reflexões teóricas nesse campo - ou nos dizeres de Flávio Pierucci sobre o movimento feminista: “movimento social intelectualmente requintado” (Pierucci, 1994, p.149) - já permitem que nos debrucemos sobre as tensões teóricas, sem receios, medos ou “panos quentes”, pois isso também indica a crescente consolidação de sua relevância. Afinal, é no debate público de idéias que a produção intelectual avança, não necessariamente conduzindo à fragmentação – basta lembrar, por exemplo, a riqueza do debate Scott-Tilly-Varikas (Tilly, 1994; Varikas, 1994) e Beth Lobo-Heleieth Saffioti (Souza-Lobo, 1991; Saffioti, 1992a).

Gostaria de expor também que várias teses discutem diversos dos aspectos enunciados a seguir, mas meu objetivo foi expor aqueles que foram centrais em cada uma delas, buscando, ainda que embrionariamente, um certo diálogo entre os trabalhos analisados quanto aos usos de gênero realizados.

Feminilidades: positivities, significados tradicionais e rupturas

Gostaria de destacar inicialmente um uso de gênero a meu ver bastante importante no campo da educação, em que se deu a busca por construir uma perspectiva de análise das feminilidades a partir de suas positivities, central nas teses “Toma-se conta de crianças: os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar”, “Trabalho docente e profissionalismo: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares”, “No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais” e “Os nós do “nós”: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo”.

O eixo central da investigação de Ana Cristina Coll foi compreender os significados do trabalho de Denise, tomadora de conta de uma creche domiciliar, buscando a “ruptura com uma perspectiva de análise centrada apenas na falta, na negatividade e na pobreza da atividade” (p.46). A partir de falas de Denise em que ela ressaltou sua extensa jornada de trabalho, enaltecendo sua figura de mãe, mulher e trabalhadora, a autora trouxe também a significativa contribuição de Izquierdo (1999) sobre “o sentimento de onipotência experimentado por mulheres que exercem a dupla

jornada de trabalho” (p.83). Nesse mesmo sentido, destacou que os estudos de Joan Scott e de teóricas de gênero “denunciam a tendência de vitimizar as mulheres, ou tratá-las como submissas ao domínio masculino, sem explorar os outros espaços que propiciam sua atuação social” (p.84), questionando também o pressuposto de que a vida de mulheres como Denise seja marcada “apenas por adversidades e pobreza” (p.85).

Analisando as interpretações das/os professoras/es estudadas/os sobre os significados do trabalho docente, Marisa Vorraber Costa, por sua vez, percebeu primeiramente a atribuição “de um caráter essencialista à afetividade que as professoras incorporam ao ensino” (p.170) e, por outro lado, interpretações em que o trabalho docente aparecia “como uma atividade com atributos social e historicamente construídos” (p.171).

Confrontou-se com aquelas primeiras interpretações uma ótica que a autora apontou como emergente no campo de estudos sobre o trabalho docente, em que se apresenta “uma tendência a interpretar positivamente as características que as mulheres incorporam ao ensino” (p.173), em que “parece que afeto, sensibilidade e personalidade nas relações escolares têm mais contribuído do que dificultado na educação dos jovens” (idem).

Aportando-se nos estudos de gênero, Costa problematizou o caráter essencialista com que esses atributos são associados às mulheres, considerando que a afetividade e sensibilidade “não são apenas atributos das professoras, mas que os homens que se dedicam ao ensino, igualmente, têm apresentado essas características” (p.258). Na configuração do ensino como atividade fortemente marcada pelo envolvimento, pelos vínculos pessoais, pela afetividade, a autora percebeu os nexos entre gênero e educação escolar, definindo que a educação escolar

não é um espaço técnico restrito orientado por relações formais. Ela tem se caracterizado como um *locus* de relações interpessoais em que a qualidade dos vínculos afetivos que se estabelecem são decisivos na configuração de seus resultados. Homens e mulheres que se dedicam a ensinar o fazem, também, por encontrar nessa atividade um vasto campo de perspectivas de interação e solidariedade compartilhada. (p.258)

Por sua vez, em seu estudo sobre o trabalho das professoras das séries iniciais do ensino fundamental, Marília Carvalho afirmou ter partido

da constatação de que as determinações de gênero sobre o trabalho docente no ensino primário eram muito pouco conhecidas e que tudo que se relacionava às mulheres e à feminilidade era desqualificado na maior parte das análises, considerado como fonte de inadequações, desvios e problemas (p.15).

Se, a partir da leitura das autoras do feminismo da diferença, Marília Carvalho produziu as críticas que serão apresentadas em um item posterior, é importante destacar também que a motivação para buscar aquelas reflexões vinha justamente da possibilidade de compreender os significados atribuídos às feminilidades no trabalho docente das professoras como dotados de positivities, não apenas como desvios. Nesse sentido, percebeu dois principais tipos de abordagens na literatura pedagógica brasileira para tentar explicar esse tipo de relacionamento intensamente afetivo “estabelecido entre professores primários e seus alunos. Ambas partem da constatação de que se trata de uma maioria de docentes do sexo feminino e tendem a atribuir essa marca a características da feminilidade” (p.118):

- a) Como problema a ser superado, confusão de esferas por parte das mulheres professoras que traria prejuízos à prática pedagógica, à profissionalização dos docentes ou a sua mobilização sindical, conforme a ênfase de cada autor;
- b) referidas ao doméstico ou a uma ética feminina alternativa – características positivas introduzidas pelas mulheres no espaço escolar e na prática pedagógica.

Apontou então para a necessidade de revisão dos pressupostos que embasam ambas as abordagens: “são bastante complexas as inter-relações entre práticas docentes e maternais (ou paternais)”, afinal, as professoras envolvidas emocionalmente com os alunos mostraram-se também ser “aquelas que demonstraram mais clareza quanto ao método de ensino” (p.219).

Cláudia Vianna, a partir do levantamento bibliográfico da produção nacional sobre o tema da organização docente, percebeu duas grandes tendências de interpretação das ações coletivas docentes, ambas centradas no resgate da história das associações ou sindicatos de professores e com forte ênfase na importância da ação sindical. Em síntese, indicou que uma primeira tendência buscava “a discussão sobre o pertencimento ou não do professorado às classes trabalhadoras e/ou às novas classes médias” (p.28) e a segunda tendência introduziu a noção de crise da organização sindical docente. Em ambas as tendências a autora analisou que, no entanto,

a maior parte da produção acadêmica sobre organização docente silenciou quanto às determinações de gênero presentes nas ações coletivas da categoria e *o único estudo que a elas se referiu, na década de 80, realçou seu caráter desmobilizador*, associando-o diretamente à submissão e ao recolhimento das mulheres à vida privada. (p.198, grifo meu)

Discutindo as construções históricas de dois modelos do sindicalismo docente – o associativismo e o novo sindicalismo – na constituição do agir coletivo docente e suas tensões, ponderou:

Tanto o modelo professor-sacerdote quanto o modelo professor-trabalhador referem-se a imagens masculinas da docência. No primeiro caso, as entidades docentes de caráter associativo, ao divulgarem a importância da vocação e do sacerdócio¹⁵, baseiam-se na racionalidade e na impessoalidade, características atribuídas socialmente aos homens (Connell, 1995; Scott, 1992, 1994; Melucci, 1994b). Da mesma forma, a escola teria a função de ensinar regras morais abstratas, banindo de seu interior as afinidades eletivas e os sentimentos pessoais ao enfatizar a austeridade, a racionalidade e a impessoalidade como características necessárias à figura do professor na sociedade republicana (Durkheim, 1963). No segundo caso, as entidades docentes de caráter sindical defendem a combatividade e o engajamento coletivo em detrimento da vocação, associada à passividade própria da forma de associação anterior (Vianna, p.68).

Considerando que essas imagens contribuíram para justificar a ausência da categoria gênero nas análises sobre as ações coletivas dos/as professores/as ou o mero registro da presença feminina nos sindicatos, a autora buscou questioná-las, “criando outros significados que possam indicar a constituição de uma identidade coletiva docente que se contraponha às imagens e formas de ação anteriores” (idem, p.69). Nesse sentido, justamente, propôs-se como uma das questões centrais para a investigação das ações coletivas do professorado “indagar qual a importância das relações interpessoais, do afeto, do investimento na vida pessoal e familiar e de outros componentes relacionados tradicionalmente, em nossa sociedade, à feminilidade” (idem, p.72).

Além da consideração de que os significados tradicionalmente associados às feminilidades na educação são construções históricas - não relativas, portanto, a uma essência feminina -, e não estão imbuídos apenas de “atrasos”, “ranços”, “danos”, gostaria de destacar algumas percepções destas autoras a respeito de rupturas nesses significados mais tradicionais sobre as feminilidades.

Marisa Vorraber, por exemplo, percebeu, já no início de sua permanência no campo, que “as professoras”, em especial quando se referiam à situação de trabalho quando da fundação da escola, atribuíam

um sentido de luta ao trabalho docente. Luta que se efetiva como uma certa disposição, como garra para fazer frente às dificuldades e adversidades tais como baixos salários, precárias condições de trabalho, desatenção dos órgãos governamentais às reivindicações mais urgentes, falta de sensibilidade da sociedade para os problemas educacionais etc. Esta postura foi muitas vezes verbalizada através da expressão ‘*nós somos guerreiras*’. (Vorraber, p.44).

¹⁵ Importante destacar essa análise, provocativa quando pensamos que muitos estudos têm considerado a compreensão do ensino enquanto *vocação* como significado associado às mulheres ou à feminilidade.

A partir do trabalho empírico, dos cruzamentos entre os campos de gênero e educação e da categoria de cuidado - destacando também a dimensão de 'filantropia' que a informa - o olhar de gênero possibilitou a Marília Carvalho a crítica a uma "ruptura inconciliável entre "cuidado" e aquisição de conhecimentos":

Embora seja ainda arraigada no discurso pedagógico e nas políticas estatais para educação, essa oposição não se verificou na "Escola Alexandrina". Pelo contrário, *as três professoras que de alguma maneira incorporavam elementos do modelo de "cuidado" em sua prática pedagógica (Mariana, Maria Rosa e Taís) eram também as mais atentas às dimensões intelectuais, ao ensino e ao conteúdo propriamente dito*. Paulo e Alda, por motivos bastante diferentes e a partir de trajetórias diversas, não estabeleciam vínculos emocionais significativos com seus alunos e não atendiam a dimensões extra-cognitivas de seu desenvolvimento, mas também não obtinham grande êxito na transmissão de saberes, conforme minha avaliação a partir das observações em suas salas de aula. (p.197, grifo meu)

Cláudia Vianna, por sua vez, encontrou nos depoimentos das/os professoras/es com quem dialogou "dois grandes eixos explicativos. No primeiro, os relatos referem-se aos significados tradicionais para elucidar a forma de participação do professorado ou sua ausência. No segundo, procuram ressignificar o modelo tradicional de masculinidade e feminilidade quanto à ação coletiva" (p.169).

Quanto aos significados tradicionais de feminilidade, destacou a participação de uma professora nas atividades do sindicato apenas como convívio social (organização de festas, por exemplo), a participação ativa de outra professora em ações de sua igreja, enquanto se mostrava envolvida apenas pontualmente nas grandes mobilizações do sindicato e pouco envolvida em atividades coletivas na escola e, por fim, um modelo de militância assumido por aqueles/a professores/a mais fortemente engajados no sindicato docente, que associava a feminilidade à submissão e à recusa da dedicação integral à militância, ressaltando esses significados mais fortemente às professoras das séries iniciais do ensino fundamental.

Por outro lado, para as/os professoras/es cujo engajamento coletivo se centrava nas atividades da escola - envolvimento que aparecia não apenas entre professoras das séries iniciais do ensino fundamental, mas também "entre professores e professoras das 5as. às 8as. séries e do ensino médio, como é o caso de Rita, Barros e Dora" (p.175) -, a autora percebeu que

o agir coletivo no âmbito da escola implica a participação dos homens e das mulheres. Eles não enfatizam, em seu envolvimento com a escola e com os alunos, valores tradicionais trazidos da maternidade ou da paternidade, mas expressam uma visão do magistério e das relações coletivas nele estabelecidas ligada à sensibilidade, à ênfase nas relações interpessoais e no vínculo afetivo (p.175).

Em todas essas teses, compreender as feminilidades em suas positivities significou preocupar-se com a crítica às formulações que enxergam apenas faltas,

desvios e inadequações nos significados associados ao feminino, o que não representou desconsiderar os significados tradicionais associados às feminilidades, mas também buscar compreender aqueles que constroem suas rupturas.

Crítica às oposições binárias

Eleni Varikas, em seu artigo “Do bom uso do mau gênero”, explorou as possibilidades do conceito de gênero a partir de seu uso gramatical constantemente contestado no grego clássico, em contraponto às línguas latinas, apontando um sentido fundamental desse termo: remete às relações de poder que fixam as normas do masculino e do feminino e suas fronteiras, mas também àquilo situado na “interseção de fronteiras” entre o masculino e o feminino, no “entre-dois” – lugar da possibilidade de reformulação, da diversidade e multiplicidade humanas (Varikas, 1999). O gênero “neutro” apresentava-se como profundamente contestador por conter a “possibilidade de não ser nem um nem outro, de ser um e outro” (idem, p.25).

Em “Antropólogas e Antropologia”, Mariza Corrêa, em questionamento semelhante, apontou o *andrógino* como fértil possibilidade de problematização “da impermeabilidade das categorias masculino/feminina, da rigidez das fronteiras entre homem/mulher”, apontando que “A constante re-afirmação dessa impermeabilidade e dessa rigidez é também o melhor indicador de incerteza, de insegurança, na definição dessas mesmas categorias na prática” (Corrêa, 2003, p.30).

Entre as teses estudadas, Marília Carvalho, em busca de um diálogo crítico com as autoras do chamado feminismo da diferença, debruçou-se sobre algumas autoras norte-americanas mais citadas nos estudos brasileiros: “Psicanálise da maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher”, de Nancy Chodorow e “Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta”, de Carol Gilligan. Dessa leitura, produziu algumas críticas centrais: à pressuposição de uma universalidade de divisões excludentes entre público e privado e à associação da esfera doméstica a valores exclusivamente positivos “tais como a afetividade, a intimidade e a responsabilidade pelos outros” (Carvalho, p.27); à consideração de que homens e mulheres são essencialmente distintos, “podendo ser caracterizados como dois pólos de uma relação binária, (...) polaridade que é universal e a-histórica” (p.28); à justificação de diferenças de comportamento entre os sexos a partir da “generalização indevida de traços de caráter típicos de homens e mulheres brancos adultos pertencentes às camadas

médias das sociedades ocidentais” (p.29), o que ocorria por aquelas autoras restringirem suas análises aos processos individuais no âmbito da família e dessa forma encontrarem “grande dificuldade em pensar a dimensão social dos processos individuais. Assim, tendem a deixar de lado as questões relativas ao poder, enfatizando as complementaridades” (p.35).

Em sua crítica à generalização de uma compreensão dos corpos, a autora produziu um diálogo com Bila Sorj – no sentido de situar a distinção bipolar e excludente entre cultura e natureza como própria da sociedade moderna -, e com Linda Nicholson, buscando considerar o corpo como uma variável construída pelo gênero. Mas o que adquiriu centralidade na análise que fez sobre o trabalho docente nas séries iniciais foi justamente algo que produziu a partir da leitura de Joan Scott: a ruptura com a concepção de que homem e mulher, masculino e feminino, público e privado sejam essencialmente distintos, compondo pólos de relações binárias.

Percebeu a partir de Maria Jesus Izquierdo que “às ocupações são atribuídos conteúdos de gênero, isto é, certas ocupações são consideradas femininas e outras masculinas, independentemente de serem exercidas por homens ou mulheres” (p.37), ponderando que, no entanto, a autora mantinha, nessa construção teórica, uma divisão a-histórica entre as esferas de produção e reprodução, associadas respectivamente à masculinidade e à feminilidade. De qualquer modo, essa perspectiva fez com que ela considerasse que a feminização do trabalho docente não estaria relacionada apenas à sua composição por uma maioria de mulheres, mas também “a um processo de deslocamento de significados – de escola, ocupação ensino, mulher, feminilidade, maternidade, masculinidade, criança – que resultou na *contigüidade* observada hoje entre as representações de mulher, mãe e professora” (idem).

Cláudia Vianna, por sua vez, iniciou suas ponderações teóricas afirmando ser gênero um conceito sobre o qual não há consenso, com muitos e variados usos, tanto aqueles que mantêm as distinções biológicas como referências explicativas, quanto aqueles que consideram a explicação das diferenças e semelhanças sexuais a partir da cultura. No entanto, “com maior ou menor ênfase em suas interpretações, todos esses usos do conceito de gênero têm em comum a afirmativa da construção social das distinções sexuais” (p.30). Retomando, a partir de Joan Scott, que o gênero perpassa as relações sociais nos diferentes espaços, propôs-se a estudar os significados de gênero nas ações coletivas desenvolvidas por professoras e professores.

