



EDUCAÇÃO & REALIDADE

v.20 n.2



GÊNERO E EDUCAÇÃO

JUL/DEZ 1995

Incluindo *A Dominação Masculina* de Pierre Bourdieu

Educação & Realidade

v.20, n. 2, jul./dez. 1995

Educação & Realidade é uma publicação semestral da
Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Editora

Marisa C. Vorraber Costa

Comissão Editorial Executiva

*Alfredo J. da Veiga-Neto, Augusto Nivaldo S. Triviños,
Maria Isabel Edelweiss Bujes*

Conselho Editorial

*António Nóvoa (Portugal), Ana Mae Tavares Bastos
Barbosa, Antônio Flávio B. Moreira, Antonio Joaquim
Severino, Clarice Nunes, Guacira Lopes Louro, João
Vanderley Geraldi, José Mário Pires Azanha, José Vicente
Tavares dos Santos, Jorge Larrosa Bondía (Espanha),
Lucíola Licínio C. Paixão Santos, Maria Alice Nogueira,
Mariano Narodowski (Argentina), Mário Osório Marques,
Marta Demarchi (Uruguai), Nilda Teves Ferreira, Rolando
Pinto Contreras (Chile), Victor Vincent Valla*

Consultores ad hoc

*Analice Dutra Pillar, Maria Isabel Dalla Zen, Sérgio
Lulkin, Tomaz Tadeu da Silva*

Bibliotecária Responsável

Maria Amazília P. M. Ferlini

Secretária

Tânia Cardoso de Cardoso

Produção Visual

Central de Produções/FACED/UFRGS

Projeto Gráfico

Aldanei Areias

Editoração Eletrônica

Aldo L. Jung

Capa e Arte

Vera Lúcia Gliese

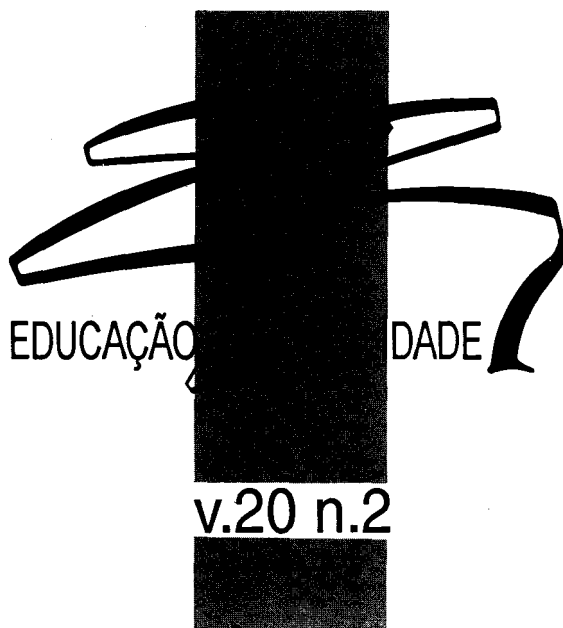
Assinaturas e números avulsos

Pedidos de assinatura devem ser enviados, juntamente com
cheque cruzado em nome de *Educação & Realidade*, para
Revista *Educação & Realidade*
Faculdade de Educação/UFRGS
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 901
90.046-900 - Porto Alegre/RS - Brasil
Fone: (051) 228 1633, ramal 3268
Fax: (051) 225 4932

Assinatura para 1996 (2 números)	R\$ 20,00
Assinatura para 1996 e 1997 (4 números)	R\$ 40,00
Número Avulso	R\$ 10,00
Para o exterior, via aérea	
Assinatura para 1996 (2 números)	US\$ 30,00
Assinatura para 1996 e 1997 (4 números)	US\$ 60,00

JUL/DEZ 1995

GÊNERO E EDUCAÇÃO



Educação & Realidade Porto Alegre v.20 n.2 p.9-255 jul./dez. 1995.

Educação & Realidade. - v.1, n.1 (fev. 1976). Porto Alegre:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de
Educação, 1976-

Semestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985.
Índices de Autores e Assuntos: v.4, n.1 (1976/79)

ISSN 0100-3143

1. Educação - Periódicos. I Universidade Federal do Rio
Grande do Sul. Faculdade de Educação.

CDU 37(05)

Fontes Indexadoras Nacionais

Bibliografia Brasileira em Educação. INEP/MEC

Boletim do Centro de Documentação. IESAE/FGV

Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas

Sumários de Educação. Faculdade de Educação/USP

Sumários de Periódicos em Educação. Faculdade de Educação/USP

Fontes Indexadoras Estrangeiras

Boletim de Resúmenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/Bulletin de
Resumes Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.

Clas-Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía Y Humanidades. CICH/
UNAM, México.

IRESE - Índice de Revistas en Educación Superior y Investigación Educativa.
CEUTES/UNAM, México.

Revista Educação & Realidade
Faculdade de Educação/UFRGS
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 9º andar
90.046-900 - Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (051) 228 1633, ramal 3268
Fax: (051) 225 4932
E-mail: MCVORRAB@VORTEX.UFRGS.BR



v.20 n.2

C O N T E N T S S U M Á R I O

Editorial	5	Editorial
Education and the cultural and artistic development Ana Mae T. B. Barbosa	9	Educação e desenvolvimento cultural e artístico Ana Mae T. B. Barbosa
Discourse analysis: Beyond words and things Rosa Maria Bueno Fischer	18	A análise do discurso: para além de palavras e coisas Rosa Maria Bueno Fischer
Shaman's pedagogy: laughs in the between lines of school rituals John Cowert Dawsey	38	A pedagogia do Xamã: risos nas entrelinhas de rituais da escola John Cowert Dawsey
Curriculum and cultural policy of evaluation Sandra Mara Corazza	47	Currículo e política cultural da avaliação Sandra Mara Corazza
History of school subjects: others perspectives of analysis Lucíola L. de C. P. Santos	60	História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise Lucíola L. de C. P. Santos

TEMA EM DESTAQUE G Ê N E R O E E D U C A Ç Ã O

Gender: a useful category of historical analysis Joan Scott	71	Gênero: uma categoria útil de análise histórica Joan Scott
Gender, history and education: construction and deconstruction Guacira Lopes Louro	101	Gênero, História e Educação: construção e desconstrução Guacira Lopes Louro
Masculine domination Pierre Bourdieu	133	A dominação masculina Pierre Bourdieu



The politics of changing men **185** Políticas da masculinidade
Robert W. Connel Robert W. Connel

Reasoning in a post-modern age **207** O raciocínio em tempos pós-modernos
Valerie Walkerdine Valerie Walkerdine

R E S E N H A S C R Í T I C A S

Erotism and Democracy: a new
ethical program? **227** Erotismo e Democracia: um novo
Mauro Grün programa ético
Mauro Grün

What does a seized woman-teacher
want? **235** Que quer uma professora-mulher
Sandra Mara Corazza *atrapada?*
Sandra Mara Corazza

Os artigos publicados em *Educação & Realidade* — no que se refere a conteúdo, correção lingüística e estilo — são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.



20(2):5-8
jul./dez. 1995

EDITORIAL

A década de oitenta assinalou um momento importante no direcionamento dos estudos no campo da Educação, expresso no reconhecimento de que a “feminização” da docência, fenômeno detectado em quase todos os países, representava transformações profundas neste campo, com implicações não apenas para os estudos sobre o trabalho docente, mas também para aqueles relativos ao currículo e à organização da escola.

Em nosso meio, uma entrevista de Michael Apple a *Educação & Realidade*, em 1986¹ — em que este declarava ter passado a reconhecer a impossibilidade de se compreender a educação sem levar em conta as categorias *sexo* e *raça* — tornou-se um marco nas discussões de cunho sociológico sobre questões educacionais em nosso país. Em 1990, outro artigo publicado em *Educação & Realidade*, desta vez uma tradução² da versão francesa do texto da norte-americana Joan Scott — *Gender: a useful category of historical analysis*, teve grande repercussão entre pesquisadoras e pesquisadores brasileiros por ter tornado acessível, em língua portuguesa, o debate iniciado anos antes, nos países de língua inglesa e francesa³, sobre a importância da categoria *gênero* para o campo das ciências sociais em geral, e em particular para os estudos sobre História e Educação.

A alusão a esses trabalhos publicados em *Educação & Realidade* visa ressaltar a preocupação da revista em contribuir para a introdução e o aprofundamento de temáticas que têm representado transformações e até mesmo mudanças radicais no encaminhamento de discussões em algumas áreas com implicações para o campo educacional. Seguindo esta tradição, no ano em que a revista completa vinte anos de publicação ininterrupta, colocamos em destaque o tema *Gênero e Educação*.

Dois motivos nos mobilizam nesta direção. Um deles é o de homenagear o grande contingente de mulheres que labutam na seara da Educação, possibili-

tando-lhes participar de uma discussão atualizada que focaliza as múltiplas faces das implicações do gênero na Educação. Muitos/as poderiam perguntar por que uma discussão sobre gênero homenagearia as mulheres. E eu diria, inspirada em Scott, que, se gênero é o domínio primário do social onde o poder se exerce e a partir do qual se articula a organização concreta e simbólica da vida social, as mulheres, sempre tratadas desigualmente, serão beneficiadas ao tomar contato com análises que contribuem para identificar e compreender as relações assimétricas de poder em que estão envolvidas e capturadas. O outro motivo está relacionado com o fato de que vivemos um momento em que as reflexões sobre gênero, inicialmente impulsionadas pela preocupação com o feminino, passam a privilegiar a dimensão relacional contida no conceito, bem como colocam ênfase na perspectiva sociocultural que tende a tomar o gênero como uma construção social. Essas análises, não apenas centradas no masculino e no feminino, mas nas imbricações de gênero com outras categorias como raça, classe, etnia, etc., expressam a grande vitalidade deste enfoque que tem se constituído em manancial para novas investigações.

O primeiro artigo que apresentamos na seção *Tema em Destaque* é a versão revisada da tradução do já mencionado trabalho de Joan Scott publicado em *Educação & Realidade* em 1990. A republicação deve-se a estar esgotado aquele número, fato que impossibilitaria a muitos leitores e leitoras retomar a leitura do antológico texto de Scott, no qual a autora argumenta em favor da utilização da categoria gênero e introduz uma discussão pioneira do conceito, examinando, minuciosamente, suas implicações para os estudos históricos. Cinco anos após a publicação, entre nós, do trabalho de Scott, no segundo artigo dessa seção, Guacira L. Louro apresenta uma análise daquele texto-chave, destacando sua ampla repercussão entre as estudiosas e estudiosos brasileiros e questionando, de certa forma, a qualidade das produções teóricas resultantes de sua utilização. Louro preocupa-se em desenvolver uma reflexão que permita examinar as consequências da teorização de Scott sobre gênero. Leva em frente seu projeto perscrutando os suportes teóricos que embasam a autora, apontando para as evidências de aproximação das reflexões pós-estruturalistas e discutindo as implicações políticas e pedagógicas desse posicionamento. A “construção” e “desconstrução”, de que fala o título escolhido por Louro, talvez tenham um sentido muito forte, referido às tramas em que se envolve (mas não se enreda) alguém que se dispõe a tal empreendimento.

A inclusão do texto de Pierre Bourdieu — *A Dominação Masculina* (terceiro artigo da seção *Tema em Destaque* deste número) — representa o final feliz de uma conversa com o autor, iniciada há alguns anos por Tomaz Tadeu da Silva, e retomada, agora, por *Educação & Realidade*, objetivando obter autorização para a publicação da versão em língua portuguesa do artigo apresentado originalmente em francês, em 1990, em *Actes de la recherche en sciences sociales*. Na carta enviada a *Educação & Realidade*, concordando com a

publicação em nossa língua, o autor conta-nos que relutava em autorizar a publicação por já ter trabalhado bastante o texto, após sua primeira publicação. De clara, contudo, render-se à evidência de que a versão definitiva ainda não está concluída e que não saberia fazer previsões sobre isso. Sentimo-nos distinguidos com sua anuência ao nosso pedido e satisfeitos por poder fazer circular entre os leitores e leitoras brasileiros o estudo que tem sido um marco nas análises sociológicas da relação masculino-feminino.

Os dois trabalhos que completam a coletânea sobre *Gênero e Educação* voltam-se para diversificadas dimensões da construção histórica e social dos gêneros. A contribuição de Valerie Walkerdine é especialmente importante no que se refere às professoras, na medida em que procura crivar os elementos discursivos e lógicos que possibilitaram atribuir um caráter essencialista à vinculação entre magistério e gênero feminino. Argumentando numa perspectiva não iluminista a autora coloca sob suspeição o projeto que naturalizou este vínculo e examina como estas idéias foram incorporadas não apenas à forma como pensamos sobre a capacidade de usar a razão mas, também, à forma como este conhecimento constitui um componente central de aspectos de governo (num sentido foucaultiano). Ela chama a atenção para como a incorporação das idéias que impregnam as práticas regulativas sociais vai tornando naturais certas “verdades” que, como tal, passam a regular os discursos sobre as práticas.

Por sua vez, Robert W. Connel, em *Politics of the changing men* — ensaio originado de apresentação do autor em Conferência sobre Reprodução e Mudança na Masculinidade, em 1994, na Alemanha — desenvolve uma discussão sobre a transformação da masculinidade, enfoque ainda pouco comum entre nós. De inquestionável relevância para os debates sobre gênero, certamente um dos grandes méritos desse trabalho é o de destacar a urgência de políticas e ações que encaminhem para uma possibilidade, não apenas remota, de uma civilização em que igualdade de gênero e tolerância sexual sejam rotina.

Para enriquecer o cenário de tão significativas discussões em torno das relações de gênero, duas obras importantes são analisadas na seção *Resenhas Críticas*. Mauro Grün percorre inquiridoramente as páginas de *A transformação da intimidade*, de Anthony Giddens, formulando um instigante convite à leitura do livro que parece estar causando inquietude e desconforto em boa parte da intelectualidade ocidental contemporânea. Sandra Corazza, por sua vez, apresenta-nos uma original resenha em três atos e oito quadros, relatando sua aproximação à obra de Alícia Fernandez — *A mulher escondida na professora* —, interessante trabalho que vem despertando a curiosidade de professoras e de estudantes de Pedagogia.

Os demais artigos que compõem este número de *Educação & Realidade* tratam de variadas temáticas. Ana Mae T. B. Barbosa brinda-nos com uma sugestiva reflexão sobre Educação e desenvolvimento cultural e artístico, na qual examina conceitos importantes como *diversidade cultural*, *multiculturalidade*,

interculturalidade e ecologia cultural. Rosa Maria B. Fischer, lançando mão de referencial teórico foucaultiano, apresenta e discute o caminho metodológico que vem adotando para estudar como se constituem e funcionam, nas diferentes práticas sociais, os discursos circulantes dirigidos aos/as adolescentes. Sandra M. Corazza, também recorrendo a Foucault e, de certa forma apontando para a mesma perspectiva analisada por Walkerdine, examina o caráter produtivo dos Pareceres Descritivos utilizados nas práticas avaliativas escolares. Segundo a autora, ao des-singularizar todas as crianças, esse mecanismo contribui para instituir uma criança-escolar modelo, tomada como “normal”, “natural”, “verdadeira”, e perfeitamente afinada com a idéia de infância fabricada pela modernidade.

Os risos do palhaço (ou do xamã? Quem sabe?) ressoam nas páginas da revista ao longo do estudo em que John Cowert Dawsey percorre dois livros — *Rituais na escola*, de Peter McLaren (1992) e *Xamanismo, Colonialismo e o Homem Selvagem*, de Michael Taussig (1980) — numa tentativa de examinar as tensões criadas por algumas aproximações do xamã concebidas por McLaren.

O artigo de Lucíola L. de C. P. Santos completa este número de *Educação & Realidade* com o trabalho em que identifica, na literatura internacional, novas orientações analíticas e metodológicas de pesquisa sobre as disciplinas escolares. Tais tendências têm ressaltado, cada vez mais, a importância de se considerar as peculiaridades conjunturais da inserção curricular dos saberes escolares no estudo da história social do currículo e das disciplinas.

Muitas pessoas foram importantes para a composição deste número da revista. Registro, contudo, um agradecimento a Guacira Louro e Tomaz Tadeu da Silva pela colaboração nas tarefas de tradução e revisão; a Maria Alice Nogueira, pela participação nas negociações com Pierre Bourdieu e na revisão final da tradução de seu texto; e a Aldo Jung, pelo esmero na “concretização gráfica” dos esquemas que integram o trabalho de Bourdieu.

Espero que o esforço coletivo que realizamos resulte em agradáveis e frutíferas leituras para nossas leitoras e leitores.

Marisa C. Vorraber Costa

Notas

1. APPLE, Michael W. É impossível entender a escola sem uma teoria da divisão sexual do trabalho... *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.11, n.2, jul./dez., 1986. Entrevista.
2. Trata-se do artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, publicado com tradução de Guacira Louro, em *Educação & Realidade*, v.16, n.2, jul./dez. 1990.
3. A versão norte-americana é de 1986, e a francesa, de 1988.



20 (2) - 9 - 17
jul./dez. 1995

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CULTURAL E ARTÍSTICO

Ana Mae Tavares Bastos Barbosa

RESUMO - Educação e desenvolvimento cultural e artístico. O texto aborda o papel da Educação no desenvolvimento cultural, possibilitando o exercício da capacidade de perceber, conviver e valorizar diferentes códigos culturais. Procura-se distinguir os conceitos de Diversidade Cultural, Multiculturalidade, Interculturalidade e Ecologia Cultural. O papel das Artes para o desenvolvimento cultural é analisado, considerando-se seus efeitos para o desenvolvimento da consciência de cidadania, para a alfabetização visual, para a potencialização da criatividade e para a preparação de um público apreciador de arte. Questões de métodos de ensino da Arte são discutidas distinguindo-se os métodos modernistas e pós-modernistas.

Palavras Chave: Educação e cultura, Multiculturalidade, Interculturalidade, Arte na Educação como cultura e expressão

ABSTRACT - Education and cultural and artistic development. The text affirms the importance of education for cultural development and discusses problems of Cultural Literacy, Cultural identity and Cultural ecology in the context of the Third World and of the european and white north american codes. The text is concerned with conceptual distinctions among Cultural Diversity, Multiculturality, Pluriculturality and Interculturality. The role of the arts for cultural development of citizenship's consciousness, of creativity and of visual literacy are pointed out. Finally questions of methods of Art Teaching are discussed, specially the Modernist and Post Modernist methods.

Key words: Education and Culture, Multiculturality, Interculturality, Art for consciousness of citizenship, Art in Education as culture and expression

Educação para o desenvolvimento de diferentes códigos culturais

A Educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local. Contudo a educação formal no Terceiro Mundo Ocidental foi completamente dominada pelos códigos culturais europeus e, mais recentemente, pelo código cultural norte-americano branco.

A cultura indígena só é tolerada na escola sob a forma de folclore, de curiosidade e exoterismo; sempre como uma cultura de segunda categoria.

Em contraste, foi a própria Europa que, na construção do ideal modernista das artes, chamou a atenção para o alto valor das outras culturas, do leste e do oeste, através da apreciação das gravuras japonesas e das esculturas africanas.

Desta forma, os artistas modernos europeus foram os primeiros a criar uma justificação em favor do multiculturalismo, apesar de analisar a “cultura” dos outros sob seus próprios cânones de valores. Somente no século vinte, os movimentos de descolonização, e de liberação criaram a possibilidade política para que os povos que tinham sido dominados reconhecessem sua própria cultura e seus próprios valores.

Leitura cultural, identidade cultural, ecologia cultural

A busca de identidade cultural passou a ser um dos objetivos dos países recém “independentes”, cuja cultura tinha sido, até então, institucionalmente definida pelos poderes centrais metropolitanos e cuja história foi escrita pelos colonizadores. Contudo, a identidade cultural não é uma forma fixa ou congelada mas um processo dinâmico, enriquecido através do diálogo e trocas com outras culturas. Neste sentido, a identidade cultural também é um problema para o mundo desenvolvido.

Apesar disso, a preocupação com o estímulo cultural através da educação tem sofrido uma diferente abordagem nos mundos industrializados e em vias de desenvolvimento, revelando diversos significados através de diferenças semânticas. Enquanto, no terceiro mundo, falamos sobre necessidade de busca pela identidade cultural, os países industrializados falam sobre a leitura cultural e ecológica cultural. Assim, no mundo industrializado a questão cultural é centrada no fornecimento de informações globais e superficiais sobre diferentes campos de conhecimento (cultural literacy) e na atenção equilibrada às diversas culturas de cada país (ecologia cultural). No terceiro mundo, no entanto, a identidade cultural é o interesse central e significa a necessidade de ser capaz de reconhecer a si próprio, ou, finalmente, uma necessidade básica de sobrevivência e de construção de sua própria realidade.

Os três termos aos quais nos referimos acima convergem em um ponto comum: a noção de diversidade cultural. Sem a flexibilidade de encarar a diversidade cultural existente em qualquer país, é possível tanto uma identificação cultural, como uma leitura cultural global ou ainda uma cultura ecológica.

Diversidade Cultural: Multiculturalismo, Pluriculturalidade e Interculturalidade

Aqui, para definir diversidade cultural, nós temos que navegar novamente através de uma complexa rede de termos. Alguns falam sobre multiculturalismo, outros sobre pluriculturalidade, e temos ainda o termo mais apropriado — Interculturalidade. Enquanto os termos “Multicultural” e “Pluricultural” significam a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo “Intercultural” significa a interação entre as diferentes culturas.

Isto deveria ser o objetivo da educação interessada no desenvolvimento cultural.

Para alcançar tal objetivo, é necessário que a educação forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações.

Interculturalidade: alta e baixa cultura

No que diz respeito à cultura local, pode-se constatar que apenas o nível erudito desta cultura é admitido na escola. As culturas das classes sociais baixas continuam a ser ignoradas pelas instituições educacionais, mesmo pelos que estão envolvidos na educação destas classes. Nós aprendemos com Paulo Freire a rejeitar a segregação cultural na educação. As décadas de luta para salvar os oprimidos da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele. Isto não significa a defesa de guetos culturais, nem excluir a cultura erudita das classes baixas. Todas as classes sociais têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita porque esses são os códigos dominantes — os códigos do poder. É necessário conhecê-los, ser versados neles, mas tais códigos continuarão a ser um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da sua própria classe social, a porta de entrada para a assimilação do “outro”. A mobilidade social depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais.

Interculturalidade: a cultura do colonizador e do oprimido

A diversidade cultural presume o reconhecimento dos diferentes códigos, classes sociais, grupos étnicos, crenças e sexos na nação, assim como o diálogo com os diversos códigos culturais das várias nações ou países que incluem até mesmo a cultura dos primeiros colonizadores. Os movimentos nacionalistas radicais que pretenderam o fortalecimento da identidade cultural de um país em isolamento, ignoram o fato de que o seu passado já havia sido contaminado pelo contato com outras culturas e que sua história já estava interpenetrada pela história dos colonizadores. Por outro lado colonizadores não podem esquecer que, historicamente eles foram obrigados a incorporar os conceitos culturais que o oprimido produziu sobre eles.

Interculturalidade e cultura do Outro

A demanda para identificação — “isto é ser para um OUTRO” — assegura a representação do sujeito, diferenciado do “outro” em ALTERIDADE¹. “Identidade é ser para si mesmo e para o OUTRO; conseqüentemente, a identidade é encontrada entre nossas diferenças”².

A função das artes na formação da imagem da identidade lhe confere um papel característico dentre os complexos aspectos da cultura.

Identificação é sempre a produção de “uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir ou rejeitar aquela imagem reconhecida pelo outro”³.

O papel da arte no desenvolvimento cultural

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica.

Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura.

Aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes. Através da poesia, dos gestos, da imagem as artes falam aquilo que a história, a sociologia, a antropologia, etc, não podem dizer porque elas usam

um outro tipo de linguagem, a discursiva e a científica, que sozinhas não são capazes de decodificar nuances culturais.

Dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos.

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. “Relembrando Fanon”, eu diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estrangeiro em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence.

Arte-Educação e a consciência de cidadania

Contudo, não é só incluindo arte no *currículum* que a mágica de favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como construtor de sua própria nação acontece.

Além de reservar um lugar para a arte no *currículum*, o que está longe de ser realizado pelos estados membros da UNESCO, é também necessário se preocupar como a arte é concebida e ensinada.

Em minha experiência, tenho visto as artes visuais sendo ensinadas principalmente como desenho geométrico, ainda seguindo a tradição positivista, ou a arte nas escolas sendo utilizada na comemoração de festas, na produção de presentes estereotipados para os dias das mães ou dos pais e na melhor das hipóteses, apenas como livre expressão.

A falta de treinamento de pessoal para ensinar as artes é um problema crucial nos levando a confundir improvisação com criatividade. A anemia teórica domina a arte-educação que está fracassando na sua missão de favorecer o conhecimento *na* e *sobre* artes visuais organizado de forma a relacionar produção artística com apreciação estética e informação histórica. Esta integração corresponde à epistemologia da arte.

O conhecimento das artes tem lugar na intersecção da experimentação, decodificação e informação. Nas artes visuais, estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler uma imagem são duas habilidades interrelacionadas.

Leitura Visual

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia,

vendendo produtos, idéias, conceitos, comportamentos, slogans políticos, etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual.

Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-as do que estão aprendendo com estas imagens.

Um *currículo* que integrava atividades artísticas, histórias da arte e análise dos trabalhos artísticos levaria à satisfação das necessidades, interesses e ao crescimento das crianças, respeitando ao mesmo tempo os conceitos da disciplina a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua específica contribuição à cultura. Dessa forma, realizaríamos um equilíbrio entre duas teorias curriculares dominantes: aquela centrada na criança e a centrada na disciplina (matéria).

Este equilíbrio curricular começou a ser defendida no Reino Unido pelo “Basic Design Movement” durante os anos 50, quando Harry Thubron, Victor Pasmore, Richard Hamilton, Richard Smith, Joe Tilson e Eduardo Paolzzi desenvolveram sua arte de ensinar a arte. Eles associaram atividades artísticas com o ensino dos princípios do *design* e informação científica sobre o ver, tudo isso com ajuda da tecnologia.

Seus alunos estudaram gramática visual, sua sintaxe e seu vocabulário, dominando elementos formais tais como: ponto, linha, espaço positivo e negativo, divisão de áreas, cor, percepção e ilusão, signos e simulação, transformação e projeção nas imagens produzidas pelos artistas e também pelos meios de comunicação e publicidade. Eles foram acusados de racionalismo mas hoje, após quase setenta anos de arte-educação expressionista nas escolas do mundo industrializado, chegamos à conclusão que a livre expressão não é uma preparação suficiente para o entendimento da arte.

Apreciação da arte e desenvolvimento da criatividade

Apreciar, educar os sentidos e avaliar a qualidade das imagens produzidas pelos artistas é um complexo necessário à livre expressão, de maneira a possibilitar o desenvolvimento contínuo daqueles que, depois de deixar a escola, não se tornarão produtores de arte. Através da apreciação e decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade — os processos básicos da criatividade. Além disso, a educação da apreciação é fundamental para o desenvolvimento cultural de um país. Este desenvolvimento só acontece quando uma produção artística de alta qualidade é associada a um alto grau de entendimento desta produção pelo público.

Arte-Educação preparando o público para a Arte

Uma das funções da arte-educação é fazer a mediação entre a arte e o público. Museu e centros culturais deveriam ser os líderes na preparação do público para o entendimento do trabalho artístico.

Entretanto, poucos museus e centros culturais fazem esforço para facilitar a apreciação da arte. As visitas guiadas são tão entediantes que a viagem de ida e volta ao museu é de longe mais significativa para a criança. Mas é importante enfatizar que os museus e centros culturais são uma contribuição insubstituível para amenizar o sentimento de inacessibilidade do trabalho artístico e de ignorância do visitante.

Aqueles que não têm educação escolar têm medo de entrar no museu. Eles não se sentem suficientes conhecedores para penetrar nos “templos da cultura”.

É hora dos museus abandonarem seu comportamento sacralizado e assumirem sua parceria com escolas porque somente as escolas podem dar aos alunos de classes baixas a ocasião e auto-segurança para entrar em um museu.

Os museus são lugares para a educação concreta sobre a herança cultural que deveria pertencer a todos, não somente a uma classe econômica e social privilegiada. Os museus são lugares ideais para o contato com padrões de avaliação da arte através da sua história, que prepara um consumidor de arte crítico não só para a arte de ontem e de hoje, mas também para as manifestações artísticas do futuro.

O conhecimento da relatividade dos padrões da avaliação através dos tempos torna o indivíduo flexível para criar padrões apropriados para o julgamento daquilo que ele ainda não conhece.

Tal educação, capaz de desenvolver a auto-expressão, apreciação, decodificação e avaliação dos trabalhos artísticos produzidos por outros, associados à contextualização histórica, é necessária não só para o crescimento individual e enriquecimento da nação, mas também é um instrumento importante para a profissionalização.

Arte para o desenvolvimento profissional

Um grande número de trabalhos e profissões estão direta ou indiretamente relacionados à arte comercial e propaganda, *out-doors*, cinema, vídeo, a publicação de livros e revistas, a produção de discos, fitas e Cds, som e cenários para a televisão, e todos esses campos do *design* para a moda e indústria têxtil, *design* gráfico, decoração, etc. Não posso conceber um bom *designer* gráfico que não possua algumas informações de História da Arte, como, por exemplo, o conhecimento sobre a Bauhaus.

Não só os *designer* gráficos mas muitos outros profissionais similares po-

deriam ser mais eficientes se conhecessem, fizessem arte e tivessem desenvolvido habilidades analíticas através da interpenetração dos trabalhos artísticos em seu contexto histórico. Tomei conhecimento de uma pesquisa que constatou que os *camaromen* da televisão são mais eficientes quando têm algum contato sistemático com apreciação da arte. A interpenetração de obras de arte e a informação histórica são inseparáveis; sendo uma a abordagem diacrônica horizontal do objeto e o outro a sua projeção sincrônica vertical. A intersecção dessas duas linhas de investigação produzirá um entendimento crítico de como os conceitos formais, visuais e sociais aparecem na arte, como eles têm sido percebidos, redefinidos, redesignados, distorcidos, descartados, reapropriados, reformulados, justificados e criticados em seus processos construtivos. Essa abordagem de ensino ilumina a prática da arte, mesmo quando esta prática é meramente catártica:

Arte para o desenvolvimento emocional e reflexivo

Aqueles que defendem a arte na escola meramente para libertar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estamos oferecendo nem educação cognitiva, nem educação emocional. Wordsworth disse: “A arte tem que ver com emoção, mas tão profundamente para nos reduzirmos a lágrimas”.

Síntese:

É impossível conduzir educação emocional e intelectual, formal ou informal, para a elite ou para o povo, sem arte, porque é impossível desenvolver a mente sem desenvolver os modos divergentes do pensamento visual e o conhecimento presentacional. Somente o ensino-aprendizagem das Artes mobiliza o pensamento visual e presentacional (expressão de Suzanne Langer) garantindo alta qualidade à experiência.

Notas

1. Homi, R. Bhaba "Remembering Fanon: Self, psycle and colonial condition" In: Barbara Kruger and Phil Mariani (ed) Remaking History N.Y : Dia Foundation, 1989, p.139.
- 2 . ibid
3. ibid

Este texto foi produzido por encomenda do Bureau Internacional de Educação da UNESCO, para embasar a discussão do Congresso Internacional de Educação, em Genebra, em 1992, que abordou o tema Educação e Cultura.

Ana Mae T. B. Barbosa é professora da Escola de Comunicações e Arte da USP.

Endereço para correspondência:
Rua Monte Alegre, 1003/41
05.014-001 São Paulo - SP - Brasil



20(2): 18-37
jul./dez. 1995

A ANÁLISE DO DISCURSO: PARA ALÉM DE PALAVRAS E COISAS

Rosa Maria Bueno Fischer

RESUMO - *Análise do Discurso: para além de palavras e coisas.* Apresento o ponto de vista teórico e metodológico da Análise do Discurso (AD), a partir de seus fundamentos, que estão no modo de investigação imaginado e realizado por Michel Foucault. Discuto formas de operacionalização de alguns conceitos da AD, como o de *interdiscursividade*, mostrando um modo de captar as diversidades e conflitos do social a partir do *discurso* mesmo. A discussão teórica é permanentemente relacionada com meu objeto de pesquisa: a construção de um discurso sobre a adolescência na mídia dos anos 90, no Brasil.

Palavras-chave: *Análise do Discurso, discurso, adolescência, mídia, sujeito, poder, enunciado, interdiscursividade, saber.*

ABSTRACT - *Discourse Analysis: beyond words and things.* I present Discourse Analysis (AD) theoretical and methodological view, from its foundations, that are in investigation way imagined and realised by Michel Foucault. I discuss operational forms of some AD concepts, such as *interdiscursivity*, exposing a way of grasping social diversities and conflicts, from discourse interior. Theoretical discussion is permanently related to my research object: the construction of adolescence discourse, from Brazilian media in the 90'.

Key-words: *Discourse Analysis, discourse, adolescence, media, subject, power, statement, interdiscursivity, knowledge.*

INTRODUÇÃO

Parto da suposição de que, em nossos dias, o jovem, sobretudo o adolescente, adquire centralidade em discursos cujos enunciados se produzem e circulam nas mais diferentes práticas sociais e em inúmeras instituições: nos consultórios médicos, nas universidades, nas clínicas psiquiátricas, nas escolas, nas famílias, nas instituições jurídicas, assistencialistas e políticas, nas agências de publicidade, nos institutos de pesquisa e, sobretudo, nos órgãos de comunicação de massa. Quero saber como se constrói essa discursividade e que formas de poder a constituem, dentro de um campo específico: a mídia. Para tanto, busco o referencial teórico da Análise do Discurso nas bases teóricas e filosóficas dessa disciplina, que se encontram em Michel Foucault — de modo particular em *A arqueologia do saber*.

Desde o final da década de 80, os meios de comunicação social, no Brasil, elegeram o jovem como personagem importante de suas produções, criando assim uma espécie de tribuna para ele, que então pôde aparecer e falar, falar muito, de si mesmo. O ano de 1992 representou a explosão, a invasão de meninos e meninas nas telas da televisão, nas páginas de jornais e revistas: a eles atribuiu-se a façanha de terem contribuído decisivamente para o *impeachment* do então presidente Collor. “Caras-pintadas” multiplicaram-se pelo país: seu corpo carregava as tintas de uma suposta revolta e, em pouco tempo, eles passaram a ser ouvidos, procurados, usados como símbolo de um país de cara alegre, alegre e disposto a lutar pela honestidade, contra a corrupção. Esse fato mereceu, inclusive, análises sociológicas e até filosóficas, nos cadernos culturais da grande imprensa.

Se na literatura o *boom* adolescente já estava solidificado (publicaram-se centenas de títulos para essa faixa, de 1985 a 1990), o mesmo sucedendo com o rádio e a indústria fonográfica, chegou a vez da televisão: em 1993 criaram-se programas em todas as emissoras, dedicados especialmente para esse público (“Radical Chic”, na Globo; “Fanzine”, na TV Cultura, substituindo o “Programa Livre”, do Serginho Groisman, que foi levado para o SBT; “Radar”, da TVE do Rio Grande do Sul, entre outros). As novelas e as grandes reportagens não esquecem de mostrar e de fazer falar meninos e meninas de 12, 16 ou 20 anos. Comerciais de todos os produtos buscam a alegria, a agressividade e a agilidade de corpos esguios e juvenis. A mídia impressa também acompanha a tendência: os grandes jornais lançam encartes para os *teens* (“Folhateen”, da *Folha de S.Paulo*; “Zine”, do *Jornal do Brasil*). As editoras de revistas investem em produções como “Capricho”, “Carícia”, destinadas ao público feminino adolescente. O certo é que as produções dos meios de comunicação, no Brasil dos anos 90, fazem uma opção bem definida: parte significativa de seus investimentos é destinada a mostrar, usar, fazer falar o jovem. O exemplo mais expressivo dessa proliferação de textos sobre e para os jovens foi a publicação

do diário da atriz carioca Maria Mariana — *Confissões de adolescente* —, transformado em peça de teatro (depois em vídeo), aplaudida nos grandes centros do País, por milhares de adolescentes.