Trouxe então das contribuições de Scott e também de Alberto Melucci – autor que estudava as ações coletivas e em cujas formulações ela buscou o conceito de identidade coletiva - uma ponderação que tomou como central: “Assim, a idéia de tensão na relação entre igualdade e diferença ajuda a substituir, na análise, a polarização entre homens e mulheres – que ainda permanece como referência na idealização dos significados ligados à masculinidade e à feminilidade – pela diversidade” (p.61).

Discutiu, a partir de Melucci, os aspectos mais difundidos em nossa sociedade relativos ao feminino ou masculino que considerou importantes para a análise das ações coletivas: a importância da emoção e dos laços afetivos e a necessidade de não desconsiderar o valor da experiência pessoal como condição para o reconhecimento coletivo, por um lado, e a racionalidade na obtenção dos objetivos, a massificação da experiência e a necessidade da regra e da autoridade, por outro. Fez então, citando as mesmas análises de Marília Carvalho apresentadas anteriormente, uma crítica às dicotomias:

No caso do agir coletivo, essas dicotomias servem para atribuir tradicionalmente às mulheres a esfera privada e não a participação pública. Contudo, a referência à contraposição entre uma condição masculina ou feminina – ambas no singular – serve apenas para percebermos, na análise das ações coletivas, os valores socialmente mais relacionados aos homens e às mulheres. Isso porque eles não podem ser tratados como polares e excludentes; ao contrário, deve ser incorporada na análise a diversidade que caracteriza a construção social das feminilidades e das masculinidades constantemente construídas ao longo da História (Nicholson, 1994; Connell, 1995 e Joan Scott, 1990, 1992, 1994). (p.61)

Tânia Cruz partiu, em sua tese, da trajetória de construção da categoria gênero feita por Marília Carvalho, ressaltando que “O gênero é uma categoria ainda em construção. Possui usos diversos” (p.34). Justamente porque o uso que fez do conceito estava centrado na análise dos corpos e seus significados – item que será discutido mais adiante – sua base teórica central foi Linda Nicholson, em sua análise histórica da polarização entre masculino e feminino:

Ao ir às raízes do pensamento ocidental sobre homens e mulheres, Nicholson (1994, 2000) afirmou que a cultura ocidental passou primeiramente por uma explicação religiosa da existência de masculino e feminino hierarquizado e não polarizado, só construindo uma explicação baseada nas diferenças físicas polarizadas a partir do século XVII e XVIII. Para essa autora, não havia antes disso a idéia de mulher e homem opostos nem mesmo em funções fisiológicas, mas sim mulheres vistas como homens incompletos. (p. 35)

Para Tânia Cruz, a distinção entre os sujeitos homens, mulheres e os significados construídos historicamente, possibilitou refletir que

como dimensão simbólica, os gêneros possam ganhar vida própria e servir de referencial para práticas sociais. Como um efeito de volta, descolados de sua matriz original, em combinações variadas e até insólitas, vemo-los sendo utilizados nos meios de comunicação, nos espaços religiosos, nas normas estéticas etc. (p.36)

Essa abordagem talvez seja uma divergência em relação ao uso de gênero que apresento a seguir, focado nas desigualdades, embora a autora tenha retomado que tais significados, no entanto, não podem ser considerados neutros em relação ao poder, expressando desigualdades sociais entre homens e mulheres. Fazendo essa ressalva, afirmou então não abandonar a categoria sexo:

Ao falar, por exemplo, em aproximações entre meninos e meninas em uma brincadeira mista, posso utilizar como equivalente a expressão aproximação entre os sexos. Os conteúdos desta aproximação, por sua vez, podem ter conseqüências para as relações de gênero ou para os gêneros masculinos e femininos disponíveis socialmente (p.37)

Para compreender a multiplicidade de significados de gênero que encontrou, Cruz utilizou o conceito de configuração de gênero, elaborado por Connell: “um conjunto de práticas sociais (de trabalho, de sexualidade, de experiências corporais, de afetividade, de política etc.) coerentemente ligadas a um determinado significado de gênero” (p.37), buscando “superar a afirmação de estereótipos simplistas a partir de um arranjo no qual gêneros são apresentados *como sempre dicotômicos e antagônicos*, e do papel da escola como reprodutora deste modelo em maior ou menor escala” (p.40, grifo meu).

Na análise das relações de gênero entre as crianças a partir da ótica do conflito e da ludicidade, a autora apontou ser necessário abordar as distinções sexo-gênero: “Afim de contas, separações por sexo nem sempre significam a construção de masculinidades e feminilidades antagônicas, assim como a mescla entre os sexos não significa, necessariamente, rompimento com diferenças de gênero”.(p.68).

Desigualdades e relações sociais de sexo

Nas teses “Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação” e “Vidas negras que se esvaem: experiências de saúde das funcionárias escolares em situação de trabalho”, percebi que a ênfase da análise recaiu sobre as desigualdades de gênero, optando as autoras por um uso do conceito em que as diferenças internas ao(s) grupo(s) estudados não eram o foco central. Provavelmente por isso a escolha teórica se deu no campo de estudos das relações sociais de sexo e não do

gênero. Curiosamente, não se tratou necessariamente de teses que tenham analisado o mundo do trabalho em sua relação com a educação, o que me permitiu perceber não ser tão direta quanto eu supunha a opção teórica gênero, quando o objeto de estudo está mais vinculado à educação e relações sociais de sexo, quando se estudam aspectos do trabalho.

Portanto, de maneira semelhante ao realizado com o conceito de gênero, torna-se necessário explicitar qual incursão teórica realizei no campo de estudos das relações sociais de sexo. Inicialmente, demarco aqui alguns pontos fundamentais do conceito:

a) Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho formam um sistema, pois as relações sociais de sexo levam “a uma visão sexuada dos fundamentos e da organização da sociedade. Fundamentos e organização estes ancorados materialmente na divisão sexual do trabalho” (Kergoat, 1996, p.20);

b) trata-se de um conceito forjado para explicitar a *coextensividade* das relações sociais de *classe* e de *sexo*, que se superpõem, não simplesmente se articulam (Hirata e Kergoat, 1994; Hirata, 2002);

c) ou seja, as relações sociais de sexo estão em todos os campos do social, perpassando e sendo perpassadas por outras relações sociais (Kergoat, 1996, p.23),

d) o que remete a uma concepção que se baseia em contradições e em termos materialistas (Kergoat, 1996, p.21),

e) para a qual é central a noção de *prática social*, pois possibilita “pensar simultaneamente o material e o simbólico” (idem) e “permite falar de ‘sujeitos’ que, ao mesmo tempo, sofrem a ação das relações sociais, mas, igualmente, agem sobre elas, construindo, tanto individualmente como coletivamente, suas vidas, por meio das práticas sociais” (Kergoat, 1996, p.23).

f) ‘Relações – do francês *rapport* - sociais de sexo’ compreendem: tensão antagônica entre grupos sociais que têm interesses contraditórios e relações concretas que mantêm os grupos e indivíduos (Kergoat, 2000, p.23).

Embora sejam diferentes as matrizes teóricas das quais partam, Danièle Kergoat, afirmou que a escolha por ‘relações de gênero’ ou ‘relações sociais de sexo’ diz respeito a “formalizações preferenciais” (Kergoat, 1996, p.24) e, em diversos artigos, ela e Helena Hirata chegam a tratar esses conceitos como sinônimos (Hirata, 2002; Hirata e Kergoat, 2003).

Eleni Varikas, no entanto, no texto “Do bom uso do mau gênero”, fez algumas provocações às teóricas que vinham apontando a adoção das categorias sexo ou gênero como escolhas a partir da disponibilidade de tais termos na língua, referindo-se em especial à resistência das francesas, que julgavam ‘gênero’ uma noção especificamente anglo-saxã (originalmente, *gender*). Para ela, a escolha entre os termos ‘sexo’ e ‘gênero’ não é meramente uma escolha formal e sim remete às “relações de força entre tradições intelectuais, correntes filosóficas e políticas, em conjunturas históricas precisas” (Varikas, 1994, p.35).

Podem também nos fornecer pistas interessantes sobre essas escolhas teóricas outras reflexões de Elisabeth Souza-Lobo, cujo percurso teórico na sociologia do trabalho brasileira foi marcado, inicialmente, pelo estudo do trabalho das operárias, como parte do esforço de muitas intelectuais de diversos países de reconstruir o próprio conceito de trabalho sob uma perspectiva feminista, partindo do conceito de divisão sexual do trabalho. Posteriormente, contudo, Beth Lobo tomou outros rumos, problematizando a “linguagem do trabalho”. Para ela, por remeter aos significados culturais, a categoria ‘gênero’ permitia perceber e falar sobre as *mentalidades* e as *subjetividades* no trabalho. (Souza-Lobo, 1991, p.201), um percurso teórico, aliás, bastante semelhante ao de Joan Scott na história social, autora que ela citou em seus últimos textos.

Lendo com maior aprofundamento alguma(s) das pesquisas em que as autoras francesas se basearam para formular o conceito de relações sociais de sexo, em especial Helena Hirata, pude perceber que algumas tensões são bastante significativas:

A conceitualização da divisão sexual em termos da relação social baseia-se, ao contrário, na idéia de uma *relação antagonica entre homens e mulheres*. A divisão sexual do trabalho é considerada como um aspecto da divisão social do trabalho, e *nela a dimensão opressão/dominação está fortemente contida*. Essa divisão sexual e técnica do trabalho é acompanhada de uma hierarquia clara do ponto de vista das relações sexuadas de poder. (Hirata, 2002, p.280, grifos meus).

É importante ressaltar que essa ênfase ao princípio de *antagonismo* é trazida pelas autoras como uma recusa de, e demarcação teórica em relação a, uma postura de compreender relações sociais como “vínculo social”, complementaridade, conciliação de papéis – inicialmente de autores da Sociologia Funcionalista, mas também daqueles que pensam estratégias políticas de “parceria” entre homens e mulheres (citam os relatórios preparatórios da ONU para a Conferência de Pequim, por exemplo). Para as autoras “há, simultaneamente, para os grupos sociais presentes – os gêneros, se se preferir – e para os indivíduos, vínculo e antagonismo” (Hirata e Kergoat, 2003). A

questão que apontam como central é o perigo contido em se conceber o vínculo social como fundador das relações de sexo.

Ficam algumas questões: a noção de *poder*, tal qual vem sendo enfatizada pelas autoras que conceituam em termos de “gênero”, contém essa noção de antagonismo? Certamente pensar em *hierarquias de significados do que é masculino e feminino* é bastante diferente de pensar em *relações de antagonismo entre homens e mulheres*, mas quais as nuances desses posicionamentos teóricos? E quais as convergências?

Outra percepção é de que, muito provavelmente também por influência de Beth Lobo e dos debates com as teóricas de gênero, essas mesmas autoras parecem ter passado a construir análises que percebem mais centralmente a dimensão *simbólica* no trabalho, as *feminilidades* e *masculinidades* no trabalho. A partir de pesquisas realizadas em empresas e fábricas no Brasil, França e Japão ao longo de 25 anos, Helena Hirata afirmou, por exemplo, em um seminário na França que buscava estreitar o diálogo da Sociologia do Trabalho com a Antropologia e a Psicopatologia do Trabalho, que as tarefas masculinas e femininas no universo do trabalho correspondem a “uma ética e uma estética da submissão feminina às quais correspondem uma ética e uma estética da força física, da resistência aos trabalhos sujos e insalubres e da coragem para as tarefas perigosas que definem a masculinidade” (Hirata, 2002, p.267), mas tais fronteiras mostram-se “relativamente móveis e, até certo ponto, parecem depender das exigências do sistema produtivo em cada período histórico” (idem).

Helena Hirata percebeu também uma articulação entre desemprego, sofrimento, masculinidade e paternidade, sendo os homens casados e com filhos aqueles que aceitam condições de trabalho mais precárias e penosas e mencionam o sofrimento do desemprego em relação a não poder cumprir seu “papel” de provedores, em que se provoca “um momento de questionamento de sua identidade social, uma vez que a virilidade é estreitamente associada à condição profissional, não sendo da mesma natureza a relação entre feminilidade e emprego” (idem, p.270-271).

Sobre a intensidade do sofrimento e do prazer no trabalho, conforme se trate de homens ou mulheres, Daniele Kergoat percebeu ainda uma representação fundamental do trabalho entre as mulheres operárias: a luta contra a preguiça. As mulheres são mais sancionadas se prolongam a pausa do trabalho ou conversam com suas colegas, mas não se trata apenas disso, apontou ela em análise sensível da articulação entre trabalho doméstico e assalariado: a luta contra a preguiça expressa-se também nas atitudes compulsivas com relação à limpeza da casa – “Em resumo, há uma característica

feminina da classe operária, que é o fato de que não se tem o “direito” de perder tempo” (Kergoat, 2002, p.258). Para a autora, isso repercute também em divisões entre as operárias: “uma operária que trabalha em tempo parcial sem estar doente ou sem ter, pelo menos, três filhos é tratada como “preguiçosa”; e é todo um sistema de exclusão do grupo operário que então se estabelece”. (idem).

Quanto aos usos desse conceito entre as teses “Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação” e “Vidas negras que se esvaem: experiências de saúde das funcionárias escolares em situação de trabalho”, exponho inicialmente que Daniela Auad localizou as origens do conceito de gênero no texto de Joan Scott [Gênero como uma categoria útil de análise histórica] e nas noções de *sistema sexo-gênero* de Gayle Rubin, em 1975 e de *identidade de gênero* do psicanalista e psiquiatra norte-americano Robert Stoller, em 1964, mas destacou:

A despeito de quem “inventou” o gênero, o fato é que considerar essa categoria pode potencializar a percepção *da desigualdade entre o masculino e o feminino e entre mulheres e homens* como uma construção social. Tal potencialização é possível quando se coloca em causa as tradicionais assertivas sobre o que é “natural”, no sentido do que é inato e instintivo, para cada um dos sexos. Ao analisar mais profundamente a categoria em questão, vê-se que *as relações de gênero, como estão organizadas em nossa sociedade, constituem uma “cadeia produtora de desigualdades”* (p.27, grifos meus).

Discutiu, a seguir, as proposições teóricas de Carol Gilligan - eu masculino definido em separação, concepção que Auad afirmou não assumir “o caráter de construção social das identidades femininas e masculinas” (p.27) e Christine Delphy - o gênero como um produto social que constrói o sexo, afirmação que poderia ser “interpretada como o gênero correspondente às construções sociais e ao sexo como a base material, biológica, imutável. Contudo, não parece ser isso que Delphy diz” (p.28), pois para aquela autora o próprio sexo biológico só é “uma categoria percebida por causa da existência do gênero. Assim, o gênero cria o sexo anatômico” (idem), concepção que ela aproximou daquela de Linda Nicholson, destacando “o corpo como uma variável para as distinções entre o masculino e o feminino” (ibidem).

Buscou então “referenciais francófonos” e, tendo sido alertada por colegas que as francesas não usam gênero e sim relações sociais de sexo, observou com cuidado esse aspecto nas leituras que fez , a partir do que afirmou:

Por um lado, alguns textos perfazem a polaridade do binômio natureza/cultura – sexo/gênero; por outro, existem publicações nas quais se utiliza gênero como categoria (genre) e ainda publicações que não utilizam o termo (genre), mas ao adotarem as relações sociais de sexo não desconsideram todo o embasamento teórico que a apropriação de gênero permite. (p.30).

Nesse sentido, apresentou a análise de Nicole Claude Mathieu, no *Dictionaire Critique du Féminisme*, em que se discutem os problemas de usar exclusivamente o termo gênero: não fazer referência à opressão das mulheres e abandonar a distinção sexo e gênero acarretaria o risco de naturalizar o gênero, pois “deixar o sexo subsumido ao gênero concorreria para conservar o status de imutável das relações sociais, além de cair no fatalismo incontornável dos preceitos biológicos” (p.31). A partir dessas considerações, Daniela Auad propôs: “Assim, a solução, segundo acredito, não seria eximir-se de utilizar o termo gênero, mas esclarecer de qual ‘gênero’ se está falando” (p.32), explicitando então sua construção de gênero: gênero não é o mesmo que sexo, mas [...] “corresponde ao conjunto de representações construído por cada sociedade, através de sua História, para atribuir significados, símbolos e características para cada um dos sexos” (p.33), no sentido de que as diferenças biológicas entre homens e mulheres “são valorizadas e interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade” (idem), colocando em questão duas idéias centrais: “a idéia de oposição entre os gêneros” (p.34) - o que conduz à noção de que homens e mulheres são grupos homogêneos, sem diferenças internas - e a idéia de que “os homens sempre dominam e as mulheres sempre são dominadas” (idem), sendo as próprias diferenças sexuais um critério importante na distribuição de poder, “tornando-se sinônimos de desigualdades” (ibidem).

Nesse sentido, destacou como idéia central – a partir das formulações de Maria Victória Benevides - que “O contrário da igualdade não é a diferença. O contrário da igualdade é a desigualdade” (p.34). O debate igualdade/diferença foi depois também retomado em relação às discussões de Antônio Flávio Pierucci em “Ciladas da Diferença”, ressaltando que, no entanto, no movimento feminista “a igualdade, embora tenha sido a primeira tese/bandeira, ainda não foi alcançada plenamente” (p.165).

A partir das análises do campo, Auad trouxe como uma das conclusões de seu trabalho a crítica às oposições binárias, ao afirmar que “Assim, as professoras da Escola do Caminho pareciam “saber lidar com” e até “aproveitar-se” do masculino e do feminino como oposições binárias bem demarcadas. Elas traziam à tona o masculino e o feminino em situações de conflito, nas quais havia problemas de disciplina e aprendizado” (p.144). Discutiu então a questão dos modelos andróginos, questão debatida por diversas autoras do campo dos estudos feministas, dentre as quais ela destacou as autoras Subirats Martori, Amparo Gimeno e Gloria Bonder. Para Auad,

(...) a neutralidade da androginia talvez seja algo ainda muito distante da realidade escolar por mim observada. Contudo, não penso que a androginia seja um ideal a ser abraçado sem maiores questionamentos, em substituição do binômio masculino-feminino. A androginia poderia ser apropriada de uma maneira tal que o neutro passasse a corresponder ao masculino, o que redundaria no “masculino genérico”. Portanto, a grande questão parece ser como transcender a oposição binária sem desvalorizar, ou supervalorizar, o masculino e o feminino. (p.144).

No entanto, o que foi central para a autora, tanto nas análises que empreendeu sobre as relações de gênero nas práticas escolares, quanto no debate teórico sobre escola mista/mixité/co-educação, foi a questão das desigualdades. Essa percepção fica bastante clara no seguinte trecho síntese: “O debate sobre as relações de gênero na escola, no Brasil, é muitas vezes dificultado pela falsa percepção de que os problemas de desigualdade de gênero na escola estão resolvidos apenas porque meninos e meninas têm igual acesso à escolarização” (p.157). Nesse sentido, talvez caiba indagar se todas aquelas ponderações teóricas, contudo, não informaram propriamente a análise que terminou por se basear principalmente na idéia de desigualdades.

Fátima Machado, por sua vez, fez a seguinte síntese teórica:

A utilização desses conceitos [relações sociais de sexo e relações sociais de gênero] implica uma preocupação tripla: ruptura radical com as explicações biológicas das diferenças entre as práticas sociais masculinas e femininas; afirmação de que estas diferenças são construídas socialmente com bases materiais, devendo ser apreendidas historicamente e, por fim, que estas relações sociais se baseiam numa hierarquização, portanto, numa implicação relacional de poder (Kergoat, 1989: 271; Castro, 2000: 100-101) (p.47)

Em seu estudo sobre o processo de trabalho escolar e o adoecimento de merendeiras e serventes das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, a articulação entre as relações de gênero, raça e classe e a perspectiva da saúde do trabalhador tiveram centralidade. Nessa investigação, a autora partiu “das premissas da coexistência das relações de gênero e de classe, bem como da centralidade do trabalho, incorporando o trabalho doméstico, o formal e o informal como modalidades singulares, mas complementares do processo de produção” (p.48), de acordo com as formulações de Helena Hirata e Danièle Kergoat.

Gostaria de destacar aqui que, na análise dos processos de vida, trabalho e saúde dessas mulheres, assim como das relações de poder internas à escola, a questão das desigualdades de gênero – compreendidas de maneira imbricada àquelas de raça e classe – tornou-se central para a autora:

Assim, na inter-relação entre saúde e condições sócio-econômicas dessas merendeiras e serventes, detectamos circularidades: enquanto as desigualdades sociais tolhem-lhes anos, desde o nascimento até a morte, suas enfermidades acarretam mais possibilidades de desigualdades, como é o caso da falta de

tratamento adequado de uma doença levar à outra ou mesmo às readaptações no trabalho ou às aposentadorias por doença e, no caso das serventes terceirizadas, ao desemprego. Afora isso, sem recursos, deixam seus filhos sozinhos enquanto trabalham, adicionando preocupações em sua dimensão materna, acarretando-lhes sofrimentos. (p.216)

Retomo aqui que na tese “Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação” o objeto de estudo eram as relações de gênero *nas práticas escolares*, com ênfase às interações entre as crianças, e a escolha teórica se deu no campo das relações sociais de sexo, assim como no caso da tese “Vidas negras que se esvaem: experiências de saúde das funcionárias escolares em situação de trabalho”, cujo objeto eram as relações entre saúde, gênero e raça *nas experiências de trabalho* das merendeiras e serventes das escolas municipais do Rio de Janeiro. Apesar de serem teses bastante distintas, com objetos tão diferentes, pude perceber um importante aspecto comum: a opção teórica das autoras ter se dado quanto ao conceito relações sociais de sexo porque ambas as análises enfatizaram *as desigualdades* de gênero, não sendo o foco a análise das diferenças internas ao(s) grupo(s) estudados.

Gênero *entre mulheres* e gênero *nas masculinidades*

Joan Scott apontou para a importância de captar a *heterogeneidade interna de cada categoria* (homem, mulher, feminino, masculino, por exemplo) – o que pôde fazer ao estudar críticos literários associados ao pós-estruturalismo – indo além de oposições bipolares (masculino/feminino, homem/mulher, macho/fêmea etc.) que dão uma aparência de homogeneidade a cada uma das categorias em oposição, quando, na realidade, cada categoria é portadora de uma ambigüidade interna e seu significado advém de contrastes estabelecidos internamente. (Scott, 1988, p.7). Nesse sentido, gênero mostra-se um conceito bastante útil para a percepção das diferenças *entre mulheres* e *entre homens*, questão também apontada por Linda Nicholson (2000).

Gostaria então de destacar dois aspectos das relações de gênero mais marginalmente explorados pelo campo de estudos de gênero, mas que tiveram destaque nas teses “Toma-se conta de crianças: os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar”, “No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais”, “Os nós do “nós”: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo” e “Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito”: as relações entre mulheres; os homens, os meninos e os significados associados às masculinidades.

O estudo de Ana Coll trouxe como central as relações de gênero *entre mulheres*, no caso entre a tomadora de conta, Denise, e as mães das crianças. Um aspecto foi apontado como central na análise dos sentidos do trabalho para Denise, como parte das relações entre trabalho e família: ser de uma família monoparental, mas, na compreensão da autora, ter como modelo ideal uma família nuclear. Após a separação, Denise passou a ser a única responsável pela criação e sustento das filhas, construindo um discurso negativo sobre o casamento, mas ao mesmo tempo expressando um desejo de ter um marido que garantisse o sustento da família e oferecesse segurança.

Para a autora, baseando-se em estudos de gênero e família, em especial de Cynthia Sarti (1995, 1996), essa idealização da família nuclear não se dá apenas por motivos de ordem econômica, mas também “ocorre porque a família nos meios populares representa um valor fundamental, uma referência básica na construção do universo simbólico de homens e mulheres” (p.81). Essa família que se estrutura de forma hierárquica – entre homem e mulher, pais e filhos -, o que não significa, porém, que a mulher esteja desprovida de autoridade, mas sim que essa tende a se concentrar nos papéis de mãe e dona-de-casa. Ressaltou-se também que, no universo simbólico, a identificação do homem com a figura de autoridade não se altera em todas as dimensões, mesmo quando a mulher é, de fato, a provedora.

Partindo dessas diferenças entre estar em uma família monoparental ou nuclear, a autora percebeu ser tenso, em especial para Denise, viver uma sobrecarga de trabalho com o cuidado das crianças de outras mulheres, não ter tempo para o lazer ou atividades culturais - as concessões de horário em função dos horários e realidade de trabalho dos familiares das crianças limitavam sua vida privada. Não se tratava, no entanto, de vitimizar Denise, pois a autora percebeu ainda, em todas essas mulheres, a convivência entre fragilidade e força, entre “um discurso vitimizado e fatalista que se contrapõe a um fazer feminino protagonista e despachado”. (p.259).

Quanto à temática das masculinidades, é importante destacar que a autora denominou os envolvidos com o tráfico como “meninos”, percebendo, portanto, as dimensões de gênero e idade no fenômeno da violência urbana: “as disputas geradas entre os *meninos* ligados ao tráfico e os policiais causam impacto no modo de vida da população do bairro” (p.74, grifo meu). Em sua caracterização do bairro Saudade, onde estava a creche, a autora trouxe a presença constante da violência e do tráfico, sendo esse um dos motivos que “explica porque há crianças entre sete e doze anos freqüentando creches domiciliares, em meio período”. (p.41)

No caso da relação entre Denise e Daniel, uma das crianças atendidas na creche, a autora trouxe também as inter-relações entre gênero, masculinidade e violência: porque ele sofria mais punições no grupo? Sendo sobrinho de Denise, poderíamos pensar, indagou-se a autora, que isso teria a ver apenas com os atrasos de pagamento por parte do pai dele, irmão de Denise. Mas, na verdade, percebeu em sua análise que era a forma encontrada por Denise (a partir da experiência com o alcoolismo e uso de drogas por seu irmão), em consonância com as preocupações de mães de bairros periféricos das grandes cidades com forte penetração do tráfico de drogas, para evitar um possível envolvimento dele com a criminalidade, por meio de um trabalho educativo de extremo controle e obediência às normas.

Sob outros aspectos, dentre as possibilidades que Marília Carvalho recuperou das perspectivas teóricas de Joan Scott, em um contraponto com o feminismo da diferença, estava justamente considerar a necessidade de se estudarem os homens, pois homem, mulher, feminino, masculino não são categorias que possam ser pressupostas, mas sim produtos da análise, situados historicamente.

Em particular quando estudou os significados do trabalho e a ausência das práticas de cuidado de Paulo, o único professor da escola investigada, percebeu, a partir das análises da pesquisadora Christine Williams, a construção de sentidos de uma masculinidade ligados a: procurar se diferenciar e mostrar-se superior diante das colegas mulheres e do que considerava como feminilidade, reforçando características tidas como masculinas nas prescrições sociais; pouco envolvimento em seu trabalho, em que não encontrava uma identidade pessoal; emprego de uma disciplina rígida e práticas de controle com as crianças porque o vínculo afetivo, a comunicação com as crianças ou a transmissão de saberes não eram o foco de seu trabalho:

[Paulo] usava as características reservadas aos homens na divisão tradicional de papéis sexuais no “cuidado” com as crianças – em que a função masculina seria manter-se como referência de autoridade e controle moral, sem responsabilidade pelo desenvolvimento integral e cotidiano das crianças – como mais uma justificativa para seu pequeno compromisso com os alunos (p.193).

Pela ausência, a autora reforçou seu argumento central: Paulo, pouco ou quase nada envolvido com seu trabalho como professor das séries iniciais do ensino fundamental, não apresentava os significados que de certa forma têm caracterizado o trabalho docente nesse nível de ensino: “uma concepção pedagógica que destaca os elementos relacionais do trabalho docente e integra os aspectos propriamente

intelectuais do ensino a uma perspectiva mais ampla de formação geral, incluindo o desenvolvimento emocional, a saúde, a aquisição de valores morais etc.” (p.187).

Cláudia Vianna, por sua vez, propôs-se a estudar também os significados de masculinidade na ação coletiva dos/as professores/as. A partir do levantamento de Justina Sponchiado sobre gênero na produção teórica nacional sobre docência, que encontrou apenas sete estudos referentes à ação coletiva e gênero, perguntou-se então o porquê dessa ausência: “É a *literatura sobre organização coletiva e sindical, fora do campo da educação* que, ao adotar o conceito de gênero, ilumina a análise, destacando a forte presença de modelos masculinos de atuação nos sindicatos”, destacando as análises de Leila Blass sobre “um modelo masculino de sindicato, um modelo universalista de marca masculina que embasa a organização operária” (p.30, grifo meu). Quanto à organização sindical docente, Cláudia Vianna percebeu ser esta também marcada por valores e significados masculinos, mesmo contando com a presença majoritária de mulheres.

Depois, discutindo o conceito de ‘masculinidade hegemônica’ (Connell, 1995), destacou as diferentes formas de masculinidade que a contestam, assim como supunha ocorrer com as feminilidades, propondo em seu estudo, dentre outros objetivos, “saber como a tensão entre uma masculinidade/feminilidade hegemônica¹⁶ e suas diferentes apropriações pelos sujeitos concretos qualificam a identidade e a organização coletiva docente” (p.62). A centralidade das ações coletivas no cotidiano escolar para significativa parcela dos professores e professoras estudados, questão já apontada no item de análise sobre as feminilidades, trouxe essa tensão.

Baseando-se no conceito de configuração de gênero, de Connell, Tânia Cruz, por sua vez, trouxe desse mesmo autor as noções de masculinidade hegemônica, masculinidade dominante e masculinidades subordinadas:

Para o autor, uma configuração de gênero deve levar em conta questões de classe, de raça e de desigualdades entre nacionalidades e argumenta que, embora haja distintas configurações de gênero em disputa no conjunto da sociedade, há sempre, em nossa cultura contemporânea, uma *masculinidade hegemônica*, construída em sua particularidade a cada momento histórico e sufocadora de outras masculinidades em disputa, mas que continuam a existir e a disputar espaço com ela(...) Para Connell (1997), é possível que, numa universidade, no mundo partidário ou mesmo em determinadas empresas, haja uma forma de *masculinidade dominante*, que tanto pode se combinar completamente à masculinidade hegemônica, quanto negá-la em parte ou no todo, mas de qualquer modo estará sempre

¹⁶ Destaco aqui que, de acordo com as formulações de Connell, retomadas a seguir na tese de Tânia Cruz, não seria possível falar em uma *feminilidade hegemônica*, dado que a masculinidade hegemônica está sempre em posição de dominância em relação às feminilidades.

ligada ao poder dos homens. O autor afirma que pode, entretanto, haver *masculinidades subordinadas* em qualquer instância e desvinculadas do poder dos homens sobre as mulheres, como é o caso de determinadas masculinidades homossexuais. (p.39, grifos meus).

De maneira semelhante ao que Cláudia Vianna propusera, a autora refletiu ser “possível que a uma determinada masculinidade hegemônica corresponda (porque alimentada por ela) a contrapartida de uma *feminilidade ideal*” (p.39, grifo meu), mas ponderou que esta configuração de gênero deve ser analisada com cautela, para não desconsiderar a crítica desse modelo pelas mulheres. Importante destacar que de acordo com as formulações de Connell, não seria, portanto, possível falar em uma *feminilidade hegemônica*, dado que a masculinidade hegemônica está sempre em posição de dominância em relação às feminilidades.

Embora considerasse serem essas categorias importantes para o entendimento das relações de gênero em nossa sociedade e tempo histórico, em sua análise das relações de gênero entre as crianças, a partir da ótica do conflito e da ludicidade, a autora disse preferir

trabalhar com a idéia de meninos exercendo masculinidades diversas (em disputa pela dominância de uma sobre a outra e, quando possível, relacionado-as com a masculinidade ocidental hegemônica socialmente), mas sempre dominantes sobre os meninos que exercem as masculinidades homossexuais e as meninas em suas múltiplas feminilidades (p. 40).

Apesar de diferentes entre si, todas essas teses exploraram duas possibilidades bastante férteis colocadas pelo conceito de gênero: a análise das diferenças entre mulheres e a preocupação em se estudar também os homens, os meninos e os significados associados às masculinidades.

Gênero e infância

Estudaram as relações entre gênero e infância como um foco central as teses “Toma-se conta de crianças: os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar”, “Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação” e “Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito”.

Ana Cristina Coll, na análise das interações entre as crianças e as tomadoras de conta no cotidiano da creche, percebeu traços rígidos de separação das brincadeiras de meninas e meninos, trazendo exemplos mesmo dos jogos de faz de conta, em que estavam presentes apenas as crianças. Nesse item da análise a autora afirmou: “Utilizamos a categoria gênero na análise das trajetórias e significados do trabalho de tomar conta de crianças para Denise e as mães das crianças. No cotidiano da creche

domiciliar elegemos novamente esta categoria, porque percebemos que as diferenças de papéis sexuais também fazem parte da socialização das crianças” (p.237).

Apontou que, à semelhança das trajetórias das mulheres relatadas em outra etapa da análise, encontrou momentos em que as crianças não correspondiam às expectativas dos adultos, como por exemplo um dos meninos que buscava constantemente acessórios tidos como femininos para brincar, apesar das broncas constantes para que não o fizesse. Quanto às meninas, a autora percebeu que as tomadoras de conta “esperavam passividade e conciliação”, até mesmo solicitando delas a intervenção quando os meninos brigavam. Os corpos também apareciam profundamente separados, em especial no momento do banho, havendo uma das meninas, a mais velha do grupo, que tomava banho sem tirar a roupa de baixo. Quanto às punições, a autora percebeu que somente dois meninos ficavam de castigo e as censuras verbais eram geralmente feitas aos meninos.

Nos jogos de faz de conta, mais constantes entre as crianças, a autora percebeu que quando brincavam de casinha, não havia a figura paterna, mas apenas a figura materna e de tomadora de conta, representada por meninas mais velhas. No entanto, nesse momento da análise, Ana Cristina Coll explorou apenas as hierarquias de idade entre as crianças e entre essas e os adultos, não explorando as possibilidades de análise de gênero a partir dessa ausência masculina nos jogos infantis, em seus cruzamentos com o que percebera como uma quase exclusividade das mães no cuidado das crianças, quando essas não estavam na creche.