Tais evidências mobilizam-me, no sentido de mergulhar nessa multiplicidade de textos sobre adolescência e juventude e, de dentro deles, fazer emergirem os enunciados constitutivos de um discurso sobre a adolescência e juventude brasileira. As perguntas imediatas são: primeiro — quando a mídia se dirige tão ostensivamente ao jovem ou o expõe tão despidoradamente, ou quando o traz para dentro dela mesmo, de quem está falando? Homogeneiza jovens de grupos sociais distintos, ou não? Se homogeneiza, em que consiste tal pasteurização da imagem juvenil? Em segundo lugar, é pertinente também indagar: a mídia apenas faz circular discursos de campos bem localizados, expressão de um determinado “regime de verdade”, ou cria seu próprio discurso, no caso, sobre juventude e adolescência? Mais explicitamente: o que é específico da mídia na construção de um discurso jovem, hoje, no Brasil? Finalmente: qual o estatuto do discurso pedagógico na construção de um saber sobre o adolescente brasileiro, hoje, nessa rede discursiva?

Os objetos de um discurso podem prestar-se a inúmeras análises, pois que os jogos de relações, dentro e fora dos discursos, são também inúmeros. Ao circunscrever sua região de trabalho, o analista tem condições de investigar as regras de aparecimento de um objeto, as quais permitirão conferir um tipo de unidade ao discurso. Assim, a adolescência, objeto sobre o qual invisto um trabalho, não possui uma identidade que atravessa os tempos nem é referido da mesma forma e sob o mesmo ponto de vista, pelas diferentes instâncias que o nomeiam — a família, a escola, a medicina, a psicanálise, a publicidade, os meios de comunicação.

Este trabalho tem a pretensão de discutir um caminho metodológico coerente com o foco teórico principal de minha pesquisa — a teoria da constituição de subjetividades, no mundo contemporâneo, tal como foi pensada por Foucault, a partir das inter-relações dos conceitos de saber, poder e sujeito, sintetizadas no conceito específico das *techniques de soi*. O caminho escolhido é o arcabouço teórico da Análise do Discurso, de modo fundamental o que Michel Foucault, seu inspirador principal, nos legou.

O DISCURSO E A FRAGILIDADE DA RELAÇÃO ENTRE O VISTO E O FALADO

Tudo é prática, em Foucault. Enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder que as supõem e que as atualizam. Dito de outra forma, não há relação de poder que não implique uma relação de saber, nem relação de saber que não esteja referida a uma dinâmica de poder.

Esses pressupostos são básicos para o entendimento dos conceitos que discutiremos nesta seção: *discurso*, *enunciado*, *formação discursiva* e todos os demais, daí derivados, tais como foram tratados por Foucault e, posteriormente, pelos teóricos franceses da disciplina chamada Análise do Discurso. O objetivo é apresentar esse arcabouço, imaginado e operacionalizado pelo autor em sua obra, discutindo-o em relação ao problema que me coloco: como a mídia constrói um discurso sobre adolescência, nestes anos 90, no Brasil?

Partindo de que discurso não pode ser definido como um conjunto de signos mas, antes, como uma prática que sistematicamente forma os objetos de que fala, Foucault (1980, p. 50 e ss.) mostra a fragilidade dos laços, na aparência tão sólidos, entre palavras e coisas. Ou seja, mais do que referir-se a “coisas”, mais do que usar letras, palavras, frases, o discurso apresentaria regularidades intrínsecas a ele mesmo, através das quais seria possível definir uma rede conceitual que lhe é própria.

Essa centralidade do discurso, em Foucault, é fundamental, para compreendermos a ruptura que ele faz com uma ciência histórica pela qual, por exemplo, as regras de formação dos conceitos residiriam na mentalidade e na consciência dos indivíduos: pelo contrário, elas estão no próprio discurso, e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um campo discursivo determinado.

O teórico Ernesto Laclau explicita muito bem esse conceito de discurso, pelo qual os atos de linguagem constituem uma trama que ultrapassa o meramente lingüístico. Para ele o *discurso* seria uma instância limítrofe com o social. “Porque cada ato social tem um *significado*, e é constituído na forma de seqüências discursivas que articulam elementos lingüísticos e extralingüísticos” (Laclau, 1991, p. 137). Segue daí uma nova conceituação de objetividade (as práticas sociais se constituiriam discursivamente), bem como um modo novo de conceber as identidades sociais ou subjetivas, mergulhadas num relativismo bastante radical, dado por esse jogo permanente dos sentidos. Para Laclau, a sociedade seria assim entendida “como um vasto tecido argumentativo no qual a humanidade constrói sua própria realidade”(idem, p. 146).

O objetivo, portanto, é aqui expor por que meu foco teórico e metodológico é a Análise do Discurso, nos termos acima referidos, tendo sempre como ponto de referência a construção foucaultiana baseada na tríade poder-saber-sujeito. É importante salientar que, tratando-se de tal autor, a dificuldade maior talvez seja apresentar um texto em que as definições possam fechar-se em si mesmas, em blocos claros e distintos, de modo que, por exemplo, conceitos como *discurso*, *formação discursiva* e *enunciado* possam ser compreendidos na sua individualidade, sem haver necessidade de serem tratados em suas diferentes e mútuas intersecções.

Tarefa impossível essa, basicamente porque discurso e poder são inseparáveis. O discurso, esse “bem positivo”, tem suas regras de aparecimento, tem

suas condições de apropriação e coloca, desde o início, a questão do poder. Ele é, por natureza, e sempre, objeto de uma luta política (Foucault, 1980, p. 139). Assim é que os conceitos principais, já referidos, e todos aqueles desenvolvidos pela Análise do Discurso — como *interdiscurso*, *intradiscurso*, *condições de emergência*, *condições de produção*, *universo*, *campo* e *espaço discursivos*, os quais se constituem a ferramenta principal deste trabalho, serão aqui discutidos tendo sempre como orientação o binômio poder-saber e toda a sua dinâmica, tal como foi pensada pelo filósofo de *A arqueologia do saber*.

O objeto da Análise do Discurso

Porque pressupõe que palavras e coisas não mantêm uma relação unívoca, de correspondência, a Análise do Discurso (AD) estuda a linguagem somente quando esta “faz sentido para sujeitos inscritos em estratégias de interlocução, em posições sociais ou em conjunturas históricas” (Maingueneau, 1993, p. 11-12). A AD, evidentemente, considera o aspecto formal da linguagem, mas sempre o vê e o trata na sua radical e inseparável relação com os conflitos subjetivos e sociais que envolvem os atos de fala. Importará analisar os discursos enquanto efeitos de sentido, produzidos no momento mesmo da interlocução. Estamos, portanto, longe daquela definição, bastante difundida, pela qual a língua teria como função a transmissão de informação. O conceito de interlocução vai referir-se exatamente a um processo interacional, vivido entre indivíduos, através da linguagem, verbal ou não-verbal (Brandão, 1993, p. 89-90).

Embora se apóie nos conceitos da lingüística, o interesse da AD recai principalmente sobre os textos cujos enunciados seriam restringidos por um forte esquema institucional; também sobre aqueles materiais lingüísticos em que se inscrevem e se cristalizam embates sociais significativos; finalmente, sobre os textos que se afirmam por constituir um espaço próprio, no exterior de um interdiscurso limitado.

Considerando que meu objeto são discursos produzidos e veiculados pela mídia, sobre o adolescente, suponho que, a partir da análise desses textos, é possível expor uma rede de conflitos relacionados com uma nova configuração da família brasileira em nossos dias, sobre os papéis sociais do homem e da mulher, sobre relacionamento amoroso e preservação da individualidade, sobre escolhas profissionais, educação e desemprego, novos tipos de participação política, violência urbana, AIDS, entre outros — que afetam de modo particular uma camada importante da sociedade brasileira: os jovens.

Assim, é sobretudo a partir de fatos de linguagem, constitutivos de meu corpus específico — uma discursividade dirigida ao jovem e/ou que fale dele —, que farei minha análise. A idéia é estudar as rupturas desse discurso, os embates e conflitos que nele estão vivos, e que dizem respeito não só à interdis-

curtividade (isto é, a constituição deste discurso em função de outros campos que nele atuam), mas também ao intradiscurso: conflitos, por exemplo, geracionais (as referências a “no meu tempo não era assim...”, por exemplo), lutas referenciadas a questões de gênero ou de condição social e assim por diante.

Antes de especificarmos a importância dos conceitos acima citados — intradiscurso e interdiscurso —, é preciso de imediato explicitar outros, igualmente fundamentais, através dos quais será operacionalizado o trabalho científico. Começemos pelo conceito de práticas discursivas que, segundo Foucault, diz respeito a “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 1980, p. 136). São essas práticas que, vistas dentro de um determinado campo — da medicina, da psiquiatria, da educação, da comunicação de massa, ou até dentro de um campo de maior alcance, como seria o do discurso do capitalismo, por exemplo —, constituiriam as formações discursivas.

Esse último conceito, tão caro a um dos principais teóricos da AD, Michel Pêcheux, é sintetizado por Foucault como “tudo aquilo que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada em uma certa conjuntura”; esse “dito” poderá ser articulado sob a forma de uma alocução, de um sermão, de um manifesto, de um prontuário médico, de um registro policial, de um comercial ou de um pronunciamento feito em cadeia de televisão. Todas essas formas de articulação de “coisas ditas” trazem consigo as marcas institucionais, enunciativas e de posições ou situações dos sujeitos falantes, de tal forma que, ao fazer-se a análise, expõe-se um feixe de relações que ali estão em jogo.

De que sujeito falar?

O discurso analisado não será manifestação de um sujeito, mas um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem.

Esse caráter contraditório do sujeito rompe com uma tradição, cara não somente ao idealismo de algumas teorias da linguagem, como a desenvolvida por Benveniste, mas ainda àquelas concepções segundo as quais o eu seria absolutamente determinado de fora, dominado por um outro que o constitui. Essa bipolaridade, como sabemos, dominou durante muito tempo as ciências humanas e permanece até hoje em muitos discursos, como o da Pedagogia, da Sociologia e especialmente da militância política. O homem “sujeito da própria história”, capaz de transformar o mundo a partir da tomada de consciência, reúne essas duas concepções: tudo se passaria como se, percebendo a dominação,

a força do outro, o sujeito pudesse lutar e chegar, talvez um dia, à condição paradisíaca (e originária) de sujeito uno, pleno de poder.

Fundada principalmente na idéia do conflito, da pluralidade de vozes que se enfrentam nos textos, essa concepção pela qual se introduz a presença do outro no discurso, mesmo que inicialmente tenha privilegiado um certo determinismo, de fora para dentro, na verdade postula algo que, depois de Marx, não nos atrevemos a questionar: o homem é inconcebível fora das relações sociais que o constituem. Quando a filosofia da linguagem, de inspiração marxista, fez a tradução desse postulado, de modo especial com Bakhtin, que outros conceitos trouxe? Basicamente, uma teoria da polifonia, do diálogo, na qual está compreendido que há inúmeras vozes falando num mesmo discurso, seja porque o destinatário está ali também presente, seja porque aquele discurso está referido a muitos outros. Esse duplo cruzamento constituiria, então, a polifonia discursiva.

Certamente essa descentração do sujeito, implícita na teoria marxista, pertence à mesma episteme dentro da qual se desenvolveu a psicanálise: o discurso do sujeito, para Freud, estaria sempre marcado pelo seu avesso, no caso, o inconsciente. Dividido, quebrado, descentrado, o sujeito se definiria por um inevitável embate com o outro que o habita. E, permanentemente, viveria a busca ilusória de tornar-se um. A linguagem seria a manifestação dessa busca, lugar em que o homem imagina constituir e expor sua própria unidade.

A AD investiga os discursos por uma terceira via, em que de certa forma as duas anteriores estão contempladas. A contraditoriedade do sujeito consistiria, exatamente, na aspiração permanente à unidade, a uma totalidade e completude, pelo fato mesmo de perceber-se incompleto e múltiplo. Essa tensão entre o eu e o outro passa a ser considerada não nesse espaço em que se relacionam sujeitos individuais, mas no espaço de uma relação mais ampla, baseada na noção de dispersão do sujeito, como a formulou Foucault. Nas belas páginas de *A arqueologia do saber*, quando ele escreve sobre a definição de enunciado, lemos que o sujeito do enunciado “é um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes”. E, mais adiante: “Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu objeto” (Foucault, 1980, p. 109).

A heterogeneidade discursiva está diretamente ligada a essa dispersão do sujeito, já que nos discursos sempre se fala de algum lugar, o qual não permanece idêntico: falo e, ao mesmo tempo, sou falado; enuncio individualmente, de forma concreta, constituindo-me provisoriamente um, ambicionando jamais cindir-me, porém a cada fala minha posiciono-me distintamente, porque estou falando ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha integridade. Aliás, sem essa afirmação, meu texto se

perderia na desordem e na ausência de fronteiras.

Um dos instrumentos principais da análise que farei, fornecido pela AD, será justamente esse pelo qual se descrevem os enunciadores de um discurso e os sujeitos dos quais esse discurso fala. No caso dos textos da mídia sobre a adolescência, será necessário fazer a pergunta: quem é o enunciador? De onde ele fala? Tudo indica que há, permanentemente, um jogo entre os que chamarei “enunciadores-autoridades” (a “voz da experiência” dos mais velhos, dos peritos ou mesmo dos astros da mídia), os quais avalizam os enunciados constitutivos de um “ser jovem”, e aqueles “enunciadores-adolescentes”, inseridos na trama discursiva de autoridade. Como acontece esse jogo, que estatuto tem a fala dos adolescentes nessa dinâmica — isso deverá ser descrito. Talvez aí possamos descobrir que lugar, que força adquire esse grupo a partir do momento em que lhe é conferida uma tribuna.

Sentido e formação discursiva

Da mesma forma que não há o sujeito de um discurso, mas diversas posições do sujeito, o sentido também não é dado *a priori*, uma vez que as palavras só significam no interior de cada formação discursiva, isto é, no jogo de relações com outras palavras, expressões ou construções dessa mesma formação. Ela funcionaria como uma matriz de sentido, e os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali lhes parecem óbvias, “naturais”.

É exatamente através da operacionalização desse conceito básico (da *formação discursiva*) que se torna possível ao analista trabalhar os discursos sincrônica e diacronicamente, expondo-os em sua historicidade e quanto aos jogos de poder neles evidenciados. Nesse sentido, parece-me inevitável mostrar, em meu estudo, qual a inserção do suposto discurso sobre adolescência, na discursividade do capitalismo deste fim de século, num país como o Brasil.

Um exemplo simples ilustra bem o que quero dizer. De tempos em tempos, os jornais impressos e os telejornais publicam notícias sobre roubos, assaltos e violência, cometidos por adolescentes pobres, fascinados pelo par de tênis, de *griffe* famosa. Pela AD, essas notícias ultrapassam o simples registro de mais um ato transgressor, tornando-se precioso documento de uma época. A rendição dos pais de classe média às solicitações de consumo de seus filhos, o caráter emblemático dessa peça do vestuário (o tênis) para os jovens, a ponto de tornar-se obrigatória, e o desejo quase obsessivo de apoderar-se de tal objeto, erigido como um troféu (marca de coragem e de virilidade) para o ousado jovem assaltante — essas são evidências primeiras do texto das notícias¹. Uma análise criteriosa do material certamente levantará outras questões, relativas aos demais discursos que ali se cruzam. Um deles tem relação direta com os valores de uma economia de mercado — esse novo deus² —, valores que circulam sob diferentes

formas em inúmeras práticas sociais.

Que outras formações discursivas perpassariam um discurso como esse? De dentro mesmo dos textos, a análise deverá fazer emergirem os imbricados enunciados de outras formações — como a da medicina, da psicanálise, da pedagogia, da teoria da comunicação, da publicidade —, permitindo que se tenha um quadro descritivo dessa prática (a produção e circulação de textos dirigidos aos adolescentes ou que têm essa faixa do público como alvo).

Tudo indica que as informações, as imagens, o ritmo e o tom desses textos dizem respeito a enunciados que participam de um complexo processo de constituição da subjetividade de jovens e adolescentes, em nossa sociedade. Trata-se de estabelecer relações entre os diversos saberes (cada um deles é uma positividade, corresponde ao que efetivamente é dito) e determinar as compatibilidades e incompatibilidades entre eles, pelas quais se estabelecem regularidades. Estas, por sua vez, permitem individualizar, por exemplo, formações discursivas sobre a sexualidade adolescente.

Importa ressaltar que uma formação discursiva não pode ser vista como homogênea e compacta, passível de facilmente opor-se a outras. O discurso religioso possivelmente não se opõe *in totu* ao discurso médico, quando ambos se referem aos problemas atuais da juventude³. Há incorporações mútuas, há controvérsias, e torna-se difícil indicar as fronteiras entre um e outro. Que transformações sofre o discurso médico num local de enunciação como a escola? Ou, ao contrário, quais os modos de apropriação, da autoridade religiosa, em relação ao discurso científico? Que adolescência e que sexualidade jovem são aí constituídas?

Na verdade, a definição de uma formação discursiva, de modo a delimitar o que está fora e o que está dentro, não seria o procedimento adequado, já que uma formação discursiva se inscreve **entre** diversas outras formações, isto é, ela não tem um lugar fixo, movimentando-se “como uma fronteira que se desloca em função dos embates da luta ideológica” (Marandin, in Maingueneau, 1993, p. 112). Básico para a nossa tarefa de análise, o conceito de *interdiscurso* é assim definido por Courtine e Marandin:

“O interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é levada (...) a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela, com eles provocando sua definição e redirecionamento, suscitando, igualmente, o chamamento de seus próprios elementos para organizar sua repetição, mas também provocando, eventualmente, o apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação de determinados elementos” (in Maingueneau, 1993, p. 113).

Em outras palavras, considerar a *interdiscursividade* significa deixar que aflorem as contradições, as diferenças, enfim, a heterogeneidade que subjaz a todo discurso. Maingueneau chega a radicalizar: para a AD, segundo ele, haveria

quase um primado do *interdiscurso* sobre o discurso, já que a unidade de discurso a ser analisada consistiria exatamente num espaço de trocas entre os vários discursos escolhidos. Penso que, ao assumir também esse ponto de vista como básico em minha investigação, terei condições de “apanhar” mais consistentemente os discursos sobre os quais me debruço, até porque trata-se de materiais bastante ricos, no que se refere às lutas entre vários campos, que tomam forma por exemplo em entrevistas de televisão, comerciais, reportagens de revistas femininas.

A mídia, ao mesmo tempo que é um lugar de onde várias instituições e sujeitos falam — sendo portanto um veículo de divulgação e circulação dos discursos considerados “verdadeiros” em nossa sociedade —, também se imporia como criadora de um discurso próprio. Porém, nela, mais talvez do que em outros campos, a marca da heterogeneidade, além de ser bastante acentuada, seria quase definidora dessa formação discursiva. Poderíamos dizer que hoje quase todos os discursos sofrem uma mediação, um reprocessamento, através dos meios de comunicação. Basta lembrar o discurso político, em época de eleições gerais no País: nenhum candidato, nenhum partido prescinde, em nossos dias, do complexo mundo da imagem, do *marketing*, da necessidade de ser notícia. Isso seria válido para outros tantos campos: o médico, o religioso, e assim por diante, sem falar daqueles que praticamente “vivem” dos *media* — a moda e a música, por exemplo.

Como *locus* de divulgação de um sem-número de outros discursos, a mídia imprime o que lhe é próprio em todos eles, mas comumente depende dos discursos especializados externos. Basta lembrar a cobertura da Copa do Mundo, em que as redes de televisão, buscando intimidade com seu público, divertem-no por horas com reportagens sobre qual a melhor alimentação para os jogadores, ou sobre quando e como devem e podem fazer sexo. Por maior que seja a banalidade com que tais assuntos sejam tratados, sempre haverá um especialista a avalizá-los e à emissora: o médico, a nutricionista, o preparador físico, o endocrinologista, todos falarão e assinarão a verdade dos fatos. E seria isso, exatamente, o que constituiria um novo discurso, no caso, o da mídia⁴.

Portanto, esse jogo de poder entre os vários campos certamente deverá aparecer no decorrer da análise dos discursos que empreendemos nesta pesquisa porque, se não podemos dizer que qualquer discurso seja autônomo, mais isso valerá para o caso da mídia. E, considerando o espaço restrito sobre o qual será feita a análise, veremos como essa luta é concreta e permanentemente presente em cada aspecto do texto considerado.

Meu recorte, cabe referir aqui, é feito segundo a classificação proposta por Maingueneau, quanto à amplitude dos conjuntos discursivos: o autor distingue *universo discursivo* — correspondente a todas as formulações discursivas que circulam numa dada conjuntura; *campo discursivo* — o grupo das formações discursivas em luta; e *espaço discursivo* — o subconjunto de um determinado

campo discursivo, onde é possível registrar a presença de pelo menos duas formações, cujo embate é fundamental para a eficácia (e compreensão) dos discursos considerados (Maingueneau, 1993, p. 116-117).

O *espaço discursivo* por mim delimitado — genericamente, o que a mídia “fala” sobre adolescência —, é selecionado do interior do campo discursivo dos meios de comunicação social, e faz-se para atingir um objetivo central: descrever os enunciados que nossa sociedade, nestes últimos anos, tem construído sobre a adolescência, através dos meios de comunicação. Haveria uma espécie de fusão entre os valores entronizados pela mídia (o sucesso individual, um certo tipo de beleza física, um modo de vida baseado na cultura do corpo e no consumo permanente de bens materiais, entre tantos outros) e aqueles pelos quais se passa a definir o que seria um adolescente “ideal” para a classe média. Ou seja, poderia dizer-se que há uma importante intersecção entre mídia e adolescência⁵, a ser investigada. Uma análise imediata dirá que esses valores da mídia não seriam exatamente dela, mas próprios do que foi construído pelo discurso do capitalismo, particularmente da segunda metade deste século, cujos fundamentos, é claro, são bem anteriores. Tudo isso, então, deverá ser operacionalizado, na construção do meu objeto de pesquisa, à luz da Análise do Discurso.

Como cada discurso é remetido por ele mesmo a tantos outros, pode-se dizer, neste caso, que os discursos incorporados pela mídia, a partir de outros campos — mormente da Medicina, da Pedagogia, da Psicologia, da Psicanálise —, também eles, ao entrarem na cena midiática, ao tomarem forma dentro desse campo específico da comunicação social, sofrem um tratamento que os retira de seu *habitat* e que, ao mesmo tempo, reforça a autoridade própria de cada um, pela importância que têm numa determinada formação social. Esse tratamento, pelo qual tais discursos são transformados e incorporados, não será visto de modo compacto ou homogêneo; pelo contrário, será visto nos diferentes momentos de enunciação e analisado enquanto objeto vivo, já que haveria uma real impossibilidade de separar a interação dos discursos do funcionamento intradiscursivo, o que, segundo Maingueneau, está diretamente relacionado ao caráter de diálogo, permanentemente vivo em qualquer enunciado.

Aliás, cabe aqui salientar que a AD confere a *diálogo* um sentido mais amplo do que aquele comumente atribuído a essa palavra. Tal sentido, referido pela primeira vez na obra de Bakhtin, como vimos anteriormente, leva a considerar que, do ponto de vista discursivo, “não há enunciado desprovido da dimensão dialógica, pois qualquer enunciado sobre um objeto se relaciona com enunciados anteriores produzidos sobre este objeto. Assim, todo discurso é fundamentalmente dialógico” (Brandão, 1993, p. 89).

Intertexto e intertextualidade

Mesmo que, de certa forma, estes conceitos já tenham sido indiretamente contemplados neste texto, é importante explicitá-los aqui. O *intertexto* diz

respeito ao que é efetivamente citado pelo discurso, aos fragmentos nele presentes. Seria como que um ponto de partida metodológico: considerar na sua simplicidade o “dito”, o citado por aquele discurso ele mesmo. É o momento de desmembrar, identificar e agrupar os elementos efetivamente citados, como movimento inicial na caminhada que culmina em direção a uma verdadeira descrição dos acontecimentos discursivos, como queria Foucault.

Ora, essa descrição deverá levar em conta a dinâmica relacional da formação discursiva considerada, ou seja, o modo como esta interage com outras formações (*intertextualidade externa*) ou inclusive com outros discursos, dentro dela mesmo (*intertextualidade interna*). Tal conceito permite ao analista fazer uma espécie de mapa do discurso em questão, desenhando seus contornos e intersecções.

O exame da possibilidade de uso concreto desses conceitos conduz-me a uma pergunta reincidente neste momento da investigação: o discurso da mídia (sobre adolescência) estaria definido por sua relação com outros discursos do mesmo campo (o campo mais amplo da comunicação social)? Ou essa definição seria feita pela complexa relação com campos diferentes? Possivelmente se trate, no caso do meu objeto, de analisar a *intertextualidade externa*, já que as primeiras evidências indicam uma multiplicidade de citações, referidas a campos distintos, cujos enunciados complementam, referendam, questionam, ilustram, em suma, compõem o discurso da mídia sobre adolescência. Mais perguntas: como se fazem essas citações, ou seja, quais os labirintos dessa comunicação entre discursos de áreas tão distintas? Como adquirem legitimidade citações de determinadas áreas dentro de um discurso como o da mídia? Há cruzamentos? Onde as reincidências? Onde as rupturas?

Condições de produção e descontinuidade

A simples lembrança de alguns textos, em suas manchetes apenas, talvez permita indicar o quanto esses conceitos elaborados pelos teóricos da AD podem conduzir uma análise bastante rigorosa. Por exemplo: a televisão expõe adolescentes mantendo livremente relações sexuais, em suas novelas; os telejornais trazem a reportagem sobre as graves conseqüências da falta de cuidados com respeito à contaminação pelo vírus da AIDS; a revista feminina publica os altos índices de gravidez e aborto em adolescentes brasileiras. Um conjunto de textos da mídia, tais como esses, sofrerão, com a metodologia da AD, um trabalho minucioso pelo qual perguntaremos sobre as *condições de emergência* ou de instauração de uma discursividade referida à adolescência; no caso dos exemplos acima, referida à sexualidade das meninas. Como parto de que, nos últimos dez anos, a mídia progressivamente tem mostrado que a figura do adolescente adquire uma centralidade em seus discursos, será necessário responder quando, como e por que isso acontece.

Certamente, aqui, será preciso mostrar como a discursividade sobre o adolescente tem, como qualquer discurso, uma história. A própria denominação de adolescência é datada, e esse fato lingüístico tem suas conseqüências, seus efeitos. Desde o início do século, fala-se em adolescentes, como um grupo assim classificado a partir da idade, considerada fase da transição entre a infância e a vida adulta. Como essa classificação etária configurou-se desde então? Que rupturas podem ser citadas? Ou seja: que enunciados são registrados desde que a categoria foi criada? De que posições e de que lugares institucionais se falava em adolescência nas primeiras décadas do século XX?

Foucault nos ensina — fundado em Canguilhem — que os conceitos sofrem deslocamentos e transformações, e que a trajetória de um conceito é, na verdade, a história de seus diversos campos de constituição e de validade, das sucessivas regras de uso nos diferentes meios teóricos em que ele foi elaborado. Desse ponto de vista, não haveria nem conceitos nem categorias “essenciais”, ideais — portos de ancoragem, lugares de repouso para o pesquisador. E, sim, descontinuidades, que nos compelem a ver e pensar a diferença, os afastamentos, as dispersões, e a “pensar o outro no tempo do nosso pensamento”, como diz Foucault, na célebre introdução de *A arqueologia do saber*.

Discursos sobre adolescência e juventude podem ser encontrados em documentos de épocas bem distintas. Comparativamente a outros momentos, que ruptura pode ser verificada no início da década de 90, no Brasil, quando a mídia se volta ostensivamente para o adolescente, insistindo em mostrá-lo ora como herói (responsável pelo *impeachment* do Presidente Collor), ora como conservador (preocupado ainda com a virgindade da mulher e com a busca do sucesso individual — conforme dados de pesquisas feitas por agências de publicidade), ora como o depositário de doenças e medos de uma época (consumidor de drogas e fonte de inquietação, em vista do fantasma e da realidade da AIDS), ora ainda como o modelo de consumo (manequim de roupas, cosméticos, academias estéticas)? Em que esse discurso se distingue, por exemplo, daquele que se ocupou, durante décadas, com a agressividade e a rebeldia dos mais jovens (encarnadas em personagens como o ator James Dean, nos Estados Unidos da década de 50, lembrado até hoje em todo o mundo)?⁶

Seguindo Foucault, Courtine adverte: não se trata, de forma alguma, de fazer uma interpretação cronologista nem de ir situando os elementos de um discurso, como se fosse possível uma seqüencialidade. Uma coisa é tratar de domínios como os de atualidade, memória e antecipação; outra é concordar que há um “antes-agora-depois”. Aqueles domínios, considerados e operacionalizados, permitirão caracterizar “as repetições, as rupturas, as fronteiras e as transformações de um tempo processual” (Courtine, in Brandão, 1993, p. 78).

Assim, por exemplo, devo admitir, paraminha análise, que já há um conjunto de discursos sobre adolescência, na mídia, que preexistem a estes que pretendo estudar. Lembrei, anteriormente, que o *boom* da literatura destinada ao público

adolescente ocorre alguns anos antes de sua inserção e centralidade nos discursos da mídia eletrônica. É nos livros e nas revistas⁷ que se inicia, na década de 80, um investimento maciço nesse público. Essas produções, por sua vez, incorporam saberes de campos importantes, como os da pedagogia, da psicologia, da medicina (especialmente o campo híbrido da chamada “educação sexual”, que adquire relevância a partir do início dos anos 80).

Ou seja, ao invés de irmos, indefinidamente, atrás de um ponto originário (onde tudo começou?), vamos situar datas e locais, não como pontos de partida nem como dados definitivos ou lugares de repouso, mas antes como referências ligadas às *condições de produção* de um discurso, que se enuncia diferente, que é outro em cada um desses lugares e instantes. O uso da comparação, assim, não servirá para homogeneizar os discursos, como se lhe fizéssemos uma total assepsia. Pelo contrário. Essa comparação permitirá desenhar as intercomunicações ali presentes.

O fato de que os enunciados se constroem sob determinadas circunstâncias bem concretas leva-nos a discutir mais exaustivamente esse conceito fundamental da AD: as *condições de produção* de um discurso. O contexto histórico-social, o lugar de onde falam os interlocutores, a imagem que cada um faz do outro — tudo isso deve ser considerado na análise. Como se dá a *cena enunciativa* dos discursos da mídia? O que nos dizem os textos, porque estão dados nesta e não naquela *cena*? Mas, vale recordar sempre — tudo isso será visto a partir do texto. Ele é que vai dizer das suas próprias condições de produção. Nele toda essa complexa rede está inscrita.

O que Foucault pergunta aos textos não é “o que está por trás”, “o que se queria dizer” com aquilo, mas sim: quais são as condições de existência daquele enunciado. Suspendendo continuidades, acolhendo cada momento do discurso e tratando-o no jogo de relações em que está imerso, o arqueologista levanta um conjunto de enunciados efetivos, em sua singularidade de acontecimentos raros, dispersos e dispersivos e indaga: afinal, por que essa singularidade acontece ali, naquele lugar, e não em outras condições?

Partindo de que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época, o que se está dizendo é que o objeto existe sob condições “positivas”, na dinâmica de um feixe de relações. Há condições de aparecimento histórico, relativas às formações não-discursivas (instituições, processos sociais e econômicos), as quais descobriremos na instância do próprio texto: a partir dele, segundo Foucault, é possível fazer destacarem-se as regras pelas quais o jogo de relações entre o discursivo e o não-discursivo fazem, em uma determinada época, aparecer aquele objeto e não outro, como objeto de poder e saber.

RECURSO DA EFICÁCIA DISCURSIVA

O método que Michel Foucault desenvolveu em *A arqueologia do saber* concentra-se sobre o domínio das coisas efetivamente ditas ou escritas; importa analisar como elas se inscrevem no interior das formações discursivas, isto é, no sistema relativamente autônomo dos atos de discurso, onde são produzidas essas “coisas ditas” (Dreyfus e Rabinow, 1984, p. 78). O autor insiste na “pobreza enunciativa”, na precariedade dos enunciados, uma vez que, depois de “ditas”, as coisas mudariam de existência; ou seja, há um processo permanente de transformação do próprio sistema de relações em que estão envolvidos esses textos: eles sofrem a partir daí novos usos, tornam-se outros, porque constituem e modificam as próprias relações sociais.

As evocações do já-dito

Para o analista, é importante observar que essa modificação dos enunciados implica a existência de um acúmulo, de uma *memória*, de um conjunto de já-ditos. Desta forma, qualquer seqüência discursiva da qual nos ocupemos poderá conter informações já enunciadas; haveria um processo de reatualização do passado nos acontecimentos discursivos do presente. Essas redes de formulação — o tecido constituído pelo discurso de referência e pelo já-enunciado — permitiriam descrever efeitos de memória, ou seja, redefinições, transformações, esquecimentos, rupturas, negações, e assim por diante. Não se trata de uma memória psicológica, como lembra Helena Brandão; nem de “despertar os textos de seu sono”, como diz Foucault. É preciso levantar os temas relacionados aos “esquecimentos” e mostrar qual o modo de existência que caracteriza aqueles enunciados. E aí é imprescindível lembrar: os enunciados estão, sempre, diretamente investidos em técnicas e práticas, isto é, em relações sociais (Foucault, 1980, p. 151).

Maingueneau sugere que o sujeito enunciador agiria como se o discurso acontecesse numa linearidade, “esquecendo-se” de outro eixo: a verticalidade do pré-construído, o qual é regulado e atravessado por interdiscursividade referida a um tempo mais longo da memória. Na análise, procura-se justamente descrever como se concretizam no texto esses efeitos de memória, na busca da eficácia do discurso.

Ora, a descrição de um domínio da memória aponta para a possibilidade de, através da análise, fazer antecipações relativas àquele discurso. Processo sem fim, mas passível de ser lido em seus instantes, plenos de já-ditos, o processo discursivo também se ofereceria a um futuro, a uma possibilidade.

Se tenho como objeto uma determinada seqüência discursiva — um conjunto de textos produzidos e veiculados pela mídia impressa e eletrônica, durante um

tempo “x”, dirigida aos adolescentes ou que os toma como personagens e pontos de referência —, devo considerar que ela formula enunciados preexistentes numa determinada formação social. A comunicação produzirá determinados efeitos na medida em que evocar um já-dito, um já-sabido, seja apenas pelo efeito simples de lembrar, seja pela redefinição ou transformação de algo já conhecido e reconhecido, seja ainda pela própria negação ou ruptura efetuadas nessa mesma memória.