Com relação à análise do cotidiano da creche domiciliar, as relações de gênero apareceram mais efetivamente como as diferenças nas brincadeiras de meninos x brincadeiras de meninas, quando, ainda com relação às brincadeiras, ficaram como ponderações se não haveria também diferenças *entre meninas* e *entre meninos* e *semelhanças* entre esse grupos e no interior de cada um deles.

Daniela Auad, ao definir como seu objeto de estudo empírico as “relações de gênero nas práticas escolares”, buscou observar “como se expressam e se desenvolvem as relações de gênero nas atividades habituais e rotineiras da escola” (p.19). A partir das observações de Nicole Mosconi sobre a insistência das professoras em afirmar a escola como um espaço de neutralidade do ponto de vista das relações de gênero, a autora percebeu, na escola observada, que “as representações ligadas especificamente ao masculino e ao feminino corresponderiam, geralmente, a situações de conflito. O neutro

expressaria a representação que os professores e as professoras têm da classe como um todo universal, completo e equilibrado” (p.88).

Ao centrar sua observação nas “situações e atividades desempenhadas por meninas e meninos, seus comportamentos e interações” (p.84), encontrou basicamente “jogos de mistura/separação” (p.87) – construção teórica apreendida da leitura de Claude Zaidman -, tendo obtido “dois núcleos de observação e análise na Escola do Caminho: a sala de aula e o pátio” (p.87).

Organizou então suas observações de campo em dois blocos temáticos: divisões na sala de aula e misturas no pátio, sendo este último organizado em atividades exclusivas das meninas, de todas as séries e idades, atividades exclusivas dos meninos, atividades mistas sem predominante reforço de polaridade e hierarquia entre o masculino e o feminino e jogos mistos com reforço de polaridade e hierarquia entre o masculino e o feminino.

A preocupação da autora com os significados de gênero *na infância* mostrou-se no momento em que afirmou discordar de Claude Zaidman pois, segundo Daniela Auad, nas reflexões de Zaidman

para meninos e para meninas os comportamentos escolares associados às relações de gênero hierarquizadas ganham sentido apenas no âmbito de sua realização futura (...) A agressividade dos meninos, por exemplo, pode ser a aprendizagem da competição da vida adulta, mas também *faz com que meninos e meninas sofram já na infância*. Isso ocorre em razão da genérica demanda de comportamentos agressivos para os meninos e da pressão exercida pelo estranhamento do mesmo tipo de comportamento para as meninas (p.94, grifo meu).

Tânia Cruz, por outro lado, assim iniciou suas ponderações teóricas a respeito da noção de culturas infantis, após discutir as formulações de gênero com que vinha operando:

[a antropóloga Hardman] faz uma crítica contundente aos antropólogos que até então tratavam as crianças de modo passivo ou pouco importante, argumentando que elas existem como portadoras de culturas infantis e, ao crescerem, são substituídas por outras crianças que tomam esse lugar social e dão seqüência a ele. (...) As culturas infantis não nascem num vazio social ou num mundo exclusivo da infância, porque resultam dos diferentes processos vividos pelas crianças durante a institucionalização escolar, a organização de seu tempo livre, a inserção familiar e o acesso aos meios de comunicação de massa (Pinto, 1997; Sarmiento, 1997) (p.12).

Embora tenha ido “a campo munida de algumas orientações éticas gerais”, a autora buscou até mesmo uma reavaliação dos procedimentos de pesquisa de campo após leitura do artigo de Christensen e Prout (2002) sobre simetria ética em pesquisas com crianças, em que esses autores discutem “a existência de quatro perspectivas de

pesquisa sobre a infância e o modo de ver as relações entre crianças e ética: crianças como objetos de pesquisa; crianças como sujeitos de pesquisa; crianças como atores sociais; e, ainda, uma recente abordagem derivada desta última que vê as crianças como participantes e co-pesquisadoras” (p.29).

Após discutir as noções de conflito, agressividade e violência, buscou as noções de jogo e ludicidade, sobre as quais afirmou, em sua relação com a infância:

A cultura lúdica infantil, apesar da multiplicidade simbólica que lhe é intrínseca em diferentes sociedades, tem uma especificidade que compreende a existência de “um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas” (Brougère, 1998, p.24), como pode ser constatado, por exemplo, na dificuldade de se distinguir uma briga de verdade de uma briga de brincadeira, por um olhar externo e não infantil, já distante dos códigos comuns daquela atividade. (p.61 a 62)

Nesse sentido, suas principais conclusões, já debatidas na primeira parte desse trabalho, foram justamente de que os conflitos entre as crianças eram estratégias *de aproximação* e, nas situações observadas no recreio, “separações por sexo nem sempre significam a construção de masculinidades e feminilidades antagônicas, assim como a mescla entre os sexos não significa, necessariamente, rompimento com diferenças de gênero” (p.68).

Importante destacar que a autora trouxe situações que punham em xeque a construção “meninos agressivos e meninas tranqüilas”, percebidas na formulação de muitos “autores em campos diferentes como a Psicologia, a Etologia e Etnografia, estudando gênero e conflito na escola” (p.42). Ela percebeu que “meninos e meninas estabeleciam entre si jogos de gênero tanto tranqüilos quanto conflituosos” (p. 71), além de ter discutido os conflitos entre meninos, conflitos entre meninas, a separação entre os sexos, grupos mistos, a experiência dos clubinhos e, por fim, como estratégias conflituosas de aproximação entre os sexos, as atividades turbulentas, os episódios de invasão e as provocações verbais e físicas como estratégias radicais de interação. Configurou, portanto, as relações de gênero conflituosas na escola no sentido de trazer “à tona um pouco de uma cultura infantil em particular e também um espaço de caracterização da escola como espaço contraditório” (p.177).

Foram três estudos que enfatizaram as relações entre gênero/relações sociais de sexo e infância, embora com focos distintos: mais situados nas análises das diferenças entre meninos e meninas, caso das teses de Ana Cristina Coll e Daniela Auad, ou nas análises também das diferenças entre meninas e entre meninos, com ênfase nos significados de gênero, caso da tese de Tânia Cruz.

Linguagem e gênero

Joan Scott partiu da noção de que a linguagem está profundamente conectada ao gênero. Tal pressuposto fica mais claro se lermos atentamente seu artigo “On language, gender and working class”, em que a autora construiu essa noção a partir da crítica ao estudo ‘Language of class’ de Gareth Stedman Jones, que estudou o ‘Chartism’, movimento político do início do século XIX na Inglaterra. Joan Scott apontou que o autor: entende linguagem como palavras ditas pelas pessoas umas às outras e não entende significado como os padrões e relações que constituem entendimento ou um sistema cultural; classe como uma categoria objetiva de análise social e não como uma identidade histórica e contextualmente criada; não atenta ao modo como o significado é construído por diferenciação, motivo pelo qual não percebe o gênero, pois

É analisando o processo de construção do significado que gênero se torna importante. Conceitos como classe foram criados por diferenciação. Historicamente, gênero forneceu um modo de articular e naturalizar a diferença. Se olharmos atentamente a ‘linguagem de classe’ do século XIX, perceberemos que é construída em referências à diferença sexual (Scott, 1988, p.60, tradução minha, grifo meu).

Para ilustrar essa concepção, a autora lembrou, por exemplo, que os socialistas do século XIX denunciaram a exploração capitalista dos trabalhadores como ‘prostituição’, imbricando, portanto, as esferas sexual e econômica.

Porém, uma das principais críticas à postura teórica de Joan Scott é justamente a de que parece atribuir ao campo discursivo centralidade na construção das relações sociais. Louise Tilly (com quem Joan Scott escreveu, em 1978, “Women, work and family”), no texto “Gênero, História das Mulheres e História Social”, teceu profundas críticas ao método da desconstrução, que Scott buscou nos estudos literários de Jacques Derrida e Frederic Jameson. Tilly considerou que este método subestima a ação humana, “um método que coloca radicalmente em questão não somente as relações de poder, mas também a existência de um mundo real e a possibilidade de descrevê-lo e explicá-lo”. (Tilly, 1994, p. 50).

No texto “Gênero, experiência e subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott”, Eleni Varikas refletiu que

(...) um debate desse tipo [entre o feminismo e o pós estruturalismo] não deveria se limitar aos empréstimos feitos pelos estudos feministas; deveria passar por uma *discussão sistemática das premissas dessas teorias*, da novidade de suas promessas epistemológicas, do grau de comprometimento dessas promessas e da sua dinâmica política de conjunto (Varikas, p. 66, 1994, grifos meus)

E salientou que a preocupação dos estudos feministas com a importância das representações e dos sistemas simbólicos na análise e na compreensão da construção do gênero e das relações sociais que os sustentam *é anterior ao pós-estruturalismo*. Em crítica bastante semelhante àquela de Louise Tilly, a autora argumentou que, em busca de “uma concepção crítica da onipotência das estruturas sociais”, a referência à construção discursiva das identidades coletivas pode levar, ao se apoiar em certas teorias da linguagem, “a uma outra instância de determinação não menos potente, a estrutura da linguagem” (Varikas, 1994, p.77).

Quanto às teses estudadas, a questão da linguagem é central na tese de Neiva Jung, “Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue”, que se propôs a “realizar uma discussão entre a forma como o Pós-Estruturalismo, a Sócio-Linguística laboviana e a Etnografia concebem a categoria gênero” (p.49). Em sua investigação, sempre situada no campo de estudos da linguagem, inicialmente se propunha a analisar as variações étnico-linguísticas na comunidade rural Missal, de colonização alemã, com destaque para as práticas de letramento na escola da comunidade. No entanto, não foi a questão étnico-linguística que se revelou determinante na escola estudada, em especial na sala de aula, pois saltaram aos olhos da pesquisadora as diferenças de aprendizado entre meninos e meninas: “Tais diferenças sinalizavam a visibilidade de um novo fator: o gênero. Diferenças de gênero, por sua vez, apontavam para formas distintas de lidar com a identidade étnica tanto na escola como na comunidade” (p.18).

Em análise de sua relação autobiográfica com a pesquisa, a autora apontou alguns conflitos com sua identidade de gênero ao longo do percurso da investigação, um dos quais ela situou na própria “ocasião em que os dados mostravam a identidade de gênero como relevante, o que consegui ver somente com a ajuda do orientador” (p.280), conflito expresso nos traços de suas “identidades sociais, afinal eu fui a menina que fez ensino fundamental nessa comunidade, fui a professora que procurava ensinar, fui a coordenadora de escola e a mulher da segunda geração do lugar que saiu da comunidade em busca de letramento escolar” (idem).

Na discussão das divergências entre as correntes teóricas quanto à concepção do gênero como categoria analítica, a autora destacou inicialmente “a corrente pós-estruturalista”, enfocando os estudos de Joan Scott a partir das perspectivas de Guacira

Lopes Louro e Dagmar Meyer, em que “a linguagem constitui o real, e os sujeitos são constituídos na linguagem”. Para Neiva Jung,

Conceber a linguagem dessa forma, significa colocá-la como o centro, como lócus da produção de sentidos. Isto é, descentralizar-se o sujeito, que, sob essa perspectiva teórica, é constituído pela linguagem. Essa linguagem é concebida, entretanto, como um lócus ativo, conflitivo, dinâmico e enredado por relações de poder. Assim, o trabalho dessa corrente teórica [Pós-estruturalismo] consiste em desconstruir a linguagem, no sentido de desmontar a lógica de oposições binárias, as quais constituem a base de operação do pensamento ocidental (Louro, 1995). (p.50)

Em crítica a essa concepção de linguagem, a autora pontuou que

Trata-se de um olhar para a linguagem, abstraindo-a de seu contexto de uso temporal e espacial, situado. O pesquisador considera quem usou tal linguagem, em termos de sexo, classe social, idade, mas o *corpus* de análise é geralmente um depoimento verbal ou escrito dos sujeitos envolvidos. Os pós-estruturalistas em geral não se detêm sobre como essa questão do gênero aparece nas relações sociais desse sujeito, como ele sinaliza e efetivamente produz a sua identidade de gênero para todos os fins práticos da ação social em uma dada interação situada (p.52).

Nesse sentido, aproximou o olhar para a forma como os “sociolinguistas labovianos” concebem o gênero: “uma categoria social que, correlacionada com outras categorias, mostraria como as pessoas usam a variável lingüística em análise” (p.52). Destacou que, como “os sociolinguistas variacionistas, entretanto, procuram obter uma amostra representativa da fala cotidiana” (idem), “o escopo de análise dos sociolinguistas é mais amplo do que o escopo dos estudos pós-estruturalistas, uma vez que não restringem a análise a um material específico” (ibidem), não desconsiderando, portanto, “situações sociais situadas” (ibidem).

Por outro lado, apontou que a objeção em relação às pesquisas sociolinguísticas labovianas “é que tais pesquisas concebem (geralmente) “gênero” como uma categoria biológica e não como uma categoria construída socialmente pelas pessoas, a partir de sua participação em várias práticas sociais” (p.53).

Buscando, por fim, a análise da interação entre a linguagem e outros sistemas simbólicos, a autora fez leituras no campo da Etnografia, tendo também se debruçado sobre o conceito de letramento como prática social e discutido o método de análise das interações face-a-face que utilizou para coletar dados e interpretar as interações lingüísticas que observou – aspectos sobre os quais debruçou-se teoricamente um a um, mas que não cabe aprofundar aqui.

Em sua análise das interações entre a professora da 1^a. série e seus alunos e alunas, a autora percebeu que a “A ratificação positiva, da professora Ana, no que tange aos papéis sociais de falante e ouvinte (Schultz, Florio e Erickson, 1982) negociados

pelas “boas alunas” da 1ª. série, somada à co-construção de valores como limpeza e organização, em todos os demais ambientes da escola, caracterizam o modelo de letramento dessa escola como basicamente feminino” (p.257) – discussão já aprofundada na primeira parte deste trabalho. Ressaltou ainda que esse modelo feminino combina-se à identidade feminina construída na comunidade local, composta pelos seguintes traços: falar o brasileiro, ler e escrever o português, dar ênfase aos valores urbanos, construir uma ordem disciplinar doméstica.

Josenilda Maués, por sua vez, em seu estudo sobre a produção das subjetividades em sua dimensão de gênero, a partir das memórias de escolarização obtidas no depoimento oral de uma mulher que vive a prostituição, realizou um extenso debate sobre as perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas em educação, o que evidentemente foge ao escopo do presente trabalho tentar reproduzir.

Especificamente quanto ao gênero, fez uma breve retrospectiva do feminismo, baseando-se principalmente em Andrea Nye ao retomar alguns aspectos das diferentes fontes teóricas que nele/dele vem se constituindo: “(...) incluindo o pensamento liberal, teorizações marxistas, perspectivas construídas a partir da psicanálise, tentativas de construção de teorias propriamente femininas (o feminismo radical) até o encontro com teorizações pós-estruturalistas” (p.160). Pontuou que nos “direcionamentos que podemos considerar como pós-estruturais”, têm-se constituído um “diálogo com a lingüística, com esta associada à psicanálise e com as contribuições de autores como Lacan, Foucault e Derrida” (p.172) e colocou em destaque que

o que percebo na multiplicidade das referências que as abordagens pós-estruturais feministas indicam é que o questionamento da produção das subjetividades inspecionadas a partir de sua natureza generificada, articula-se ao questionamento dos esquemas totalizantes e da centralidade atribuída à cultura ocidental. Isso se funda na premissa de que os termos a partir dos quais pensamos e nominamos as coisas e práticas sociais nas quais estamos envolvidos, colocam-se no centro da produção de inúmeras condições históricas marginalizadoras que condenamos. (...) A perspectiva feminista concorre para a desconstrução de modos de raciocínio que, centrando-se nas oposições do tipo inferioridade-superioridade, dominação-submissão, colocam em campos opostos os significados culturais das vidas de homens e mulheres no contexto dos relacionamentos e hierarquias que constroem e enfrentam” (p.175 e 176).

Maués trouxe das reflexões de Joan Scott “uma noção de gênero que incorpora a perspectiva foucaultina de poder como sua relação fundante”, em que “o procedimento desconstrutivo é percebido enquanto possibilidade de desmontagem dos quadros binários de oposições a partir do qual as discussões das relações de gênero tem sido colocadas” (p.173) e a noção de diferença ganhou destaque.

Considerou ainda que “que o exercício epistemológico com o gênero obriga-nos a conviver com a *dinâmica da instabilidade* na qual os “pontos fixos” só têm razão de ser em sua contextualidade” (p.213, grifo meu). E, nesse percurso, concluiu, apoiando-se em Jane Flax, que o feminismo “enquanto modo de pensar, reflete e é parcialmente constituído por crenças iluministas ainda predominantes na cultura ocidental mas, ao mesmo tempo que contribui para miná-las, invade as brechas expostas pela falência dessas crenças” (p.224). Para a autora, “desse modo, a teoria feminista pertence mais propriamente ao campo da filosofia pós-moderna” (idem).