Os discursos sobre a mulher, no Brasil, pelos quais ela é ainda a personagem romântica na relação entre os dois sexos, ao mesmo tempo que recebem redefinições, às vezes até questionamentos drásticos, parecem reiteradamente buscar a cristalização desse “valor”, como indica, por exemplo, a construção de personagens femininas adolescentes de novelas: elas incorporam novos padrões (podem ser empreendedoras, desejar trabalhar, podem ter iniciativa sexual, ser ambiciosas e até calculistas), mas sua vida realmente se define e se pauta pela presença do homem, pela conquista amorosa, pela dependência do querer do outro, como os textos da mídia insistem em reiterar. Porém, essa insistência sempre adquire novos contornos, produz novos discursos. Quais as incorporações do já-dito e quais suas novas fronteiras e assimilações?

Importa ressaltar também que o discurso sobre adolescência, talvez mais do que qualquer outro, se caracteriza por falar do tempo. A própria denominação de adolescência, como categoria definida primeiramente pela faixa de idade, por um tempo de transição, aponta para isso. A afirmação da necessidade de “ser jovem” em oposição a “ser velho”, em textos da mídia, joga com o mesmo conflito (entre gerações), em outras épocas e lugares sociais, atualizando-o e produzindo efeitos de verdade.

Finalmente, poderíamos acrescentar aqui uma suposição que envolve um outro aspecto referente à memória discursiva, a que alguns estudiosos da AD têm dedicado atenção especial: o problema do *discurso fundador* — essa categoria pela qual, no próprio exercício da análise, descobrem-se discursos que funcionam como referência básica no imaginário constitutivo de um país (Orlandi, 1993, p. 7). Ora, supomos que, no caso do Brasil, o clichê segundo o qual nos definimos por pertencermos a um “país jovem”, poderia também estar entranhado nessa rede discursiva dedicada a constituir saberes sobre a adolescência brasileira: teríamos aí mais um recurso da eficácia discursiva, que remete a uma memória coletiva.

A relação polêmica e os deslocamentos de sentido

Se estou preocupada com a descrição dos modos de constituição da adolescência na mídia, isto é, da constituição de um corpo e de um alma adolescente, certamente devo trabalhar com outros conceitos da AD, relacionados àqueles

anteriormente discutidos, pelos quais se reafirmam a singularidade e a dispersividade dos enunciados.

Os deslocamentos, os deslizamentos da função significante, como nos indica Laclau, fazem parte do processo geral de representação simbólica. Um discurso sobre adolescência, por exemplo, como um discurso sobre os direitos humanos ou qualquer outro, não está referido a essencialidades. Em locais e épocas distintas, o cuidado com o corpo, com a alma, a definição de beleza, a constituição de gênero e de sexualidade, as relações entre gerações — todo esse conjunto de elementos relacionados com a adolescência — têm enunciados cuja formulação sofre deslocamentos. Trata-se de perguntar: como esse movimento se inscreve nas palavras, nos textos, nas imagens?

Michel Pêcheux é claro: toda descrição que fizermos expõe-se ao equívoco da língua, porque “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (Pêcheux, 1990, p. 53). Lingüisticamente, posso descrever os enunciados como séries constituídas de pontos deriváveis, que se oferecem a uma análise. Esse é, exatamente, o espaço da AD.

Observando as diferentes construções dos textos da mídia devo analisar as variadas formas (paráfrases) que assumem determinados enunciados, compreendendo que “não há o mesmo no diferente, isto é, formas diferentes significam diferentemente” (Orlandi, 1987, p. 119). Não temos simplesmente uma outra informação, naquela nova formulação, mas sim uma diferença no que diz respeito aos efeitos de sentido. A análise, então, deverá preocupar-se com esses registros singulares.

Da mesma forma, a análise necessariamente deverá contemplar um aspecto fundamental da construção dos discursos: os processos de tradução, através dos quais um discurso “x” se afirma polemicamente em relação a outro: tudo se passa como se o discurso “tradutor” (ou agente, como o classifica Maingueneau) constrísse o discurso opositor, para afirmar a si mesmo, delimitando seu espaço e verdade. Esse movimento é recíproco; portanto, os papéis de discurso agente e discurso paciente estão permanentemente em alternância. Não se trata apenas de afirmações e negações grosseiras, revelando posições explicitamente adversárias: cada formação discursiva define para si uma espécie de memória polêmica, os pontos cruciais e lancinantes através dos quais ela vai-se constituindo, em oposição ao Outro de si mesma. Haveria como que conflitos arquetípicos em cada formação discursiva.

Como trataremos dos discursos da mídia, por definição enredados em discursos de diferentes formações discursivas, a questão das relações polêmicas será vista em suas várias faces: de um lado, as controvérsias entre campos como o da Educação e o da Medicina, na definição de um saber sobre a adolescência, parecem indicar que o saber médico reivindica um lugar de prioridade inclusive em relação a questões educacionais; de outro, as polêmicas do saber pedagógico

com o saber propriamente criado e divulgado na mídia, envolvendo uma dessacralização da autoridade do professor; finalmente, a polêmica constituidora do discurso dos próprios adolescentes sobre si mesmos, no sentido de se constituírem em oposição aos mais velhos, às outras gerações. Penso que todas essas polêmicas têm algum tipo de comunicação entre si, uma vez que tanto a mídia quanto a Pedagogia e a Medicina incorporam essa polêmica básica referida ao já clássico “conflito de gerações”, construindo um discurso em que, muitas vezes, reivindicam uma solidariedade com os jovens, como se pudessem interpretar seu desejo de afirmação. Os textos publicitários, nesse aspecto, são particularmente exemplares.

EM SÍNTESE: A TRAMA DO ENUNCIADO

Todas essas observações apontam para as possibilidades que a Análise do Discurso oferece. Assim colocadas, são apenas pálidas suposições, já que aqui não estamos ainda agindo a rigor sobre os discursos que são nosso objeto (estamos, sim, propondo um tipo de análise e supondo a sua eficácia). O que acabei de afirmar estaria mesmo nos textos da mídia? Ou melhor, os textos apontariam para essas reflexões? Para responder a essas perguntas devo partir da seleção de materiais, delimitados num tempo e num espaço, neles mergulhar e, do seu interior, da sua materialidade lingüística, descrever os enunciados desta época, parte importante do regime de verdade da formação social correspondente.

Nos enunciados — esse “dito” sobre os objetos — está inscrita a descontinuidade histórica dos discursos, que a análise permitirá descrever. Nem unidade nem estrutura, o enunciado seria uma “função de existência”, pertinente exclusivamente aos signos, e cuja análise dirá sobre que atos e que sentidos se realizam através de sua formulação. Ele é uma relação, ligada a um conjunto de domínios, que dizem respeito a um lugar, a uma condição, a um campo de emergência, a instâncias de diferenciação social. Da mesma forma, o enunciado se associa a campos adjacentes: trata-se da coexistência com outros enunciados. Há sempre um espaço colateral, porque “um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (Foucault, 1980, p. 112).

Resumindo: o arcabouço teórico que a AD construiu nomeando conceitos como *interdiscurso*, *interdiscursividade*, *intertexto* e *intertextualidade*, na verdade, significa uma operacionalização dessa trama complexa que Foucault identifica no enunciado. Ele insiste em *A arqueologia do saber* sobre as múltiplas relações de um discurso com outros, de um enunciado com outros à sua margem. Há uma “constelação discursiva”, há vizinhanças e contemporaneidades; podem-se fazer analogias, oposições e complementaridades entre enunciados; há inúmeros processos de apropriação dos discursos. Mas é preciso fazer um trabalho árduo de individualização da formação discursiva considerada, com seus enunciados,

cujas regularidades não lhe vêm de fora, ao contrário, é dada por ela mesma. O discurso a considerar seria aquele conjunto de enunciados apoiados na formação discursiva considerada: um conjunto limitado de enunciados, a respeito dos quais será possível definir como historicamente eles existem.

Tal modo de investigar instaura um procedimento radicalmente distinto daquele pelo qual se quer interpretar os textos, historiar um “referente”, mergulhar no “fundo das coisas”, buscar uma essência. Não haveria fixidez de sentidos nos discursos que nos constituem. Os movimentos de fixação (a busca de hegemonia) — como a construção de uma subjetividade adolescente — precisam ser analisados na multiplicidade de lutas, possíveis de serem analisadas *de dentro* dos discursos.

Notas

1. A pesquisa feita por Felícia Madeira, da Fundação Carlos Chagas em 1993 (v. Referência bibliográfica), sobre meninas adolescentes, faz uma referência importante sobre trabalhar, ter dinheiro e poder comprar um par de tênis, símbolo de “ser jovem”.
2. Cfe. o economista Francisco Oliveira, em palestra de abertura à 14ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu (MG), 1991.
3. É comum, por exemplo, nas escolas particulares de confissão religiosa, a direção promover encontros de pais e mestres, em que o conferencista, um médico, discute os problemas da sexualidade adolescente, de uma posição dupla: como autoridade profissional e como enunciatador num lugar específico, a escola, aliado à autoridade religiosa-pedagógica.
4. Voltarei a discutir sobre a função mediadora da mídia mais adiante, quando será explicitado o conceito de *condições de produção* do discurso.
5. Caberia aqui referir o quanto a mídia, principalmente as grandes redes de televisão, depende, em nossos dias, de uma “imagem jovem”. A Rede Globo, dia 24 de maio de 1994, no programa *Som Brasil*, fez uma homenagem aos 80 anos de Dorival Caymmi, apresentando sobretudo jovens roqueiros e cantores de *reggae*.
6. Um anúncio da margarina “Delícia”, veiculado em 1994, coloca em cena a menina adolescente que deseja, de aniversário, licença para dormir com o namorado. O pai, constrangido, recorda seu tempo de rebeldia nos anos 60, e se mostra ambíguo na aprovação do pedido da filha. Aliás, quem revela o pedido é o irmão menor. Que efeitos tem essa referência ao passado, em que se expõe de maneira suave e palatável o conflito de gerações? Qual o sentido de rebeldia em épocas diferentes?
7. Como a revista *Capricho*, cujos textos analisei no trabalho *O capricho das disciplinas*, apresentado na 16ª Reunião Anual da ANPED, no GT de Sociologia da Educação, em Caxambu (MG), setembro de 1993.

Referências Bibliográficas

- BRANDÃO, Helena. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, UNICAMP, 1993.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações – 1972-1990*. Rio, Ed. 34, 1992.
- _____. *Foucault*. S.Paulo, Brasiliense, 1991.
- DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Un parcours philosophique. Au-delà de l'objectivité et de la subjectivité*. Paris, Gallimard, 1984.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio, Forense, 1980.
- _____. El sujeto y el poder. In: *Revista Mexicana de Sociología*. Inst. de Investigaciones Sociales, UNAM. México, jul/set. 1988, ano 2, nº 3.
- GIROUX, Henry e MCLAREN, Peter. Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, 18(2):21-35, jul/dez. 1993.
- LACLAU, Ernesto. *A política e os limites da modernidade*. In: HOLLANDA, Heloísa B.(Org.). *Pós-modernismo e política*. Rocco, Rio, 1991: 127-150.
- MADEIRA, Fêlcia R. *A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou ... reclusão*. S.Paulo, UNICEF, 1993 (xerox).
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, S.Paulo, 1993.
- ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. Campinas, Pontes, 1987.
- _____(Org.). *Discurso fundador*. Campinas, Pontes, 1993.
- PÊCHEUX, Michel. *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas, Pontes, 1990.

Rosa Maria Bueno Fischer é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 8º andar
90.046-900 - Porto Alegre - RS



20(2): 38-46
jul./dez. 1995

A PEDAGOGIA DO XAMÃ: risos nas entrelinhas de rituais na escola

John Cowart Dawsey

RESUMO - *A pedagogia do xamã: risos nas entrelinhas de rituais na escola.* Na escola xamânica sonhada por Peter McLaren, haveria a “percepção mais profunda” dos xamãs do Putumayo, de que ela mesma, essa escola xamânica, pode ser “uma grande mentirosa”? Se os “palhaços de aula” ainda lá estiverem, certamente que sim. Será que o texto subterrâneo de *Rituais na Escola* de McLaren, esse texto liminar, obtuso, onde, em entrelinhas, o palhaço continua a rir, consegue burlar o texto mais óbvio e luminoso de uma pedagogia do xamã?

Palavras-chave: rituais, xamanismo, pedagogia

ABSTRACT - *Shaman's Pedagogy: Laughters in the between lines of school rituals.* In the shamanic school dreamed by Peter McLaren, is there room for what is perhaps the “deepest perception” of Putumayo shamans that this school may itself be “a great liar”? If “classroom clowns” are still there to be found, then certainly yes. Does the underground text of McLaren's *School Rituals*, this liminal, obtuse text, where, in a reading between lines, one can hear clowns still laughing, pull tricks on the more obvious and enlightened pedagogy of the shaman?

Key-words: ritual, shaman, pedagogy

Esse trabalho resulta de tensões criadas a partir da leitura de dois livros: *Rituais na Escola*, de Peter McLaren (1992), e *Xamanismo, Colonialismo e o Homem Selvagem*, de Michael Taussig (1980). A justaposição desses textos pode provocar no leitor um sorriso: o que a extração de borracha no início do século vinte, entre os huitoto na região do Putumayo da Amazônia, tem a ver com o cotidiano de uma escola canadense atual? No entanto, como veremos a seguir, os autores pisam em territórios estranhamente familiares. Pretendo usar o *Xamanismo...* de Taussig para interpretar o *Rituais...* de McLaren pelo que esse possa ter de material oculto, liminar. Trata-se de uma leitura enviesada. Talvez o livro de McLaren seja ainda mais interessante e “perigoso” pelas teses implícitas de seu texto, do que pelo que tem de mais óbvio. Uma dica: chama atenção a maneira pela qual McLaren se deixa seduzir pela figura do “palhaço de aula”. Taussig pode ser interessante para fins de explorar as teias dessa sedução. Creio que possamos envolver os livros num jogo de espelhos de tal forma que um constitua o alter-texto do outro.

De imediato, o que os autores têm em comum é a sua atração pela imagem do xamã. Trata-se de uma figura antiga do imaginário antropológico, uma projeção ocidental que se utiliza de uma palavra siberiana e que, graças ao que alguns chamariam de magia etnográfica, ganha corpo em lugares inesperados, longe de estepes siberianas, inclusive em salas de aula de uma escola católica canadense em fins de século XX. Essa figura que, de acordo com evolucionistas sociais do século XIX, encarnava “superstição” “atraso”, e “selvageria”, passa a ser evocada como modelo por pedagogos de linhagens recentes como McLaren, ganhando inclusive uma certa aura em discussões da chamada “pós-modernidade”.

O estudo de Peter McLaren trata de uma escola católica canadense frequentada por filhos de imigrantes açorianos, uma gente acostumada ou destinada ao “trabalho pesado”. McLaren se interessa especialmente por processos em que estudantes tentam sabotar o “estado de estudante” para reinstituir, na própria sala de aula, o “estado de esquina de rua”. As figuras intrigantes de McLaren: o “palhaço de aula” e o “professor-xamã”.

O livro de Michael Taussig se divide em duas partes. Na primeira, o autor mostra como “civilizados” interessados na produção de borracha imitam a própria imagem da “selvageria” que projetam e inscrevem sobre os corpos dos índios, gerando o medo e o terror. Na segunda, ele discute procedimentos de cura. Se a “cultura do terror” se alimenta da “obscuridade epistemológica” para produzir medo, confusão e desordem, a terapia xamânica discutida por Taussig se utiliza da mesma “obscuridade epistemológica”, porém com efeitos surpreendentes: “fazendo a desordem tropeçar na própria desordem”.

Há temas recorrentes nos trabalhos de McLaren e Taussig: “xamanismo”, “liminaridade”, “riso”, e “desrealização do real”. Antes de discutir possíveis diferenças entre as suas concepções de xamanismo, quero, a seguir, explorar

mais detalhadamente o tema da “cultura do terror”, um conceito “inventado” por Taussig, para trazer à luz parte do material subterrâneo da etnografia de McLaren.

Cultura do terror

Os dois estados de interação em torno dos quais se elabora o texto de McLaren, o “estado de estudante” e o “estado de esquina de rua”, evocam o drama da “civilização” e “selvageria” do *Xamanismo...* de Taussig. “Os estudantes [...] parecem mais imprevisíveis, barulhentos e desordeiros no estado de esquina de rua do que no estado de estudante” (McLaren, 1992: p. 133s). O “estado do estudante” evoca imagens de “civilização”: “É aqui que os alunos se entregam aos controles poderosos e procedimentos coercitivos disponíveis aos professores. [...] O principal tema do estado de estudante é ‘trabalhar duro’! [...] O tom desse estado é indicativo, significando que prevalece o mundo dos fatos reais.” (McLaren, 1992: pp. 137s).

Vemos o próprio McLaren participando da geração de imagens. “Esquina de rua”: local mais associado ao caos, à expressão de forças reprimidas, sensualidade, revitalização. A “esquina de rua” evoca caleidoscópios de imagens não apenas em escolas canadenses. “Esquina” como lugar de cruzamentos, encruzilhadas, perigo, liminaridade, como ensina Mary Douglas (1976). Local de mediação, de ambigüidade, fazendo conexão entre múltiplos espaços. Local de mulheres e homens sedutores, perigosos. Lugar de comunicações, despachos a exus. Evoca estudos de guetos, de populações “marginalizadas”, tais como o clássico *Street Corner Society* de William Foote Whyte (1943), e os “streetcorner families” e “streetcorner men” de Ulf Hannerz (1969). Trata-se de uma “geografia imaginativa” (Said, 1990; Taussig, 1993), tanto quanto um “estado de interação” no sentido de McLaren, ou “espaço social” no sentido de *Casa e Rua* de Roberto da Matta (1987).

Haveria em *Rituais...* algo parecido com o jogo de espelhos que encontramos nas análises de Taussig a respeito das relações entre “colonizadores” e “selvagens” do Putumayo? Haveria algo daquilo que Taussig discute enquanto “mediação narrativa do terror”, se reportando às histórias que “colonizadores” e “muchachos” contam a respeito da “selva” e dos “selvagens”, esses rituais cotidianos envolvendo “colonizadores” falando de rituais “macabros” e “aterrorizantes” dos “selvagens”?

Eis a descrição de McLaren da reunião de uma equipe de professores: “... um complô pedagógico não verbalizado para redimir os estudantes açorianos dos horrores de suas formas culturais ‘medievais’, de suas atitudes ‘vadias’ e seu ser cru ‘primitivo’” (McLaren, 1992, p.175). Aqui não haveria algo das projeções discutidas por Adorno e Horkheimer (1991) em *Dialética do Escla-*

recimento? Professores de uma escola católica projetando suas imagens de uma cultura “medieval” sobre os alunos? Participantes de rituais religiosos ancestrais (“primitivos”) “redimindo” açorianos do “primitivismo”? Com um pouco de imaginação, talvez seja possível inferir não apenas o medo de estudantes, mas o medo dos próprios professores e administradores diante de um outro visto com “horror”.

Enfim, talvez a noção de “cultura do terror” usada por Taussig revele aspectos menos visíveis que se insinuam no texto de McLaren. McLaren escreve: “O olho do professor, assim como o Olho de Deus, se torna investido de ameaça e terror, e, às vezes, pode assumir a ação da ira divina” (McLaren, 1992, p.153). As próprias barbas dos professores ajudavam a acentuar seus olhos panópticos (ib., p.163).

Quando professores assumiam a postura pedagógica padrão do “senhor hegemônico” a sala de aula virava a “gaiola de ferro” de Max Weber, e a escola ganhava as feições de um presídio: “o conhecimento era transmitido superficialmente, como se fosse uma bandeja de comida passada por baixo da porta de uma cela” (ib., p.165).

McLaren (1992, p. 165, 226 e seg.) fala de uma “cultura do sofrimento”: dormência espiritual, vazio emocional, separação distinta entre corpo e mente, lábios apertados, mandíbulas cerradas, corpo desconectado, incomunicativo: “Todo o corpo carrega uma história de opressão” (ib., p.228-229). As descrições lembram a imagem de “imbunches”, as “crianças raptadas por bruxas” das histórias contadas no Chile de Pinochet, e recontadas por Taussig (via Dorfman): “A fim de quebrar a vontade da criança, as bruxas quebram seus ossos e costuram as partes do corpo de maneira anormal. A cabeça é virada para trás, de tal modo que a criança tem de andar a ré. As orelhas, os olhos e a boca são costurados. [...] Dorfman] escreve que chilenos [...] ‘estão isolados um do outro, seus meios de comunicação foram suprimidos, suas conexões cortadas, seus sentidos bloqueados pelo medo’” (Taussig, 1993 p.26).

Ambiente petrificado. Estudantes coisificados. O próprio “salão de aulas” — “as superfícies de plástico duro, as cores suaves, o funcionalismo opressivo do mobiliário, as paredes acinzentadas e esbranquiçadas, as filas de carteiras, e com exceção de umas poucas janelas estreitas, a iluminação [...] fluorescente indireta” — evocava um “espaço da morte”. “Os estudantes não apenas habitavam neste útero de fôrmica e concreto — eles eram ‘processados’ por ele” (McLaren, 1992, p. 226). Um “útero” ao avesso, produzindo o avesso da vida.

Identidades e símbolos oscilam. Haveria aqui “iluminações profanas” benjaminianas que, à moda do surrealismo, ocorrem por justaposição de signos aparentemente desconectados? McLaren toma nota de um incidente em que a imagem do monstro Pac Man do “videogame” foi afixada na parede adjacente ao crucifixo — “uma situação”, diz o autor, “que apropriadamente resumia a natureza sincrética desconfortável da simbologia da sala de aula” (ib., p.246).

Indícios de uma realidade fantasmagórica em que professores meramente mortais, pressupõe-se, às vezes se confundem com imagens de cristos, e cristos se transformam em monstros eletrônicos canibalescos, mas cômicos, do tipo Pac-Man.

McLaren conta:

“Um dos momentos mais expressivos para mim era aquele em que o professor ficava de pé, com as pernas um pouco afastadas e com as mãos na cintura, controlando a entrada dos estudantes nos bancos, enquanto cada um deles fazia uma genuflexão na frente do altar, a medida que iam passando. Com efeito, os estudantes estavam literalmente ajoelhando-se submissamente aos pés do professor que os olhava com uma auto-satisfação inconfundível. Na frente de quem, na verdade, estavam os estudantes prostrando-se naquele momento? A que Deus(es) estavam fazendo a maior homenagem?” (ib., p.214).

Os rituais costumam as ficções ao real.

Palhaços

Tanto quanto Taussig, McLaren tem interesse em discutir como discurso se seus “efeitos de verdade” podem ser subvertidos. Ambos se deixam seduzir por forças subterrâneas, ctonianas, infernais. Taussig pela “selvageria” e McLaren pelos “palhaços de aula” e “esquinas de rua”. Em *Xamanismo...* Taussig nos mostra como a figura diabólica do “selvagem” oscila a tal ponto que, no próprio imaginário do colonizador, o diabo às vezes se transfigura em deus. Em um dos seus livros anteriores, o mesmo autor (Taussig, 1980) mostra como a figura diabólica do “Tio” entre mineiros bolivianos também oscila. Tem a aura de Supay, o espírito beneficiente dos domínios minerais. Pode redimir. Walter Benjamin: “O Messias vem não apenas como redentor, ele vem como o Anticristo” (Benjamin, 1985; cit. Taussig, 1980: p. 96).

Talvez nos espaços liminares, nas entrelinhas do texto de McLaren, encontra-se uma luminosa percepção benjaminiana de esperanças e utopias “ur-históricas”, na escola, frustradas, não realizadas. Anseios de liberdade que assumiram formas ctonianas ao serem enterradas enquanto excremento, lixo, ruína. Evocando o estudo de Bakhtin (1993), McLaren fala dos “palhaços”:

*“Sem os benefícios de uma plataforma, tortas de creme e outras máscaras da **commedia dell’arte** os palhaços de aula arrogam a si mesmos — geralmente de modo inconsciente — a função de desconstruir o familiar. Eles conseguem isto através de comentários sarcásticos, traquinices do tipo enganador, deboches do professor, na forma de paródia e do burlesco” (McLaren, 1992: p. 220).*

McLaren continua:

“[O] palhaço de sala de aula banaliza as transações de ensino e, deste modo, demonstra a arbitrariedade dos axiomas culturais sagrados e dos produtos endeusados que mantêm o universo simbólico da sala de aula. Possuidor de um zelo desproporcionado de ‘ser uma besta’, o palhaço de classe simbolicamente desfaz ou retrata os que os rituais de ensino se esforçam por constituir — o ‘estado de estudante’ e seus concomitantes de coisificação da ordem cultural; na verdade, ele tacitamente des-coisifica a ordem cultural. O palhaço serve para atenuar o enraizamento da realidade da sala de aula” (McLaren, 1992: pp. 221s).

Referindo-se a uma das figuras que veio a conhecer, McLaren diz: “a tarefa de Vinnie não era só a de fazer brincadeiras, mas também a de ensinar” (McLaren, 1992: p. 220).

Xamãs

O palhaço, porém, não é o xamã de McLaren. Ao procurar reunir “os melhores atributos de um professor que trabalha dentro de uma pedagogia libertadora”, McLaren (1992: p. 166) evoca a figura do “xamã”, *our* “servidor liminar”. O “xamã” tem afinidades com o “palhaço”. Ele “não coloca uma prioridade alta na estrutura e na ordem”, “receia o excesso de raciocínio”, e é “capaz de auxiliar os estudantes a romper a crosta cultural predominante e descobrir significados alternativos” (McLaren, 1992 p.68). Acima de tudo, ele transgride dicotomias petrificadas estabelecidas entre professores e alunos: “A fim de entender em profundidade o subtexto do estudante, o servidor liminar deve se ‘tornar’ o estudante, como parte do encontro dramático. [...] Durante uma boa aula ‘liminar’, os alunos abandonavam suas *personae* de estudantes e participavam espontaneamente da aula” (McLaren, 1992: p.169). Claro, a maior diferença entre “professor-xamã” e “palhaço” é que o último provavelmente esteja pouco interessado em, ou comovido com, a idéia de se “tornar” estudante. Tal como nos exemplos de Turner (1969), a liminaridade do elevado se produz através do “rebaixamento” ou “humilhação”, ao passo que a liminaridade do “humilde” se produz num movimento inverso, “arrogante”.

Se a sala de aula do professor no papel de “senhor hegemônico” é comparada a uma “gaiola de ferro”, e a do professor-*entertainer* é comparada a um “teatro”, a do “servente liminar” ou “xamã” é comparada a uma “igreja”:

“o ambiente era santificado e os alunos se tornavam concelebrantes do conhecimento com o professor (que tinha adotado o papel de servente liminar), e a turma era transformada em uma congregação. [...] Nesse ‘momento’

santificado do currículo, durante o qual os estudantes testemunham a sabedoria universal encarnada nos ritos de instrução, o papel do professor compartilha dimensões xamânicas" (McLaren, 1992: p. 165).

O conhecimento ganha aura de coisa sagrada e o professor vira um sacerdote que imita a própria trajetória do deus cristão. Humilde, servidor. Escola vira igreja e alunos congregação. Trata-se do paradigma cristão da "encarnação". Tornando-se estudante, o professor cria condições de reconciliar alunos e professores, "esquina de rua" e "estado de estudante", o diabo e o bom deus.

Em seus diários da "conquista da América", Bernal Díaz conta que os espanhóis abriam corpos de índios e usavam a gordura para curar ferimentos dos seus combatentes (cf. Taussig, 1993: p. 244). Nessas histórias de conquistadores apropriando-se de forças contidas em corpos "selvagens", Taussig vê uma alegoria do "caos [sendo] convocado para a celebração da ordem" (Taussig, 1993: p. 224). Roberto Cardoso de Oliveira (1987) nos levaria a refletir sobre as "idéias-valores" dos paradigmas da ordem. Seria "gordura de índio" o que McLaren busca entre alunos no "estado de esquina de rua"? Seria isso também o que nós, leitores de McLaren e Taussig, buscamos?

Taussig ainda invoca a imagem do Nakaq:

"[um] fantasma das montanhas meridionais do Peru que, ao que se diz, ataca indivíduos na escuridão, em lugares públicos, para extrair a gordura de seus corpos, que, ou é vendida nas farmácias, onde é usada no preparo de certos remédios, ou para certas pessoas, que a empregam para lubrificar máquinas, fundir sinos de igreja ou polir rostos das imagens de santos" (Taussig, 1993: p. 245).

Quem sabe, McLaren e o seu "professor-xamã" ou "servente-limiar" não estariam também buscando em "esquinas de rua" entre alunos "primitivos" e "horrores" da cultura de imigrantes açorianos a gordura para "polir rostos das imagens de santos" da escola católica canadense? Taussig (1993: p. 248) conclui: "Somos todos nakaqs".

O que faria o "palhaço de aula" diante do professor xamânico de McLaren? O "palhaço" tiria do "xamã"? McLaren diz que o "professor-xamã" seria "um papel potencialmente perigoso de se representar; poderia facilmente 'explodir' na face do professor" (McLaren, 1992: p. 169). Será que aquilo que explodiria seria o riso do "palhaço"? Afinal, se a pedagogia do "palhaço" consiste justamente em "profanar o sagrado" (pretenciosamente sagrado?) através do riso, ele deixaria de rir também dessa fantasmagoria de um professor xamânico vendo-se como um quase cristo, um "servente-limiar", capaz de transformar alunos em congregações e salas de aula em espaços sagrados? É o próprio McLaren que fala de efeitos do riso do "palhaço": "[Provoca] um calafrio que penetra o senso de 'eu sagrado' do professor" (McLaren, 1992: p. 225). Enfim, será que o xamã

de *Rituais...* se leva demasiado a sério? “De que riem os índios?”, pergunta Clastres (1988). Entre outras coisas, de xamãs.

McLaren fala de como professores, inclusive xamânicos, às vezes reagem ao riso do palhaço: “As resistências freqüentemente provocavam reações fulminantes dos professores, forçando-os a abandonar suas funções de padre ou feiticeiro, assumindo o papel mais opressivo de polícia” (McLaren, 1992: p. 210). O que nos revela essa montagem em que imagens de polícia e professor-xamã se justapõem?

Ao buscar antídotos em “esquinas de rua” e risos de “palhaços” haveria o risco de querer engarrafar esses antídotos, transformando-os em fórmulas tais como a do “professor-xamã”? Ao lidar com assombrações do tipo “senhor hegemônico” haveria o risco de gerar outras? Os xamãs do Putumayo com os quais Michael Taussig conviveu nos mostram outras formas de lidar com assombrações. Eis um relato:

“Aquele noite o curador, um branco, chegou e diagnosticou a doença. Ela havia sido causada pela Velha do Pântano, também conhecida como Turu Mama, uma horrenda megera com seios compridos e caídos, jogados por cima dos ombros. Sim! Foi ela quem lançou aqueles gritos horríveis que não cessavam de ecoar na memória de Don Luis, e ele os repetia, providos de uma intensidade que fazia o sangue congelar, à luz vacilante de nosso ambiente mortalmente parado: ‘Ai, aaaii...’.

[...] Quanto a Turu Mama, quando o relato sobre ela chegou ao fim, Santiago mostrou-se incrédulo e sacudia de tanto rir. ‘Vale a pena comê-la (fodê-la)?’, perguntou a Don Luis, que empalideceu de desgosto e de tristeza. [...]

Aos poucos os risos e murmúrios foram morrendo, no frio da noite que tudo cobria. De repente um grito se fez ouvir na escuridão.

‘Cuidado com Turu Mama!’

Gargalhadas rivalizaram com o vento. Ambos ninavam a casa, para que ela adormecesse. (Taussig, 1993: p. 336)

Creio que o xamã de Taussig, na pessoa de Santiago Mutumbajoy, se parece muito mais com o “palhaço de aula” do que com o “professor-xamã”.

Na cultura xamânica do Putumayo, o “yagé”, uma erva, tem papel de destaque. “O yagé é a nossa escola”, Taussig ouviu. Depois ele também ouviria dos mesmos informantes: “‘O yagé mente’ [...], ‘O yagé é um grande mentiroso’”. Taussig pergunta: “Mas o que fazer com a percepção mais profunda propiciada pelo **yagé** — o fato de que suas visões podem ser falsas?” (Taussig, 1993: p. 425).

Na escola xamânica sonhada por McLaren, haveria “a percepção mais profunda” dos xamãs do Putumayo, de que ela mesma, essa escola xamânica, pode ser uma grande mentirosa? Se os “palhaços” ainda lá estiverem, certamente que sim.

Enfim, será que o texto subterrâneo do *Rituais...* de McLaren, esse texto

liminar, obtuso, onde, em entrelinhas, o palhaço continua a rir, consegue burlar o texto mais óbvio e luminoso de uma pedagogia do xamã?

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor W., e HORKHEIMER. Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.
- BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*. Hucitec 1993
- BENJAMIN, Walter. "Teses sobre filosofia da História". In: *Walter Benjamin*. org. Flávio R. Kothe. Ática, 1995.
- DORFMAN, Ariel. *New york Times*, 18 de fevereiro, p.17.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. "A categoria da (des)ordem e a pós-modernidade da antropologia". *Trabalhos em Antropologia*. UNICAMP, IFCH, Departamento de Ciências Sociais, 1987
- CLASTRES, Pierre. "De que riem os índios?" In: *A Sociedade Contra o Estado*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- DAMATTA, Roberto. *A Casa e a Rua*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- DOUGLAS, Mary. *Pureza e Perigo*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- HANNERZ, Ulf. *Soulside*. New York: Columbia University Press, 1969.
- McLAREN, Peter. *Rituais na Escola: Em Direção a Uma Economia Política de Símbolos e Gestos na Educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- SAID, Edward W. *Orientalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- TAUSSIG, Michael T. *The Devil and Commodity Fetishism in South America*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1980.
- _____. *Xamanismo, Colonialismo e o Homem Selvagem: Um estudo sobre o terror e a cura*. São Paulo: Paz e Terra 1993.
- TURNER, Victor. *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1969.
- WHYTE, Willian Foote. *Street Corner Society*. The University of Chicago Press, 1943.

John Cowart Dawsey, Ph. D. pela Emory University, é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP e do Departamento de Antropologia da USP.

Endereço para correspondência:
Rua Governador Pedro de Toledo 543/132
13.400-070 - Piracicaba - SP



20(2): 47-59
jul./dez. 1995

CURRÍCULO E POLÍTICA CULTURAL DA AVALIAÇÃO

Sandra Mara Corazza

RESUMO - *Currículo e Política Cultural da Avaliação.* A partir da perspectiva foucaultiana e dos Estudos Culturais, este trabalho realiza uma aplicação específica das relações entre currículo, cultura, conhecimento escolar, identidade e poder, pela análise do dispositivo avaliativo de Pareceres Descritivos produzidos em uma escola de 1º Grau, descrevendo suas funções estratégicas para a política cultural da infância-escolar e dos saberes escolares. Indica algumas conclusões que permitam suspender tal dispositivo de política cultural escolar, a fim de exercitar um questionamento permanente dos sistemas de pensamento e das formas problemáticas da experiência social em que nos encontramos.
Palavras-chave: *currículo, cultura, conhecimento, identidade, poder.*

ABSTRACT - *Curriculum and Cultural Policy of Evaluation.* Based on the foucaultian perspective and cultural studies, this paper specifically applies relations between curriculum, culture, school knowledge, identity and power, by analysis of the evaluation mechanism of descriptive expert opinions produced at an elementary school, describing their strategic functions in the cultural policy of school-childhood and school knowledge. It presents several conclusions which allow one to suspend this school cultural policy mechanism so as to permanently question the thought systems and problem forms of social experience in which we find ourselves.

Key-words: *curriculum, culture, knowledge, identity, power.*

A avaliação vem sendo tratada, por alguns segmentos da teorização educacional, como uma questão meramente didática, técnica, cognitiva ou atitudinal; ou então, por uma abordagem mais crítica, como uma genérica corporificação do poder¹ exercido pela escola e pelas/os professoras/es sobre as/os alunas/os. Neste trabalho, propus-me a realizar uma aplicação específica das relações entre currículo, cultura, conhecimento escolar, identidade e poder², que permitisse inclinar tais tratamentos consagrados pelo discurso pedagógico corrente acerca da avaliação. Para isto, propus-me a selecionar, dentre a maquinaria escolar de uma instituição determinada, um dos dispositivos avaliativos operantes e, ao analisá-lo, descrever suas funções estratégicas no processo de regulação moral, em direção à constituição de identidades dos grupos sociais e dos sujeitos particulares, com efeitos culturais homogeneizadores e, por isso mesmo, discriminatórios e excludentes.

Com tais propósitos, cheguei aos assim chamados “Pareceres Descritivos”, que, como se sabe, são largamente utilizados na prática avaliativa das instituições educacionais brasileiras. Se caracterizados de forma breve, consistem em uma ficha individual, preenchida com dados sobre o desempenho escolar de cada aluno e aluna. Não são considerados “instrumentos de avaliação” (como as provas, testes, exames), mas alinham-se na mesma categoria do Boletim Escolar, isto é, como “instrumentos de expressão dos resultados da avaliação”, podendo fazer parte do próprio texto do boletim, ou vir anexados a ele, em uma folha à parte. Assim, são documentos que têm por propósito aparente comunicar, aos pais ou responsáveis pela criança, os progressos e as dificuldades individuais, fornecer sugestões de como melhorar e registrar os resultados parciais/finais do processo de aprendizagem da criança.

A teoria escolanovista foi a primeira a modificar os procedimentos avaliativos da dita “escola tradicional”, deslocando-os da evocação dos conhecimentos memorizados, realizada através de interrogatórios orais, provas e trabalhos escritos, para a auto-avaliação e a observação do comportamento do aluno. Eleitos como documentos privilegiados para expressar os resultados obtidos pela aplicação de tais instrumentos, os Pareceres Descritivos vêm, desde então, sendo legitimados no campo educacional, como bastante avançados em relação à “cruza impiedosa” das notas e mesmo dos conceitos, pelo fato de promoverem uma avaliação mais humanizada e humanizadora, realizada sobre um harmônico processo educativo, ambos adequados ao “verdadeiro desenvolvimento” daquela criança, conhecida através da observação e da auto-avaliação. Dir-se-ia que, tanto os pareceres, quanto seus correlatos, a observação e a auto-avaliação³, são instrumentos bastante “inocentes” e “bem intencionados”, pois em que consistem — conforme nos ensina a literatura didática brasileira — nada mais é do que conhecer, fazer conhecer(-se), dar a conhecer aquela criança para que, embasada neste “conhecimento”⁴, a escola mais bem possa educá-la.

Essas são evidências, facilmente encontráveis, das quais necessitamos fazer

uma análise crítica mais contundente que possa, no mínimo, dissipar a insistente familiaridade com que vimos realizando este tipo de prática no espaço institucional da escola. Em tal direção, a questão que deve me ocupar neste trabalho consiste numa reproblemática dessas mesmas evidências, de seus postulados, dos hábitos, das maneiras de fazer e de pensar esses pareceres, bem como de seus efeitos. Por isso, diz respeito a uma reinterrogação das “coisas ditas” em tal tipo de escrita e suas disposições próprias, leis de construção, regras de formação e condições de existência. Trata-se de verificar as “verdades” ali enunciadas, tanto no que se refere às características da infância-escolar, quanto àquelas do currículo praticado nas salas de aula e comunicadas aos pais/mães, familiares, crianças. Verdades que dizem o que é e o que deve ser uma criança-de-escola e um currículo para esta criança, as quais acabam se constituindo como parâmetros para julgar o que seja uma boa ou uma má criança e um bom ou mau desempenho escolar: portanto, verdades que classificam, aprovam ou reprovam as crianças e também seus grupos sociais.

Este trabalho assume uma perspectiva inspirada na produção do filósofo francês Michel Foucault e seus derivativos para o campo da Teoria Crítica do Currículo e lança, dentro destas significações, alguns “olhares” aos Pareceres Descritivos objetivando sua desnaturalização, ao focá-los: a) como uma importante estratégia da política cultural da escola, nos domínios de produção-controle-dominância da infância-escolar e do currículo praticado na educação dessas mesmas crianças; b) como uma prática pedagógica de regulação moral, que constitui ou transforma a experiência que as crianças têm de si e que, portanto, torna-se uma exemplaridade das relações entre currículo, identidade e poder. Está constituído por três partes, relacionadas entre si pela perspectiva foucaultiana dos saberes, dos poderes e dos modos de ser pedagógicos. Na primeira, examinarei as tipificações integrantes dos pareceres, na prática pedagógica de uma escola⁵ estadual da periferia urbana de Porto Alegre, identificando seus elementos de política cultural para a constituição da infância-escolar. Na segunda parte, investigarei as montagens dos saberes escolares, para ver o que deles efetivamente é “comunicado” neste tipo de documento e seus efeitos para a política curricular da escola. Por último, indicarei alguns pontos que permitam suspender o julgamento pedagógico corrente sobre os pareceres e, assim fazendo, pensar algo um pouco diferente deles, ou seja, pensar o que ainda não é, embora seja possível pensá-lo.

Política Cultural da Infância-Escolar

Talvez, em nenhum outro domínio da prática escolar, a política cultural para a constituição da infância-escolar contemporânea possa estar tão explicitamente demonstrada e operante quanto no sistema de elaboração e divulgação dos pareceres. Pois, onde encontrar outro dispositivo escolar-cultural, a tal ponto

eficiente e eficaz, que, quase ao mesmo tempo, consiga: a) enunciar o que é e o que deve ser um sujeito (e, portanto, também o que ele não é, nem deve ser); b) cuja ressonância seja tão diretamente imediata no grupo social e no próprio sujeito “descrito”; c) estar fortalecida por padrões absolutos de notas e conceitos, acrescidos do julgamento de aprovado/reprovado, que apontam para os destinos sociais daquele mesmo sujeito?

Em função da perspectiva adotada neste trabalho, considero os pareceres, não como textos “descritivos”, mas em seu duplo, isto é, como textos “prescritivos”, seguindo a conceptualização de Foucault (1984): “textos que, qualquer que seja sua forma [...], têm como objetivo principal propor regras de conduta. [...] que pretendem estabelecer regras, dar opiniões, conselhos, para se comportar como convém” (ib., p.16). Numa transposição (parcial) do sentido dado pelo filósofo a tais “textos operadores”, os pareceres podem então ser entendidos como “textos práticos”⁶ que são, eles próprios, objetos de prática, na medida em que são escritos para serem lidos, aprendidos, utilizados, não para serem postos à prova (como aqueles da cultura grega clássica, estudados por Foucault), mas para que suas regras sejam seguidas. Textos que, no final das contas, constituem um “catálogo escolar” das condutas cotidianas morais, requeridas e exigidas pela instituição educacional. Mas, quais serão os itens e as tipificações integrantes deste “catálogo”, legitimado instrumento, dentre outros, da tecnologia escolar moderna para a constituição das subjetividades e das práticas culturais?

Tomando a especificidade de uma instituição escolar⁷, nela analisei 137 Pareceres Descritivos, sendo 84 de quatro turmas de 1ª série e 53 de duas turmas de 2ª série⁸. Tais documentos foram produzidos durante os anos letivos de 1993 e 1994, nos seguintes momentos do calendário escolar: ao final dos dois anos letivos -a) antes da Recuperação Terapêutica, para alunas/os aprovadas/os sem RT; b) após o período de Recuperação Terapêutica; e, c) após a Prova de Recuperação Terapêutica, realizada em março do ano subsequente ao término do ano letivo regular, para as crianças não aprovadas na primeira RT.

Numa primeira mirada, constatamos que as “descrições” das crianças feitas pelas professoras são produzidas em uma linguagem: a) “técnico-científica”, utilizando conceitos e termos acessíveis apenas aos profissionais da área, como, por exemplo: *O aluno tem dificuldade na vinculação fonema x grafema; Em fase de transição do nível silábico para o alfabético*; b) constituída por expressões da “tradição” pedagógica relativas a habilidades predominantemente escolares, tais como: *Separar, com um traço, um exercício do outro; Colocar a data no caderno*; c) carregada de termos “neutros”, em que a criança é classificada em comparação com um padrão genérico estabelecido para a turma, tais como os seguintes: *Ótimo; Muito bom; Muito regular*; d) marcadamente progressivista, pressupondo “etapas” ou “níveis” que foram ou devem ser cumpridos: *Progrediu muito; Avançou bastante; Cresceu muito em maturidade*; Apresentou um grande *desenvolvimento*; ou então, no sentido indesejável: *Está*

muito defasada; O aluno teve poucos avanços.

Em relação às tipificações acerca do sujeito que cada criança é ou está se tornando, encontra-se uma bem organizada Ontologia Escolar, constituída por atributos que enquadram cada um daqueles sujeitos em uma determinada classificação. Este sistema apresenta-se estruturado em duas direções, quais sejam, aquela que se refere a qualidades morais e a outra relativa à aquisição de habilidades escolares. Assim, as professoras utilizam dois conjuntos de categorizações, que aparecem como um conjunto “positivo” e outro “negativo”, em função da conformidade, ou não, daquelas qualidades/habilidades a um padrão cultural escolar estabelecido como suporte para tais enquadramentos. Também foi possível identificar, em tal sistema, um conjunto de atributos positivos diferenciados, quer se trate de meninas ou de meninos, classificados em função da “natureza” de cada gênero produzida por padrões culturais claramente sexistas. No conjunto positivo das qualidades ou habilidades atribuídas às meninas, aparecem termos que expressam bem conhecidas “características” femininas “adaptativas” e “sentimentais”, tais como: *delicada, atenciosa, simpática, alegre, espontânea, esforçada, organizada, atenta, interessada, caprichosa, afetiva, dócil, colaboradora, benquista, prestativa*. Para os meninos, no conjunto positivo, aparecem termos bem mais “ativos” e “cerebrais”, como: *inteligente, independente, confiante em si mesmo, decidido, criativo, responsável, grande raciocínio, temperamento forte, líder frente ao grupo*.

Já nos conjuntos negativos de qualidades indesejáveis, não foram encontradas diferenças substanciais entre aquelas indicadas para as meninas e os meninos, o que pode configurar a situação de que, neste domínio, o que vale são as normas e as regras estabelecidas pela escola quanto ao tipo de aluna/o “ideal”, montagem que sobrepujaria àquela das questões relativas às diferenças e assimetrias entre os gêneros. Mesmo assim, as professoras constituem o conjunto negativo das meninas, como que se ressentindo da falta daquelas qualidades positivas mais “adaptativas” e “sentimentais” que esperariam que uma aluna tivesse, ou então que esta não tem no mesmo grau do que outra positivamente enquadrada, quais sejam: *tímida, distraída, muito lenta, retraída, insegura, carente*; ou mesmo, que uma aluna possa ter em exagero, aproximando-se então das qualidades julgadas como positivas para os meninos: *agitada, irritada, desconhece limites, desorganizada, não é compreensiva, quando contrariada*. O conjunto negativo de qualidades dos meninos repete algumas das expressões usadas para as meninas, como *cansado, lento, distraído, desinteressado, carente, preguiçoso*; porém, indica características ativas que foram ou estão sendo apresentadas em excesso: *conversador, resistente, brabo, agressivo, personalidade difícil, desorganizado, «invocado»*.

As “prescrições” explícitas feitas pelas professoras às crianças utilizam os seguintes termos: *aconselho, sugiro, precisa, procura, continua, necessita e deve* (palavra presente em maior número de pareceres). Referem-se às ações a

serem realizadas pelas crianças (e também pelos familiares), em suas casas, nas aulas e nas férias e versam sobre: a) conhecimentos escolares - *Necessita atentar-se para a letra maiúscula, quando necessário a pontuação*; b) habilidades escolares - *Deve escrever com a letra um pouco maior*; c) atitudes na aula - *Procura chegar mais cedo e concentrar-se mais em aula, fazendo menos brincadeiras*; d) atitudes pessoais - *Deve trabalhar com mais autonomia*; e) tarefas para o/a aluno/a realizar em casa - *Procura realizar as tarefas de casa diariamente*; f) indicações de ações para os familiares - *Precisa de acompanhamento permanente em casa*; - *Deve receber mais atenção*; - *Precisa resolver problemas em casa*.

Para as/os alunas/os reprovadas/os, encontram-se indicações genéricas, como: *Deve ser acompanhada por psicóloga, porque apresenta dificuldades de aprendizagem*. Ou, então, indicações mais específicas, que se subdividem em: a) relativas aos conteúdos - *Deve reduzir sua resistência para criar textos*; e, b) áreas de comportamentos e características pessoais - *Está sempre alegre e brincalhão, até demais, o que prejudica sua aprendizagem*; *Necessita ter mais maturidade*; *O aluno é hiperativo, com pouco auto-controle*; *É rejeitada por todos os grupos de trabalho, porque não apresenta hábitos de higiene e atitudes*. Por outro lado, as professoras congratulam as crianças que obtiveram ou estão obtendo “sucesso”, ou que foram aprovadas, utilizando os seguintes complementos aos *Parabéns* - *pelo esforço, pelo empenho, pela dedicação, pelo trabalho, pelo comportamento*. Nesta situação, são frequentes as expressões: *Muito bem!*; *Continua melhorando!*; *Continua assim!*, ou então *Foi muito bom te conhecer!*

Certamente, esta escola deve ser considerada específica, tomando-se cuidado ao pretender fazer, a partir dela, generalizações sobre a política cultural da avaliação em instituições educacionais de nossos dias; embora a prática aqui descrita possa servir como exemplaridade de práticas avaliativas operadas por escolas públicas, que atendem crianças de grupos sociais em desvantagem.

Como foi possível ler na apresentação de alguns dos dados pesquisados, é fácil constatar as múltiplas formas de exercício das relações de poder-saber praticadas pelas professoras, no sentido de estruturar o campo possível das ações das crianças e também de seus familiares, e ao comunicar sua vontade de poder e de verdade⁹ sobre a infância-escolar, das seguintes maneiras: pondo a funcionar um dos dispositivos pedagógicos para a produção do que cada criança é, como deveria continuar a ser ou como deveria ser; prescrevendo o que deve ser destruído, modificado, usado nas subjetividades para que este “ser” se faça, ao indicar as muitas sujeições que devem se dar, para o funcionamento “ótimo” daquela criança no laço social (e também deste); promovendo uma experiência unitária de subjetivação que necessita ser realizada por cada criança, para ser considerada “normal” em relação a padrões comparativos, e possa acabar se “conhecendo” e “re-conhecendo” como tal, ao cabo do auto-governo de si-mesma, como todo sujeito moderno deve vir a fazer.

Assim, as relações de poder-saber, instituídas pela prática dessa avaliação normalizadora, caracterizam-se como positivas e produtivas: ao produzirem “verdades” sobre a infância-escolar, das quais as famílias e os grupos sociais vêm sendo historicamente despossuídos — em seu estatuto e legitimidade para produzir tais verdades — pela sociedade moderna tecnocapitalista, as quais passaram a ser investidas pelas/os professores/as enquanto “peritos científicos” e validadas por esta mesma sociedade e por seus dispositivos institucionais¹⁰. Nas tensões e conflitos processados na escola entre as “culturas alienígenas” dela integrantes e o tradicional monoculturalismo pedagógico, costumam ser os pais/mães das culturas em desvantagem social — e, principalmente, suas crianças — aqueles sujeitos que são assujeitados pelo estado contínuo de perícia e conhecimento profissional, produtores das avaliações das crianças. Avaliações que, em última instância, são julgamentos etnocêntricos de uma cultura dominante sobre as “outras” culturas.

Montagens dos Saberes Escolares

Ao lado dessa Ontologia Escolar, é interessante verificar quais os conhecimentos escolares que integram os pareceres, embora aí eles tenham registros marcadamente minoritários¹¹, em relação àquelas “descrições” morais. Um enfoque como este pode ajudar no processo de identificar quais conhecimentos e disciplinas efetivamente “contam” (para a escola e para as professoras), quando se trata de estabelecer julgamentos acerca da adequação, ou não, dos desempenhos e do próprio sujeito-escolar.

Em outras palavras, minha posição é a de que necessitamos, cada vez mais, no campo da Teoria Crítica de Currículo, debruçarmo-nos sobre tais documentos escolares e neles “garimpar” o que “sobrou” de todos aqueles saberes selecionados pela escola e incluídos nas listas dos Conteúdos Mínimos (por exemplo). Tal operação analítica permite que nos deparemos com os conhecimentos que, mais do que “mínimos”, são considerados “fundamentais”, quando se trata de julgar sobre as condições de um sujeito (e as de seus grupos), confrontadas com as condições catalogadas pela escola. Em meu modo de ver, os conhecimentos que “aparecem” nos pareceres ocupam um lugar muito significativo no mecanismo de política cultural da escola, pelo fato de serem apresentados aos diferentes grupos sociais como aqueles conteúdos que, caso aprendidos, tornaram possível o “sucesso” e, caso não aprendidos, determinaram o “fracasso” escolar de suas crianças, corporificando assim, para estes grupos, o “legítimo”, “mais verdadeiro” e “essencial” conhecimento escolar. Além disso (como veremos a seguir), estes conhecimentos escolares possuem uma “face” bastante conservadora e pode ser, por isso mesmo, que as crianças, grupos e famílias subordinados representem a escola sempre com a mesma “cara” (apesar dos esforços de tantos/as “teóricos/

as da aprendizagem”) e façam à esta escola recorrentes demandas para que ensine sempre determinados conteúdos.

Utilizando uma das tantas possibilidades analíticas, comparei os conhecimentos indicados nas listas dos conteúdos mínimos — elaboradas em 1993, para as 1^{as} e 2^{as} séries da escola estudada¹² —, com aqueles encontrados nos pareceres do mesmo período.

Na listagem de Língua Portuguesa, aparecia uma “forte influência das provas psicogenéticas”, manifesta em conteúdos tais como: “estudo dos nomes próprios, escrita espontânea, leitura adivinhada e/ou literal, atividades construtivas de leitura e escrita, materiais lingüísticos de diversas fontes”(Corazza, 1994a, p.18); porém, nos pareceres deste mesmo ano, a ênfase recaía sobre aquele “tipo” de conteúdos que, na primeira comparação feita (com as listas de conteúdos de 1987), haviam sido justamente excluídos, tais como: *letras maiúsculas, pontuação, caligrafia, trocas de letras, letra cursiva, correção de textos, letra inicial convencional das palavras, alfabeto em ordem e desordenado, vogais e consoantes*.

Na lista dos conteúdos de Matemática, encontravam-se registrados conhecimentos de “quantificação, lógica, topologia, tempo/espço”, os quais evidenciavam “uma acentuada influência da literatura pedagógica baseada na epistemologia genética piagetiana” (ib.,p.17); ora, nos pareceres do mesmo período, nenhum destes conhecimentos foi indicado pelas professoras, mas foram feitas referências aos seguintes: *operações e problemas matemáticos, unidades e dezenas, cálculos, multiplicação, adição com transporte, subtração com retorno*; ou seja, conteúdos que haviam sido excluídos ou que integravam, em plano secundário, aquela lista.

Entre o previsto nas listas de conteúdos e as (poucas) referências aos conhecimentos escolares indicados nos pareceres, as maiores diferenças foram localizadas em outros campos disciplinares, tais como Ciências e Estudos Sociais. Se, na listagem do primeiro campo, estavam presentes conteúdos como “homem” (sic!), ecologia, fenômenos físicos e químicos, nascimento, vida, morte, reprodução” (ib.,p.18), dos 137 pareceres, apenas três referiram-se aos seguintes conhecimentos de Ciências (sendo todos os três dirigidos a meninos): - *É muito participante das atividades relacionadas com Ciências, coletando elementos para a organização de um museu. - Participou com envolvimento das aulas de Ciências, interessado na transformação da borboleta. - Desenha muito bem a figura humana, com cabeça, tronco e membros*.

Em Estudos Sociais, tal situação é ainda mais curiosa, pois não existe nenhuma referência a qualquer conteúdo deste domínio nos pareceres, embora, naquelas mudanças de conteúdos produzidas pela escola, tenha sido a listagem mais numerosa e aquela onde podia ser notada uma grande “ênfase política”, indicada pelos seguintes conhecimentos: “histórias de vida das crianças, direitos e deveres (Estatuto da Criança e do Adolescente), organizações sociais e políticas,

fortalecimento dos grupos de trabalho na sala de aula” (ib.). No campo de Artes, encontrei apenas um parecer¹³ que dizia: *Gosta muito de desenhar, recortar e colar, dedicando várias horas a esta atividade.*

A que conclusões tais dados podem nos levar, no que se relaciona à montagem dos saberes escolares produzida pelos Pareceres Descritivos? Particularmente, neste estudo, às seguintes: a) as professoras — desta escola — valorizam e estabelecem como padrões prioritários de julgamento os atributos relativos às qualidades morais e às habilidades especificamente escolares; b) os conteúdos de Português e Matemática são os mais citados no elenco de conhecimentos escolares e, mesmo assim, estão representados por conhecimentos considerados “tradicionais”, sem que sobre eles seja possível identificar qualquer influência das “atuais” teorias (psico)pedagógicas; c) os conhecimentos de outras disciplinas, integrantes da grade curricular da escola, recebem poucas indicações ou não estão presentes; d) e, finalmente, a importância, para o estudo das relações entre currículo e poder, de que os Pareceres Descritivos (e outros documentos escolares) continuem a ser estudados, pelo valor analítico e político dessas operações, as quais podem vir a modificar algumas “evidências” pedagógicas e culturais, com as quais nos habituamos a conviver.

Outras Conclusões

Um estudo como esse requer que se escreva algumas conclusões, no caso, as que chamei de “outras”, pois que muitas já foram sendo formuladas à medida que ele se processava. Como pretendi demonstrar, os textos “prescritivos” dos pareceres ditos “descritivos” corporificam um dos tantos instrumentos políticos de discriminação cultural utilizados pela escola em sua relação com os grupos sociais, ao se atribuir a força de legislar sobre quem é incluído e quem deve ser excluído; ao fabricar identidades pessoais e sociais; ao prescrever um catálogo de regulação moral para as posições sociais e de sujeito admissíveis e inadmissíveis; ao criar e promover divisões de classe e gênero¹⁴, inferiorizando e excluindo; enfim, ao moldar a armadura da conduta cotidiana escolar e os sujeitos que devem vesti-la.

É provável que, no esforço da argumentação, este trabalho tenha atribuído uma força estratégica exagerada a uma simples folha de papel, muitas vezes preenchida com apenas meia dúzia de frases e entregue, lá de vez em quando, aos destinatários, que talvez, nem ao menos, possam compreender sua linguagem. Caso seja assim, podemos relativizar a questão dos pareceres, pensando que aquela regulação moral, aquela manufatura de identidades sociais e de subjetividades, aquela corporificação das relações de poder-saber, não são assim tão eficientes e eficazes. Porque não produzem, de fato, tudo e cada um que pretendem. Porque onde há poder, há resistências¹⁵. Ou, dito de outro modo, onde

existe garantia de efeitos, também existem móveis, transitórios, pulverizados e diferentes arranjos e distribuições das correlações de força; onde há certezas de determinados resultados, há também vicissitudes e contingências históricas e particulares, que atrapalham e mesmo fazem fracassar muitos dos resultados dados como certos.

Muitas outras coisas poderiam ser ditas, que atenuassem as funções estratégicas da avaliação sobre a constituição dos sujeitos-morais escolares. Agora, se, do mesmo lado da questão, pudermos afirmar que, lá onde conseguirmos localizar pontos de resistências, teremos também condições de descobrir suas correlatas relações de poder, a tarefa que hoje nos cabe — como intelectuais da educação desta formação histórica particular de globalização da ordem econômica capitalista, de implantação do projeto social neoliberal e dos ditames de reengenharia das instituições — não deve ser menor do que assumir as análises dos regimes de verdade pedagógicos onde estamos metidos/os, como “exageradas”, sim. Para construir outras condições de possibilidades que permitam romper com as verdades de tais regimes, principalmente porque, como afirma Silva (1995), em definitivo, “o papel da educação e do currículo não pode ser o de contribuir para a produção desse sujeito neoliberal” (ib., p.6).

Só que os atos de suspender e questionar as evidências “naturais” e “progresistas” dos Pareceres Descritivos (esta forma específica de discurso jurídico¹⁶, investido por uma avaliação entendida como “Jurisprudência Escolar”) não prometem nem asseguram, em nada, que ficaremos livres da prática pedagógica sempre atuante de classificar, controlar, regular, normalizar os corpos e almas da população infantil. Entretanto, penso que, por consequências destas “pequenas revoltas” de questionamento e suspensão ficaríamos, isto sim, finalmente mais livres para descobrir o funcionamento da política cultural da escola, que é específica e contingente. E assim procedendo, isto é, pela desmontagem — pacienciosa e analítica —, de cada peça particular da maquinaria escolar herdada e ainda ativamente produzida, conseguiríamos mostrar os efeitos — políticos, culturais, sociais, subjetivos — do que é dito, feito, pensado, sentido, em cada prática discursiva, em cada jogo de verdade e em cada verdade enunciada como verdadeira — mesmo com nossos comprometimentos, limites, insuficiências e precariedades.

Quem sabe, realizar tais esforços com base na ética como prática de si-mesmo¹⁷, abdicando minimamente do poder-saber pedagógico moderno até agora instituído sobre a infância-escolar (do qual os pareceres constituem um dispositivo), para que esta — e, por consequência nós, o sujeito contemporâneo ali narrado — consiga ser um pouco diferente do que dele foi dito/feito e para que tentemos ao menos fazer da educação que nos deram, algo diferente do que aquilo que dela resultou? Afinal, como disse Foucault (1979), não “existe sempre algo em nós que luta contra outra coisa em nós”? (ib., p.257). Desta forma, talvez consigamos exercer nossos graus de liberdade de, infindavelmente, rein-

terrogar a experiência que nos constituiu e constitui, como intelectuais da educação, exercitando a liberdade concreta de ensinar, escrever, pensar e viver no questionamento permanente dos sistemas de pensamento e das formas problemáticas da experiência educacional em que nos encontramos.

Notas

1. Por parte das pedagogias ditas “progressistas”, o poder é habitualmente significado em seu sentido jurídico, como alguma “coisa” moralmente negativa, a qual é preciso superar em direção a um fazer-dizer onde não haja nenhuma espécie de poder; ou então, como uma “coisa una”, que tais pedagogias devem ajudar a tirar de quem a possui para dá-la (ou ajudar a dar) àquelas/es que não a tem, mas deveriam tê-la. Este certamente não é o sentido dado, por este trabalho, às relações de poder.
2. Moreira e Silva (1994); Silva (1995).
3. Entendo a auto-avaliação como uma modalidade de observação, pois para que o sujeito possa se “auto-avaliar”, é preciso que ele “observe a si-mesmo”, seja em seus elementos “internos” (constituintes e constituidores de si), seja em seus aspectos “comportamentais”, isto é, tal como o si-mesmo age e se apresenta aos outros. Para uma análise mais refinada de tais operações, são imprescindíveis os trabalhos de Larrosa (1994; mimeo.).
4. Conforme trabalhei anteriormente (Corazza, 1994b, 1995a,b), o “conhecer” a criança, em verdade, implicou em produzi-la, como um objeto de discurso e como um sujeito que, por ser finalmente “conhecido”, poderia ter sua alma e corpo governados.
5. Esta escola integra o conjunto de instituições escolares “construtivistas”, estudadas em minha investigação “A Desconstrução do Construtivismo Pedagógico como Significado Transcendental do Currículo” (Corazza, 1994b), enquanto Tese de Doutorado, atualmente em realização no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dentro da Linha de Pesquisa - Sociologia da Educação, sob orientação do Prof. Dr. Tomaz Tadeu da Silva.
6. Na mesma direção, embora embasado na configuração interacionista-simbólica (oposta à perspectiva foucaultiana, portanto), Woods (1979) afirma que os boletins “*estão a um passo da ação*”, pelo fato de serem predicados sobre “*princípios de seleção e de socialização*” (ib., p.172)
7. Escola já analisada por mim (Corazza, 1994), no espaço do GT Currículo, ANPED-94, em que, a partir de um enfoque derrideano, tratei de verificar as transformações construtivistas operadas no currículo das 1^{as} séries, referentes tanto à *substância* dos conhecimentos que foram oportunizados que as crianças aprendessem, quanto às *regras e procedimentos*, através dos quais tais oportunidades eram promovidas.
8. Oitenta e seis (86) pareceres escritos para meninas e cinquenta e um (51) para meninos.
9. Para Foucault (1993), a vontade de verdade moderna entrecruza-se com a vontade de poder e de saber e apóia-se “*sobre um suporte e uma distribuição institucionais*”, sendo renovada “*pela maneira como o saber é posto em ação numa sociedade, pela qual ele é valorizado, distribuído, repartido, e, de alguma maneira, atribuído*” (ib., p.5)

10. Para uma pertinente analogia entre os instrumentos da observação e os pareceres descritivos, postos a funcionar pela pedagogia moderna “científica”, e o desenvolvimento das experiências e pedagogias produtoras do poder-saber clínico, com base na existência das instituições, é fundamental consultar Foucault, 1987 (especialmente o capítulo VII, “Ver, Saber”, pp.121-139).
11. Ao menos, nos pareceres analisados neste estudo.
12. Ou seja, seis anos após esta escola haver “adotado” o construtivismo, como seu principal paradigma (psico)pedagógico. (Corazza, 1994a.)
13. Escrito para um menino, enquadrado como “negativo”, quanto às qualidades morais anteriormente indicadas.
14. E também divisões de raça, das quais infelizmente não pude tratar, neste trabalho.
15. Este “*interlocutor irreduzível*”, este “*outro termo*” das relações de poder. (Foucault, 1988a, p.92.)
16. Como Larrosa (Mimeo, p.6) caracteriza o “discurso moral”, que não é nunca descritivo e explicativo, mas sempre narrativo.
17. Especialmente, Foucault, 1984, 1988a, 1988b, 1993.

Referências Bibliográficas

- CORAZZA, Sandra M. *O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo*. Caxambu, Minas Gerais, ANPED, GT Currículo, out./1994a. Mimeo.
- _____. *A desconstrução do construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo*. PPGEDU/UFRGS, Anteprojeto de Pesquisa, Curso de Doutorado em Educação, ago./1994b. Mimeo.
- _____. Sintoma e transferência na aprendizagem. In: PMPOA/SMED-DEE/FACED/UFRGS, *Cadernos de Estudos Especializados, Série Educação Especial e Psicanálise*, Caderno IV, 1995a. No prelo.
- _____. *Relações de poder e ética na instituição escolar*. Seminário de fim de tarde das segundas-feiras, Prof. Dr. Tomaz Tadeu da Silva. Faculdade de Educação, UFRGS, mar./1995b. Mimeo.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- _____. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- _____. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988a.
- _____. El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, v.L, n.3, jul.- set., 1988b.
- _____. *A ordem do discurso*. Campinas: UNICAMP, 1993. Mimeo.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *La estructuración pedagógica del discurso moral. (Algunas notas teóricas y un experimento exploratório)*. Mimeo.

MOREIRA, Antonio F.B. e SILVA, Tomaz T.da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A.F.B. e SILVA, T.T.da. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo e identidade social*. Seminário Nacional Educação e Cidadania, SMED, Porto Alegre, mar., 1995. Mimeo.

WOODS, Peter. *The divided school*. London: Routledge & Kegan, 1979.

Sandra Mara Corazza é Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:
Rua João Berutti, 185 - Chácara das Pedras
91.330-370 - Porto Alegre - RS



20(2): 60-68
jul./dez. 1995

HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES: outras perspectivas de análise

Lucíola L. de C. P. Santos

RESUMO - *História das Disciplinas Escolares: outras perspectivas de análise* O objetivo deste trabalho é identificar orientações analíticas e metodológicas de pesquisa utilizadas no campo da história do currículo e, mais especificamente, no campo da história social das disciplinas escolares. Este estudo está dividido em três partes. A primeira parte examina as pressuposições teóricas subjacentes aos processos de mudanças na evolução histórica das disciplinas escolares. A segunda parte discute diferentes perspectivas de análise baseadas na diferença entre currículo oficial e currículo real. Na terceira parte se argumenta que a “transposição didática” pode ser um meio para se entender as mudanças curriculares e, assim, a evolução das disciplinas escolares.

Palavras-chaves: *Mudança curricular, história social das disciplinas escolares, história do currículo*

ABSTRACT - *History of school subjects: Others perspectives of analysis.* The objective of this paper is to identify analytical orientations and research methodologies used in the field of curriculum history, and more specifically, in the field of the social history of school subjects. This study is divided into three parts. The first part examines the theoretical presuppositions which underline processes of change in the historical evolution of school subjects. The second part discusses different perspectives of analysis based on the difference between formal and real curriculum. In the third part is argued that the “pedagogical transposition” can be a mean to understand curriculum changes, and so, the evolution of school subjects.

Key-words: *curriculum change, social history of school subjects, curriculum history*

No campo da sociologia da educação ganham crescente destaque os estudos sobre o processo de produção do conhecimento escolar. A compreensão deste processo vem se ampliando com as pesquisas no campo da história das matérias ou disciplinas escolares. O estudo histórico sobre as formas assumidas por uma disciplina, desde sua emergência e no curso de sua evolução, possibilita compreender os fatores que atuam na definição da prática curricular. Neste sentido, a análise do desenvolvimento de uma disciplina permite identificar os mecanismos presentes na sociedade e na escola que definem o que é e o que não é escolar. Desta forma, torna-se possível conhecer o que entrava e o que facilita as mudanças no âmbito da escola e, sobretudo, no âmbito do currículo escolar.

Este trabalho pretende identificar na literatura na área da história do currículo e, em particular, na história das disciplinas escolares, quais as orientações analíticas e as metodologias de pesquisa utilizadas neste campo de estudo. O trabalho está dividido em três partes. Na primeira delas são examinados os pressupostos teóricos que orientam as análises sobre o processo de mudança sofrido pelas disciplinas ao longo do tempo. Na segunda, são discutidos diferentes perspectivas de análise no campo da história do currículo ou na história das disciplinas, partindo da diferença entre o currículo formal e o currículo real. Na terceira parte, é apresentada uma nova perspectiva para a história social das disciplinas, baseada no fenômeno da transposição didática no campo da produção do saber escolar.

Mudanças curriculares

Muitas vezes, as pessoas consideram que as matérias ou disciplinas escolares são estáveis porque não se dão conta de que com o mesmo rótulo, isto é, sob a mesma denominação, diferentes conteúdos vão sendo ensinados ao longo do tempo. No entanto, uma análise mais cuidadosa nos revela que há uma variação na forma e no conteúdo de uma disciplina ao longo do tempo.

Para o estudo do desenvolvimento de uma disciplina escolar, é de fundamental importância a definição de um quadro de referências, que oriente a busca e a identificação dos fatores relacionados com os processos de mudanças ocorridos no seu interior.