No entanto, embora tenha feito uma extensa e densa articulação teórica entre as reflexões de autores como Félix Guattari e as preocupações do campo do feminismo e do gênero, com destaque para as autoras que nomeou como pós-estruturalistas, enfatizando a dimensão da linguagem, não ficou claro em que sentidos essas articulações teóricas foram incorporadas na análise do depoimento oral colhido pela autora.

Subjetividades e gênero

Retomo inicialmente que Beth Lobo situou a formulação do conceito de gênero em um contexto histórico de deslocamento, nas ciências humanas, dos paradigmas científicos para os paradigmas literários – questão já apontada quanto ao debate Tilly-Scott-Varikas. Sem evidentemente me aprofundar em tal debate, gostaria apenas de ressaltar um aspecto, que teve destaque em algumas das teses estudadas¹⁷:

se coloca a problemática do gênero como relação social que atravessa a história e o tecido social, as instituições e as mentalidades, objeto interdisciplinar por excelência, ao mesmo tempo do domínio das teorias sobre família, mercado de trabalho, processo de trabalho, cidadania, partido político e movimentos sociais, *tanto quanto da subjetividade* (Souza-Lobo, 1991, p.190 a 191, grifo meu).

Em seu estudo, Maria Luiza Siqueira partiu do psicodrama, aproximando-se deste por meio de dados biográficos e proposições de seu fundador, Jacob Lévy Moreno: o psicodrama, psiquê em ação, busca o desenvolvimento da *espontaneidade* – “capacidade de responder adequadamente a situações novas ou dar novas respostas a situações já estabelecidas” (p.26), catalisadora da *criatividade*, em um contexto de *conserva cultural*, que “corresponde às normas, regras, bem como ao acervo artístico,

¹⁷ “Educação e gênero: uma leitura psicodramática” e “Escolarização e produção de subjetividades: capturas e sedições”.

científico e tecnológico acumulado numa cultura (...) produtos da cristalização do que foi, em um primeiro momento, uma ação criadora” (p.27), em que o indivíduo possui diferentes *papéis* ao longo da vida: sociais, psicológicos ou psicodramáticos (fantasia e imaginação, emergem da atividade criadora do indivíduo) e fisiológicos ou psicossomáticos (funções biológicas). No psicodrama, papel é “unidade cultural de conduta”, “a forma de funcionamento que o indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica, na qual outras pessoas ou objetos estão envolvidos” (p.27). Os papéis sociais são adquiridos na matriz de identidade do grupo ao qual pertence o indivíduo, e a matriz de identidade é “*locus nascendi* dos papéis e do eu. O surgimento do eu é posterior ao desempenho do papéis, emergindo o eu a partir deste desempenho. (...) Seria como uma placenta social” (p.29).

Maria Luiza Siqueira construiu, em sua análise, o conceito *identidade de gênero*, “que corresponde à forma como cada um de nós apreende, em nível subjetivo, o significado de ser masculino e feminino” (p.33), ressaltando que “Nas bases dessa concepção está a de um sujeito que se faz através dos processos de interação, mediação social e internalização” (p.33). A própria opção por uma articulação teórica entre os campos do psicodrama, gênero e educação já situou como uma ênfase central de seu estudo a questão das subjetividades. É importante ressaltar que, diferentemente de outras concepções psicológicas, nas proposições de Jacob Levy Moreno, tais como trazidas pela autora, os sujeitos são construídos sempre em um contexto social – ressaltado nesse sentido por ela que a prática em grupos que comumente se conhece como “psicodrama” é justamente o que Moreno constituiu como “sociodrama”: “no psicodrama o sujeito é o indivíduo, e no sociodrama o sujeito é o grupo” (p.76).

Para Josenilda Maués, por outro lado, a ênfase na produção das subjetividades colocou-se no contexto de questionamento da “cientificidade clássica”, que “invadindo as ciências humanas e sociais no século XX cuidou predominantemente de realizar uma espécie de assepsia do sujeito” (p. 17). Nesse sentido,

A tematização da questão da subjetividade vem justamente problematizar a noção de sujeito absolutamente consciente, isolável, fundamento de toda verdade possível, auto-idêntico e unitário, centrando-se contrariamente nos processos de diferenciação e nas possibilidades aí vistas de construção singular da existência a partir das configurações assumidas pelas apreensões que os sujeitos fazem de si mesmos e do mundo (p.17).

Importante destacar aqui que a autora buscou as formulações sobre a *produção das subjetividades* de Félix Guattari, no sentido de que as subjetividades “são produzidas por instâncias individuais, coletivas e institucionais, sem relações

hierárquicas fixadas entre os diferentes registros que concorrem para seu engendramento (Guattari, 1992)” (nota à página 78). E contrapôs-se assim à noção de identidade, por compreender que esta “poderia estar remetendo a elementos de certo modo fixos” (p.141), enquanto a opção pela noção de subjetividade “abarca a possibilidade de os indivíduos experienciarem um fluxo descentrado de posições-de-sujeito dependentes do discurso, da estrutura social e do investimento afetivo” (p.141).

Foi posicionando-se nesse contraponto que a autora buscou discutir o gênero e a sexualidade, sem considerá-los “categoria-mestra explicativa do conjunto das determinações enfrentadas pelas subjetividades” (p.26), mas com a intenção de “buscar e problematizar modos de envolvimento escolar na produção de subjetividades inspecionadas sob sua dimensão de gênero e de vivência da sexualidade” (idem).

O aspecto relacional do gênero

As mesmas autoras que enfatizaram a dimensão das subjetividades, enfatizaram em suas enunciações teóricas o aspecto relacional do gênero. Outras teses enfatizaram esse aspecto, mas não com tanta centralidade, nem dedicando-se a discutir teoricamente o que seria “relacional”. Ainda que eu não disponha de ferramentas teóricas suficientes para desenvolver esse aspecto, parece-me que não se trata de uma coincidência, e sim da apropriação de uma certa abordagem teórica do gênero a partir da tematização das subjetividades – da mesma forma que se apropriar dos fundamentos teóricos do campo das relações sociais de sexo está ligado a buscar compreender e tematizar a questão das desigualdades.

Maria Luiza Siqueira situou a emergência da categoria de análise gênero a partir dos estudos feministas no sentido da ampliação e “redirecionamento teórico-metodológico” de questões como violência doméstica, saúde da mulher e sexismo na educação, “ampliando essas questões e buscando contextualizá-las em termos relacionais” (p.16). Partindo das definições de Joan Scott em “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, problematizou as relações de gênero como relações de poder não-lineares, em uma rede mutável e de formas múltiplas, que se dão “tanto do homem para a mulher, como da mulher para a mulher etc., em muitas combinações, e não necessariamente polarizadas por sexo” (idem).

As enunciações teóricas de Josenilda Maués caminharam no mesmo sentido: também citando Scott, ressaltou a “tentativa de ampliação” de uma “restrição”,

representada pelo deslocamento dos estudos sobre a mulher para os estudos de gênero; tentativa de ampliação que se deu na rejeição do “determinismo biológico que justificou por longo tempo as desigualdades e assimetrias entre homens e mulheres” (p.202) e na ênfase à “noção relacional desse construto analítico” (idem). Para essa autora, “A perspectiva que se pretende superadora dos esquemas binários, evitando explicações universais de gênero, adota-o como categoria relacional. Em flagrante oposição às perspectivas anteriores, enfatiza a complexidade das relações sociais, contextuais, nas quais se enredam os sujeitos” (p.207).

Em um outro sentido do aspecto relacional do gênero, Maués afirmou ter encontrado nas análises de Eliane Marta Teixeira Lopes “a indicação de que o gênero é, em um aspecto, categoria relacional porque se relaciona com outras categorias e exige a relação entre categorias e dimensões do real” (p.227). Criticou, no entanto, citando Scott, “a ladainha ‘classe, raça, gênero’, porque essa “sugere uma paridade entre os termos que na realidade não existe” (p.230), propondo que

o exercício relacional não significa portanto o estabelecimento de nexos causais entre gênero e outras categorias sociais, mas um flagrar determinados aspectos da dinâmica de sua constituição e o movimento que segue estabelecendo na conjugação de determinações múltiplas e decisivas a partir das quais os sujeitos elaboram recusas e submissões (p.231)

Ressaltou, por fim, a importância das premissas de conflito/antagonismo como não opostas àquelas de relação/tensão: “Se a busca é relacional, ambas devem ser percebidas como responsáveis pelas inclusões e exclusões construídas nas relações de gêneros, afinal, conflitos e antagonismos são bases de diálogo e contradições” (p.234).

Sem me aprofundar, portanto, gostaria apenas de destacar que as compreensões sobre os aspectos relacionais do gênero são bastante distintas entre as duas teses discutidas anteriormente.

Identidades e gênero

As teses “Os nós do “nós”: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo” e “Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue” fizeram de maneira mais explícita a articulação entre os conceitos de gênero e identidade.

Para Cláudia Vianna, o conceito de identidade coletiva formulado por Alberto Melucci, mostrou-se central:

identidade coletiva é uma categoria sociológica, isto é, a dinâmica interna de representação da realidade social tende a se integrar à análise sociológica. Em certo momento, até estruturas de personalidade influem no comportamento das pessoas, mas, em termos coletivos, elas se tornam menos relevantes, pois o foco de análise é a ação e não somente o indivíduo. Desse modo, o autor elabora uma definição de identidade coletiva produzida por muitos indivíduos e caracterizada pela interação e pela negociação” (p.58)

Segundo essa concepção, o processo de construção da identidade coletiva tem três principais características em tensão:

1) a tensão entre permanência e mudança; 2) a tensão entre as dimensões internas e externas do ator coletivo; 3) a tensão entre o comportamento baseado nos cálculos dos custos e benefícios da ação e a conduta cuja base é a identidade dos atores. Essas três características interferem tanto no conhecimento coletivo produzido sobre a finalidade e as formas de ação quanto no processo de reconhecimento entre os atores, assim como nas relações estabelecidas com o adversário” (p.59)

A autora buscou esse conceito por sentir falta “de uma discussão sobre o papel da identidade coletiva no processo de organização docente, em razão das próprias dificuldades apontadas nesse campo nos anos 90” (p.64), usando-o “como uma pergunta diante da crise da ação e da necessidade de verificar se este momento não é também uma fase de latência, na qual novas formas de ação podem estar presentes” (idem).

Foi na articulação entre essa concepção de ação coletiva e aquelas anteriormente enunciadas sobre as relações de gênero que a autora afirmou, a partir do trabalho empírico, que “no âmbito das ações coletivas, a formação de um projeto que indique novos padrões de masculinidade e de feminilidade está relacionada, especialmente, *ao cotidiano escolar*, no qual a participação de homens e mulheres não indica a separação tradicional entre masculino/feminino; racional/afetivo; combativo/apático” (p.177, grifo meu), questão já discutida na primeira parte dessa dissertação.

Neiva Jung, por sua vez, discutiu o conceito de identidade “conforme essa mesma discussão se dá em alguns campos de pesquisa, quais sejam: os Estudos Culturais, a Sociolinguística Interacional, a Etnografia e o Interacionismo Simbólico” (p.30), tendo percebido então

três conceitos de identidade: a construção da identidade individual como um processo marcado pela diferença (Woodward, 2000), a construção da identidade como o conjunto de elementos da realidade objetiva e da realidade social (Gumperz e Cook-Gumperz, 1982) ou os papéis sociais dos interactantes (Erickson e Shultz, 1982), que são negociados na interação, e a construção da identidade social a partir da participação em uma variedade de comunidades de prática (Eckert e McConnellGinet, 1992) (p.37 e 38).

Apoiou-se principalmente no conceito de identidade social como é concebido pela “Sociolinguística Interacional”:

De acordo com a Sociolinguística Interacional, as pessoas produzem e negociam comunicativamente identidades sociais, como identidade de gênero, identidade étnico-lingüística, identidade de classe social

(Gumperz e Cook-Gumperz, 1982). Os participantes de uma dada interação negociam elementos dinâmicos e múltiplos que apontam para as identidades sociais construídas, a partir de sua participação prolongada em diferentes redes sociais (Gumperz e Cook-Gumperz, 1982) ou diferentes comunidades de prática (Gumperz e Cook-Gumperz, 1992)” (p.29).

Nesse campo, “elege-se a interação face a face como o lugar central para a explicação da produção da identidade social” (p.31), imbricando-se, portanto, àquela noção de linguagem escolhida pela autora:

Trata-se de compreender que os participantes em uma dada interação não somente comunicam palavras e constroem o sentido dessas mesmas palavras, mas negociam construções sociais de identidade. Tanto as situações de interação como as identidades postas em jogo durante uma dada interação são cruciais para a construção da identidade social (Hymes, 1989) (p.31).

Na análise das interações entre as identidades sociais de gênero e identidades étnico-lingüísticas na comunidade de Missal, a autora percebeu uma “relação complexa, o que se evidencia na orientação de homens e de mulheres para o letramento em português” (p.109): enquanto os homens “afirmam e definem sua identidade étnico-lingüística alemã, reconhecida na comunidade como a identidade de colono alemão, na sua relação com as pessoas da área colonizada pelo sistema de posses no município e na sua relação com as pessoas de Medianeira [município vizinho]” (idem), as mulheres orientam-se justamente “para os valores que Medianeira representa, de ‘mais urbanidade’, ‘maior letramento em português’ e ‘mais brasileiro’” (p.110). A aquisição do letramento escolar é parte desses valores de prestígio associados à urbanidade, opção das mulheres mais jovens, por estarem “destituídas dos índices de prestígio local tradicional” (idem), o que gera conflitos com as mulheres mais velhas, enquanto os homens vivenciam conflitos justamente com os “de fora”, por não terem o letramento em português.

A forma como as identidades das meninas e meninos eram negociadas e construídas na escola, em especial na sala de aula analisada, já foram discutidas na primeira parte do presente trabalho, a partir das categorias “identidade feminina hegemônica” e “modelo de letramento feminino”, construídas pela autora.

Corpo e gênero

Parto aqui das considerações de Linda Nicholson, autora que radicalizou a noção de que o próprio corpo é construído por idéias e percepções culturais e históricas, retomando como se deu a construção das distinções masculino/feminino, cujo momento

de clivagem foi o século XVIII; construção afetada pelas diferenças no sentido e na importância atribuídas ao corpo, que passou a ser visto em termos de oposição binária macho/fêmea, com profundas conseqüências à idéia de identidade sexual que passamos a ter: “um eu masculino ou feminino precisamente diferenciado e profundamente enraizado num corpo diferenciado” (Nicholson, 2000, p.21).

Ainda que neste artigo a autora não mencione Foucault como um seu referencial teórico, parecem ter sido as análises desse autor sobre a constituição do biopoder fundamentais para Linda Nicholson refletir sobre como se dá a constituição dos sujeitos sexuais, mulheres e homens, pela construção dos corpos, femininos e masculinos; corpos que talvez sejam as últimas ramificações das relações de gênero:

Em todo caso, o objetivo da presente investigação é, de fato, mostrar de que modo se articulam dispositivos de poder diretamente ao corpo a corpo, a funções, a processos fisiológicos, sensações, prazeres; *longe do corpo ter de ser apagado, trata-se de fazê-lo aparecer numa análise em que o biológico e o histórico não constituam seqüência, como no evolucionismo dos antigos sociólogos, mas se liguem de acordo com uma complexidade crescente à medida em que se desenvolvam as tecnologias modernas de poder que tomam por alvo a vida.* Não uma “história das mentalidades”, portanto, que só leve em conta os corpos pela maneira como foram percebidos ou receberam sentido e valor; mas “história dos corpos” e da maneira como se investiu sobre o que neles há de mais material, de mais vivo. (Foucault, 1985, vol. 1, p.142, grifos meus).

A bióloga Anne Fausto Sterling, em “Dualismos em duelo”, fez um alerta semelhante ao de Linda Nicholson, ao problematizar a própria constituição de uma ciência do corpo, partindo dos questionamentos provocados pelo hermafroditismo, pela intersexualidade:

Na maioria das discussões públicas e científicas, o sexo e a natureza são considerados reais, e o gênero e a cultura são vistos como construídos. Mas trata-se de falsas dicotomias. Começo com os marcadores mais visíveis e exteriores do gênero – os órgãos genitais – para mostrar como o sexo é, literalmente, construído. Os cirurgiões removem partes e usam plásticas para criar órgãos genitais “apropriados” para pessoas nascidas com partes do corpo que não são facilmente identificáveis como masculinas ou femininas. (...) Parece difícil evitar a idéia de que nosso entendimento científico dos hormônios, do desenvolvimento do cérebro e do comportamento sexual são, da mesma forma, construídos em contextos sociais e históricos específicos, e carregam suas marcas. (Sterling, 2001/02, p.77 a 79)

Embora o gênero esteja profundamente imbricado aos significados do corpo, o que me permite considerar que todas as teses que enfatizaram o gênero tenham enfatizado o corpo, destaco aqui as formas pelas quais três teses o fizeram mais explicitamente: “Toma-se conta de crianças: os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar”, “Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito” e “Escarização e produção de subjetividades: capturas e sedições”.