A literatura sobre a história das disciplinas escolares¹ mostra, de um lado, que na análise das mudanças sofridas pelas disciplinas escolares podem ser privilegiados fatores diretamente ligados no contexto social. Nessa perspectiva, as mudanças de orientação do conteúdo curricular são relacionadas a eventos sociais e políticos, estando diretamente vinculadas ao controle social. Da mesma forma, no estudo de mudanças curriculares podem, por outro lado, se privilegiar fatores internos (dentre outros, emergência de grupos de liderança intelectual, surgimento de centros acadêmicos de prestígio na formação de profissionais e na pesquisa na área, organização e evolução das associações de profissionais e

política editorial) como mais explicativos destas mudanças².

Segundo Larry Cuban³ os determinantes das mudanças curriculares e as formas como as mudanças ocorrem são de natureza essencialmente política. Nesse sentido, pode se constatar que as questões relacionadas à realização de políticas curriculares envolvem poder, controle, coalisões, negociações e compromissos entre grupos e indivíduos, operando dentro e fora do sistema escolar⁴. Cuban aponta, como fatores externos que atuam no processo de mudança curricular, os movimentos políticos e sociais (guerra fria, por exemplo) e grupos de influência. Nos grupos de influência o autor destaca as editoras de livros didáticos, as fundações ou instituições de amparo à pesquisa, associações profissionais e os indivíduos de liderança intelectual na área. Em relação aos fatores internos, facilitadores de mudanças no currículo, esse autor identifica grupos e indivíduos, dentro do sistema escolar (alunos, professores, diretores e especialistas), como responsáveis pelas mudanças, na medida em que escolhem entre alternativas ou em que criam suas próprias alternativas no campo do currículo.

Cuban identifica também os fatores internos e externos responsáveis pela estabilidade do currículo formal e real. Dentre os fatores externos, que levam à estabilidade, estariam os objetivos e função proclamada da escola, políticas governamentais, exames nacionais e livros texto. Como fatores internos que promovem a estabilidade do currículo, Cuban aponta os estudantes, professores e diretores, bem como a própria estrutura da escola e da classe.

Uma interpretação mais refinada sobre o processo através do qual ocorrem as mudanças curriculares é apresentada por Herbert M. Kleibard⁵. Segundo este autor, por um lado, é possível se perceber que no campo do currículo diferentes idéias disputam prestígio e aceitação, mas não conseguem se impor sozinhas. Por outro lado, parece claro também que os eventos sociais e políticos não definem por eles mesmos a direção do currículo. O que uma análise mais apurada tem mostrado é que eventos políticos e sociais tornam plausíveis ou implausíveis certas idéias já existentes em um campo do currículo. Desta forma, por exemplo, não foi o lançamento do Sputnik em si mesmo que provocou mudanças no currículo, mas este fato fortaleceu certas idéias e enfraqueceu outras que já circulavam neste campo⁶. Em decorrência disto, no estudo de uma matéria ou disciplina escolar é importante verificar quais são as propostas para o ensino da área, envolvendo conteúdo e método, bem como os eventos que estariam propiciando a hegemonia de determinada tendência em períodos e locais definidos.

A proposta curricular de uma disciplina em uma determinada época representa, então, a hegemonia de uma determinada posição naquele campo. Partindo desta idéia, a história das matérias ou disciplinas escolares deve coniderar o conjunto dos grupos competidores, em qualquer época, lutando por aceitação de suas posições. Desta forma, a história das matérias ou disciplinas escolares deve abranger não apenas os conhecimentos incluídos em um curso de estudo como também os excluídos, devendo, ainda, analisar os efeitos sociais desta

inclusão ou exclusão.

Podemos, ainda, dizer que os pesquisadores que trabalham no campo da história social das disciplinas escolares têm realçado a importância de diferentes fatores no seu processo de desenvolvimento. Thomas S. Popkewitz⁷, em um estudo onde analisa a formação das disciplinas escolares nos Estados Unidos, em um período que vai de 1870 até 1960, destaca, dentre outros fatores, o papel da psicologia na construção do currículo e da instrução⁸. Segundo este autor, diferentes propostas de organização curricular estão relacionadas a diferentes perspectivas no campo da psicologia, contendo cada uma das abordagens uma orientação diferente quanto ao conhecimento, sociedade e indivíduo. Neste contexto, o autor afirma que “o Movimento de Estudo da Criança” de G. Stanley Hall, por exemplo, adotou concepções de evolução biológica e psicológica (uma forma de Darwinismo social) para construir um currículo científico, naturalizando determinados interesses sociais. O trabalho de Hall teve muita influência no campo curricular nos Estados Unidos, enfatizando os testes e o crescimento observável da criança, o problema do currículo era identificar e cultivar talentos individuais”⁹. Para Popkewitz, a psicologia descontextualiza as questões curriculares, encobrindo sob o manto das ciências as questões de ordem social subjacentes à constituição do currículo. Nesta perspectiva “o discurso sobre aprendizagem e ensino é uma invenção que toma os interesses sociais e os normaliza através das ciências que retratam uma escola objetiva e única”¹⁰.

A importância de outros fatores internos e externos na modificação do currículo tem sido comentada¹¹ em diferentes artigos e trabalhos. No entanto, chamamos a atenção para a importância crescente do livro texto na prática das disciplinas escolares. Ressaltamos, ainda, o fato de que, cada vez mais, o especialista na área de estudo vai perdendo o controle do processo de produção deste livro. Este controle tem sido assumido pelos especialistas em comunicação que trabalham diretamente vinculados às empresas editoriais. Isso coloca um amplo campo de debates e questões no estudo do desenvolvimento de prática das disciplinas escolares. Além disso, na realidade brasileira torna-se também instigante um estudo de como as mudanças de orientação nos vestibulares vêm afetando a própria orientação das disciplinas escolares, sobretudo em nível de segundo grau.

Diferentemente de todos estes estudos, o trabalho de John W. Meyer e colaboradores¹² é extremamente provocador, à medida que conclui que os currículos dos diferentes países, nas diferentes matérias ou disciplinas têm apresentado uma semelhança muito grande. Esta constatação vai de encontro às explicações de orientação interpretativa que consideram que a interação de forças conflitantes em determinados locais explicam melhor o desenvolvimento do currículo do que imperativos de ordem mais geral. Partindo desta constatação, Aaron Benavot e outros autores¹³ argumentam que, nesta perspectiva, deveria haver diversidade entre os sistemas educacionais dos diferentes países. Com

esta hipótese, os autores realizaram uma pesquisa, comparando o currículo de diferentes países (envolvendo países desenvolvidos e subdesenvolvidos de diferentes continentes), em diferentes épocas (1920-44, 1945-69 e 1970-86). Os dados obtidos mostraram uma grande semelhança no currículo dos diferentes países. Isto sugere que os currículos nacionais são modelados mais por processos internacionais que nacionais. Neste sentido, os currículos “parecem resultar de um sistema no qual a estrutura curricular do país reflete mais uma retórica internacional do que a história da educação nacional”¹⁴. Segundo os autores, esta semelhança é explicável, em primeiro lugar, pelo fato de que, apesar de variações, os modelos de sociedade incorporaram objetivos padronizados como progresso nacional e justiça social, seguindo-se a isto a padronização de suas instituições. Assim, a educação de massa, que está intimamente ligada a objetivos de desenvolvimento nacional como progresso econômico e integração dos indivíduos na coletividade, seria uma instituição voltada para o alcance dos objetivos mencionados. Como os meios para se atingir esses objetivos sociais podem ser ou parecer incertos, espera-se que os países menos desenvolvidos copiem instituições, como o sistema de ensino, dos países mais desenvolvidos. Isto seria ajudado pela imagem que se tem do valor da educação para o desenvolvimento nacional, pela pressão de agências internacionais e por aspirações de desenvolvimento¹⁵. Este estudo, apesar de passível de crítica quanto à orientação e metodologia de investigação, oferece um novo desafio para o campo da história do currículo ou das disciplinas escolares.

Currículo real e formal

O currículo pode ser visto como um artefato social e cultural. Desta forma, em um sentido arqueológico “o currículo em qualquer período pode ser uma relíquia de grande valor das formas de conhecimento, valores sociais e crenças que alcançaram um status especial em um dado tempo e lugar”¹⁶. Neste sentido, tanto o currículo escrito em forma de propostas ou guias curriculares, constitui um importante documento de análise, como também os programas de curso, diários de classe, os cadernos de planejamento dos professores, os cadernos de exercícios dos alunos e todo material que permita o estudo da prática de uma determinada matéria ou disciplina escolar.

A história de uma disciplina pode ser traçada, tomando-se como ponto inicial a análise da evolução da disciplina ou matéria escolar nos guias curriculares. De acordo com Ivor Goodson¹⁷, os conflitos na definição do currículo escrito oferecem uma evidência visível, pública e documentada da luta contínua sobre as aspirações e propósitos da escola”¹⁸. Segundo ainda este autor, o currículo escrito mostra os interesses e influências que atuam no nível das formulações das políticas educacionais e, além disso, ele estabelece parâmetros para a reali-

zação da prática pedagógica. No entanto, é importante considerar que existe uma diferença entre o currículo formal (escrito) e o currículo real (prática de sala de aula). Entretanto, o estudo da história de uma disciplina não pode considerar apenas o que ocorre em sala de aula, o que levaria a uma visão muito restrita e mesmo deformada sobre o desenvolvimento da disciplina. A compreensão sobre o conteúdo e forma assumidos por uma disciplina na prática pedagógica se amplia quando consideramos as forças e os interesses sociais que criaram condições para a vitória de determinadas posições que definem a orientação assumida pela disciplina. Isto leva à necessidade de pesquisa nos dois níveis do currículo formal e do currículo real, pois o que ocorre na escola ganha novo sentido quando se leva em conta as lutas e os pactos que possibilitaram a inclusão e exclusão de determinados conteúdos no currículo oficial.

Para Kliebard¹⁹, tanto as propostas curriculares de caráter oficial como aquelas defendidas por lideranças no campo do currículo podem ter uma grande discrepância com aquilo que é realmente ensinado na escola. No entanto, o autor afirma que pode se constatar que os grandes movimentos ou projetos educacionais têm tido algum efeito sobre o que é ensinado nas escolas. Torna-se importante, então, identificar em que extensão, como e quando esses movimentos alcançam a escola. Diante disso, Kliebard mostra como o “estudo de caso” sobre o currículo, desenvolvido em certas regiões ou escolas, possibilita entender o curso que determinada proposta tomou na prática. A conjugação destes dois tipos de investigação — o estudo ou análise do currículo escrito e a realização de estudo de casos voltados para a pesquisa de como se deu a implementação desta proposta escrita — possibilita compreender sob que circunstâncias as mudanças curriculares tendem a ocorrer.

Na mesma direção, ou seja, partindo da necessidade de se investigar o desenvolvimento do currículo formal e real, Goodson, depois de discutir a importância do estudo das propostas curriculares escritas, mostra que a realização do currículo em sala de aula pode ser analisada através da história de vida de professores.

A história de vida tem há muitos anos um lugar de destaque na sociologia²⁰. No entanto, após ter atingido bastante prestígio nos anos 30, esta abordagem perdeu gradativamente sua importância. Por um lado, isto ocorreu pela crescente popularidade alcançada pelos métodos estatísticos entre os sociólogos. Por outro lado, isto se deu em razão de os sociólogos que trabalhavam dentro de uma linha etnográfica, darem maior ênfase a situações do que à biografia como base para compreender o comportamento humano. Mais tarde, sobretudo a partir dos anos 80, a crescente ênfase no ator no campo da sociologia e o prestígio crescente da história oral são fatores que reconduzem a história de vida a uma posição de destaque no cenário da pesquisa em ciências sociais. De acordo com Goodson, é preciso conectar aos estudos que focalizam a análise de situações escolares a dimensão biográfica e histórica. Desta forma, a ação humana poderá ser estudada

a partir da análise de fatores situacionais, biográficos e históricos e das suas interrelações²¹.

A história de vida de professores poderá ser um valioso instrumento para o estudo da prática pedagógica no interior de uma disciplina, desde que se coloque a experiência de vida do indivíduo dentro de um enquadramento socio-histórico. Somente neste contexto é possível desconstruir o discurso do professor, evitando-se análises superficiais e ligeiras sobre sua prática pedagógica.

Conhecimento escolar e currículo

Ao estudar a história das disciplinas é importante analisar porque certos conteúdos se incorporam ou não à prática pedagógica. No processo de seleção dos conteúdos curriculares diferentes justificativas são invocadas. Argumenta-se, por exemplo, que o conhecimento escolar deve ser uma preparação para a vida adulta, ou que este deva propiciar o ajustamento social ou ser, ainda, instrumento para resolução dos problemas práticos da vida. Apesar da importância destes argumentos para a definição de conteúdos escolares em nível do currículo formal, alguns fatores ligados à dinâmica de sala de aula são de fundamental importância para a assimilação de um conteúdo escolar à prática cotidiana das escolas.

Tem sido discutido, no campo da sociologia da educação, o processo de produção do conhecimento escolar e a diferença entre este e o conhecimento científico²². Para discutir a forma como o conhecimento é apropriado pela escola, Philippe Perrenoud²³ usa da idéia da transposição didática que tem sido trabalhada por outros autores. Nesta perspectiva, segundo Perrenoud, “ensinar é antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”²⁴. Assim, o conhecimento passa por uma série de transformações para se tornar conhecimento escolar. Este processo de transformações inclui, dentre outros, a segmentação do conteúdo, cortes, simplificação, a organização progressiva deste conteúdo e sua transformação em lições, em exercícios e questões de avaliação. Podemos, então, dizer que a transposição didática é um mecanismo que possibilita a transformação do conhecimento em saber escolar. Este mecanismo se assenta, então, em pressupostos que permitem definir critérios de inclusão e de exclusão do conhecimento à prática curricular.

Estas considerações nos levam a pensar que a seleção dos conteúdos, no nível da prática pedagógica das diferentes matérias ou disciplinas escolares, estaria, dentre outras coisas, relacionada com as possibilidades de maior realização da transposição didática. Desta forma, os conhecimentos mais facilmente integráveis ao currículo, sobretudo no nível de sala de aula, seriam aqueles que

mais plenamente se adaptam ou mais facilmente se submetem ao processo de transposição didática. Neste sentido, ressaltaria, ainda, a importância de se analisar o processo de transposição didática do ponto de vista histórico, relacionando-o com as formas de organização do processo de trabalho no interior da escola.

Além disso, segundo Perrenoud²⁵, é importante ainda pensar que não se pode considerar que todo o saber escolar se reduz ao saber erudito sobre o qual é mais fácil de se identificar o fenômeno da transposição didática. A escola também deve trabalhar com outros tipos de saberes menos codificados e também com as práticas, valores e atitudes presentes no mundo socio-cultural onde a escola se insere e cuja penetração nesse universo não se faz da mesma forma como a transposição didática opera com os saberes eruditos. Acrescenta-se a isso que se partindo da idéia da autonomia relativa do sistema de ensino e se considerando que a escola apresenta uma cultura com especificidades próprias, torna-se possível identificar a produção de conhecimento no interior da própria escola. Desse modo, é necessário distinguir os conhecimentos ou saberes transpostos para a escola daqueles por ela produzidos, analisando ainda a relação entre eles.

Considerando essas limitações, é possível ainda dizer que combinado com outras análises, o estudo do papel da transposição didática na constituição do saber escolar poderá contribuir para ampliar a compreensão de determinados mecanismos que operam no desenvolvimento do currículo. Esta hipótese abre um novo caminho para a investigação sobre a produção do saber escolar, incluindo as atividades planejadas e desenvolvidas pelo professor em sala de aula, como também os livros didáticos. Este é um veio de análise que poderá enriquecer a investigação no campo da história social das disciplinas escolares.

Notas

1. Ivor Goodson e colaboradores têm discutido esta questão nas obras publicadas sobre a história social das disciplinas escolares. Merecem destaque neste campo os livros: *School Subjects and Curriculum Change* (Londres: Croom Helm, 1983) e *Defining The Curriculum: History and Ethnographies*, (Londres: The Falmer Press, 1984).
1. Sobre as tradições teóricas que orientam as análises que privilegiam fatores internos ou externos no desenvolvimento das disciplinas escolares, ver Lucíola L. de C. P. Santos, *História das Disciplinas Escolares: Perspectivas de Análise, Teoria & Educação*, no. 2, 1990.
3. Larry Cuban, Curriculum stability and change. In: Philip W. Jackson (org.), *Handbook of Research on Curriculum*, New York: Macmillan Publishing Company, 1992.
4. Ibid., p. 224.
5. Herbert M. Kliebard, Constructing a History of the American Curriculum. In: Philip W. Jackson (org.), op. cit.
6. Ibid., p. 159.

7. Thomas Popkewitz, *The Formation of the School Subjects: The Struggle for Creating an American Institution*. Londres e Nova York: The Falmer Press, 1987.
8. Ibid., p. 4.
9. Ibid., p. 17.
10. Ibid., p. 20.
11. Sobre a importância de fatores internos e externos na evolução de uma disciplina ou matéria escolar, ver Lucíola L. de C. P. Santos, “História das Disciplinas Escolares: Perspectivas de Análise”, op. cit, no. 2, 1990.
12. John W. Meyer, David H. Kamens e Aaron Benavot, *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century* Washington-DC e Londres: The Falmer Press, 1992.
13. Aaron Benavot, et el., Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920-1986 In: John W. Meyer, David H. Kamens e Aaron Benavot, op. cit..
14. Ibid., p. 53.
15. Ibid., pp. 44-45.
16. Herbert Kliebard, op. cit., p. 157.
17. Ivor Goodson, *The Making of Curriculum: Collected Essays*. Londres: The Falmer Press, 1988.
18. Ibid., p. 12.
19. Herbert M. Kliebard, op. cit., pp. 175-78.
20. Este prestígio é discutido por Ivor Goodson em *The Making of the Curriculum* (citado anteriormente) e tem como referência a sociologia americana.
21. Ibid., p. 83.
22. Ver a este respeito, Andre Chervel, História das Disciplinas Escolares: Reflexões sobre um Campo de Pesquisa, *Teoria & Educação*, n. 2, 1990. Ver, também, Lucíola L. de C. P. Santos, *A Produção do Conhecimento Escolar e da Didática*, trabalho apresentado na XV Reunião da ANPED, Caxambu, 1992.
23. Philippe Perrenoud, *Prática Pedagógica, Profissão docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.
24. Ibid., p. 25.
25. Philippe Perrenoud, Formation des maîtres recherche en éducation: apport respectifs” en Paru in Audigier, F. & Baillat, G (éd.) *Analyser et gérer les situations d’enseignement-apprentissage*. Paris: INRP, 1992

Lucíola Licínio C. P. Santos é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Endereço para correspondência
 Av. Bernardo Monteiro, 1440/301.
 80.150-281 - Belo Horizonte - MG



20(2):71-99
jul./dez. 1995

GÊNERO: UMA CATEGORIA ÚTIL DE ANÁLISE HISTÓRICA*

Joan Scott

“Gênero (gender), s., apenas um termo gramatical. Seu uso para falar de pessoas ou criaturas do gênero masculino ou feminino, com o significado de sexo masculino ou feminino, constitui uma brincadeira (permissível ou não, dependendo do contexto) ou um equívoco” (Fowler, Dictionary of Modern English Usage, Oxford 1940).

Aquelas pessoas que se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as idéias e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história. Nem os professores de Oxford nem a Academia francesa têm sido plenamente capazes de represar, de aprisionar e fixar o significado, de uma forma que seja independente do jogo da invenção e da imaginação humanas. Mary Wortley Montagu juntou mordacidade à sua irônica denúncia do “belo sexo” (“meu único consolo de pertencer a este gênero

* O presente artigo constitui uma versão consideravelmente revisada (com consulta ao original em inglês) daquele publicado em *Educação & Realidade*, v.15, n.2, jul./dez. 1990, traduzido da versão em francês.

tem sido a certeza de nunca ter sido casada com uma delas”), ao fazer um uso deliberadamente errôneo da referência gramatical.¹ Através dos séculos, as pessoas utilizaram de modo figurado os termos gramaticais para evocar os traços de caráter ou os traços sexuais. Por exemplo, a utilização proposta pelo *Dictionnaire de la langue française* de 1876, é: “On ne sait de quel genre il est, s’il est mâle ou femelle, se dit d’un homme très caché, dont on ne connait pas les sentiments.” (Não se sabe de que gênero ele é, se ele é macho ou fêmea, diz-se de um homem muito dissimulado, do qual não se conhecem os sentimentos)² E Gladstone fazia esta distinção em 1878: “Atenas não tinha nada do sexo além do gênero, nada da mulher além da forma”.³ Mais recentemente — demasiado recente para que pudesse entrar nos dicionários ou na *Encyclopedia of Social Sciences* — as feministas começaram a utilizar a palavra “gênero” mais seriamente, num sentido mais literal, como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos. A referência à gramática é ao mesmo tempo explícita e plena de possibilidades não-examinadas.

Explícita, porque o uso gramatical envolve regras formais que resultam da atribuição do masculino ou do feminino; plena de possibilidades não-examinadas, porque em muitas línguas indo-européias há uma terceira categoria — o sem sexo ou o neutro. Na gramática, o gênero é compreendido como uma forma de classificar fenômenos, um sistema socialmente consensual de distinções e não uma descrição objetiva de traços inerentes. Além disso, as classificações sugerem uma relação entre categorias que torna possíveis distinções ou agrupamentos separados.

Na sua utilização mais recente, o termo “gênero” parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O termo “gênero” enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. Aquelas que estavam preocupadas pelo fato de que a produção de estudos sobre mulheres se centrava nas mulheres de maneira demasiado estreita e separada utilizaram o termo “gênero” para introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário analítico. Segundo esta visão, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado. Assim, Natalie Davis afirmava, em 1975: “Penso que deveríamos nos interessar pela história tanto dos homens como das mulheres, e que não deveríamos tratar somente do sexo sujeitoado, assim como um historiador de classe não pode fixar seu olhar apenas sobre os camponeses. Nosso objetivo é compreender a importância *dos sexos*, isto é, dos grupos de gênero no passado histórico. Nosso objetivo é descobrir o leque de papéis e de simbolismos sexuais nas diferentes sociedades e períodos, é encontrar qual era o seu sentido e como eles funcionavam para manter a ordem social ou para mudá-la”.⁴

Além disso, o que é talvez mais importante, “gênero” era um termo proposto por aquelas que sustentavam que a pesquisa sobre as mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas disciplinares. As pesquisadoras feministas assinalaram desde o início que o estudo das mulheres não acrescentaria somente novos temas, mas que iria igualmente impor um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente. “Nós estamos aprendendo”, escreviam três historiadoras feministas “que inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais daquilo que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas. Não é demais dizer que ainda que as tentativas iniciais tenham sido hesitantes, uma tal metodologia implica não somente uma nova história de mulheres mas também uma nova história”.⁵ A maneira pela qual esta nova história iria, por sua vez, incluir a experiência das mulheres e dela dar conta dependia da medida na qual o gênero podia ser desenvolvido como uma categoria de análise. Aqui as analogias com a classe e com a raça eram explícitas; de fato as pesquisadoras feministas que tinham uma visão política mais global, invocavam regularmente as três categorias como cruciais para a escrita de uma nova história.⁶ O interesse pelas categorias de classe, de raça e de gênero assinalava, em primeiro lugar, o envolvimento do/a pesquisador/a com uma história que incluía as narrativas dos/as oprimidos/as e uma análise do sentido e da natureza de sua opressão e, em segundo lugar, uma compreensão de que as desigualdades de poder estão organizadas ao longo de, no mínimo, três eixos.

A litania “classe, raça e gênero” sugere uma paridade entre os três termos mas, na verdade, eles não têm um estatuto equivalente. Enquanto a categoria “classe” tem seu fundamento na elaborada teoria de Marx (e seus desenvolvimentos ulteriores) sobre a determinação econômica e a mudança histórica, “raça” e “gênero” não carregam associações semelhantes. É verdade que não existe nenhuma unanimidade entre aqueles/as que utilizam o conceito de classe. Alguns/mas pesquisadores/as se servem de noções weberianas, outros utilizam a classe como um dispositivo heurístico temporário. Entretanto, quando invocamos a classe, trabalhamos com ou contra uma série de definições que, no caso do marxismo, implicam uma idéia de causalidade econômica e uma visão do caminho ao longo do qual a história avançou dialeticamente. Não existe nenhuma clareza ou coerência desse tipo para a categoria de raça ou para a de gênero. No caso do gênero, seu uso implicou uma ampla gama tanto de posições teóricas quanto de simples referências descritivas às relações entre os sexos.

Os/as historiadores/as feministas que, como a maioria dos/as historiadores/as são treinados/as para estarem mais à vontade com a descrição do que com a teoria, têm, entretanto, procurado, cada vez mais, encontrar formulações teóricas utilizáveis. Eles/elas têm feito isto ao menos por duas razões. Em primeiro lugar, porque a proliferação de estudos de caso, na história das mulheres, parece exigir

uma perspectiva sintética que possa explicar as continuidades e descontinuidades e dar conta das persistentes desigualdades, assim como de experiências sociais radicalmente diferentes. Em segundo lugar, porque a discrepância entre a alta qualidade dos trabalhos recentes de história das mulheres e seu *status* marginal em relação ao conjunto da disciplina (que pode ser avaliado pelos manuais, programas universitários e monografias) mostram os limites de abordagens descritivas que não questionam os conceitos disciplinares dominantes ou, ao menos, que não problematizam esses conceitos de modo a abalar seu poder e, talvez, a transformá-los. Para os/as historiadores/as das mulheres, não tem sido suficiente provar que as mulheres tiveram uma história, ou que as mulheres participaram das principais revoltas políticas da civilização ocidental. A reação da maioria dos/as historiadores/as não feministas foi o reconhecimento da história das mulheres e, em seguida, seu confinamento ou relegação a um domínio separado (“as mulheres tiveram uma história separada da dos homens, em consequência deixemos as feministas fazer a história das mulheres que não nos diz respeito”; ou “a história das mulheres diz respeito ao sexo e à família e deve ser feita separadamente da história política e econômica”). No que se refere à participação das mulheres na história, a reação foi, na melhor das hipóteses, um interesse mínimo (“minha compreensão da Revolução Francesa não muda por saber que as mulheres dela participaram”). O desafio colocado por essas reações é, em última análise, um desafio teórico. Isso exige uma análise não apenas da relação entre a experiência masculina e a experiência feminina no passado, mas também da conexão entre a história passada e a prática histórica presentes. Como o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como o gênero dá sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico? As respostas a essas questões dependem de uma discussão do gênero como categoria analítica.

I

Na sua maioria, as tentativas dos/as historiadores/as para teorizar o gênero permaneceram presas aos quadros de referência tradicionais das ciências sociais, utilizando formulações há muito estabelecidas e baseadas em explicações causais universais. Estas teorias tiveram, no melhor dos casos, um caráter limitado, porque elas têm tendência a incluir generalizações redutivas ou demasiadamente simples, que se opõem não apenas à compreensão que a história como disciplina tem sobre a complexidade do processo de causação social, mas também aos compromissos feministas com análises que levem à mudança. Um exame crítico destas teorias exporá seus limites e permitirá propor uma abordagem alternativa.

As abordagens utilizadas pela maioria dos/as historiadores/as se dividem em duas categorias distintas. A primeira é essencialmente descritiva; quer dizer, ela se refere à existência de fenômenos ou de realidades, sem interpretar, explicar

ou atribuir uma causalidade. O segundo uso é de ordem causal e teoriza sobre a natureza dos fenômenos e das realidades, buscando compreender como e porque eles tomam as formas que têm.

Na sua utilização recente mais simples, “gênero” é sinônimo de “mulheres”. Os livros e artigos de todos os tipos que tinham como tema a história das mulheres substituíram, nos últimos anos, nos seus títulos o termo “mulheres” por “gênero”. Em alguns casos, mesmo que essa utilização se refira vagamente a certos conceitos analíticos, ela visa, de fato, obter o reconhecimento político deste campo de pesquisas. Nessas circunstâncias, o uso do termo “gênero” visa sugerir a erudição e a seriedade de um trabalho, pois “gênero” tem uma conotação mais objetiva e neutra do que “mulheres”. “Gênero” parece se ajustar à terminologia científica das ciências sociais, dissociando-se, assim, da política (supostamente ruidosa) do feminismo. Nessa utilização, o termo “gênero” não implica necessariamente uma tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem tampouco designa a parte lesada (e até hoje invisível). Enquanto o termo “história das mulheres” proclama sua posição política ao afirmar (contrariamente às práticas habituais) que as mulheres são sujeitos históricos válidos, o termo “gênero” inclui as mulheres, sem lhes nomear, e parece, assim, não constituir uma forte ameaça. Esse uso do termo “gênero” constitui um dos aspectos daquilo que se poderia chamar de busca de legitimidade acadêmica para os estudos feministas, nos anos 80.

Mas esse é apenas um aspecto. O termo “gênero”, além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Esse uso rejeita a validade interpretativa da idéia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo. Além disso, o termo “gênero” também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” — a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.⁷ Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens.

Ainda que os/as pesquisadores/as reconheçam a conexão entre sexo e aquilo que os/as sociólogos/as da família chamaram de “papéis sexuais”, esses/as pesquisadores/as não postulam um vínculo simples ou direto entre os dois. O uso de “gênero” enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade.

Esses usos descritivos do termo “gênero” foram empregados pelos/as historiadores/as, na maioria dos casos, para delimitar um novo terreno. À medida que os/as historiadores/as sociais se voltavam para novos objetos de estudo, o gênero tornava relevante temas tais como mulheres, crianças, famílias e ideologias de gênero. Em outras palavras, esse uso de “gênero” refere-se apenas àquelas áreas, tanto estruturais quanto ideológicas, que envolvem as relações entre os sexos. Uma vez que, aparentemente, a guerra, a diplomacia e a alta política não têm a ver explicitamente com essas relações, o gênero parece não se aplicar a estes objetos, continuando, assim, a ser irrelevante para o pensamento dos/as historiadores/as preocupados/as com questões de política e poder. Isto tem como efeito a adesão a uma certa visão funcionalista, fundamentada, em última análise, na biologia e na perpetuação da idéia de esferas separadas na escrita da história (sexualidade ou política, família ou nação, mulheres ou homens). Ainda que, nessa utilização, o termo “gênero” sublinhe o fato de que as relações entre os sexos são sociais, ele nada diz sobre as razões pelas quais essas relações são construídas como são, não diz como elas funcionam ou como elas mudam. No seu uso descritivo, o termo “gênero” é, então, um conceito associado ao estudo de coisas relativas às mulheres. “Gênero” é um novo tema, um novo domínio da pesquisa histórica, mas não tem poder analítico suficiente para questionar (e mudar) os paradigmas históricos existentes.

Alguns/mas historiadores/as estavam, certamente, conscientes deste problema; daí os esforços para empregar teorias que pudessem explicar o conceito de gênero e dar conta da mudança histórica. De fato, o desafio consistia em reconciliar a teoria, que estava concebida em termos universais e gerais, com a história, que estava comprometida com o estudo da especificidade contextual e da mudança fundamental. O resultado foi muito eclético: empréstimos parciais que enfraquecem o poder analítico de uma teoria particular ou, pior, que empregam seus preceitos sem ter consciência de suas implicações; ou tentativas para dar conta da mudança que, por terem como inspiração teorias universais, apenas ilustram temas invariantes; ou, ainda, estudos extremamente imaginativos, nos quais a teoria está, entretanto, tão escondida que esses estudos não podem servir de modelos para outras pesquisas. Uma vez que, com frequência, não se têm explicitado todas as implicações das teorias nas quais os/as historiadores/as têm-se inspirado, vale a pena dedicar-lhes aqui um pouco de tempo. Somente através deste exercício, pode-se avaliar a utilidade dessas teorias e, talvez, começar a formular uma abordagem teórica mais potente.

Os/as historiadores/as feministas têm empregado uma variedade de abordagens na análise do gênero, mas essas podem ser resumidas a três posições teóricas.⁸ A primeira, uma tentativa inteiramente feminista, empenha-se em explicar as origens do patriarcado. A segunda se situa no interior de uma tradição marxista e busca um compromisso com as críticas feministas. A terceira, fundamentalmente dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas de relação do objeto (*object-relation theories*), se inspira nessas diferentes escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito.

As teóricas do patriarcado têm dirigido sua atenção à subordinação das mulheres e encontrado a explicação dessa subordinação na “necessidade” masculina de dominar as mulheres. Na engenhosa adaptação que Mary O’Brien fez de Hegel, ela definiu a dominação masculina como o efeito do desejo dos homens de transcender sua alienação dos meios de reprodução da espécie. O princípio da continuidade geracional restaura a primazia da paternidade e obscurece o trabalho real e a realidade social do esforço das mulheres no ato de dar à luz. A fonte da libertação das mulheres reside numa “compreensão adequada do processo de reprodução”, numa avaliação das contradições entre a natureza do trabalho reprodutivo das mulheres e a mistificação ideológica (masculina) deste.⁹ Para Sulamith Firestone, a reprodução também era uma “amarga armadilha” para as mulheres. No entanto, na sua análise mais materialista, a libertação viria das transformações na tecnologia da reprodução que poderiam, num futuro não demasiadamente longínquo, eliminar a necessidade dos corpos femininos como agentes da reprodução da espécie.¹⁰

Se a reprodução era a chave do patriarcado para algumas, para outras a resposta se encontrava na própria sexualidade. As fortes formulações de Catherine MacKinnon são-lhe não apenas caracteristicamente próprias, mas também representativas de uma certa abordagem: “A sexualidade está para o feminismo assim como o trabalho está para o marxismo: é aquilo que mais nos pertence e o que todavia nos é mais subtraído”. “A objetificação sexual é o processo primário de sujeição das mulheres. Ela liga o ato com a palavra, a construção com a expressão, a percepção com a efetivação, o mito com a realidade. O homem fode a mulher; sujeito verbo objeto”.¹¹ Continuando sua analogia com Marx, MacKinnon propõe como método de análise feminista não o materialismo dialético mas os grupos de consciência. Ao expressar a experiência partilhada de objetificação, sustentava ela, as mulheres são levadas a compreender sua identidade comum e são conduzidas à ação política. Na análise de MacKinnon, ainda que as relações sexuais sejam definidas como sociais, não há nada — salvo a desigualdade inerente à relação em si mesma — que possa explicar porque o sistema de poder funciona assim. A fonte das relações desiguais entre os sexos está, no fim das contas, nas relações desiguais entre os sexos. Apesar de afirmar que a desigualdade, tendo suas origens na sexualidade, está corpori-

ficada em “todo um sistema de relações sociais”, ela não explica como este sistema funciona.¹²

As teóricas do patriarcado questionaram a desigualdade entre os homens e as mulheres de importantes maneiras mas, para os/as historiadores/as, suas teorias apresentam problemas. Em primeiro lugar, embora proponham uma análise interna ao próprio sistema de gênero, elas também afirmam a primazia deste sistema na organização social considerada em seu conjunto. Mas as teorias do patriarcado não mostram o que a desigualdade de gênero tem a ver com as outras desigualdades. Em segundo lugar, a análise continua baseada na diferença física, quer a dominação tome a forma da apropriação do trabalho reprodutivo da mulher pelo homem quer tome a forma da objetificação sexual das mulheres pelos homens. Qualquer diferença física assume um caráter universal e imutável, mesmo quando as teóricas do patriarcado levam em consideração a existência de mutações nas formas e nos sistemas de desigualdades de gênero.¹³ Uma teoria que se baseia na variável única da diferença física é problemática para os/as historiadores/as: ela pressupõe um significado permanente ou inerente para o corpo humano — fora de uma construção social ou cultural — e, em consequência, a a-historicidade do próprio gênero. Num certo sentido, a história torna-se um epifenômeno, fornecendo variações intermináveis para o mesmo tema imutável de uma desigualdade de gênero vista como fixa.

As/os feministas marxistas têm uma abordagem mais histórica, já que elas/eles são guiadas/os por uma teoria da história. Mas, sejam quais forem as variações e adaptações, a exigência auto-imposta de que haja uma explicação “material” para o gênero tem limitado ou, ao menos, retardado o desenvolvimento de novas linhas de análise. Tanto no caso em que se propõe uma solução baseada no conceito de sistemas duais (que afirma a existência dos domínios separados, mas em interação, do capitalismo e do patriarcado), quanto no caso de uma análise baseada mais firmemente em discussões marxistas ortodoxas sobre os modos de produção, a explicação das origens e das transformações dos sistemas de gênero encontra-se fora da divisão sexual do trabalho. Famílias, lares e sexualidades são, no fim das contas, todos, produtos de modos cambiantes de produção. É assim que Engels concluía suas explorações sobre *A Origem da Família*.¹⁴ É aí que repousam, em última instância, as análises da economista Heidi Hartmann. Hartmann enfatiza a necessidade de considerar o patriarcado e o capitalismo como dois sistemas separados, mas em interação. Mas à medida em que ela desenvolve sua argumentação, a causalidade econômica torna-se prioritária e o patriarcado está sempre se desenvolvendo e mudando em função das relações de produção.¹⁵

Os primeiros debates entre as/os feministas marxistas giraram em torno dos mesmos problemas: a rejeição do essencialismo daquelas/es que sustentavam que “as exigências da reprodução biológica” determinam a divisão sexual do trabalho sob o capitalismo; a futilidade de se inserir “modos de reprodução” nas

discussões sobre os modos de produção (a reprodução permanece uma categoria de oposição e não tem um *status* equivalente ao do modo de produção); o reconhecimento de que os sistemas econômicos não determinam de maneira direta as relações de gênero e que, de fato, a subordinação das mulheres é anterior ao capitalismo e continua sob o socialismo; a busca, apesar de tudo, de uma explicação materialista que exclua as diferenças físicas naturais.¹⁶ Uma tentativa importante de sair deste círculo de problemas veio de Joan Kelly, em seu ensaio “The Doubled Vision of Feminist Theory”, onde ela sustentava que os sistemas econômicos e os sistemas de gênero interagiam para produzir as experiências sociais e históricas; que nenhum dos dois era causal, mas que os dois “operam simultaneamente para reproduzir as estruturas sócio-econômicas e as estruturas de dominação masculina de uma ordem social particular”. A idéia de Kelly de que os sistemas de gênero teriam uma existência independente constituiu uma abertura conceitual decisiva, mas sua determinação em permanecer dentro de um quadro marxista levou-a a enfatizar o papel causal dos fatores econômicos até mesmo na determinação do sistema de gênero: “a relação entre os sexos opera de acordo com (e através das) estruturas sócio-econômicas e também de acordo com as estruturas de sexo-gênero”.¹⁷ Kelly introduziu a idéia de uma “realidade social sexualmente baseada” mas ela tendia a enfatizar o caráter social mais do que sexual desta realidade e, freqüentemente, o “social”, em sua utilização, era concebido em termos de relações econômicas de produção.

A análise da sexualidade que foi mais longe, entre as feministas marxistas americanas, encontra-se em *Powers of Desire*, um volume de ensaios publicado em 1983.¹⁸ Influenciadas pela crescente atenção dada à sexualidade entre ativistas políticos/as e pesquisadores/as, pela insistência do filósofo francês Michel Foucault de que a sexualidade é produzida em contextos históricos, pela convicção de que a “revolução sexual” contemporânea exigia uma análise séria, as autoras centraram suas interrogações na “política sexual”. Assim fazendo, elas colocaram a questão da causalidade e propuseram uma série de soluções; de fato, o mais instigante neste volume é a falta de unanimidade analítica, seu sentido de tensão analítica. Se as autoras individuais tendiam a sublinhar a causalidade dos contextos sociais (que, com freqüência, quer dizer “econômicos”), elas, não obstante, incluíam sugestões sobre a importância de se estudar a “estruturação psíquica da identidade de gênero”. Embora se afirme algumas vezes que a “ideologia de gênero” “reflete” as estruturas econômicas e sociais, há também um reconhecimento crucial da necessidade de compreender “o vínculo” complexo “entre a sociedade e uma estrutura psíquica persistente”.¹⁹ De um lado, as organizadoras desta coletânea endossam o argumento de Jessica Benjamin de que a política deve conceder atenção “aos componentes eróticos e fantasmáticos da vida humana”, mas, por outro lado, nenhum outro ensaio, salvo este de Benjamin, aborda completa ou seriamente as questões teóricas que ela levanta.²⁰ Há, em vez disso, um pressuposto tácito que percorre o volume, segundo o qual o marxis-

mo pode ser ampliado para incluir discussões sobre ideologia, cultura e psicologia, e que esta ampliação será efetuada através do mesmo tipo de exame concreto dos dados efetuados na maioria dos artigos. A vantagem de uma tal abordagem é que ela evita divergências agudas de posição; sua desvantagem é que ela deixa intacta uma teoria já plenamente articulada, que remete as relações entre os sexos às relações de produção.

Uma comparação entre as tentativas exploratórias e relativamente amplas das/os feministas marxistas americanas/os e as de suas/seus homólogos/os inglesas/es, mais estreitamente ligadas/os à política de uma tradição marxista forte e viável, revela que as/os inglesas/es tiveram maior dificuldade em contestar os fatores limitantes das explicações estritamente deterministas. Essa dificuldade pode ser vista de maneira mais espetacular nos debates recentes, surgidos na *New Left Review*, entre Michèle Barret e seus/suas críticos/as, os/as quais a acusavam de abandonar uma análise materialista da divisão sexual do trabalho sob o capitalismo.²¹ Ela pode ser vista também no fato de que os/as pesquisadores/as que tinham inicialmente empreendido uma tentativa feminista de reconciliação entre a psicanálise e o marxismo, e que tinham insistido na possibilidade de uma certa fusão entre os dois, escolheram hoje uma ou outra dessas posições teóricas.²² A dificuldade tanto para as/os feministas inglesas/es quanto para as/os americanas/os que trabalham dentro do quadro do marxismo é evidente nos trabalhos que mencionei aqui. O problema que elas/eles enfrentam é o inverso daquele colocado pela teoria do patriarcado, pois, no interior do marxismo, o conceito de gênero foi, por muito tempo, tratado como um sub-produto de estruturas econômicas cambiantes; o gênero não tinha aí um *status* analítico independente e próprio.

Um exame da teoria psicanalítica exige uma distinção entre escolas, já que se teve a tendência de classificar as diferentes abordagens segundo as origens nacionais de seus fundadores ou da maioria daqueles/as que as aplicam. Há a Escola Anglo-americana, que trabalha nos termos das teorias de relação de objeto (*object-relation theories*). Nos Estados Unidos, Nancy Chodorow é o nome mais prontamente associado com esta abordagem. Além disso, o trabalho de Carol Gilligan teve um impacto muito vasto sobre a produção científica americana, incluindo a história. O trabalho de Gilligan se inspira no de Chodorow, embora ela esteja menos preocupada com a construção do sujeito do que com o desenvolvimento moral e o comportamento. Em contraste com a escola anglo-americana, a escola francesa está baseada em leituras estruturalistas e pós-estruturalistas de Freud no contexto das teorias da linguagem (para as feministas a figura central é Jacques Lacan).

Ambas as escolas estão preocupadas com os processos pelos quais a identidade do sujeito é criada, ambas se centram nas primeiras etapas do desenvolvimento da criança a fim de encontrar pistas sobre a formação da identidade de gênero. As teóricas das relações de objeto enfatizam a influência

da experiência concreta (a criança vê, ouve, tem relações com aqueles que se ocupam dela, em particular, obviamente, com seus pais), enquanto os/as pós-estruturalistas enfatizam o papel central da linguagem na comunicação, na interpretação e na representação do gênero. (Para os/as pós-estruturalistas, “linguagem” não designa palavras, mas sistemas de significação — ordens simbólicas — que precedem o domínio real da fala, da leitura e da escrita). Uma outra diferença entre essas duas escolas de pensamento refere-se ao inconsciente, que para Chodorow é, em última instância, suscetível de compreensão consciente, enquanto que, para Lacan, não o é. Para os/as lacanianos/as, o inconsciente é um fator decisivo na construção do sujeito; ademais, é o lugar da divisão sexual e, por esta razão, um lugar de instabilidade constante para o sujeito “generificado” (*gendered*).

Nos últimos anos, as/os historiadoras/es feministas foram atraídas/os por essas teorias, seja porque elas servem para endossar dados específicos com base em observações gerais, seja porque elas parecem oferecer uma formulação teórica importante no que concerne ao gênero. Cada vez mais, os/as historiadores/as que trabalham com o conceito de “cultura feminina” citam os trabalhos de Chodorow e Gilligan tanto como prova quanto como explicação de suas interpretações; aquelas/es que têm problemas com a teoria feminista se voltam para Lacan. Ao final das contas, nenhuma destas teorias me parece inteiramente utilizável pelos/as historiadores/as; um olhar mais atento sobre cada uma pode ajudar a explicar por quê.

Minha reserva para com a teoria de relações de objeto concentra-se em seu literalismo, no fato de basear a produção de identidade de gênero e a gênese da transformação em estruturas de interação relativamente pequenas. Tanto a divisão de trabalho na família quanto a atribuição real de tarefas a cada um dos pais desempenham um papel crucial na teoria de Chodorow. O resultado dos sistemas ocidentais dominantes é uma divisão clara entre masculino e feminino: “O sentido feminino do eu é fundamentalmente ligado ao mundo, o sentido masculino do eu é fundamentalmente separado”.²³ Segundo Chodorow, se os pais (homens) estivessem mais envolvidos no cuidado com os/as filhos/as e mais presentes nas situações domésticas, as consequências do drama edipiano seriam provavelmente diferentes.²⁴

Esta interpretação limita o conceito de gênero à esfera da família e à experiência doméstica e, para o historiador, ela não deixa meios para ligar esse conceito (nem o indivíduo) a outros sistemas sociais, econômicos, políticos ou de poder. Sem dúvida está implícito que os arranjos sociais que exigem que os pais trabalhem e as mães executem a maioria das tarefas de criação das crianças estruturam a organização da família. Mas não estão claras a origem nem as razões pelas quais eles estão articulados em termos de uma divisão sexual do trabalho. Tampouco se discute a questão da desigualdade, por oposição à da assimetria. Como podemos explicar, no interior desta teoria, a persistente asso-

ciação entre masculinidade e poder, o fato de que se valoriza mais a virilidade do que a feminilidade? Como podemos explicar a forma pela qual as crianças parecem aprender essas associações e avaliações mesmo quando elas vivem fora de lares nucleares, ou no interior de lares onde o marido e a mulher dividem as tarefas familiares? Penso que não podemos fazer isso sem conceder uma certa atenção aos sistemas de significado, quer dizer, aos modos pelos quais as sociedades representam o gênero, servem-se dele para articular as regras de relações sociais ou para construir o significado da experiência. Sem significado, não há experiência; sem processo de significação, não há significado.

A linguagem é o centro da teoria lacaniana; é a chave de acesso da criança à ordem simbólica. Através da linguagem é construída a identidade generificada (*gendered*). Segundo Lacan, o falo é o significante central da diferença sexual. Mas o significado do falo deve ser lido de maneira metafórica. O drama edipiano, para a criança, coloca em ação os termos da interação cultural, já que a ameaça de castração representa o poder, as regras da lei (do Pai). A relação da criança com a lei depende da diferença sexual, de sua identificação imaginativa (ou fantasmática) com a masculinidade ou a feminilidade. Em outras palavras, a imposição de regras de interação social é inerente e especificamente generificada, pois a relação feminina com o falo é forçosamente diferente da relação masculina. Mas a identificação de gênero, mesmo que pareça sempre coerente e fixa, é, de fato, extremamente instável. Como sistemas de significado, as identidades subjetivas são processos de diferenciação e de distinção, que exigem a supressão de ambigüidades e de elementos de oposição, a fim de assegurar (criar a ilusão de) uma coerência e (de) uma compreensão comum. A idéia de masculinidade repousa na repressão necessária de aspectos femininos — do potencial do sujeito para a bissexualidade — e introduz o conflito na oposição entre o masculino e o feminino. Os desejos reprimidos estão presentes no inconsciente e constituem uma ameaça permanente para a estabilidade da identificação de gênero, negando sua unidade, subvertendo sua necessidade de segurança. Além disso, as idéias conscientes sobre o masculino ou o feminino não são fixas, uma vez que elas variam de acordo com as utilizações contextuais. Sempre existe um conflito, pois, entre a necessidade que tem o sujeito de uma aparência de totalidade e a imprecisão da terminologia, seu significado relativo, sua dependência da repressão.²⁵ Este tipo de interpretação torna problemáticas as categorias de “homem” e “mulher”, ao sugerir que o masculino e o feminino não são características inerentes, mas constructos subjetivos (ou ficcionais). Essa interpretação implica também que o sujeito se acha em um processo constante de construção e oferece um meio sistemático de interpretar o desejo consciente e inconsciente, ao destacar a linguagem como um objeto apropriado de análise. Enquanto tal eu a considero instrutiva.

Entretanto, sinto-me incomodada pela fixação exclusiva em questões relativas ao sujeito individual e pela tendência a reificar, como a dimensão cen-

tral do gênero, o antagonismo subjetivamente produzido entre homens e mulheres. Além do mais, mesmo que a maneira pela qual “o sujeito” é construído permaneça aberta, a teoria tende a universalizar as categorias e as relações entre masculino e feminino. A consequência para os/as historiadores/as é uma leitura reducionista dos dados do passado. Mesmo que essa teoria tome em consideração as relações sociais, ao ligar a castração à proibição e à lei, ela não permite introduzir uma noção de especificidade e de variabilidade histórica. O falo é o único significante, o processo de construção do sujeito generificado é, em última instância, previsível já que é sempre o mesmo. Se, como sugere a teórica do cinema Teresa de Laurotis, temos necessidade de pensar a construção da subjetividade dentro dos contextos sociais e históricos, não há nenhum meio de precisar estes contextos nos termos que propõe Lacan. De fato, mesmo na tentativa de Laurotis, a realidade social (quer dizer, as relações “materiais, econômicas e interpessoais que são, de fato, sociais e, numa perspectiva mais ampla, históricas”) parece se situar fora do sujeito.²⁶ O que está faltando é uma forma de conceber a “realidade social” em termos de gênero.

O problema do antagonismo sexual nessa teoria tem dois aspectos. Em primeiro lugar, ele projeta um certo caráter intemporal, mesmo quando está bem historicizado, como no caso de Sally Alexander. Sua leitura de Lacan a conduziu à conclusão de que “o antagonismo entre os sexos é um aspecto inevitável da aquisição da identidade sexual...Se o antagonismo está sempre latente, é possível que a história não possa oferecer nenhuma solução final, mas apenas a remoldagem e reorganização permanente da simbolização da diferença e da divisão sexual do trabalho”.²⁷ É talvez meu incorrigível utopianismo que faz com que eu duvide dessa formulação, ou então o fato de que eu não soube ainda me desfazer da episteme do que Foucault chamava de Idade Clássica. Seja o que for, a formulação de Alexander contribui para fixar a oposição binária entre masculino-feminino como a única relação possível e como um aspecto permanente da condição humana. Ela perpetua, mais do que põe em questão, aquilo que Denise Riley designa como o “terrível ar de constância da polaridade sexual”. Ela escreve: “o caráter historicamente construído da oposição (entre masculino e feminino) produz como um de seus efeitos precisamente este ar de uma oposição invariante e monótona entre homens/mulheres”.²⁸

É precisamente esta oposição, em todo o seu tédio e monotonia, que (para voltar ao lado anglo-saxão) é posta em evidência no trabalho de Carol Gilligan. Gilligan explica as trajetórias divergentes de desenvolvimento moral seguidas por meninos e meninas, em termos de diferenças de “experiência” (de realidade vivida). Não é surpreendente que os/as historiadores/as das mulheres tenham recuperado suas idéias e as tenham utilizado para explicar as “vozes diferentes” que os trabalhos desses/as historiadores/as lhes haviam possibilitado ouvir. Os problemas com esses empréstimos são múltiplos e eles estão logicamente conectados.²⁹ O primeiro problema é um deslizamento que freqüentemente ocorre

na atribuição da causalidade: a argumentação começa por uma afirmação do tipo “a experiência das mulheres leva-as a fazer escolhas morais que dependem de contextos e de relações” para se transformar em “as mulheres pensam e escolhem este caminho porque elas são mulheres”. Está implícita nessa linha de raciocínio uma idéia a-histórica, senão essencialista, de mulher. Gilligan e outros/as extrapolaram sua descrição, baseada numa pequena amostra de alunas americanas do fim do século XX, a todas as mulheres. Essa extrapolação é evidente, principalmente, mas não exclusivamente, nas discussões de alguns/mas historiadores/as da “cultura feminina” que reúnem dados desde as santas da Idade Média às militantes sindicalistas modernas e os reduzem para provar a hipótese de Gilligan sobre a suposta preferência feminina universal por estabelecer e cultivar relações pessoais.³⁰ Esse uso das idéias de Gilligan se coloca em oposição flagrante com as concepções mais complexas e historicizadas da “cultura feminina” que podem ser encontradas no simpósio de *Feminist Studies* de 1980.³¹ De fato, uma comparação desta série de artigos com as teorias de Gilligan revela a que ponto sua noção é a-histórica, definindo a categoria homem/mulher como uma oposição binária universal que se auto-reproduz — fixada sempre da mesma maneira. Ao insistir sempre nas diferenças fixadas (no caso de Gilligan, ao simplificar os dados através da utilização das mais heterogêneas informações sobre o sexo e o raciocínio moral, para sublinhar a diferença sexual), as/os feministas reforçam o tipo de pensamento que desejam combater. Ainda que insistam na reavaliação da categoria do “feminino” (Gilligan sugere que as escolhas morais das mulheres poderiam ser mais humanas do que as dos homens), elas não examinam a oposição binária em si.

Temos necessidade de uma rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária, de uma historicização e de uma desconstrução genuínas dos termos da diferença sexual. Devemos nos tornar mais auto-conscientes da distinção entre nosso vocabulário analítico e o material que queremos analisar. Devemos encontrar formas (mesmo que imperfeitas) de submeter sem cessar nossas categorias à crítica e nossas análises à auto-crítica. Se utilizamos a definição de desconstrução de Jacques Derrida, essa crítica significa analisar, levando em conta o contexto, a forma pela qual opera qualquer oposição binária, revertendo e deslocando sua construção hierárquica, em vez de aceitá-la como real ou auto-evidente ou como fazendo parte da natureza das coisas.³² É evidente que, num certo sentido, as/os feministas vêm fazendo isso por muitos anos. A história do pensamento feminista é uma história da recusa da construção hierárquica da relação entre masculino e feminino, em seus contextos específicos, e uma tentativa para reverter ou deslocar suas operações. Os/as historiadores/as feministas estão agora bem posicionados/as para teorizar suas práticas e para desenvolver o gênero como uma categoria analítica.

II

A preocupação teórica com o gênero como uma categoria analítica só emergiu no fim do século XX. Ela está ausente das principais abordagens de teoria social formuladas desde o século XVIII até o começo do século XX. De fato, algumas destas teorias construíram sua lógica a partir das analogias com a oposição entre masculino/feminino, outras reconheceram uma “questão feminina”, outras ainda se preocuparam com a formulação da identidade sexual subjetiva, mas o gênero, como uma forma de falar sobre sistemas de relações sociais ou sexuais não tinha aparecido. Esta falta poderia explicar em parte a dificuldade que tiveram as feministas contemporâneas de incorporar o termo “gênero” às abordagens teóricas existentes e de convencer os adeptos de uma ou outra escola teórica de que o gênero fazia parte de seu vocabulário. O termo “gênero” faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar um certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens. É, na minha opinião, significativo que o uso da palavra “gênero” tenha emergido num momento de grande efervescência epistemológica que toma a forma, em certos casos, da mudança de um paradigma científico para um paradigma literário, entre os/as cientistas sociais (da ênfase posta na causa para a ênfase posta no significado, confundindo os gêneros da investigação, segundo a formulação do antropólogo Clifford Geertz).³³ Em outros casos, esta mudança toma a forma de debates teóricos entre aqueles/as que afirmam a transparência dos fatos e aqueles/as que enfatizam a idéia de que toda realidade é interpretada ou construída, entre os/as que defendem e os/as que põem em questão a idéia de que o homem é o dono racional de seu próprio destino.

No espaço aberto por este debate, posicionadas ao lado da crítica da ciência desenvolvida pelas humanidades e da crítica do empirismo e do humanismo desenvolvido pelos/as pós-estruturalistas, as feministas não somente começaram a encontrar uma voz teórica própria; elas também encontraram aliados/as acadêmicos/as e políticos/as. É dentro desse espaço que nós devemos articular o gênero como uma categoria analítica.

O que poderiam fazer os/as historiadores/as que, depois de tudo, viram sua disciplina rejeitada, por alguns/mas teóricos/as recentes, como uma relíquia do pensamento humanista? Não penso que devemos deixar os arquivos ou abandonar o estudo do passado, mas acredito, isto sim, que devemos mudar alguns de nossos hábitos de trabalho, algumas questões que temos colocado. Devemos examinar atentamente nossos métodos de análise, clarificar nossas hipóteses de trabalho, e explicar como a mudança ocorre. Em vez da busca de origens únicas, temos que pensar nos processos como estando tão interconectados que não podem ser separados. É evidente que isolamos certos problemas para serem estudados e que estes problemas constituem pontos de partida ou de entrada para processos

complexos. Mas são os processos que devemos ter sempre em mente. Devemos nos perguntar mais seguidamente como as coisas se passaram para descobrir por que elas se passaram; segundo a formulação de Michelle Rosaldo, devemos buscar não uma causalidade geral e universal, mas uma explicação baseada no significado: "Vejo agora que o lugar da mulher na vida social humana não é, de qualquer forma direta, um produto das coisas que ela faz, mas do significado que suas atividades adquirem através da interação social concreta".³⁴ Para buscar o significado, precisamos lidar com o sujeito individual, bem como com a organização social, e articular a natureza de suas interrelações, pois ambos são cruciais para compreender como funciona o gênero, como ocorre a mudança. Finalmente, é preciso substituir a noção de que o poder social é unificado, coerente e centralizado por algo como o conceito de poder de Michel Foucault, entendido como constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em "campos de força" sociais.³⁵ No interior desses processos e estruturas, há espaço para um conceito de agência humana, concebida como a tentativa (pelo menos parcialmente racional) para construir uma identidade, uma vida, um conjunto de relações, uma sociedade estabelecida dentro de certos limites e dotada de uma linguagem — uma linguagem conceitual que estabeleça fronteiras e contenha, ao mesmo tempo, a possibilidade da negação, da resistência, da reinterpretção e permita o jogo da invenção metafórica e da imaginação.

Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional. Como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas, o gênero implica quatro elementos interrelacionados: em primeiro lugar, os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias) — Eva e Maria como símbolos da mulher, por exemplo, na tradição cristã ocidental — mas também mitos de luz e escuridão, purificação e poluição, inocência e corrupção. Para os/as historiadores/as, a questão importante é: que representações simbólicas são invocadas, como, e em quais contextos? Em segundo lugar, conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas. Esses conceitos estão expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tomam a forma típica de uma oposição binária fixa, que afirma de maneira categórica e inequívoca o significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino. De fato, essas afirmações normativas dependem da rejeição ou da repressão de possibilidades alternativas e, algumas vezes, elas são abertamente contestadas ("quando e em

quais circunstâncias” é a questão que deveria preocupar os/as historiadores/as). A posição que emerge como posição dominante é, contudo, declarada a única possível. A história posterior é escrita como se essas posições normativas fossem o produto do consenso social e não do conflito. Um exemplo desse tipo de história é dado por aqueles que tratam a ideologia vitoriana da domesticidade como se ela tivesse sido criada em bloco, e tivesse sido contestada apenas depois disso, invés de ser o objeto constante de grandes diferenças de opinião. Um outro exemplo vem dos grupos religiosos fundamentalistas atuais, que querem ligar necessariamente suas práticas à restauração do papel “tradicional” das mulheres, supostamente mais autêntico, embora, na realidade, haja poucos antecedentes históricos que testemunhem a existência incontestada de um tal papel.

O desafio da nova pesquisa histórica consiste em fazer explodir essa noção de fixidez, em descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva à aparência de uma permanência intemporal na representação binária do gênero. Esse tipo de análise deve incluir uma concepção de política bem como uma referência às instituições e à organização social — este é o terceiro aspecto das relações de gênero.

Certos/as pesquisadores/as, principalmente os/as antropólogos/as, têm restringido o uso do gênero ao sistema de parentesco (centrando-se no lar e na família como a base da organização social). Temos necessidade de uma visão mais ampla que inclua não somente o parentesco mas também (especialmente para as complexas sociedades modernas) o mercado de trabalho (um mercado de trabalho sexualmente segregado faz parte do processo de construção de gênero), a educação (as instituições de educação somente masculinas, não mistas, ou de co-educação fazem parte do mesmo processo), o sistema político (o sufrágio universal masculino faz parte do processo de construção do gênero). Não tem muito sentido reconduzir à força estas instituições à sua utilidade funcional para o sistema de parentesco, ou sustentar que as relações contemporâneas entre os homens e as mulheres são artefatos de sistemas anteriores de parentesco baseados na troca de mulheres.³⁶ O gênero é construído através do parentesco, mas não exclusivamente; ele é construído igualmente na economia e na organização política, que, pelo menos em nossa sociedade, operam atualmente de maneira amplamente independente do parentesco.

O quarto aspecto do gênero é a identidade subjetiva. Concorro com a idéia da antropóloga Gayle Rubin de que a psicanálise fornece uma teoria importante sobre a reprodução do gênero, uma descrição da “transformação da sexualidade biológica dos indivíduos enquanto passam por um processo de enculturação”.³⁷ Mas a pretensão universal da psicanálise constitui, para mim, um problema. Embora a teoria lacaniana possa ser útil para a reflexão sobre a construção da identidade generificada, os/as historiadores/as precisam trabalhar de uma forma mais histórica. Se a identidade de gênero está baseada única e universalmente no medo da castração, nega-se a relevância da investigação histórica. Além

disso os homens e as mulheres reais não cumprem sempre, nem cumprem literalmente, os termos das prescrições de sua sociedade ou de nossas categorias analíticas. Os/as historiadores/as precisam, em vez disso, examinar as formas pelas quais as identidades genericadas são substantivamente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas. Não é de se estranhar que as melhores tentativas neste domínio tenham sido, até o presente, as biografias: a interpretação de Lou Andreas-Salomé por Biddy Martin, o retrato de Catharine Beecher por Kathryn Sklar, a vida de Jessie Daniel Ames por Jacqueline Hall e a reflexão de Mary Hill sobre Charlotte Perkins Gilman.³⁸ Mas os tratamentos coletivos são igualmente possíveis, como o mostram Mrinalini Sinha e Lou Ratté, em seus respectivos estudos, sobre a construção de uma identidade de gênero entre os administradores coloniais britânicos na Índia, e para os hindus educados na cultura britânica que se tornaram dirigentes nacionalistas anti-imperialistas.³⁹

A primeira parte da minha definição de gênero, então, é composta desses quatro elementos e nenhum dentre eles pode operar sem os outros. No entanto eles não operam simultaneamente, como se um fosse um simples reflexo do outro. De fato, é uma questão para a pesquisa histórica saber quais são as relações entre esses quatro aspectos. O esboço que eu propus do processo de construção das relações de gênero poderia ser utilizado para examinar a classe, a raça, a etnicidade ou qualquer processo social. Meu propósito foi clarificar e especificar como se deve pensar o efeito do gênero nas relações sociais e institucionais, porque essa reflexão nem sempre tem sido feita de maneira sistemática e precisa. A teorização do gênero, entretanto, é desenvolvida em minha segunda proposição: o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas. Como tal, esta parte da definição poderia aparentemente pertencer à seção normativa de meu argumento, mas isso não ocorre, pois os conceitos de poder, embora se baseiem no gênero, nem sempre se referem literalmente ao gênero em si mesmo. O sociólogo francês Pierre Bourdieu tem escrito sobre como a “di-visão do mundo”, baseada em referências às “diferenças biológicas, e, notadamente, àquelas que se referem à divisão do trabalho de procriação e de reprodução”, operam como “a mais fundada das ilusões coletivas”. Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social.⁴⁰ Na medida em que essas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos), o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder. O antropólogo francês Maurice Godelier assim

o formulou: “(...) não é a sexualidade que assombra a sociedade, mas antes a sociedade que assombra a sexualidade do corpo. As diferenças entre os corpos, relacionadas ao sexo, são constantemente solicitadas a testemunhar as relações sociais e as realidades que não têm nada a ver com a sexualidade. Não somente testemunhar, mas testemunhar para, ou seja, legitimar”.⁴¹

A função de legitimação do gênero age de várias maneiras. Bourdieu, por exemplo, mostrou como, em certas culturas, a exploração agrícola era organizada segundo conceitos de tempo e de estação que se baseavam em definições específicas da oposição entre masculino e feminino. Gayatri Spivak fez uma análise perspicaz dos usos do gênero e do colonialismo em certos textos de escritoras britânicas e americanas.⁴² Natalie Davis mostrou como os conceitos de masculino e feminino estavam relacionados à aceitação e ao questionamento das regras da ordem social no primeiro período da França moderna.⁴³ A historiadora Caroline Bynum deu nova luz à espiritualidade medieval pela importância atribuída às relações entre os conceitos do masculino e do feminino e o comportamento religioso. Seu trabalho nos permite melhor compreender as formas pelas quais esses conceitos orientaram a política das instituições monásticas e as crenças individuais.⁴⁴ Os/as historiadores/as da arte abriram um novo território ao extrair implicações sociais das representações literais dos homens e das mulheres.⁴⁵ Essas interpretações estão baseadas na idéia de que as linguagens conceituais empregam a diferenciação para estabelecer o significado e que a diferença sexual é uma forma primária de dar significado à diferenciação.⁴⁶ O gênero, então, fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana. Quando os/as historiadores/as buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles/elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política.

A política é apenas uma das áreas na qual o gênero pode ser utilizado para análise histórica. Escolhi os exemplos seguintes, ligados à política e ao poder, no sentido mais tradicional, quer dizer, naquilo que enfatizam o governo e o Estado-nação, por duas razões. Em primeiro lugar, porque se trata de um território praticamente inexplorado, já que o gênero tem sido percebido como uma categoria antitética às tarefas sérias da verdadeira política. Em segundo lugar, porque a história política — ainda o modo dominante de pesquisa histórica — tem sido o bastião de resistência à inclusão de materiais ou questões sobre as mulheres e o gênero.

O gênero tem sido utilizado literal ou analogicamente na teoria política para justificar ou criticar reinado de monarcas e para expressar as relações entre governantes e governados. Obviamente era de se esperar que os debates dos contemporâneos sobre os reinados de Elizabeth I da Inglaterra e de Catarina de

Medici na França tivessem tratado da questão da capacidade das mulheres para a direção política; mas em um período onde parentesco e realeza estavam intrinsecamente ligados, as discussões sobre os reis homens também estavam preocupadas com a masculinidade e a feminilidade.⁴⁷ As analogias com a relação marital dão uma estrutura para os argumentos de Jean Bodin, Robert Filmer e John Locke. O ataque de Edmund Burke contra a Revolução Francesa se desenvolve ao redor de um contraste entre as harpias feias e assassinas dos *sans-culottes* (as megeras do inferno, sob a forma desnaturada da mais vil das mulheres) e a doce feminilidade de Maria Antonieta, que escapa à multidão “para procurar refúgio aos pés de um rei e de um marido” e cuja beleza tinha já inspirado o orgulho nacional. (É em referência ao papel apropriado ao feminino dentro da ordem política que Burke escreveu: “para que possamos amar nossa pátria, nossa pátria deve ser amável”).⁴⁸ Mas a analogia não concerne sempre ao casamento nem mesmo à heterossexualidade. Na teoria política da Idade Média islâmica, os símbolos do poder político fizeram mais freqüentemente alusão às relações sexuais entre um homem e um rapaz, sugerindo não somente a existência aceitável de formas de sexualidade comparáveis às que descreve Foucault em seu último livro a respeito da Grécia clássica, mas também a irrelevância das mulheres para qualquer noção de política e de vida pública.⁴⁹

Para que este último comentário não se ja interpretado como uma afirmação de que a teoria política reflete simplesmente a organização social, parece importante observar que as mudanças nas relações de gênero podem se produzir a partir de considerações sobre as necessidades de Estado. Um exemplo surpreendente é fornecido pela argumentação de Louis de Bonald, em 1816, sobre as razões pelas quais a legislação da Revolução francesa sobre o divórcio tinha que ser rejeitada:

*“Do mesmo modo que a democracia política permite ao povo, parte fraca da sociedade política, se voltar contra o poder estabelecido, também o divórcio, verdadeira democracia doméstica, permite à esposa, parte fraca, rebelar-se contra a autoridade marital... A fim de manter o Estado fora das mãos do povo, é necessário manter a família fora das mãos das esposas e dos filhos.”*⁵⁰

Bonald começa com uma analogia para estabelecer, em seguida, uma correspondência direta entre o divórcio e a democracia. Retomando argumentos bem mais antigos, à propósito da boa ordem familiar como fundamento da boa ordem de Estado, a legislação que implementou esta visão redefiniu os limites da relação marital. Da mesma maneira, em nossa época, as ideologias políticas conservadoras desejariam fazer passar toda uma série de leis sobre a organização e o comportamento da família, que mudariam as práticas atuais. A conexão entre os regimes autoritários e o controle das mulheres tem sido observada, mas não tem sido estudada a fundo. No momento crítico para a hegemonia jacobina, durante a Revolução francesa, no momento em que Stalin se apoderou do controle

da autoridade, na implementação da política nazista na Alemanha ou no triunfo do Ayatolá Komehini no Irã, em todas essas circunstâncias, os governantes emergentes legitimaram a dominação, a força, a autoridade central e o poder dominante como masculinos (os inimigos, os forasteiros, os subversivos e a fraqueza como femininos) e literalmente traduziram esse código em leis que puseram as mulheres no seu lugar (interditando-lhes a participação na vida política, declarando o aborto ilegal, impedindo o trabalho assalariado das mães, impondo códigos de trajar para as mulheres).⁵¹ Essas ações e o momento de sua ocorrência fazem pouco sentido em si mesmas; na maior parte dos casos, o Estado não tinha nada de imediato ou de material a ganhar com o controle das mulheres. Essas ações não fazem sentido a menos que sejam integradas numa análise da construção e consolidação do poder. Uma afirmação de controle ou de força corporificou-se numa política sobre as mulheres. Nesses exemplos, a diferença sexual foi concebida em termos da dominação e do controle das mulheres. Esses exemplos podem nos dar alguma idéia sobre os tipos de relações de poder que se constroem na história moderna, mas esse tipo particular de relação não constitui um tema político universal. Por exemplo, sob diferentes aspectos, os regimes democráticos do século XX também têm construído suas ideologias políticas a partir de conceitos generificados, traduzindo-os em políticas concretas: o estado de bem-estar, por exemplo, demonstrou seu paternalismo protetor através de leis dirigidas às mulheres e crianças.⁵² Historicamente, alguns movimentos socialistas ou anarquistas recusaram inteiramente as metáforas de dominação, apresentando de maneira imaginativa suas críticas de regimes ou de organizações sociais particulares, em termos de transformações de identidades de gênero. Os socialistas utópicos na França e na Inglaterra, nos anos 1830 e 1840, conceberam seus sonhos de um futuro harmonioso em termos das naturezas complementares dos indivíduos, ilustradas pela união do homem e da mulher, o “indivíduo social”.⁵³ Os anarquistas europeus eram conhecidos por sua recusa das convenções do casamento burguês mas também por suas visões de um mundo no qual a diferença sexual não implicava hierarquia.