Ana Cristina Coll trouxe como contribuições teóricas das análises de gênero em discussão sobre o corpo: Susan Bordo, 1997 (corpo como agente de cultura e lugar

prático de controle social), Bourdieu, 1999 (origens da dominação em um trabalho milenar de socialização do biológico e biologização do social), Connell, 1995 (padrões de masculinidade e feminilidade hegemônicos), Saffioti, 1992 (caminho de construção dá-se das relações de gênero *para o sexo*).

Em análise sobre a opção pela esterilização antes dos 30 anos realizada por Denise, a tomadora de conta da creche domiciliar estudada, a autora apontou que essa talvez indicasse não apenas o desejo de não ter mais filhos, mas aquele de não reconstituir sua vida afetiva, a partir dos significados negativos que construiu sobre o casamento. Apontou ainda que essa esterilização se deu por meio da ajuda de “um vereador que é médico e que lhe fornece mensalmente alguns quilos de arroz e feijão, assim como encaminha exames para as mães e crianças no Posto de Saúde” (p.86). Nesse sentido, é importante lembrar as denúncias feitas no Brasil, desde os anos 1980, pelo movimento de mulheres, das políticas de esterilização de mulheres pobres, e em especial de mulheres negras.

Em uma associação entre corpos femininos e dor, a autora destacou as constantes conversas e preocupação com as dores da menstruação, do parto ou os riscos de engravidar, ao passo que “os corpos masculinos eram descritos como expressão de virilidade e liberdade” (p.87). No entanto, como não era o objetivo a que se propunha, Ana Cristina Coll não ampliou a discussão sobre as experiências corporais das mulheres estudadas. Permaneceu a dúvida se, de fato, não havia expressões positivas sobre as experiências corporais dessas mulheres, pois me pareceu que, pela descrição que a autora fez posteriormente do cotidiano da creche, ressaltando o contato físico com os bebês como prazeroso, essa talvez seja uma das expressões positivas.

Tânia Cruz, por sua vez, trouxe como uma das premissas teóricas que “Maior do que a consciência de assumir-se como masculino ou feminino, será a relação do indivíduo com seu próprio corpo e com outros corpos, construída a partir das relações de gênero como tensões, posturas e habilidades físicas” (p.34), tendo destacado as reflexões de Linda Nicholson como seu referencial central. Situou como uma das principais contribuições dessas reflexões o questionamento da “relação inevitável entre gênero e reprodução, ou seja, que a construção cultural dos gêneros se baseia na diferença observada dos aspectos reprodutivos ou do corpo, de maneira mais abrangente” (idem).

A percepção das situações lúdicas e de conflito observadas pela autora foi de situações carregadas de sentidos corporais – profundamente imbricadas aos significados

de gênero, nessa concepção: as lutinhas, como a principal forma de interação entre os garotos; a resistência à dor como um traço de masculinidade dominante; a associação entre masculinidade e força, expressa na capacidade de autodefesa sem chamar um adulto; as atividades turbulentas - jogos de perseguição com forte presença de erotismo, jogos em que as crianças estavam imersas em provocações recíprocas, parecendo conflitos por oposição, quando na realidade mostravam desejo de estar juntas; os episódios de invasão - “ações corporais mais complexas concretizadas em estratégias coletivas” (p.118), que também eram tentativas de aproximação - assim como as atividades turbulentas - e eram frequentemente protagonizados por meninas, em relação aos jogos de futebol dos meninos, dos quais a maioria delas era excluída; provocações verbais e físicas como estratégias radicais de interação: os tapas, das meninas em relação aos meninos – que, para muitos, incomodava, embora não reagissem com agressões físicas - e os xingamentos e a linguagem sexualizada, dos meninos em relação às meninas, que elas vivenciavam como violência de gênero.

Josenilda Maués, por sua vez, ao buscar “problematizar a participação escolar na produção de subjetividades dotadas de gênero, tendo também como campo de reflexão e diálogo as memórias de escolarização de mulheres que exercem a prostituição” (p.26), discutiu que o gênero permite também “sexualizar os saberes dando ao corpo *status* constitutivo, incluindo e ultrapassando sua carga biológica. Passa assim o corpo a ser pensado não mais a partir de uma ontologia dualista (mente-corpo) mas de perspectiva que dota de materialidade corpórea os saberes e de epistemologia o corpo” (p.251). Nesse sentido, destacou como compreende o corpo:

Não desejo estar aqui incorrendo no equívoco de localizar os corpos no domínio de um campo biológico a-histórico. Ao contrário, vejo-os como continente e campo de expressão que produzem e incorporam inscrições e restrições resultantes da interação dinâmica entre biologia e história. Reconheço ainda que a inclinação pendular para qualquer um desses campos, de modo intransigente, só tem a empobrecer tanto a história quanto a biologia (p.250).

O olhar de gênero foi central para a forma como ela compreendeu a prostituição, sendo as construções de Margareth Rago um referencial teórico importante. Nesse sentido, destacaram-se os significados do corpo presentes na vivência da prostituição:

Poderemos, portanto, identificar na prostituição a fragmentação do sujeito moderno e a separação radical entre o erótico e o amor; reconhecer na prostituta a figura de uma “mulher pública”, figura voltada para o exterior, ao contrário da mãe, toda interioridade; identificar na visão de seu corpo, um espaço totalmente fragmentado e genitalizado; atentar para sua capacidade mutante, acrobática; visualizar as particularidades de um nomadismo que, ao mesmo tempo que é “parte do negócio”, é também abertura de territórios da própria prostituta que se reinventa ininterruptamente e que não quer “fechar-se no par”.

Poderemos ver, enfim, na prostituição, também um contraditório lugar de manifestação do desejo” (p.282).

Os usos de categorias do mundo do trabalho

As teses “Toma-se conta de crianças: os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar” e “Vidas negras que se esvaem: experiências de saúde das funcionárias escolares em situação de trabalho” centraram seus focos em questões relativas ao mundo do trabalho, ainda que em articulação com questões educacionais, motivo pelo qual realizaram análises em que foi central a categoria divisão sexual do trabalho.

O estudo de Fátima Machado associou os processos de trabalho de merendeiras e serventes escolares àqueles do trabalho doméstico:

O processo de trabalho nas escolas e adoecimentos pode ser explicado pela história das relações sócio-econômicas, raciais e as de gênero. Na medida que os *trabalhos escolares tipo domésticos* são, normalmente, realizados pelas mulheres negras, determinados problemas de adoecimento de merendeiras e serventes comprovam a situação do racismo como agravante aos seus processos de saúde/doença, pois o baixo valor monetário e social de seus trabalhos escolares conforma-lhes suas vidas, interferindo em suas possibilidades de saúde. Quer dizer, o racismo e o sexismo vivenciado por merendeiras e serventes estaria incorporado nos estigmas sociais e estereótipos de aparência, porquanto são representadas como empregadas domésticas, ou seja, no “lugar” da mulher negra” (p.213, grifo meu).

Quanto a esse aspecto, gostaria de ponderar se a associação entre o trabalho doméstico e o trabalho das merendeiras e serventes não desconsidera uma dimensão presente na descrição feita sobre o processo de trabalho delas – 600 refeições, executar cardápio pré-definido por órgão de nutricionistas, limpar 20 salas, horários rígidos e pouco tempo para cada atividade -, que trazem noções de intensificação dos ritmos, sobrecarga de trabalho, precarização das condições de trabalho, separação entre trabalho manual e intelectual etc. todas elas questões do universo do trabalho assalariado, regidas pelas relações capital-trabalho, ainda que também tradicionais, ‘arcaicas’ em um país com ranço escravista tão forte quanto o nosso. Como categorizar? Talvez retomando o questionamento que as próprias teóricas da divisão sexual do trabalho fizeram às rígidas divisões entre trabalho assalariado e trabalho doméstico. Tal questionamento está presente justamente na análise que a autora fez sobre os sentidos que as merendeiras atribuem ao seu próprio trabalho:

Na realidade, esse aprendizado ao longo de suas vidas da arte de cozinhar garante-lhes um saber que não lhes é desapropriado, nem pelo mercado capitalista ou pela administração escolar. Ao analisar o trabalho

dessas mulheres, verificamos que no dia-a-dia elas fazem mais do que lhes foi prescrito, cozinhar e distribuir refeições, elas têm o domínio pleno desse processo de trabalho, pois mesmo que o cardápio da merenda seja definido por outros, elas só contam, na prática, com a experiência, quer dizer, com a “inteligência” delas, através de uma lógica própria desenvolvida e aprendida no trabalho real, cozinhando várias refeições diárias (...) Assim, o trabalho real que executam na confecção da merenda, embora seja desenvolvido sob as relações de trabalho capitalistas, não pode ser enquadrado simplesmente como “manual”. As outras características de seus trabalhos são marcadas pelas desigualdades de gênero, de raça e de pobreza, quer dizer, as merendeiras e serventes preparam-se ao longo da vida para as atividades que desenvolvem, tornando-se competentes para o exercício dessas atividades, pela forma que são socializadas/educadas como mulheres e negras (p.114 e 115).

Além disso, a autora considerou as implicações do trabalho doméstico para o trabalho profissional das merendeiras e serventes:

A dupla jornada de merendeiras e serventes interferiu no seu acesso e permanência no mercado de trabalho e potencializou os adoecimentos propiciados pelo trabalho escolar, não somente pela sobrecarga das responsabilidades domésticas, pela preocupação no cuidado com os filhos, mas também pela ausência de tempo de descanso e lazer (p.216).

Ainda sobre o trabalho doméstico e sua centralidade para as relações de gênero¹⁸, a autora analisou que

Na transversalidade das relações sociais, concluímos que o valor negativo do trabalho doméstico e do tipo doméstico para os brasileiros poderia estar ligado também às formas como acontecem as relações de gênero em nosso país, na medida em que a questão da execução desse trabalho é um dos pontos dos conflitos familiares, pois, considerado de responsabilidade feminina, os homens, de forma geral, recusam-se a fazê-lo (p.214).

Há ainda as especificidades relacionadas ao fato desse trabalho se realizar *na escola*, questão que a autora explorou e foi discutida na primeira parte dessa dissertação.

Ana Cristina Coll, por sua vez, centrou suas análises nas inter-relações entre gênero, família e trabalho domiciliar e informal, ainda que os debates teóricos sobre trabalho informal em que a autora tenha se aportado não trouxessem a dimensão de gênero. Um dos motivos para a escolha da creche domiciliar pelas mães estava relacionado à adaptação da creche às necessidades delas, na verdade, uma realidade imposta por suas precárias condições de trabalho: não poder se ausentar do trabalho quando os filhos estivessem doentes e trabalhar em tempo integral, nos fins-de-semana e feriados. Como o serviço de tomar conta, nesse caso, direcionava-se às crianças de cinco mães que exerciam profissões domésticas e, apontou a autora, havia também uma centralização do trabalho doméstico entre as mães - motivo pelo qual três delas necessitavam da creche domiciliar, pois embora seus cônjuges estivessem desempregados eles não se responsabilizavam pelos/as filhos/as nem pelos serviços

¹⁸ Este aspecto, em suas articulações com classe e raça, será debatido em outro item.

domésticos - porque essas mulheres não rompiam com uma divisão de trabalho tão desigual?

A autora referiu-se então aos estudos de Beth Lobo sobre a importância do gênero como categoria analítica nos estudos sobre trabalho feminino e divisão sexual do trabalho e, para tentar compreender tal fenômeno, buscou também estudos na Antropologia que discutem porque mulheres como elas necessitam da figura masculina do chefe ou provedor, assim como os estudos de Izquierdo que questionam porque as mulheres experimentam sentimentos de onipotência com o acúmulo de tarefas na dupla jornada de trabalho, para o quê a dimensão de gênero se mostrou fundamental.

Não explorou, porém, *a partir das experiências de Denise*, as relações gênero-trabalho, ao afirmar, por exemplo, que eram três os motivos encontrados por ela para a opção pelo trabalho em uma creche domiciliar, quando pelo menos os dois últimos motivos são explorados nos debates das teóricas de gênero que discutem trabalho: baixa escolaridade, os estudos tendo sido interrompidos com o casamento; opção de ficar perto das filhas e conciliar o trabalho remunerado com as tarefas domésticas; possibilidade de autonomia na atividade que realiza (e que a autora apontou como autonomia relativa) Mas, curiosamente, a autora discutiu a “feminização da pobreza”: “Para Lavinias (1996), a feminização da pobreza é hoje um fenômeno contemporâneo que surge como uma categoria sexuada e com características próprias, reunindo duas fragilidades: ser do sexo feminino e das camadas populares” (p.76); buscando compreender a maior vulnerabilidade das mulheres aos processos de exclusão.

Quanto ao trabalho infanto-juvenil – uma das filhas de Denise, Nara e uma vizinha, Bia, considerada por Denise “uma sobrinha”, trabalhavam na creche sem ter ficado claro se recebiam remuneração para tanto –, destacou-se ser também clandestino e aparecer “dissimulado como trabalho doméstico, ou como realização de atos de convivência e relação entre pessoas vinculadas entre si por laços de sangue” (p.68). Baseando-se em outros autores que também percebem incidir sobre as meninas, na maior parte dos casos, o trabalho domiciliar, a dimensão de gênero foi explorada na análise de Coll, que destacou haver um amigo das meninas que também trabalhava na creche (com remuneração), mas apenas nos trabalhos externos – buscar e levar crianças maiores à escola. O rapaz não participava na creche do trabalho diretamente com as crianças, pois isso era visto com desconfiança pelos familiares. Ainda sobre a questão do trabalho infanto-juvenil, a autora apontou que as meninas realizavam ainda

atividades de trabalho doméstico em suas casas – Bia em sua casa e Nara na casa dela e de Denise, após a saída das crianças.

Retomo aqui que, portanto, as duas teses realizaram análises em que foi central a categoria divisão sexual do trabalho, enfatizando aspectos relativos ao mundo do trabalho, em articulação com questões educacionais.

Gênero e classe

As teses “Trabalho docente e profissionalismo: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares”, “No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais” e “Os nós do “nós”: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo” tiveram como foco central questões relativas ao trabalho docente, compreendido a partir de perspectivas teóricas em que as categorias gênero e classe encontram-se profundamente imbricadas.

Em coerência com suas orientações teóricas e metodológicas de empreender a pesquisa no sentido da compreensão o que é *particular* em uma realidade social *singular*, Marisa Vorraber assim definiu classe social: “Classe social, hoje, é um conceito dinâmico que precisa dar conta de uma formação cultural e histórica em que estão implicadas outras dimensões do social, como religião, etnia, gênero, etc. Descreve pessoas em relação e transformações nos papéis e posições de homens e mulheres na experiência cotidiana da vida” (p.52). Em crítica a análises marxistas estruturalistas, apontou como necessário considerar-se que, se por um lado, “trata-se de escolas para estudantes de classe trabalhadora” (idem), por outro, é preciso atentar que nas escolas pesquisadas “há uma especial configuração das características do grupo social que a freqüenta, constituindo uma identidade singular que, certamente, está implicada no conjunto de correlações que se articulam para produzir formas particulares de concretização do trabalho docente” (ibidem).

Em reconstituição histórica do surgimento da profissão docente - que remonta ao surgimento dos Estado modernos, mas tem sua consolidação no século XIX – a autora argumentou que “o ideal da profissão docente parece situar-se no lugar intermediário entre o funcionário e o profissional livre” (p.79), caracterizando, do ponto de vista do pertencimento de classe, a “ambigüidade do estatuto dos docentes” (Nóvoa apud Costa, p.80). É nesse contexto que Marisa Vorraber situou a feminização do corpo docente,

que teria se dado no final do século XIX e contribuído para uma “desvalorização relativa da profissão” (p.80) – aspecto já debatido na primeira parte desse trabalho.

Em análise da bibliografia contemporânea que se dedicava à temática do trabalho docente, a autora percebeu duas correntes teóricas em tensão: as teses em que o trabalho docente era entendido pela perspectiva do profissionalismo e aquelas teses em que era compreendido pela perspectiva da proletarianização, buscando apontar os limites e riscos de ambas as perspectivas teóricas.

Partindo das contribuições de Michael Apple, cujos trabalhos provavelmente “foram os primeiros que surgiram no contexto educacional brasileiro introduzindo a categoria gênero como elemento fundamental para compreensão do trabalho docente” (p.156), a autora buscou compreender as implicações da categoria gênero no trabalho docente. Percebendo a pouca articulação entre a pesquisa na área de educação e os estudos sobre mulher no Brasil, já apontada nos anos 80 por Bruschini e Amado, Marisa Vorraber buscou o conceito de gênero de Joan Scott. A autora considerou gênero uma categoria fundamental em sua análise porque “a hierarquia da autoridade e a divisão do trabalho na escola são atravessadas, também por relações de gênero” (p.156).

Analisando com detalhe o artigo de Joan Scott, a autora ressaltou que esse trabalho de Scott (1990) representa uma guinada na trajetória da autora, provinda de uma vertente de estudos marxistas militantes sobre gênero, passa a investigar numa linha de inspiração derrideana (apoiando-se no conceito de “desconstrução”) e foucaultiana, entendendo que estamos envolvidas/os em relações de poder que produzem saberes que nos instituem, definindo nossa posição na história” (p.158).