Trata-se de exemplos de conexões explícitas entre gênero e poder, mas eles não são mais que uma parte da minha definição de gênero como uma forma primária de dar significado às relações de poder. Com frequência, a atenção dada ao gênero não é explícita, mas constitui, não obstante, uma parte crucial da organização da igualdade e da desigualdade. As estruturas hierárquicas dependem de compreensões generalizadas das assim chamadas relações naturais entre homem e mulher. No século XIX, o conceito de classe dependia do gênero para sua articulação. Quando, por exemplo, na França, os reformadores burgueses descreviam os trabalhadores em termos codificados como femininos (subordinados, fracos, sexualmente explorados, como as prostitutas), os líderes trabalhadores e socialistas respondiam insistindo na posição masculina da classe trabalhadora (produtores, fortes, protetores de suas mulheres e crianças). Os

termos desse discurso não se referiam explicitamente ao gênero, mas eram reforçados por referências a ele. A “codificação” generificada de certos termos estabelecia e “naturalizava” seus significados. Nesse processo, definições normativas de gênero, historicamente específicas (e tomadas como dadas) eram reproduzidas e incorporadas na cultura da classe trabalhadora francesa.⁵⁴

O tema da guerra, da diplomacia e da alta política surge com frequência quando os/as historiadores/as da história política tradicional põem em questão a utilidade do gênero para seu trabalho. Mas, também aqui, devemos olhar para além dos atores e do valor literal de suas palavras. As relações de poder entre nações e a posição dos sujeitos coloniais têm sido compreendidas (e então legitimadas) em termos das relações entre homem e mulher. A legitimação da guerra — sacrificar vidas de jovens para proteger o Estado — tomou formas diversificadas, desde o apelo explícito à virilidade (a necessidade de defender mulheres e crianças que de outro modo seriam vulneráveis), até à crença no dever que teriam os filhos de servir a seus dirigentes ou ao rei (seu pai), e ainda as associações entre a masculinidade e o poderio nacional.⁵⁵ A alta política é, ela própria, um conceito generificado, pois estabelece sua importância crucial e seu poder público, suas razões de ser e a realidade de existência de sua autoridade superior, precisamente às custas da exclusão das mulheres do seu funcionamento. O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher; ele também o estabelece. Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina. Desta maneira, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro.

Se as significações de gênero e de poder se constroem reciprocamente, como as coisas mudam? De um ponto de vista geral, a resposta é que a mudança pode ser iniciada em muitos lugares. As revoltas políticas de massa que lançam velhas ordens no caos e fazem surgir novas podem revisar os termos (e por isso a organização) do gênero na sua busca de novas formas de legitimação. Mas elas podem não o fazer; noções antigas de gênero têm também servido para validar novos regimes.⁵⁶ Crises demográficas, causadas pela fome, pestes ou guerras, podem ter colocado em questão visões normativas de casamento heterossexual (como foi o caso em certos meios e certos países no correr dos anos 1920); mas elas igualmente provocaram políticas pró-natalistas que insistiam na importância exclusiva das funções maternas e reprodutoras das mulheres.⁵⁷ Padrões cambiantes de emprego podem levar a novas estratégias matrimoniais e a diferentes possibilidades de construção de subjetividades, mas eles também podem ser vividos como novas arenas de atividade para filhas e esposas obedientes.⁵⁸ A emergência de novos tipos de símbolos culturais pode tornar possível a re-

interpretação ou, mesmo, a reescrita da narrativa edipiana, mas ela pode também servir para reatualizar esse terrível drama em termos ainda mais eloquentes. São os processos políticos que vão determinar qual resultado prevalecerá — político no sentido de que atores diferentes e significados diferentes lutam entre si para assegurar o controle. A natureza desse processo, dos atores e de suas ações, só pode ser determinada de forma específica, no contexto do tempo e do espaço. Nós só podemos escrever a história desse processo se reconhecermos que “homem” e “mulher” são, ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes. Vazias, porque não têm nenhum significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quanto parecem estar fixadas, ainda contêm dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas.

Num certo sentido, a história política tem sido jogada no terreno do gênero. Trata-se de um terreno que parece fixo, mas cujo significado é contestado e está em fluxo. Se tratamos a oposição entre homem e mulher como problemática e não como conhecida, como algo que é contextualmente definido, repetidamente construído, então devemos constantemente perguntar não apenas o que está em jogo em proclamações ou debates que invocam o gênero para explicar ou justificar suas posições, mas também como compreensões implícitas de gênero estão sendo invocadas ou reinscritas. Qual é a relação entre as leis sobre as mulheres e o poder de Estado? Por que (e desde quando) as mulheres são invisíveis como sujeitos históricos, ainda que saibamos que elas participaram de grandes e pequenos eventos da história humana? O gênero legitimou a emergência de carreiras profissionais?⁵⁹ Para citar o título de um artigo recente da feminista francesa Luce Irigaray, o sujeito da ciência é sexuado?⁶⁰ Qual é a relação entre a política estatal e a descoberta do crime de homossexualidade?⁶¹ Como as instituições sociais incorporaram o gênero nos seus pressupostos e nas suas organizações? Houve, em algum momento, conceitos de gênero verdadeiramente igualitários sobre os quais fossem projetados ou mesmo fundados sistemas políticos?

A exploração dessas questões fará emergir uma história que oferecerá novas perspectivas sobre velhas questões (como, por exemplo, é imposto o poder político, qual é o impacto da guerra sobre a sociedade), redefinirá velhas questões em novos termos (introduzindo, por exemplo, considerações sobre a família e a sexualidade no estudo da economia e da guerra), tornará as mulheres visíveis como participantes ativas e criará uma distância analítica entre a linguagem aparentemente fixa do passado e nossa própria terminologia. Além disso, esta nova história abrirá possibilidades para a reflexão sobre atuais estratégias políticas feministas e o futuro (utópico), pois ela sugere que o gênero deve ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclua não somente o sexo, mas também a classe e a raça.

Notas

1. *Oxford English Dictionary* (Oxford University Press, 1961) 4.
2. E. Littré, *Dictionnaire de la langue française* (Paris, 1876).
3. Raymond Williams, *Keywords* (Nova York: Oxford University Press, 1983), p.285.
4. Natalie Zemon Davis, "Women's History in Transition: The European Case", *Feminist Studies* (1975-76) 3:90.
5. Ann D. Gordon, Mari Jo Buhle e Nancy Shrom Dye, "The problem of Women's History", in Berenice Carroll, ed., *Liberating Women's History* (Urbana: University of Illinois Press), p. 89.
6. O melhor e mais sutil exemplo é o de Joan Kelly, "The Doubled Vision of Feminist Theory", em seu *Women, History and Theory* (Chicago: University of Chicago Press, 1984), pp.51-64, especialmente p.61.
7. Para um argumento contra o uso de "gênero" para enfatizar o aspecto social da diferença sexual, veja Moira Gates, "A Critique of the Sex/Gender Distinction", in J. Allen e P. Patton, eds., *Beyond Marxism?* (Leichardt, N.S.W.: Intervention Publications, 1985) pp. 143-60. Concordo com seu argumento de que a distinção sexo/gênero atribui uma determinação autônoma ou transparente ao corpo, ignorando o fato de que aquilo que sabemos sobre o corpo constitui conhecimento culturalmente produzido.
8. Para uma diferente caracterização da análise feminista, veja Linda J. Nicholson, *Gender and history: The limits of Social Theory in the Age of the Family* (Nova York: Columbia University Press, 1986).
9. Mary O'Brien, *The Politics of Reproduction* (Londres: Routledge and Kegan Paul, 1981), pp.8.15, 46.
10. Shulamith Firestone, *The Dialectic of Sex* (Nova York: Bantam Books, 1970). A frase "amarga amardilha" é de O'Brien, *Politics of Reproduction*, p. 8.
11. Catherine McKinnon, "Feminism, Marxism, Method, and State: An Agenda for Theory", *Signs* (1982) 7:515, 541.
12. *Ibid.*, pp.541, 543.
13. Para uma interessante discussão dos pontos fortes e dos limites do termo "patriarcado", veja o debate entre as historiadoras Sheila Rowbotham, Sally Alexander e Barbara Taylor in Raphael Samuel, ed., *People's History and Socialist Theory* (Londres: Routledge and Kegan Paul, 1981), pp. 363-73.
14. Friedrich Engels, *The Origins of the Family, Private Property, and the State* (1884; reimp., Nova York: International Publishers, 1972).
15. Heidi Hartmann, "Capitalism, Patriarchy and Job Segregation by Sex", *Sings* (1976) 1:168. "The Unhappy Marriage of marxismo and Feminism: Towards a more Progressive Union", *Capital and Class* (1979) 8:1-33; "The Family as the Locus of Gender, Class, and Political Struggle: The Example of Housework", *Sings* (1981) 6:366-94.
16. Discussões sobre o feminismo marxista incluem: Zillah Eisenstein, *Capitalist Patriarchy and the Case for Socialist Feminism* (Nova ork: Longman, 1981); A. Kuhn, "Structures of Patriarchy and Capital in the Family", in A. Wolpe, eds., *Feminism and Materialism: Women and Modes of Production* (Londres: Routledge and Kegan

- Paul, 1978); Rosalind Coward, *Patriarchal Precedents* (Londres: Routledge and Kegan Paul, 1983); Hilda Scott, *Does Socialism Liberate Women? Experiences from Eastern Europe* (Boston: Beacon Press, 1974); Jane Humphries, "Working Class Family, Women's Liberation and Class Struggle: The Case of Nineteenth-Century British History," *Review of Radical Political Economics* (1977) 9:25-41; Jane Humphries, "Class Struggle and the Persistence of the Working Class Family", *Cambridge Journal of Economics* (1971) 1:241-58; e veja o debate sobre o trabalho de Humphries em *Review of Radical Political Economics* (1980) 12:76-94.
17. Kelly, "Doubled Vision of Feminist Theory", p.61.
 18. Ann Snitow, Christine Stansell e Sharon Thompson, eds., *Powers of Desire: The Politics of Sexuality* (Nova York: Monthly Review Press, 1983).
 19. Ellen Ross e Rayna Rapp, "Sex and Society: A Research Note from Social History and Anthropology", in *Powers of Desire*, p. 53.
 20. "Introduction", *Powers of Desire*, p. 12; e Jessica Benjamin, "Master and Slave: The Fantasy of Erotic Domination", *Powers of Desire*, p. 297.
 21. Johanna Brenner e Maria Ramas, "Rethinking Women's Oppression", *New Left Review* (1984) 144:33-71; Michèle Barrett, "Rethinking Women's Oppression: A Reply to Brenner and Ramas", *New Left Review* (1984) 146:123-28; Angela Weir e Elizabeth Wilson, "The British Women's Movement", *New Left Review* (1984) 148:74-103; Michèle Barrett, "A Reponse to Weir and Wilson", *New Left Review* (1985) 150:143-47; Jane Lewis, "The Debate on Sex and Class", *New Left Review* (1985) 149:108-20. See also Hugh Armstrong e Pat Armstrong, "Beyond Sexless Class and Classless Sex: Towards Feminist Marxism", *Studies in Political Economy* (1983) 10:7-44; Hugh Armstrong e Pat Armstrong, "Comments: More on Marxist Feminism", *Studies in Political Economy* (1984) 15:179-84; e Jane Jensen, "Gender and Reproduction: Or, Babies and the State", trabalho inédito, junho 1985, pp.1-7.
 22. Para formulações teóricas iniciais, veja *Papers on Patriarchy: Conference, London 76* (Londres: sem editora, 1976). Sou grata a Jane Caplan por me contar sobre a experiência dessa publicação e por sua disposição a me emprestar seu exemplar e por partilhar suas idéias sobre isso comigo. Para a posição psicanalítica, veja Sally Alexander, "Women, Class and Sexual Difference", *History Workshop* (1984) 17: 125-35. Em seminários na Universidade de Princeton, no começo de 1986, Juliet Mitchell pareceu retornar a uma ênfase na prioridade das análises materialistas do gênero. Para uma tentativa de ir além do impasse teórico do feminismo marxista, veja Coward, *Patriarchal Precedents*. Veja também o brilhante esforço americano nessa direção feito pela antropóloga Gayle Rubin, "The Traffic in Women: Notes on the Political Economy of Sex", in Rayna R. Reiter, ed., *Towards an Anthropology of Women* (Nova York: Monthly Review Press, 1975), pp. 167-68.
 23. Nancy Chodorow, *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender* (Berkeley: University of California Press, 1978), p.169.
 24. "Minha descrição sugere que essas questões relacionados ao gênero podem ser influenciadas durante o período do complexo de Édipo, mas elas não são seu único foco ou efeito. A negociação dessas questões ocorre no contexto de processos mais amplos de relação com o objeto e com o ego. Esses processos mais amplos têm igual influência sobre a formação da estrutura psíquica e sobre a vida psíquica e os modos relacionais de homens e mulheres. Eles explicam os diferentes modos de identificação

- e orientação em relação aos objetos heterossexuais, para as questões edipianas mais assimétricas que a psicanálise descreve. Esses efeitos tal como os efeitos edipianos mais tradicionais, surgem da organização assimétrica da maternidade/paternidade, com o papel da mãe como a figura primária e o distanciamento tipicamente maior do pai e seu investimento na socialização, especialmente nas áreas que dizem respeito à tipificação de gênero”. Nancy Chodorow, *The Reproduction of Mothering*, p.166. Denise Riley, *War in the Nursery* (Londres: Virago, 1984). É importante observar que existem diferenças de interpretação e de abordagem entre Chodorow e os/as teóricos/as britânicos/as da relação do objeto que seguem o trabalho de D. W. Winnicott e de Melanie Klein. A abordagem de Chodorow pode ser caracterizada, de uma forma mais apropriada, como uma teoria mais sociológica ou sociologizada, mas é a lente dominante através da qual a teoria da relação do objeto tem sido vista pelas feministas americanas. Sobre a história da teoria britânica da relação do objeto na formulação de políticas sociais, veja Denise Riley, *War in the Nursery* (Londres: Virago, 1984).
25. Juliet Mitchell e Jacqueline Rose, eds., *Jacques Lacan and the Ecole Freudienne* (Nova York: Norton, 1983); Alexander, “Women. Class and Sexual Difference”.
 26. Teresa de Laurentis, *Alice Doesn't: Feminism, Semiotics, Cinema* (Bloomington: Indiana University Press, 1984), p.159.
 27. Alexander, “Women, Class and Sexual Difference”, p.135
 28. E.M. Denise Riley, “Summary of Preamble to Interwar Feminist History Work”, trabalho inédito, apresentado no Pembroke Center Seminar, maio 1985, p.11. O argumento é mais plenamente desenvolvido no brilhante livro de Riley, “*Am I That Name?: Feminism and the Category of “Women” in History* (Londres: Macmillan, 1988).
 29. Carol Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982).
 30. Críticas úteis do livro de Gilligan podem ser encontradas em: J.Auerbach et al., “Commentary on Gilligan's In a different Voice”, *Feminist Studies* (1985) 11:149-62, e “Women and Morality”, um número especial de *Social Research* (1983) 50. Meus comentários sobre a tendência dos/as historiadores/as a citarem Gilligan devem-se à minha leitura de manuscritos inéditos e de propostas de pesquisa. Por isso, não me parece justo citá-los aqui. Venho registrando essas referências há mais de cinco anos, e elas são muitas e continuam crescendo.
 31. *Feminist Studies* (1980) 6:26-64.
 32. Para uma discussão sucinta e acessível de Derrida, veja Jonathan Culler, *On Deconstruction: Theory and Criticism after structuralism* (Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1982), especialmente pp. 156-79. Veja também Jacques Derrida, *Of Grammatology*, traduzido por Gayatri Chakravorty Spivak (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1974); Jacques Derrida, *Spurs* (Chicago: University of Chicago Press, 1979); e a transcrição do Seminário do Pembroke, 1983 in *Subjects/objects* (outono 1984).
 33. Clifford Geertz, “Blurred Genres”, *American Scholar* (1980) 49:165-79.
 34. Michelle Zimbalist Rosaldo, “The Uses and Abuses of Anthropology: Reflections on Feminism and Cross-Cultural Understanding”, *Signs*(1980) 5:400.

35. Michel Foucault, *The History of Sexuality*, vol.1, *Introduction* (Nova York: Vintage, 1980); Michel Foucault, *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977* (Nova York: Pantheon, 1980).
36. Para esse argumento, veja Rubin, "The Traffic in Women", P.199.
37. *Ibid.*, p.189.
38. Biddy Martin, "Feminism, Criticism and Foucault", *New German Critique* (1982) 27:3-30; Kathryn Kish Sklar, *Catharine Beecher: A Study in American Domesticity* (New Haven: Yale University Press, 1973); Mary A. Hill, *Charlotte Perkins Gilman: The Making of a Radical Feminist, 1860-1896* (Philadelphia: Temple University Press, 1980); Jacqueline Dowd Hall, *Revolt Against Chivalry: Jesse Daniel Ames and the Women's Campaign Against Lynching* (Nova York: Columbia University Press, 1974.).
39. Lou Ratté, "Gender Ambivalence in the Indian Nationalist Movement", trabalho inédito, Pembroke Center Seminar, primavera 1983; e Mrinalina Sinha, "Manliness: A Victorian Ideal and the British Imperial Elite in India", trabalho inédito, Department of History, State University of Nova York, Stony Brook, 1984, e Sinha, "The Age of Consent Act: The Ideal of Masculinity and Colonial Ideology in Late 19th Century Bengal", *Proceedings*, Eight International Symposium on Asian studies, 1986, pp.1199-1214.
40. Pierre Bourdieu, *Le Sens Pratique* (Paris: Les Editions de Minuit, 1980), pp.246-47, 333-461, especialmente p. 336.
41. Maurice Godelier, "The Origins of Male Domination", *New Left Review* (1981) 127:17.
42. Gayatri Chakravorty Spivack, "Three Women's Texts and a Critique of Imperialism", *Critical Inquiry* (1985) 12:243-46. Veja também Kate Millett, *Sexual Politics* (Nova York: Avon, 1969). Um exame de como as referências femininas são tratadas em textos importantes da filosofia ocidental pode ser encontrado em Luce Irigaray. *Speculum of the Other Woman*, traduzido por Gillian C. Gill (Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1985).
43. Natalie Zemon Davis, "Women on Top", em seu *Society and Culture in Early Modern France* (Stanford: Stanford University Press, 1975), pp. 124-51.
44. Caroline Walker Bynum, *Jesus as Mother: Studies in the Spirituality of the High Middle Ages* (Berkeley: University of California Press, 1982); Caroline Walker Bynum. "Fast, Feast, and Flesh: The Religious Significance of Food to Medieval Women" *Representations* (1985) 11:1-25; Caroline Walker Bynum, "Introduction", *Religion and Gender: Essays on the Complexity of Symbols* (Boston: Beacon Press, 1987).
45. Veja, por exemplo, T. J. Clark, *The Painting of Modern Life* (Nova York: Knopf, 1985).
46. A diferença entre os/as teóricos/as estruturalistas e os/as pós-estruturalistas, em relação a essa questão, está no grau de abertura ou fechamento das categorias de diferença. Na medida em que os/as pós-estruturalistas não fixam um significado universal para as categorias ou para a relação entre elas, sua abordagem parece levar com mais facilidade ao tipo de análise histórica que estou defendendo.
47. Rachel Weil, "The Crown Has Fallen to the Distaff: gender and Politics in the Age of Catherine de Medici", *Critical Matrix* (Priceton Working Papers in Women's Stud-

- ies) (1985), 1. Veja também Louis Montrose, "Shaping Fantasies: Figurations of Gender and Power in Elizabethan Culture", *Representations* (1993) 1:61-94; e Lynn Hunt, "Hercules and the Radical Image in the French Revolution", *Representations* (1983) 1:95-117.
48. Edmund Burke, *Reflections on the French revolution* (1892; reimp., Nova York, 1909), pp. 208-9, 214. Veja Jean Bodin, *Six Books of the Commonwealth* (1606; reprint ed., Nova York: Barnes and Noble, 1967); Robert Filmer, *Patriarchia and Other Political Works* (Oxford: B. Blackwell, 1949); e John Locke, *Two Treatises of Government* (1690; reimp., Cambridge University Press, 1970). Veja também Elizabeth Fox-Genovese, "Property and Patriarchy in Classical Bourgeois Political Theory, *Radical History Review* (1977) 4:36-59; e Mary Lyndon Shanley, "Marriage Contract and Social Contract in Seventeenth Century English Political Thought", *Western Political Quarterly* (1979) 3:79-91.
 49. Sou grata a Bernard Lewis pela referência ao Islã. Michel Foucault, *Histoire de la Sexualité*, Vol. 2, *L'usage des Plaisirs* (Paris: Gallimard, 1984). Sobre as mulheres na Atenas clássica, veja Marilyn Arthur, "'Liberated Woman': The Classical Era," in Renate Bridenthal e Claudia Koonz, eds., *Becoming Visible: Women in European History* (Boston: Houghton Mifflin, 1977), pp.75-78.
 50. Citado em Roderick Phillips, "Women and Family Breakdown in Eighteenth Century France: Rouen 1780-1800", *Social History* (1976) 2:217.
 51. Sobre a Revolução Francesa, veja Darlene Gay Levy, Harriet Applewhite, e Mary Durham Johnson, eds., *Women in Revolutionary, 1789-1795* (rbana: University of Illinois Press, 1979), pp.209-20; sobre a legislação soviética, veja os documentos em Rudolph Schlesinger, *Changing Attitudes in Soviet Russia: Documents and Reading*, Vol. I, *The Family in the USSR* (Londres: Routledge and Kegan Paul, 1949), pp. 62-71, 251-54; sobre a política nazista, veja Tim Mason, "Women in Nazi Germany, *History Workshop* (1976) 1:74-113, e Tim Mason, "Women in Germany, 1925-40: Family, Welfare and Work", *History Workshop* (1976) 2:5-32.
 52. Elizabeth Wilson, *Women and the Welfare State* (Londres: Tavistock, 1977); Jane Jenson, "Gender and Reproduction"; Jane Lewis, *The Politics of Motherhood: Child and Maternal Welfare in England, 1900-1939* (Londres: Croom Helm, 1980); Mary Lynn McDougall, "Protecting Infants: The French Campaign for Maternity Leaves, 1890s-1913", *French Historical Studies* (1913) 13:79-105.
 53. Sobre os utópicos ingleses, veja Barbara Taylor, *Eve and New Jerusalem* (Nova York: Pantheon, 1983).
 54. Louis Devance, "Femme, famille, travail et Morale sexuelle dans l'idéologie de 1848", in *Mythes et représentations de la femme au XIXe siècle* (Paris: Champion, 1977); Jacques Rancière e Pierre Vauday, "En allant à l'expo: L'ouvrier, sa femme et les machines", *Les Révoltes Logiques* (1975) 1:5-22.
 55. Gayatri Chakravorty Spivak, "Draupadi" by Mahasveta Devi", *Critical Inquiry* (1981) 8:381-401; Homi Bhabha, "Of Mimicry and Man: The Ambivalence of Colonial Discourse", *outubro* (1984) 28:125-33; Karin Hausen, "The German Nation's Obligations to the Widows of World War I", in Margaret R. Higonnet et al., *Behind the Lines: Gender and two World Wars* (New Haven: Yale University Press, 1987), pp. 126-40. Ken Inglis, "The Representation of Gender on Australian War Memorials", *Daedalus* (1987) 116:35-59.

56. Sobre a Revolução Francesa, veja Levy et al., *Women in Revolutionary Paris*. Sobre a Revolução Americana, veja Mary Beth Norton, *Liberty's Daughters: The Revolutionary Experience of American Women* (Boston: Little, Brown, 1980); Linda Kerber, *Women of the Republic* (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1980); Joan Hoff-Wilson, "The Illusion of Change: Women and the American Revolution", in Alfred Young, ed., *The American Revolution: Explorations in the History of American Radicalism* (Dekalb: Northern Illinois University Press, 1976), pp. 383-446. Sobre a Terceira República Francesa, veja Steven Hause, *Women's Suffrage and Social Politics in the French Third Republic* (Princeton: Princeton University Press, 1984). Um tratamento extremamente interessante de um caso recente pode ser encontrado em Maxine Molyneux, "Mobilization Without Emancipation? Women's Interests, the State and Revolution in Nicaragua", *Feminist Studies* (1985) II:227-54.
57. Sobre a questão do pró-natalismo, veja Riley, *War in the nursery*, e Jenson, "Gender and Reproduction". Sobre os anos 20, veja os ensaios contidos em *Stratégies des Femmes* (Paris: Editions Tierce, 1984).
58. Para interpretações variadas do impacto do novo trabalho sobre as mulheres, veja Louise A. Tilly e Joan W. Scott, *Women, Work and Family* (Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1978; Methuen, 1987); Thomas Dublin, *Women at Work: The Transformation of Work and Community in Lowell, Massachusetts, 1826-1860* (Nova York: Columbia University Press, 1979); e Edward Shorter, *The Making of the Modern Family* (Nova York: Basic Book, 1975).
59. Veja, por exemplo, Margaret Rossiter, *Women Scientists in America: Struggles and Strategies to 1914* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1982).
60. Luce Irigaray, "Is the Subject of Science Sexed?" *Cultural Critique* (1985) 1:73-88.
61. Louis Crompton, *Byron and Greek Love: Homophobia in Nineteenth-Century England* (Berkeley: University of California Press, 1985). Essa questão é tratada em Jeffrey Weeks, *Sex, Politics and Society: The Regulation of Sexuality Since 1800* (Londres: Leyman, 1981).

Publicação em inglês:

SCOTT, Joan. *Gender on the Politics of History*. New York: Columbia University Press, 1988 (p.28-50).

Publicação em francês:

Les Cahiers du Griff. n.37/38. Paris: Editions Tierce, 1988

Tradução de Guacira Lopes Louro, versão em francês. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva, de acordo com o original em inglês.

Joan Scott é professora do Institute for Advanced Study in Princeton.



20(2): 101-132
jul./dez. 1995

GÊNERO, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: construção e desconstrução¹

Guacira Lopes Louro

RESUMO - *Gênero, História e Educação: Construção e Desconstrução.* O artigo analisa o texto chave de Joan Scott, "Gênero: uma categoria útil de análise histórica", texto esse que vem sendo a mais recorrente referência para as/os estudiosos/as de gênero (das Ciências Sociais em geral e da Educação em particular), em nosso meio. Examina as aproximações da proposição de Scott com os estudos pós-estruturalistas (destacando em especial a utilização do conceito foucaultiano de poder e do procedimento desconstrutivo de Derrida) e as implicações políticas e pedagógicas desta abordagem.

Palavras-chave: *Gênero, História da Educação, desconstrução.*

ABSTRACT - *Gender, History and Education: Construction and Deconstruction.* The essay discusses Joan Scott's key text, "Gender: a useful category of historical analysis", which has been a main reference for students of gender (in Social Sciences, in general, and in Education, in particular) in the Brazilian context. It examines the affinities of Scott's proposal with the poststructuralist studies (emphasizing especially her use of the Foucaultian concept of power and Derrida's deconstructivist procedure) and the political and pedagogical implications of this approach.

Key-words: *Gender, History of Education, deconstruction.*

Se admitimos que as palavras (todas elas) não nos revelam imediata e diretamente o que significam, isso fica especialmente evidente quando nos referimos a *gênero*. Usualmente as pessoas interessadas nessa perspectiva necessitam explicá-la e se explicar, não apenas conceituando e localizando seu objeto de estudo, como também justificando a escolha desse objeto. Embora eu desejasse iniciar esse texto de outro modo, não vou escapar à regra.

Apenas muito recentemente, em nosso meio, os estudos de gênero (ou de relações de gênero) passaram a ocupar algum espaço nas discussões acadêmicas. Grupos e núcleos de estudiosas/os, dispersos nas diversas universidades e instituições de pesquisa do País, buscam, através de diferentes estratégias e abordagens, legitimar esse campo de estudos. E, sem dúvida, nessa busca de afirmação, recorrem a instrumentos e propostas teórico-metodológicas diferentes, traçando caminhos não apenas distintos, mas também, muitas vezes, contraditórios.

Para alguns desses grupos, talvez mais diretamente herdeiros da militância feminista, a denominação “estudos de gênero” é ainda pouco aceitável. Entendem que essa esconde aquela que é o seu verdadeiro sujeito/objeto de estudos (a mulher), já usualmente negada ou marginalizada numa ciência androcêntrica. As/os estudiosas/os do gênero — numa outra posição — têm então, não somente de buscar afirmar sua postura dentre o universo acadêmico mais amplo, como também, de certo modo, justificar-se diante de suas/seus companheiras/os.

Mas certamente se pode admitir uma origem comum nesses grupos, que se remontaria aos movimentos sociais de contestação das décadas de 1960/70. Nessa época, no Brasil e internacionalmente, a presença feminina é maciça nas manifestações estudantis, no movimento operário, nas lutas políticas e sociais. Mais do que isso, as mulheres passam a expressar publicamente uma luta específica, feminista, que, se não era nova, apresentava-se agora, em razão de toda a conjuntura internacional, com uma força e organização que lhe garantia continuidade.

A mudança que se instalará com relação aos estudos sobre a mulher, a partir de então, é tributária desses movimentos sociais. Com isso não quero dizer que anteriormente as mulheres estivessem ausentes da produção científica, mas se elas ali figuravam era, geralmente, como “estudos de minorias”, ou seja, as mulheres mereciam um capítulo especial ou uma referência, enquanto um “grupo desviante”, ou seja, eram referidas porque se entendia que “seu comportamento se distancia, diverge do modelo geral; o gênero masculino estando na base da elaboração da regra” (como lembram Albertina Costa e outras pesquisadoras, 1985, p. 5).

O que ocorre então é uma mudança significativa no olhar sobre a questão. Há um esforço para dar visibilidade à mulher como agente social e histórico, como sujeito; portanto o tema sai das notas de rodapé e ganha o corpo dos trabalhos. Surgem estudos preocupados não só em desvendar a opressão das mulheres, como também em demonstrar que a abordagem destas questões pode

trazer contribuições importantes ao entendimento da sociedade (Albertina Costa e outras, ob. cit.).

O conceito de gênero vai representar uma outra mudança nesse campo. Numa caminhada que já ultrapassara a denúncia da opressão e a descrição das experiências/vivências femininas, os textos acadêmicos começavam a ensaiar explicações, a promover articulações com paradigmas ou quadros teóricos “clássicos” ou emergentes, a propor novos paradigmas. Dentre essas diferentes perspectivas, surge o conceito de gênero, referindo-se à construção social e histórica dos sexos, ou seja, buscando acentuar o caráter social das distinções baseadas no sexo. Num primeiro momento, as feministas anglo-saxãs que passam a empregar o conceito têm como alvo os partidários das interpretações biologistas, aqueles que atribuem às diferenças biológicas as distinções sociais, ou melhor, que ancoram na biologia os arranjos sociais desiguais e hierarquizados de homens e mulheres. O uso do conceito tem também, a princípio, uma motivação estratégica, no sentido de tentar contribuir para a legitimação dos estudos sobre a mulher, conferindo-lhes um caráter mais acadêmico e menos militante. Não me parece, no entanto, que sejam essas razões que justificam por que *gênero* conseguiu se consolidar, mas sim sua carga conceitual mais densa e compreensiva, já que aí se inscrevem não apenas o social mas também o biológico, a cultura e a natureza.

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são “generificadas”, ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a idéia de formação, socialização ou educação dos sujeitos.

O conceito surge então como uma ferramenta teórica que parece ser potencialmente fértil para os estudos das ciências sociais em geral, e, então, para os estudos da História e da História da Educação. No entanto ainda nos movimentávamos com muitas cautelas e vacilações... Talvez para muitas de nós o artigo de Joan Scott — “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” (nas versões americana, de 1986 e francesa, de 1988) — tenha representado uma verdadeira “introdução” ao conceito e às suas implicações para os estudos históricos. A partir de suas colocações, passávamos a nos dar conta de reflexões que ajudavam a conceptualizar gênero e começávamos a ensaiar algumas de suas possíveis aplicações. Esse texto é então divulgado mais amplamente (na versão brasileira de 1990, publicada em *Educação e Realidade*, vol.16, n.2) e inúmeros autores e autoras passam a fazer referência a ele, ainda que pouco se questione sobre

suas bases teóricas. Repetimos Scott porque ela parece indicar uma via interessante ou importante, mas não refletimos sobre as implicações que o uso de seu instrumental pode acarretar aos quadros teóricos em que nos apoiamos, promovendo até mesmo (quem sabe?) “casamentos” irreconciliáveis.

Evidentemente com essa afirmação não pretendo negar que alguns/mas pesquisadores/as tenham continuado a acompanhar e até a participar das reflexões e debates que internacionalmente se desenvolviam, estimulados principalmente pelas feministas francesas e anglo-saxãs e atravessados pelas idéias de Foucault, Lacan, Derrida e outros. Acredito, no entanto, que para grande parte dos estudiosos/os brasileiras/os a recorrência à Joan Scott ainda era — e é — feita sem maiores questionamentos.

O que pretendo aqui é, então, ensaiar um primeiro questionamento desse texto “chave”. Proponho-me a examinar os suportes teóricos que sustentam o trabalho de Joan Scott, buscando evidenciar suas aproximações com o pós-estruturalismo e as implicações políticas e pedagógicas dessa abordagem. Certamente não tenho a pretensão de apresentar um estudo completo ou conclusivo. Afinal, à medida que me entreguei à tarefa, ela se mostrou mais complexa e ampla do que eu supunha. De uma parte, porque me exigiu não apenas retomar de modo novo muitas leituras já feitas, como também me obrigou a empreender novas, pela rede que os conceitos iam tramando (como pude sentir, então, que a significação está dispersa ao longo de uma cadeia interminável!). De outro lado, a tarefa foi difícil porque freqüentemente me desconfortava, ameaçando, desafiando ou mesmo abalando algumas de minhas “escoras” intelectuais. Por tudo isso, penso que esse estudo pode ser entendido como um primeiro ensaio que, espero, mereça ser continuado.

Para dar conta dessa tarefa parece-me que o primeiro passo deverá ser uma retomada, ainda que sintética, do texto de Joan Scott.

Gênero como “categoria útil de análise histórica”

Algumas vezes me questioneei sobre a importância atribuída, em nosso meio, ao texto de Joan Scott, tentando perceber se essa importância seria de algum modo localizada, ou compartilhada mais amplamente por outras/os estudiosas/os. Kathleen Canning (1992) dá algumas indicações sobre isso, quando, examinando a “virada lingüística” na história feminista, diz:

“A historiadora Joan W. Scott colocou um desafio fundamental à profissão histórica com o seu ensaio pioneiro de 1986, “Gender: a useful category of historical analysis”. Esse artigo, juntamente com sua coleção de ensaios Gender and the Politics of History (1988), marcou e teorizou a substituição da História das Mulheres para a História de Gênero, que estava em andamento por algum tempo, e convocou os/as historiadores/as do assim chamado main-

stream a considerar gênero como uma categoria essencial de análise histórica. Ao introduzir teoria pós-estruturalista na História das Mulheres/de Gênero, Scott assentou os fundamentos para uma reinterpretação crítica de conceitos tais como experiência, agência e identidade e colocou gênero no coração das nascentes discussões históricas do pós-estruturalismo. Ainda que História das Mulheres/História de Gênero preparasse o terreno em muitos aspectos para a virada lingüística, as respostas freqüentemente cáusticas ao desafio de Scott deixam claro que este é também um campo no qual os riscos do debate são particularmente altos “(p.372).