Ousadamente em 1995, gênero afirmou-se como uma categoria central para Marisa Vorraber:

Assim, muito antes de se considerar exaustivas e recorrentes as menções a gênero como categoria de análise do trabalho de professoras e professores, é preciso entender que enfocá-lo sob essa perspectiva não é simplesmente uma questão de opção; parece que o estado atual da discussão aponta para uma *impossibilidade radical de compreendê-lo fora desse quadro*” (p.157, grifo meu).

A autora percebia que “contudo, colocar sob o enquadramento de gênero os estudos que se ocupam das implicações do feminino ou das questões das mulheres no mundo das relações sociais não é uma posição aceita sem discussões” (p.157), tendo retomado as distinções entre “estudos de gênero” e “estudos sobre a mulher” e apontado que “tudo indica, porém, que o conceito vem consolidando seu potencial analítico, sobretudo porque além de permitir a incorporação das dimensões social, biológica e cultural, se mostra, cada vez mais, como uma categoria embutida nas instituições sociais como a escola, a justiça, a administração pública, a igreja etc.” (p.157).

Por outro lado, em análise sobre as relações entre trabalho docente e classe, Marisa Vorraber Costa destacou que “Assim, parece que centrar toda a discussão sobre a organização do social em relação ao fator econômico é tão equivocado quanto *suprimir essa dimensão das análises sociológicas*” (p.190, grifo meu). Baseando-se no conceito de classe de Thompson, a autora fez uma síntese da relevância da classe como categoria de análise do trabalho docente no contexto brasileiro:

Principalmente para compreender práticas sociais em sociedades como a brasileira, em que a relação dos indivíduos com os bens materiais e culturais se efetiva num quadro de ostensivas e diversificadas desigualdades, estabelecidas, também, a partir de esferas como o gênero, a raça, a etnia, a religião, as destrezas, etc. é preciso ampliar o escopo do conceito de classe. (p.194).

Não deixou de ressaltar a inflexão que as estudiosas de gênero introduziram no “olhar para a classe” (p.198); no entanto, atribuiu essa inflexão à ocupação docente ter sido “povoada por agentes do gênero feminino” (idem), de certa maneira desconsiderando a trajetória das feministas nos estudos da Sociologia do Trabalho. Essas, inicialmente, ao estudar as operárias, por um lado, deram visibilidade a sua presença e, por outro, desconstruíram as categorias então vigentes nesse campo de estudos, rumando depois, em uma complexificação de suas análises, para além do sexo daquelas/es que estudavam.

Quando, porém, analisou as falas das professoras estudadas, a articulação entre gênero e classe evidenciou-se em um outro sentido:

Ao mesmo tempo em que testemunham, criticam e combatem a injustiça social, lutando como *guerreiras* pelo direito de seus alunos e alunas a uma escolarização de qualidade, também não conseguem (nem desejam) abdicar de sua condição de classe média. Eu diria que essas/es professoras/es, inegavelmente, estão comprometidas/os, no discurso e, muitas vezes, também na prática, com as lutas dos/as estudantes das classes populares, mas sua disposição é para lutar *por* eles/as, mas não *com* eles/as. Há uma nítida e indisfarçável diferença de classe distinguindo-os/as e, nesse caso, parece que não é o fator econômico o que mais importa, mas sim o horizonte de tradição, distinção e saber no qual o trabalho docente se constitui como atividade de cunho intelectual diferenciada de outras ocupações. (p.219)

Cláudia Vianna, além de uma referência explícita ao mencionar “interessante análise da relação entre magistério e classe social” dos trabalhos de Marisa Vorraber e de Marília Carvalho e da revista Teoria e Educação n.4 de 1991 (p.28), em discussão sobre o pertencimento ou não do professorado às classes trabalhadoras, também construiu um diálogo com as perspectivas de Marisa Vorraber sobre o debate entre profissionalismo e proletarização:

Vale ressaltar que o ‘nós’ indicado como possível pelos relatos tem como principal referência uma identidade profissional – “nós professores da escola” e não uma identidade de classe – “nós professores trabalhadores”. A dimensão profissional aparece em primeiro plano nos relatos, em detrimento da dimensão de classe. (...) Assim, o diálogo construído, no início desta pesquisa, com os autores que destacaram o papel da consciência de classe na configuração das ações coletivas docentes conclui, ao término desse trabalho, que a condição de trabalhador não se revela fator predominante de recomposição da identidade coletiva da categoria (p.200).

Marília Carvalho, em sua (re)construção da categoria “cuidado” – categoria que buscou no estudos e propostas de educação infantil, especialmente de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, por sua “perspectiva triangular [relações homens-mulheres-crianças] e não apenas das relações entre homens e mulheres” (p.64) – percebeu também, a partir das perspectivas da pesquisadora inglesa Carolyn Steedman, um “outro lado dessa relação [professoras primária - crianças]: os efeitos de cansaço, desgaste, stress e regressão sobre a mulher envolvida nesse tipo de trabalho”. Buscando compreender essas contradições, recorreu a uma abordagem histórica, em que destacou dois momentos de clivagem

no que se refere às articulações entre feminilidade, maternidade e escola primária: a virada do século XIX para o XX, quando o corpo docente das escolas da maioria dos países ocidentais passa a ser composto majoritariamente por mulheres; e os anos logo após a 2^a. Guerra Mundial, quando as concepções longamente gestadas da maternidade como ofício integral e abrangente das mulheres encontraram expressão sistemática em teorias psicológicas de grande difusão social” (p.66)

Nesse percurso histórico, surgiu mais uma dimensão do “cuidado”: sua função disciplinadora na família e na escola, “disciplina tão mais eficiente quanto coloca o vínculo afetivo como seu veículo” (p.70).

A autora destacou então que, no Brasil, nos anos 1920 e 1930, o apelo à feminilidade no interior da escola primária pública não se deu no sentido de enfatizar a domesticidade, mas sim “no interior de um projeto educacional voltado para a construção da nacionalidade, a regeneração racial e social, voltado para a construção da nacionalidade” (p.92). Por outro lado, quando da constituição de normas e práticas desenvolvidas a partir dos estudos psicológicos, “o mesmo tipo de prescrições de maternidade total e psicologizada pode ser observado na forma como, nos anos 60 e 70, as teorias da carência ou privação cultural insistiram na inadequação e precariedade da relação mãe-criança entre as famílias economicamente desfavorecidas” (p.74).

E foram, de certa maneira, permanências desses modelos que a autora encontrou durante a pesquisa de campo, “na ‘tradução’ muito própria que as professoras primárias

fizeram das teorias da carência cultural para carência no desenvolvimento emocional” (p.96):

Essa tradução pode ter decorrido da necessidade de encontrar um discurso que legitimasse práticas de “cuidado” pré-existentes, formas de relacionamento entre professora e alunos como as descritas por Pereira (1967), ao mesmo tempo maternais e socialmente hierarquizadas. *Imersas num universo de referências feminino, maternal e emocional, e ao mesmo tempo elitista do ponto de vista das classes sociais*, as professoras parecem ter se apropriado dos aspectos daquelas teorias que mais se aproximavam desse universo, ressignificando-as em seus próprios termos e dando ênfase, de um lado, às carências afetivas e emocionais das crianças e, de outro, às críticas das práticas de maternagem que se supunha presentes entre as camadas populares (p.96, grifo meu).

Ao construir essa percepção sobre a categoria “cuidado” – já discutida na primeira parte do trabalho -, a autora considerou, portanto, a profunda imbricação entre as relações de gênero e classe nas práticas e significados do trabalho docente nas séries iniciais do ensino fundamental: as práticas de “cuidado” ganhavam legitimidade “no âmbito da filantropia, do atendimento a crianças economicamente desfavorecidas e moralmente frágeis” (p.196), o que ficava explícito na percepção das professoras mais envolvidas com essas práticas de que a única ocupação dos pais e mães de seus alunos seria aquela de zeladores e empregadas domésticas nos prédios e casas da região, ignorando a parcela considerável de alunos das camadas médias que freqüentavam aquela escola.

Foram, todas as três, teses em que, de diferentes maneiras, destacou-se, portanto, o esforço das autoras em compreender gênero e classe de maneira articulada na análise do trabalho docente.

Nexos entre gênero, raça e classe

Quanto às teses estudadas, dois trabalhos exploraram de maneira central as relações entre gênero, classe e raça: “No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais” e “Vidas negras que se esvaem: experiências de saúde das funcionárias escolares em situação de trabalho”.

Marília Carvalho trouxe a dimensão racial à sua análise em relação aos significados do trabalho docente para a única professora negra na escola estudada. A professora Alda também não incorporara - assim como o professor Paulo, porém, de maneira distinta daquele - “o modelo de professora primária fundamentado nas prescrições de “cuidado” e na maternidade total” (p.164). Investigando os significados do trabalho docente para Alda, a autora percebeu que “para ela, o magistério era um

trabalho como outro qualquer, do qual ela gostava, mas sem nenhum apelo a falas sobre vocação, destino ou amor pelas crianças” (p.168), havendo uma busca para construir limites mais precisos entre profissional e doméstico. A autora atribuiu a isto um esforço em evitar trazer à tona “as semelhanças do trabalho na escola não apenas com o papel materno, mas também com o papel da empregada doméstica, uma das principais responsáveis pelo “cuidado” das crianças de camadas médias no Brasil” (p.173).

A partir da leitura da pesquisadora Hilary Graham e de feministas norte-americanas, foi analisada uma diferença central entre as mulheres negras e brancas com relação ao “cuidado” e significados do trabalho assalariado (normalmente visto como ‘libertação’ pelas mulheres brancas, como opção para saírem de casa):

A possibilidade de cuidar de sua própria família e mantê-la unida teria, para as mulheres envolvidas nesse tipo de relação [o emprego doméstico], o sentido de conquista, liberdade e até resistência à opressão racial e de classe; enquanto o “cuidado” com a família dos outros, na forma de trabalho assalariado, seria vivido como situação emblemática de sua opressão (p.175)

A autora destacou também que, assim como Paulo, Alda foi a única professora a perceber a presença de uma parcela significativa de alunos de camadas médias naquela escola – não utilizar práticas de “cuidado” fazia com que não fosse necessário tornar invisíveis as crianças às quais não se encaixaria o tom filantrópico que legitimava aquelas práticas.

Fátima Machado, por sua vez, construiu uma série de reflexões teóricas sobre as articulações entre saúde e relações raciais no Brasil – questões que fogem ao escopo dessa dissertação, mas que apresento em seus nexos com as relações de gênero.

A partir das ponderações de Levy Cruz, a autora partiu da “subordinação tripla: gênero, raça e classe social” (p.48) vivenciada pelas mulheres negras brasileiras, buscando, de acordo com as proposições de Verena Stolcke “verificar como a diferença racial se constrói através do gênero, como o racismo divide a identidade e a experiência de gênero, e como a classe é moldada por gênero e raça” (idem). Estendendo às relações raciais as proposições teóricas de Kergoat e Hirata, considerou que “a tripla relação de gênero, de raça e de classe funciona de modo co-extensivo” (ibidem), produzindo “aumento de práticas discriminatórias e de maiores desigualdades no mercado de trabalho para as mulheres negras” (p.48).

Essas desigualdades e discriminações foram “exemplificadas pelo micro universo por nós analisado: o cotidiano de trabalho de merendeiras e serventes na rede

de ensino municipal do Rio de Janeiro” (p.211), desigualdades e discriminações presentes no processo de trabalho escolar e no adoecimento daquelas trabalhadoras em diversas dimensões articuladas entre si: experiências de vida, subjetividades, organização técnica e administrativa e gestão do trabalho.

Além das questões já discutidas no item “Articulações com o mundo do trabalho”, o trabalho doméstico foi também interpretado em sua dimensão racial:

Contudo, as desigualdades de gênero e de raça se entrecruzam com a econômica, reforçando-as. Nas classes médias e altas, o trabalho doméstico é, em grande parte, transferido para as empregadas domésticas, reduzindo assim a tensão entre marido, mulher e filhos. O que ocorre entre as famílias mais pobres, geralmente negras? Tanto o trabalho doméstico não é dividido nem assumido por assalariados, quanto os equipamentos eletrodomésticos a que têm acesso são poucos. Logo, a responsabilidade quanto à sua execução, com maiores dificuldades, recai totalmente sobre a mulher que, normalmente já tem uma ocupação remunerada, caracterizando uma efetiva dupla jornada de trabalho. Esse comportamento demonstra que as relações de gênero nas classes subalternas são ainda mais perversas (p.214 e 215).

As merendeiras e serventes entrevistadas pela autora eram as principais responsáveis pelo trabalho doméstico e cuidado dos filhos, mas eram também as principais responsáveis pelo sustento de suas famílias, realizado “com uma tripla jornada de trabalho ou com ajuda de filhos/as mais velhos/as” (p.216). Nesse sentido, destacou a autora, “rompem então, como sempre fizeram as mulheres pobres, a dicotomia das classes burguesas que à mulher cabe a reprodução e ao homem a produção e ser provedor” (p.216).

6 - À guisa de conclusão

Por fim, a partir da leitura dessas teses e da tentativa de analisá-las, sinto-me à vontade para também expor uma série de ponderações teóricas que vim realizando ao longo do percurso do mestrado, considerando que a dissertação, como fruto desse percurso, traz também uma síntese das escolhas efetuadas. Evidentemente não tenho a pretensão de resolver as questões que apresento a seguir, mas apenas pontuar algumas reflexões às quais posso me dedicar posteriormente.

Para a compreensão das implicações para as Ciências Sociais da articulação entre as categorias de análise gênero, raça e classe, foram inicialmente importantes para mim as questões colocadas por Maria Célia Paoli em “As Ciências Sociais, os movimentos sociais e a questão do gênero”:

De que modo as relações de gênero (como as de cor, de idade, as de etnicidade) podem se universalizar nas ciências sociais? Serão matrizáveis apenas em uma única articulação teórica? Ou deveriam estar presentes exatamente por sua diferença, para a análise sociológica, como categorias centrais à compreensão de todas e quaisquer relações sociais? (Paoli, 1991, p.107).

Linda Nicholson, em “Interpretando o gênero”, tomou a noção de ‘jogo’ de Wittgenstein para apontar a impossibilidade de que a palavra ‘mulher’ tenha um sentido “encontrado através da elucidação de uma característica específica”, mas sim “através da elaboração de uma complexa rede de características”, à semelhança de “uma tapeçaria que adquire unidade através da sobreposição de fios coloridos, mas na qual nenhuma cor em particular pode ser encontrada” (Nicholson, 2000, p.29 a 30), o que só é possível com a historicização da própria idéia de um corpo ‘bissexuado’. Nesse sentido, alertou-nos para o perigo de análises que compreendam a inter-relação entre gênero, raça e classe como ‘coexistência’ – em uma “análise aditiva de identidade, ou análise do tipo “colar de contas”, na qual todas as mulheres compartilham o gênero (uma conta do colar), mas diferem em relação às outras “contas” que são adicionadas ao colar” (Nicholson, 2000, p.14) - e não como profunda imbricação dessas categorias na construção do sujeito social.

Sob outra perspectiva, Heleieth Saffioti, em “Conceituando o gênero”, texto em que apontou algumas contribuições e limites de construções teóricas de Teresa de Lauretis, Gayle Rubin, Judith Butler e Joan Scott, construiu uma imagem poderosa acerca das relações sociais: o *nó* constituído pelas “três contradições sociais básicas”, as relações de gênero, raça e classe. Com essa imagem, a autora explicitou a

impossibilidade de se compreender uma dessas categorias como única e total (Saffioti, 1994, p.278 a 281).

Essa mesma autora, em “Reminiscências, releituras e reconceituações”, texto em homenagem a Beth Lobo, auto-criticou o que denominou como sua “fase de ortodoxia marxista”, apontando a necessidade de compreensão do *sujeito como múltiplo*, pois deve ser compreendido na história de suas relações sociais *em fluxo* (Saffioti, 1992a, p. 101 e 102). Nesse mesmo texto, problematizou que o risco maior das categorias binárias na análise do sujeito – que recuperou como categorias historicamente situadas -, não é o simples uso dos binômios público/privado, produção/reprodução, trabalho produtivo/trabalho doméstico, homem/mulher, eu/outro *em si*, mas sim tratá-los como contrários:

Estes binômios apresentam diferenças e similitudes. Entre o eu e o outro, entre o homem e a mulher, entre a produção e a reprodução existem *diferenças* e *similitudes*. Os agentes sociais jogam, nas relações que desenvolvem entre si, com suas identidades de gênero, classe e de etnia. O sujeito é, portanto, múltiplo (Lauretis, 1987). Nas dicotomias estão presentes a centralidade e a unicidade do sujeito. Mas como pode ser uno um sujeito cujas identidades sociais variam? Como pode ser uno um agente social que, enquanto coletivo, é necessariamente multifacetado? (idem, p. 101, grifo meu).

A autora respondeu a essas preocupações com a afirmação da “diversidade do uno” na construção do sujeito social, que se expressa nas relações sociais em fluxo (idem, p.101). Diferenciando, portanto, suas concepções daquelas de Joan Scott e Linda Nicholson, esta autora, porém, também ressaltou a necessidade de se afirmar um “(...) sujeito múltiplo, partícipe das relações de gênero, raça/etnia e de classe social em diferentes posições de dominância e sujeição” (Saffioti, 1994, p.277). Nesse sentido, com certa ousadia, podemos indagar se, embora trabalhe com a noção marxista de um sistema de dominação-exploração, Heleieth Saffioti não estaria operando também com uma noção próxima à noção foucaultiana de sujeição¹⁹:

Geralmente, pode-se dizer que existem três tipos de luta: contra as formas de *dominação* (étnica, social e religiosa); contra as formas de *exploração* que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a *sujeição*, contra as formas de subjetivação e submissão). (...) *Sem dúvida, os mecanismos de sujeição não podem ser estudados fora de sua relação com os mecanismos de exploração e dominação. Porém, não*

¹⁹ Sinto-me à vontade para essa “ousadia” a partir do diálogo que Saffioti estabeleceu com o conceito de poder em Foucault no ensaio “Rearticulando gênero e classe social”. Após retomar o conceito de poder em Weber e em Marx e Engels, Saffioti optou por apoiar-se no conceito formulado por Foucault por este permitir a análise das relações entre homens e mulheres - permeadas que são pelo poder - tanto em nível macro quanto em nível micro. (Saffioti, 1992b, p.185)

constituem apenas o “terminal” de mecanismos mais fundamentais. Eles mantêm relações complexas e circulares com outras formas (Foucault, 1995, p.235 a 236, grifos meus).

Esse trinômio *dominação-exploração-sujeição* que Foucault construiu talvez tenha uma importante dimensão de síntese das grandes questões sociológicas contemporâneas. Pelo menos quanto à reflexão sobre as relações de gênero, coloca a meu ver possibilidades bastante férteis.

Ainda no ensaio “Rearticulando gênero e classe social”, Heleieth Saffioti reafirmou um pressuposto fundamental da busca por compreender gênero, raça e classe como um nó: resgatar *as relações sociais* “como o personagem central da história” (p.211), afinal é nas relações sociais que material e simbólico alimentam-se mutuamente.

Tal preocupação - também de Beth Lobo - tornou-se possível a partir do conceito de *experiência*, tal como apropriado por Beth Lobo, Heleieth Saffioti e Eleni Varikas a partir do proposto por E. P. Thompson²⁰: um termo médio entre o ser social e a consciência social (Saffioti, 1992b), não como uma realidade objetiva prévia à linguagem ou fora dela, compreendendo também as maneiras pelas quais as próprias mulheres *viveram e interpretaram* sua existência (Varikas, 1999). Beth Lobo ressaltou a necessidade de articular trajetórias e representações para quebrar

a dicotomia objetividade/subjetividade, que me parece levar sempre a um impasse, tanto nas pesquisas que trabalham com histórias de vida, quanto naquelas que se pretendem ‘objetivas’ e, por conseguinte capazes de separar a experiência real do imaginário vivido, a objetividade dos acontecimentos da subjetividade em que são vividos (Souza-Lobo, 1989, p.170).

Nesse sentido, pode ser importante buscar autores que se contrapuseram à compreensão de classe como estrutura, recuperando-a em sua tradição marxista como um fenômeno histórico, em que a dimensão da cultura e da linguagem é fundamental:

Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno histórico. Não vejo a classe como uma “estrutura”, nem mesmo como uma “categoria”, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas. Ademais, a noção de classe traz consigo a noção de relação histórica. Como qualquer outra relação, é algo fluido que escapa à análise ao tentarmos imobilizá-la num dado momento e dissecar sua estrutura. A mais fina rede sociológica não consegue nos oferecer um exemplar puro de classe, como tampouco um do

²⁰ Principalmente em sua obra “A miséria da teoria ou um planetário de erros”. Mas, ao discutir o conceito de classe em “A formação da classe operária inglesa”, a riqueza dessa formulação já estava presente: “A classe acontece quando alguns homens, como resultado de *experiências comuns* (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si e contra outros homens, cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus” (Thompson, 1987, p.10, grifo meu).

amor ou da submissão. A relação precisa estar sempre encarnada em pessoas e contextos reais.” (Thompson, 2004, p.9)

Por outro lado, por parte das feministas e estudiosas de gênero, o esforço teórico de compreender *gênero* e *raça* articuladamente é um processo mais recente, situado, no Brasil, em seu diálogo com o movimento de mulheres negras a partir dos anos 1980²¹. Diferentemente do ocorrido com o conceito de classe, em que houve (e continua a haver) um esforço de reconceitualização, parece que o caminho – pelo menos por enquanto - tem sido o de buscar *nexos* entre as duas categorias.

Por isso, talvez seja importante explicitar aqui que utilizo o conceito de raça (e não etnia, como alguns militantes e teóricos do movimento negro têm feito, às vezes sintetizando essa polêmica teórica na noção “raça-etnia”) “em seu significado propriamente sociológico, relacionado a uma certa forma de identidade social”, buscando “retirar a fundamentação biológica do conceito de raça” (Guimarães, 1999, p.156), no sentido do que esse sociólogo, Antônio Sérgio Guimarães, define como “raça social”: “teorizar as ‘raças’ como o que elas são, ou seja, construtos sociais, formas de identidade baseadas numa idéia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios” (idem, p.153); utilizar o conceito de raça em seu potencial crítico de “desmascarar o persistente e sub-reptício uso da noção errônea de raça biológica” (ibidem, p.156).

É nessa direção que algumas autoras têm buscado justamente refletir sobre as relações entre gênero e raça, pois “além de terem em comum o fato de serem marcadores biologizados, naturalizados, historicamente, raça e gênero circulam como marcadores sociais, independentemente da definição de sexo ou de raça do corpo que os sustenta” (Corrêa, 2001, p.28).

Ao estudar a trajetória de Ruth Landes, entre outras antropólogas “pioneiras” brasileiras ou estrangeiras que realizaram pesquisas de campo no Brasil, Mariza Corrêa discutiu a “racialização” sofrida por essa antropóloga norte-americana (Corrêa, 2003, p.176). Tal racialização – tanto por ter sido “a primeira pesquisadora a, explicitamente, feminizar os cultos afro-brasileiros”²², quanto por ter se envolvido amorosamente com

²¹ As tensões e convergências desse processo encontram-se bastante exploradas por Sueli Carneiro, em especial no artigo “Gênero e Raça”, de 2002.

²² Em “A Cidade das Mulheres”, fruto de sua pesquisa de campo nos candomblés baianos entre 1938 e 1939, ela destacou “a importância que as mulheres tinham nos terreiros de candomblé” e constatou “a importância da presença de homossexuais no campo das religiões afro-brasileiras” (Corrêa, 2003, p.169).

homens negros, nos Estados Unidos e na Bahia - traduziu-se em longos períodos de desemprego e duros ataques de Arthur Ramos e do antropólogo Melville Herskovits. Mariza Corrêa situou esses ataques no cenário dos estudos raciais no período, em especial por parte de Arthur Ramos, como uma preocupação “com a feminização do negro” (p.172).

Continuando sua fértil análise das relações entre gênero e raça na constituição da Antropologia no Brasil, Mariza Corrêa explorou o significado do “fenômeno Carmen Miranda”:

Se as relações entre brancos e negros foram sempre vistas aqui como uma relação de dominação, do mesmo modo que as relações entre homens e mulheres, essas mulheres, ao aderirem, de certa forma, ao universo negro – em sendo brancas e, implicitamente parte do grupo dominante –, inverteram essas tipologias dominantes na medida em que tentaram, ou foram bem-sucedidas em, mostrar, expor, representar, o avesso delas. *Assim, é o negro feminizado – a baiana ou a mulata – que acabará por se tornar um símbolo aceitável do país.*

Isto é, ao referendarem, por assim dizer, a isonomia entre os dominados no sistema de classificação de nossa sociedade, essas mulheres de certo modo traíram o essencialismo de sexo e de raça, recebendo uma espécie de *máscara negra sobre suas peles brancas* – ao mesmo tempo que contribuíram para colar uma espécie de *máscara feminina sobre a pele negra de seus sujeitos*” (Corrêa, 2003, p.183-184, grifos meus).

Com muita ousadia, diria, finalmente, que talvez pudéssemos buscar analisar as “afinidades eletivas”²³ entre feminilidades, masculinidades, branquitudes²⁴, negritudes e pertencimentos de classe que se dão nas relações sociais brasileiras²⁵. Max Weber cunhou essa expressão em seu sentido figurado a partir de Goethe que, por sua vez, buscou-a na química do século XVIII [attractio eletiva], pois essa “usava o termo para se referir à existência, constatada pela química inorgânica da época, de elementos que formam *combinações preferenciais*, as quais, porém, em presença de determinados outros elementos, se mostram *impermanentes, dissolvendo-se em favor de novas combinações*” (Pierucci, 2004, p.278, grifos meus).

²³ “Em face da enorme barafunda de influxos recíprocos entre as bases materiais, as formas de organização social e política e o conteúdo espiritual das épocas culturais da Reforma, procederemos tão só de modo a examinar de perto se, e em quais pontos, podemos reconhecer determinadas “afinidades eletivas” entre certas formas da fé religiosa e certas formas da ética profissional” (Weber, 2004, p.83).

²⁴ Termo aprendido com a leitura da coletânea “Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil”. Percebo ser parte de um mesmo esforço - semelhante ao daqueles/as teóricos/as comprometidos com as causas do feminismo em estudar os homens e as masculinidades – de desuniversalizar o Um; no caso, os brancos e as branquitudes, colocando-os também como objeto de estudo, de reflexão no campo das relações raciais.

²⁵ Mary Castro (1992) fez algo nesse sentido ao propor a noção de ‘alquimia’ entre as categorias gênero, raça, classe e geração.

7 - Bibliografia citada

AUAD, Daniela. *Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação*. Tese de Doutorado. USP, 2004.

AZANHA, José Mário Pires. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo, Edusp/FAPESP, 1992.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Origens das orientações da pesquisa educacional na Faculdade de Educação da USP. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, p.357-364, jul/dez 2003.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice M. *Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1978.

CARNEIRO, Sueli. Gênero e raça. In BRUSCHINI, Cristina e UNBEHAUM, Sandra G. (orgs.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo, Editora 34/Fundação Carlos Chagas, 2002.

CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. São Paulo, Editora Vozes, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo, Xamã Editora/Fapesp, 1999.

_____. Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In: HYPOLITO, A. M.; GANDIN, L. A. (orgs.) *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

_____. Gênero na análise sociológica do trabalho docente. IN: PEIXOTO, Ana Maria C.; PASSOS, Mauro (org.). *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CASTRO, Mary Garcia. Alquimia de categorias sociais na produção dos sujeitos políticos: gênero, raça e geração entre líderes do Sindicato de Trabalhadores Domésticos em Salvador. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, n.0, 1992, p.57-73.

CHAVES, Fátima Machado. *Vidas negras que se esvaem: experiências de saúde das funcionárias escolares em situação de trabalho*. Tese de Doutorado. Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, 2004.

COMBES, Danièle e HAICAULT, Monique. Produção e reprodução, relações sociais de sexos e de classes. In KARTCHEVSKY-BULPORT, Andrèe et alli. *O sexo do trabalho*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

CORRÊA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.16, 2001, p.13-30.

_____. *Antropólogas e Antropologia*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares*. Porto Alegre, Ed, Sulina, 1995.

CRUZ, Tânia Mara. *Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito*. Tese de Doutorado. USP, 2004.

DELGADO, Ana Cristina Coll. *Toma-se conta de crianças: os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar*. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, 2003.

FARIA FILHO, Luciano et alii, A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa. IN: PEIXOTO, Ana Maria C.; PASSOS, Mauro (org.). *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.

_____. *História da Sexualidade: a vontade de saber* (vol. 1). São Paulo, Edições Graal, 1985.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. *Novos Estudos Cebrap*, n. 54, julho 1999, p.147-156.

HIRATA, Helena. *Nova divisão sexual do trabalho: um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. São Paulo, Boitempo Editorial, 2002.

HIRATA, Helena e KERGOAT, Danièle. A classe operária tem dois sexos. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, 1º. semestre 1994, p.93-100.

_____. A divisão sexual do trabalho revisitada. In: HIRATA, Helena e MARUANI, Margaret. *As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho*. São Paulo, Editora Senac, 2003.

JUNG, Neiva Maria. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. Tese de Doutorado. UFRGS, 2003.

KERGOAT, Danièle. Em defesa de uma sociologia das relações sociais: da análise crítica das categorias dominantes à elaboração de uma nova conceituação. In: BULPORT, A . K. et alli (orgs.). *O Sexo do trabalho*. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1987.

_____. *Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho*. In LOPES, M; MEYER, D. WALDOW, D. (orgs.). *Gênero e Saúde*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

_____. Em sua abordagem do sofrimento e do prazer no trabalho, a Psicopatologia do Trabalho pode se eximir das relações sociais de sexo? Alguns exemplos precisos. In HIRATA, Helena. *Nova divisão sexual do trabalho: um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. São Paulo, Boitempo Editorial, 2002.

_____. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle. *Dictionnaire critique du féminisme*. Paris, Ed. Presses Universitaires de France, 2000. Verbetes traduzido por Miriam Nobre, setembro de 2003.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã (I – Feuerbach)*. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo, Ed. Hucitec, 1999.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, ano 8, p.9-41, jul/dez 2000.

OZGA, Jenny e LAWN, Martín. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.4, p.140-158, 1991.

PAOLI, Maria Célia. As Ciências Sociais, os movimentos sociais e a questão do gênero. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n.31, outubro 1991.

PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice M. *Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1978.

PIERUCCI, Antônio Flavio de Oliveira. *Ciladas da Diferença*. São Paulo, Ed. 34, 1994.

_____. Glossário a “A ética protestante e o espírito do capitalismo”. In: WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo, Cia. Das Letras, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p.47-68, jan./jun. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith P. e MONTENEGRO, Thereza. *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*. Brasília, INEP/REDC, 1990.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Reminiscências, releituras e reconceituações. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 0, n. 0, p. 97-102, 1992a.

_____. Rearticulando gênero e classe social. IN BRUSCHINI, Cristina e COSTA, Albertina O. (orgs.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro, Fundação Carlos Chagas e Ed. Rosa dos Tempos, 1992b.

_____. Posfácio: Conceituando o gênero. In MUÑOZ-VARGAS, Mônica; SAFFIOTI, Heleieth I. B (org.). *Mulher brasileira é assim*. Brasília, Rio de Janeiro, UNICEF/ Ed. Rosa dos Tempos, 1994.

SARLO, Beatriz. *Paisagens imaginárias*. São Paulo, Edusp, 1997.

SCHILLING, Flávia Inês, CARVALHO, Marília Pinto de, VIANNA, Cláudia Pereira (orgs.). *Ariadne - Democratizando o conhecimento: a construção de uma base de dados sobre gênero, sexualidade e educação formal*. Projeto de pesquisa. São Paulo, FEUSP, 2006.

SCOTT, Joan Wallach. *Gender and the politics of history*. New York, Columbia University Press, 1988.

_____. Prefácio a Gender and Politics of History. *Cadernos Pagu*. Campinas, n.3, 1994, pp.11-27.

SILVA, Josenilda M. Maués. *Escolarização e produção de subjetividades: capturas e sedições*. Tese de Doutorado. PUC-SP, 1998.

SIQUEIRA, Maria Luiza. *Educação e gênero: uma leitura psicodramática*. Tese de Doutorado. Unicamp, 1999.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. São Paulo, Brasiliense e Secretaria Municipal de Cultura, 1991.

_____. Experiências de mulheres, destinos de gênero. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, n. 1, v.1, p. 169-182, 1. sem. 1989.

SPONCHIADO, Justina Inês. *Docência e relações de gênero: um estudo de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1981 a 1995*. Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC-SP, 1997.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. In PAIXÃO, Lea Pinheiro e ZAGO, Nadir (orgs.). *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis, Editora Vozes, 2007.

STERLING, Anne Fausto. Dualismos em duelo. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 17 e 18, pp. 9-79, 2001/2002.

THOMPSON, Edward P. *A Formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade (vol. 1)*. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2004.

TILLY, Louise A. Gênero, história das mulheres e história social. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.3, p.29-62, 1994.

TILLY, Louise A., SCOTT, Joan W. *Women, work and family*. New York, Routledge, 1989.

VARIKAS, Eleni. Gênero, experiência e subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.3, p.63-84, 1994.

_____. Do bom uso do mau gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 12, p. 11-36, 1999.

VIANNA, Cláudia Pereira. *Os nós do “nós”: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo, Xamã Editora, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves. Um olhar sobre os estudos de gênero em História da Educação no Brasil IN: MORAIS, C.C.; PORTES, E.A.; ARRUDA, M.A. (orgs.) *História da Educação: ensino e pesquisa*, Belo Horizonte: Autêntica, p.11-26, 2006.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Edição, comentários, glossário e índice remissivo por Antônio Flávio de Oliveira Pierucci. São Paulo, Cia. das Letras, 2004.