O artigo parece ter tido, então, uma repercussão não apenas entre as/os estudosas/os brasileiras/os, mas também na comunidade acadêmica onde foi gestado. E uma repercussão polêmica, o que acrescenta uma motivação a esse estudo. Vamos então a ele.

O texto pode ser lido como sendo constituído por duas partes. Na primeira, a autora, após algumas considerações sobre a emergência do conceito de gênero (em parte repetidas por mim na introdução), afirma que pesquisadoras feministas com uma visão política mais global apelavam regularmente às categorias de *classe, raça e gênero* para “a escrita de uma nova História”. Ela procura demonstrar, então, a busca que historiadores/as feministas vêm fazendo “para encontrar formulações teóricas utilizáveis” (embora lembre que nós, historiadores/as, costumamos “estar mais a vontade com a descrição do que com a teoria”). Passa a examinar algumas dessas abordagens: desde as “essencialmente descritivas”, portanto que apenas se referem à existência dos fenômenos sem interpretá-los, até aquelas que elaboram teorias sobre a natureza desses fenômenos. Dedicar a seguir algumas páginas para, resumidamente, examinar os principais argumentos de três correntes: a do feminismo radical (a posição das teóricas do patriarcado), a do feminismo marxista e a do feminismo de orientação psicanalítica (aqui distinguindo as abordagens da escola anglo-americana e a da escola francesa, lacaniana). Sobre cada uma dessas perspectivas Scott traça alguns comentários críticos referindo-se, especialmente, aos seus limites para o trabalho do/a historiador/a. Em algumas dessas críticas, ela vai acentuar que o antagonismo sexual é freqüentemente apresentado como tendo uma dimensão eterna, a-histórica e essencialista; para dizer, em seguida:

“Temos necessidade de uma rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária, de uma historicização e de uma desconstrução genuínas dos termos da diferença sexual. Devemos nos tornar mais auto-conscientes da distinção entre nosso vocabulário analítico e o material que queremos analisar. Devemos encontrar formas (mesmo que imperfeitas) de submeter sem cessar nossas categorias à crítica, nossas análises à auto-crítica. Se utilizamos a definição de desconstrução de Jacques Derrida, essa crítica significa analisar, levando em conta o contexto, a forma pela qual opera qualquer oposição binária, revertendo e deslocando sua construção hierárquica, em lugar de aceitá-la

como real ou auto-evidente ou como fazendo parte da natureza das coisas”
(1995, p.84).

Num segundo momento do texto, Joan Scott introduz o que ela denomina de sua “definição de gênero”, dizendo que “o núcleo central” dessas definições “repousa numa conexão integral entre duas proposições”:

“O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.”

Desenvolvendo essas proposições (sempre em relação à sua potencialidade para os/as historiadores/as), a autora dirá que “como elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos”, o gênero implicaria os símbolos culturalmente disponíveis numa sociedade que “evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias)”; os conceitos normativos, ou seja, as doutrinas (religiosas, educativas, jurídicas, políticas, científicas, etc.) que “expressam interpretações dos significados dos símbolos”; as instituições sociais, a organização social e econômica (o que inclui o mercado de trabalho, a educação, o sistema político, etc.); as identidades subjetivas, “as formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente contruídas” pelos sujeitos (1995, p.86).

Com referência à segunda proposição de sua definição, ela parece desejar evidenciar que gênero é um campo/domínio primário “no interior do qual, ou por meio do qual o poder é articulado”, além de ser um domínio persistente e recorrente de poder na história ocidental. Scott lembra que os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Ser do gênero feminino ou do gênero masculino leva a perceber o mundo diferentemente, a estar no mundo de modos diferentes — e, em tudo isso, há diferenças quanto à distribuição de poder, o que vai significar que o gênero está implicado na concepção e na construção do poder.

Portanto, segundo essa autora, o gênero seria um campo no qual foi e é vivida a História, e, para os/as historiadores/as, um elemento que pode provocar não só novas questões, mas novas respostas para velhas questões, além de colocar como ativos e visíveis sujeitos que usualmente têm estado escondidos nas análises mais tradicionais.

Como historiadores/as estamos interessados/as nas transformações, continuidades e descontinuidades; enfim a idéia de dinâmica social precisa ser incorporada nessa reflexão. Scott aponta então algumas possíveis origens para que as mudanças se operem (como revoltas políticas de massa, crises demográficas, ou a emergência de novos símbolos culturais, entre outras), situações que podem “revisar os termos” e a “organização” do gênero, mas que podem igualmente, segundo ela, também servir para reafirmar — sob formas novas — as mesmas

disposições e concepções dos gêneros. Diz, então:

“Nós só podemos escrever a história desse processo se reconhecermos que “homem” e “mulher” são ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes. Vazias, porque não têm nenhum significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quando parecem estar fixadas, ainda contêm dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas” (1995, p.93).

Ao longo de todo seu texto, Joan Scott faz aplicações de suas reflexões à História, tanto apresentando estudos de diferentes autoras/es que caminham nessa direção, quanto sugerindo novas abordagens em terrenos pouco explorados, como o da História Política. Enfim, ela busca argumentar e demonstrar que o gênero é uma categoria útil de análise histórica e que essa categoria, articulada às categorias de classe e raça, deve ser integrada às pesquisas.

Penso que não seria necessário dispender um grande esforço de convencimento para estender essas idéias para a História da Educação. Afinal o que distingue, ou melhor, o que caracteriza a atividade do/a historiador/a da educação? A pergunta, embora pareça retórica, ocupou (talvez ainda ocupe) alguns/mas pesquisadores/as da área², que, coletivamente, rejeitam fortemente a idéia de que “fazer” História da Educação possa se resumir em construir “panoramas históricos” (muitas vezes justapondo uma série de informações), mas sim vêm afirmando sua identidade como resultante de uma *prática de historiadores* — na qual se articulam questões, teoria histórica, fontes e procedimentos metodológicos. Essa posição supõe a História da Educação como uma especialização da História (não no sentido de um estreitamento, mas sim na direção de pensar que ela tem de se “nutrir” das discussões teórico-metodológicas do campo da História). Clarice Nunes (1993, p.26) afirma que a História da Educação como especialização da História não deve significar uma “refutação da Pedagogia”, mas antes que esse “é um deslocamento que cria um novo ângulo de apreensão das questões pedagógicas, saturadas de historicidade”.

Penso então que, como historiadoras/es da educação, não podemos ignorar os debates que mobilizam os/as historiadores/as em geral. A “entrada” do gênero nesse debate teórico precisa portanto ser também por nós refletida.

Em trabalho anterior, procurei desenvolver uma argumentação nessa direção ao propor “Uma leitura da História da Educação na perspectiva do gênero” (Louro, 1992). Procurei acentuar que a História da Educação que se produz no Brasil é usualmente escrita no masculino, ou seja, “refere-se *aos alunos, aos operários, aos professores, aos adultos*, etc., ou utiliza termos genéricos, como *a classe trabalhadora, a elite brasileira, a burguesia, o professorado, o movimento sindical*”... Sei que alguns podem pretender estar fazendo assim “uma leitura mais geral e generalizável dos fenômenos” — o que sem dúvida é extremamente enganoso, já que aí se desprezam as complexas diferenciações existentes dentro desses grupos. Outros procuram argumentar que o que se tem

produzido é uma História da Educação dos homens, e também não concordo com tal afirmação. O que essa história parece revelar, na minha opinião, é uma desatenção à questão (usa-se o masculino genérico, mas lida-se de fato com sujeitos sem corpo, sem cor, sem gênero). Assim acredito que, ao contrário do que alguns pensam, “se temos poucos trabalhos sobre a *educação de meninas e mulheres*, talvez tenhamos ainda menos estudos sobre a formação de *meninos e homens*” (Louro, 1992, p. 62).

Ao trabalhar na perspectiva que se anuncia, temos, então, que estar atentas/os para o fato de que os processos de construção de gênero, raça e classe não só se interferem mutuamente como também não são resultado de uma “imposição unilateral pela sociedade”. No mínimo duas objeções se poderia fazer a essa idéia: por um lado, ao dizer imposição *da* sociedade, está-se, de algum modo, tomando essa sociedade como um todo (homogêneo?), ou, pelo menos, está-se escondendo sua multifacetada constituição; por outro lado, atitudes, práticas, valores, habilidades, comportamentos, conhecimentos socialmente transmitidos ou inculcados pelas diferentes instâncias sociais não são simplesmente “internalizados” pelos sujeitos, sem que esses “aceitem, rejeitem, contestem, adaptem, enfim sem que, de múltiplas formas, eles participem desse processo” (Louro, ob. cit.). Ao/a historiador/a interessa notar que não há uma posição única, consensual e harmoniosa que a sociedade como um todo supõe ser a adequada para ser transmitida, ensinada ou inculcada. De fato proposições diferentes, conflitantes, muitas vezes contraditórias (entre e intra grupos sociais — ainda que aparentemente homogêneos) estão presentes na sociedade, e podemos correr o risco, como lembra Joan Scott, de registrar como única ou consensual a posição que foi vitoriosa em determinado momento.

Para historiadores/as da educação, certamente são importantes esses processos. Recorro aqui a Bourdieu (1995) quando, ao discutir a dominação masculina e o que chama de “somatização das relações de dominação”, afirma que não é possível dar conta da violência simbólica — uma dimensão de toda dominação e portanto presente na dominação masculina — “sem fazer intervir o *habitus* e sem colocar, ao mesmo tempo, a questão das condições sociais das quais ele é o produto”. É exatamente aí que ele vai lembrar

“o trabalho de formação que se realiza, seja através da familiarização com um mundo simbolicamente estruturado, seja através de um trabalho de inculcação coletivo, mais implícito do que explícito, do qual fazem parte principalmente os grandes rituais coletivos, e pelo qual se opera uma transformação durável dos corpos e da maneira usual de usá-los” (p.142).

Esse trabalho de formação inclui, portanto, não apenas as instituições e práticas explicitamente organizadas com essa intenção, mas, sem dúvida, todas as diversas práticas sociais que “educam” os sujeitos, implícitas na divisão/distribuição dos espaços físicos e do tempo, na vestimenta, na estética, etc., ou

explicitadas nas normas sociais, nas doutrinas religiosas, jurídicas, educacionais ou políticas. E certamente esse é o campo mais amplo do/a historiador/a da educação, não mais preocupado, exclusivamente, com a pedagogia e as práticas escolares.

Portanto, estendendo a argumentação de Joan Scott, penso que podemos concordar que gênero é uma categoria útil para a História da Educação. Uma categoria que, articulada às categorias de raça e classe (pelo menos), pode nos ajudar a propor novas questões, rever antigas formulações, tornar visíveis sujeitos e processos até então ignorados... Mas uma categoria que, pensada em sua radicalidade, talvez também ponha em questão muitas de nossas certezas e nos obrigue a revolucionar nosso modo de “fazer” História. Para tentar melhor compreender as potencialidades e limites dessa perspectiva de análise parece-me importante observar o contexto teórico do qual ela é fruto.

O encontro com o pós-estruturalismo

Não podemos ignorar a contemporaneidade dos movimentos feministas e pós-estruturalistas, e talvez devamos refletir um pouco sobre essa contemporaneidade, não a tomando, inocentemente, como uma simples coincidência. Terry Eagleton afirma: “O pós-estruturalismo foi produto dessa fusão de euforia e decepção, libertação e dissipação, carnaval e catástrofe, que se verificou no ano de 1968” (Eagleton, 1983, p.152).

O feminismo que renasce nos anos 60 também traz muitas dessas marcas. Talvez para alguns tenha ficado mais presente a imagem (muitas vezes estereotipada) das primeiras manifestações públicas e ruidosas, denunciando a opressão das mulheres. Mas certamente ali se poderia perceber carnaval e euforia, desencanto e desejo de transformação. As construções teóricas que se seguem e se articulam a esse movimento social trazem também muito da decepção com as “grandes” teorias, por sua ausência de resposta às questões feministas.

Um olhar mais atento vai nos revelar, então, que, na raiz de alguns dos questionamentos que feminismo e pós-estruturalismo (em si mesmos correntes não homogêneas internamente) colocam às chamadas grandes teorias, estão críticas semelhantes. Colocavam-se em xeque, naquele momento, não apenas “as estruturas de poder”, “o sistema capitalista”, mas também os projetos de “luta global” e as “teorias universais críticas” que pretendiam dar conta do entendimento “da sociedade como um todo”.

Se para os movimentos feministas já se tornara claro que as mulheres enfrentavam (e enfrentam) discriminação e dominação em diferentes instâncias sociais — o que levava à concepção da luta em múltiplas frentes —, para os pós-estruturalistas também parecia mais coerente a idéia do poder como disperso e cambiante e não originário de uma única fonte. O feminismo permitia-se rever

e inaugurar metodologias e procedimentos de investigação: revalorização da história oral, estudos do cotidiano, registros de experiências, abandono da pretensão de pesquisa desinteressada, proposta de métodos originais (utilizando diários de grupo, “conversas”, dramatizações, “genealogias”, etc). O feminismo buscava tirar do plano inferior da irracionalidade (como haviam sido relegados pela moral racional moderna), os “sentimentos”, “o desejo”, “a empatia”, “a afetividade” — todos elementos que, como lembra Bila Sorj (1992), são considerados ligados às mulheres, entendidos como restritos à esfera doméstica e, portanto, como necessariamente excluídos da esfera pública e das instituições políticas.

O pós-estruturalismo, por seu lado, trazia para o centro das atenções o discurso, provocando uma “virada lingüística”, ou seja, afirmando que a linguagem não seria propriamente uma representação da realidade feita pelos sujeitos, mas sim constituidora dos sujeitos e da realidade. O pós-estruturalismo trazia também, pelo menos através de uma de suas importantes vertentes, a proposta de “desconstrução” dos princípios fundantes sobre os quais se construíam os tradicionais sistemas de pensamento. Considerando tais sistemas como metafísicos, iria tentar desconstruir as “oposições binárias” que os sustentavam. Essa proposta talvez pudesse permitir uma abordagem muito mais radical a uma das oposições binárias mais solidamente instaladas no pensamento e na prática ocidental, ou seja, a oposição homem/mulher, masculino/feminino, oposição essa entendida como natural e imutável, reveladora e desencadeadora de uma hierarquia aparentemente universal e eterna. Como lembra Terry Eagleton, o pós-estruturalismo indicava que esse conflito, embora historicamente real e longo, compreendia uma “ilusão metafísica”.

“Se ele (o conflito) era mantido pelas vantagens materiais e psíquicas que os homens obtinham dele, também o era por uma estrutura complexa de medo, desejo, agressão, masoquismo e ansiedade, que precisava urgentemente ser examinada. O feminismo não era uma questão isolável, uma “campanha” particular juntamente com outros projetos políticos, mas uma dimensão que informava e interrogava todos os aspectos da vida pessoal, social e política. A mensagem do movimento feminino, tal como interpretada por pessoas fora dele, não era apenas a de que as mulheres deviam ter igualdade de poder e de condição com os homens — era um questionamento desse poder e dessa condição. Não que o mundo se tornasse melhor com uma maior participação da mulher, mas sim que sem a “feminização” da história humana, é improvável que o mundo sobreviva” (Eagleton, 1983, p.161).

No entanto essas possíveis aproximações do feminismo e do pós-estruturalismo não podem nos levar a pensar numa identidade entre os dois movimentos, ou mesmo numa convergência “tranquila”. Ao contrário disso, a utilização de instrumentos analíticos pós-estruturalistas pelo pensamento feminista foi — e é

— bastante polêmica. Não podemos esquecer que, na construção teórica do feminismo, há elementos que o fazem se identificar com as teorias sociais modernas, como a idéia de universalidade (especialmente nas vertentes que se inclinam por uma teoria geral da opressão das mulheres) e a proposição de uma utopia libertária, ou seja, a colocação de um ideal de emancipação feminina. Intensos debates podem, então, ser observados nos periódicos dedicados aos estudos da mulher e de gênero nos quais se examinam as possibilidades e as restrições da perspectiva pós-estrutural. Não são poucas/os as/os estudiosas/os feministas que rejeitam essa via por percebê-la como enfraquecedora dos esforços que vêm empreendendo para tornar visíveis os sujeitos dominados (no caso, as mulheres); outras/os estudiosas/os, contrariamente, “aderem” ao pós-estruturalismo por perceber nele uma potencialidade analítica e política de tipo novo; e há ainda aquelas/es que percebem nesse encontro uma articulação que levará a uma profunda transformação de ambos os movimentos (feminismo/pós-estruturalismo).

Para as/os historiadoras/es também não são poucas as questões que a perspectiva pós-estrutural vem colocar. A ênfase nas práticas discursivas, a descentração do sujeito, a rejeição das causas únicas, a idéia de um poder “capilar” que está infiltrado e fluido no tecido social, a consideração da diversidade e da pluralidade, a recusa às grandes narrativas, etc. certamente obrigam a rever muitos dos elementos fundantes da historiografia, a revisar questões e teorias, a ampliar a idéia de fontes, a questionar critérios de periodização, a recuperar ou reconstruir metodologias. E aqui novamente é possível afirmar que esse encontro não se dá sem resistências e contestações.

Por todas essas razões, quando uma historiadora feminista como Joan Scott propõe um novo olhar para a história, tal proposta vai provocar debates, adesões e críticas. Ela afirma, na introdução de seu livro *Gender and Politics of History* (1988a, p.1): “Fui forçada a tomar a teoria pós-estruturalista seriamente e a lutar com suas implicações para uma historiadora social”. Suas palavras denotam o peso dessa decisão; de um lado quando afirma que foi “forçada”, o que parece indicar que para uma estudiosa atenta às produções teóricas de seu tempo não seria possível simplesmente não levar em conta, negar, sem examinar, as potencialidades e limites da perspectiva pós-estrutural; por outro lado, quando diz que teve de “lutar com suas implicações”, sugerindo que era preciso reagir, interagir com essa perspectiva, ao invés de apenas incorporá-la; mais do que isso (e aqui chego ao ponto que é para mim também o mais significativo), sugerindo que era necessário analisar profundamente as implicações *políticas* que essa aproximação ao pós-estruturalismo poderia trazer para a perspectiva feminista (já que a opção pela construção de uma história das mulheres ou uma história das relações de gênero efetivamente não pode ser entendida como neutra).

Em inúmeras passagens do texto de Scott que aqui de modo muito breve sintetizei, é possível perceber a aproximação referida. Não deve ter escapado

ao/a leitor/a atento/a que ela propõe “a rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária”, fala em “desconstrução dos termos da diferença sexual”, acena para um poder plural, subscreve a idéia de que homem e mulher são “categorias vazias e transbordantes”, portanto não fixas, e ainda demonstra preocupação muito evidente com o “vocabulário analítico” e a necessidade de “submeter sem cessar nossas categorias à crítica”, etc. Enfim, em muitos momentos parece ser flagrante sua aproximação ao pós-estruturalismo, ainda que ela não tenha se preocupado (e porque deveria fazê-lo?) em auto-classificar sua proposta teórica. No livro *Gender and Politics...* (1988a), no entanto, ela não só indica mais explicitamente suas opções, como justifica-as em relação à sua trajetória de historiadora feminista. Diz ela:

“Uma política feminista mais radical (e uma história feminista mais radical) parece-me exigir uma epistemologia mais radical. Precisamente porque coloca questões de epistemologia, relativiza o status de todo conhecimento, liga conhecimento e poder, e teoriza-os em termos de operações de diferença, penso que o pós-estruturalismo (ou, ao menos, algumas das abordagens geralmente associadas a Michel Foucault e Jacques Derrida) pode oferecer ao feminismo uma perspectiva analítica poderosa. Não estou sugerindo a aplicação dogmática dos ensinamentos de qualquer filósofo particular e estou ciente das críticas feministas a eles. Todavia quero indicar os locais onde e os caminhos pelos quais, para mim, as aberturas dadas pelas novas direções intelectuais se mostraram não apenas promissoras, mas frutíferas” (p.4).

Joan Scott não elude, nesse texto introdutório, os problemas que encontrou para transpor os estudos nascidos no campo da teoria literária para a história. E diz que viveu tais problemas “não apenas como temas abstratos, mas intensamente como questões de identidade profissional e política”. Talvez por isso, tenho dúvidas se seu texto resistiria a um escrutínio mais acurado com relação a uma “fiel” compreensão ou aplicação das proposições de Foucault e Derrida (já que essas são as vertentes que lhe pareceram mais férteis). No entanto, essa não é minha proposta. Em primeiro lugar, porque não me atribuo competência para realizar tal escrutínio, e, em seguida, porque tenho dúvidas se essa atividade estaria dentro do “espírito” do pós-estruturalismo. O que parece ter mobilizado Joan Scott em direção a essas vertentes teóricas foi a busca de instrumentos analíticos mais capazes de desfazer o que ela entendia como um impasse na história das mulheres (cuja produção não parecia estar tendo o impacto esperado, não parecia estar afetando os paradigmas tradicionais); foi a preocupação de encontrar recursos epistemológicos mais radicais e, ao mesmo tempo, colocá-los em consonância com sua posição de historiadora feminista. Sua aproximação ao pós-estruturalismo parece ter implicado, então, em seleção, adaptação e aplicação das idéias dos filósofos citados. Por tudo isso, penso que muitas abordagens poderiam ser feitas ao texto na tentativa de responder à tarefa que

me propus, ou seja, a de apontar as contribuições e as implicações dessas vertentes teóricas. Contudo, pela centralidade que o processo de desconstrução e o conceito de poder me parecem ter em sua proposta do “gênero como categoria útil de análise histórica”, decidi examiná-los um pouco mais demoradamente.

A desconstrução da oposição de gênero

Em vários momentos Joan Scott refere-se à desconstrução como um instrumental teórico fértil para os estudos feministas. Em seu texto há, no entanto, mais uma análise das potencialidades do processo do que propriamente sua conceituação, ou mesmo uma exposição de como a desconstrução pode ser empreendida. Ficamos então sabendo que o processo de desconstrução atuaria sobre as “oposições binárias”, mais especificamente, sobre as oposições ligadas às diferenças entre os gêneros. Portanto entendemos que a desconstrução trabalha sobre a diferença, ou, como diz Barbara Johnson (apud Scott, 1988b, p. 38), a “desconstrução é crucialmente dependente da diferença”.

Como vimos antes, o pós-estruturalismo, em especial Jacques Derrida, considera que o pensamento ocidental é metafísico e que opera sobre a base de princípios fundantes, geralmente expressados pela ordenação, ou melhor, hierarquização de pares opostos. Nessa tradição, estamos preocupados com a origem ou com a finalidade últimas. Embora desconfiando da possibilidade de abandonarmos essa lógica de pensar, especialmente a possibilidade de abandonarmos o jogo das dicotomias (do bom/mau, presença/ausência, unidade/diversidade, etc.), Derrida afirma que esses princípios podem ser “desconstruídos”.

Tais oposições binárias repousariam, na verdade, na idéia de oposição e de identidade. Ao mesmo tempo em que elas indicam que os dois pólos diferem e se opõem, elas afirmam que cada um é idêntico a si mesmo. Talvez seja aqui necessário lançar mão do conceito de *différance*³, neologismo cunhado por Derrida. Ele lembra que a palavra vem do latim *differre*, ou diferir, e que tem dois sentidos: um deles, que é mais comum em nossa linguagem cotidiana, significaria não ser idêntico, ser outro, ser discernível; noutro sentido, diferir significa a “ação de remeter para mais tarde”, significa um “desvio, uma demora, um retardamento”, ou, numa palavra, “temporização”. Diz ele:

“Diferir, nesse sentido, é temporizar, é recorrer, consciente ou inconscientemente, à mediação temporal e temporizadora de um desvio que suspende a consumação e a satisfação do “desejo” ou da “vontade”, realizando-o de fato de um modo que lhe anula ou modera o efeito” (Derrida, s.d., p.35).

Assim, pensando junto com Derrida, um termo da oposição difere do outro tanto no sentido de que não é idêntico, como no sentido de que “suspende a

consumação” do outro. Talvez fosse então possível dizer que, na oposição dos gêneros (homem X mulher), há diferença enquanto gêneros distintos; mas também há diferença no sentido de que um gênero desvia, adia ou suspende a consumação do outro. Terry Eagleton expõe de modo interessante essa idéia. Diz ele:

“A mulher é o oposto, o “outro” do homem: ela é o não-homem, o homem a que falta algo, a quem é atribuído um valor sobretudo negativo em relação ao princípio primeiro masculino. (...) A mulher não é apenas um outro ser, no sentido de alguma coisa fora de seu alcance, mas um outro intimamente relacionado com ele, a imagem daquilo que ele não é e, portanto, uma lembrança essencial daquilo que ele é. Assim o homem precisa desse outro, mesmo que o despreze, e é obrigado a dar uma identidade positiva àquilo que considera como não-coisa, como nada. (...) Talvez ela represente um signo de alguma coisa no homem que ele precisa reprimir, expulsar para além de seu próprio ser, relegar a uma região seguramente estranha, fora de seus próprios limites definitivos. Talvez o que esteja de fora também esteja, de alguma forma, dentro, talvez o que seja estranho seja também íntimo — de sorte que o homem precise policiar com atenção a fronteira absoluta entre as duas esferas, porque ela pode ser sempre atravessada, sempre foi atravessada e é muito menos absoluta do que parece” (Eagleton, 1983, p.143).

Entendo que essa longa citação se justifica pois nela estão indicados os elementos que me parecem mais importantes para uma compreensão das oposições binárias e também indicativos dos apoios para a desconstrução. Com o exemplo da oposição entre os gêneros, Eagleton nos ajuda a perceber que um pólo não apenas depende do outro, mas, em certa medida, também contém o outro, de modo reprimido, desviado, procrastinado. A interdependência desses termos deveria ser entendida como indicando que um deriva seu sentido do outro e que essa oposição é *construída* e não inerente. Também podemos notar que usualmente se apresenta primeiro o termo que é prioritário, que lidera, em relação ao qual o outro difere — e por isso é *o outro*. (É fácil lembrar aqui das referências sobre as mulheres nos estudos acadêmicos não feministas, onde, conforme mencionei anteriormente, elas aparecem como “grupo desviante”, em relação à regra, que é masculina). A função da educação — tomada em seu sentido amplo — também pode ser aqui reconhecida: ela é importante peça nesse trabalho de repressão, de desvio ou de estranhamento, em cada um dos gêneros, daquelas características que são atribuídas ao outro.

A citação de Eagleton também já nos dá alguns elementos para compreendermos a proposta da desconstrução. O procedimento seria exatamente de “desmontar a lógica” das operações binárias, e, a partir daí, desconstruir a lógica dos sistemas tradicionais de pensamento. Pode haver um processo de reverter e deslocar os termos, para demonstrar que cada um está presente no outro, bem como evidenciar que tais oposições são historicamente construídas.

Um outro aspecto valeria a pena ser notado. Nesse pensamento está suben-

tendida uma identidade em cada um dos termos, ou seja, não se põe em questão as diferenças no interior de cada pólo. Assim quando opomos homem/mulher, lidamos com categorias essencializadas, ignorando as profundas distinções que existem entre os homens ou entre as mulheres. Em termos do movimento feminista, essa posição também teve — e fortemente — seu espaço; isto é, falou-se (e, em certa medida, ainda se fala) no “ser mulher” como se todas as mulheres o fossem de modo idêntico. Note-se que não estou aqui me referindo a características biológicas semelhantes, mas sim a uma visão singular do gênero feminino, sem que se reconheçam as diferenças marcadas pelas distintas raças, etnias, religiões, classes sociais, idades, etc. (Nos Estados Unidos, serão as mulheres não brancas — “colored women” — que vão contribuir para pôr em xeque a suposição de uma condição feminina universal, levada pelo movimento feminista — de mulheres brancas e de classe média — em sua primeira fase). Assim, ao tentar a desconstrução da oposição, temos também que desconstruir a idéia de identidade que nela está suposta e da qual ela (oposição) depende.

Quando nos propõe que rejeitemos o “caráter fixo e permanente” da oposição entre os gêneros, Joan Scott chama atenção para os limites que essa tradição traz às/historiadoras/es sensíveis ao pensamento feminista. Scott nos leva a pensar que, ao nos mantermos na perspectiva tradicional, acabamos por escrever uma história (e, acrescento, uma história da educação) onde a relação de oposição entre os gêneros (homem/dominante X mulher/dominada) aparece sempre repetida e permanente, apenas “ilustrada” por circunstâncias ou eventos diferentes. A desconstrução dessa oposição (o que implica também no reconhecimento que ela é construída e não imutável) nos tornaria muito mais “livres” para inventar e reinventar questões e respostas originais.

Essa proposta não é, obviamente, neutra, e está implícito aí, na perspectiva de Scott, o reconhecimento de um potencial político. Assim, em outro trabalho (1988b), ela vai aplicar esse procedimento desconstrutivo sobre um dos mais importantes dilemas do pensamento feminista, ou seja, o conflito “igualdade X diferença”. Em suas lutas, feministas dos mais diversos recantos têm se dividido em relação a esses dois pontos: a reivindicação da igualdade (em relação aos homens) e a afirmação da diferença das mulheres. De certo modo, também se poderia ver, nessas duas posições, dois momentos do movimento feminista (inicialmente marcado pela busca de igualdade de direitos, de salários, de oportunidades, etc.) e, posteriormente, carregado de uma valorização da diferença, ou seja, da afirmação de um ser feminino (escorregando para um essencialismo). Consecutivas ou não, o fato é que essas duas posições (ou duas estratégias) ainda embaraçam as feministas. O que Scott vai fazer é, inicialmente, demonstrar que essa dicotomia cria uma escolha impossível. Ela lembra que não se pode desistir da “diferença”, já que essa foi uma das mais importantes e criativas ferramentas analíticas do feminismo, nem tampouco desistir da igualdade, na medida em que nos referimos a princípios de ordem política. Há

que romper com a necessidade de pensar e agir forçosamente dentro dessas categorias tais como nos são dadas. Conforme ela argumenta, a noção política de igualdade pressupõe a diferença, já que não teria sentido buscar ou reivindicar igualdade para sujeitos que fossem idênticos, ou os mesmos. O igualitarismo, então, “pressupõe um acordo social para considerar pessoas obviamente diferentes como equivalentes (não idênticas) em relação a um dado propósito. Nesse sentido, o oposto da igualdade é desigualdade ou inequivalência...” (p.44). No desenvolvimento de seu raciocínio, Scott vai dizer

“Não é identidade entre homens e mulheres que queremos reclamar, mas uma diversidade historicamente variável mais complexa do que aquela que é permitida pela oposição macho/fêmea, uma diversidade que é também diferentemente expressada para diferentes propósitos em diferentes contextos. Na verdade, a dualidade criada por essa oposição traça uma linha de diferença, investe-a com explicações biológicas, e então trata cada lado da oposição como fenômeno unitário.(...) Em contraste, nossa meta é ver não somente diferenças entre os sexos, mas também o modo como essas trabalham para represar as diferenças dentro dos grupos de gênero. A identidade construída em cada lado da oposição binária esconde o múltiplo jogo de diferenças e mantém sua irrelevância e invisibilidade” (p.46).

As implicações desse raciocínio para a educação e para a história da educação parecem-me bastante significativas, já que, ao sermos capazes de questionar a polaridade homem/mulher, ou melhor, ao sermos capazes de desconfiar de sua naturalidade, poderíamos, provavelmente com maior facilidade, perceber seus processos históricos de construção e, em particular, o papel das diversas instâncias e práticas educativas nessa construção. Além disso, todo o processo desconstrutivo poderia — pelo menos assim seria de esperar — levar-nos a examinar as diferenças socialmente construídas também no interior de cada um dos pólos, ou seja, poderíamos talvez perceber que ações educativas empreendidas na distinção entre os gêneros algumas vezes mascaram diferenças intra gênero.

Por fim, ainda conseqüente a essa explicação (com referência ao dilema igualdade X diferença), Scott vai lembrar que, enquanto nos mantivermos argumentando dentro dessa oposição, estaremos contribuindo para fortalecer a premissa conservadora de que já que as mulheres não podem ser idênticas aos homens em todos os aspectos, elas não podem ser iguais a eles.

É importante notar que, como lembram vários/as estudiosos/as, o propósito da desconstrução não é reverter as oposições binárias (não se trata de colocar como pólo primeiro a mulher, fazendo do homem, o outro), mas sim é *problematizar* a própria oposição binária, colocando em questão tanto a noção de oposição quanto a noção de identidade que nela estão contidas. Por outro lado, é interessante pensar que não há uma “fórmula” para se realizar essa operação. Em entrevista a uma revista feminista, disse Derrida (1991):

“Um discurso é tanto mais desconstrutivo quanto menos se refere à desconstrução como um método geral. A desconstrução não é um método, não é um sistema de regras ou de procedimentos. Há regras limitadas, se se quiser, recorrências, mas não há uma metodologia geral da desconstrução. O jogo desconstrutivo deve ser, na maior medida possível, idiomático, singular, deve ajustar-se a uma situação, a um texto, a um corpus, etc., e no que respeita aos textos “feministas” (entre aspas) ocorre o mesmo. A relação entre ditos textos e a desconstrução é dessa índole. Não se trata de aplicar a desconstrução ao feminismo. (...) Em certo modo, toda crítica do falogocentrismo⁴ é desconstrutiva, toda desconstrução comporta um elemento feminista” (p.27).

Do seu ponto de vista, Derrida duvida da aplicação da desconstrução ao feminismo, acreditando que usualmente o que se faz é inverter a “hierarquia falocêntrica”. No entanto, ele também reconhece que o processo desconstrutivo desestabiliza a hierarquia contra a qual a crítica feminista se dirige. Talvez não seja tão importante discutir sobre a crença ou não de Derrida na utilização de seu instrumental analítico pelas feministas, mas voltar a ver como essas (em especial a historiadora Joan Scott) aproveitam ou incorporam as idéias do filósofo.

Acredito que se pode pensar, a partir do incitamento de Scott à desconstrução, que esse instrumento permitiria desmontar um ponto basicamente intocável na organização e percepção das sociedades, ou seja, a oposição homem/mulher. Essa oposição (com sua implicação de hierarquização entre os termos) tem determinado os arranjos sociais de inúmeras sociedades, de tal modo que acabou por ser pensada como universal e até mesmo trans-histórica. Mais ainda, o que quero aqui salientar é que não apenas diferentes sociedades operam com a oposição binária do masculino/feminino, como também que nós, historiadoras/es, pensamos e teorizamos dentro desse mesmo esquema; assim fazendo, nossos estudos são, na maior parte das vezes, uma confirmação da oposição.

A “esperança” das feministas na aplicação da desconstrução à oposição homem/mulher é exatamente de romper com a “naturalidade” dessa oposição. É, como diz Mary Poovey (1988), “expor o ardil inerente em tais categorias como ‘natureza’ e gênero”. Para essa estudiosa, isso abriria a possibilidade de uma genuína prática histórica, já que se poderia analisar e desconstruir “as articulações e institucionalizações específicas dessas categorias, sua interdependência, e os processos desiguais pelos quais elas tem sido desenvolvidas e alteradas” (p.58). Quando Scott fala que a desconstrução pode ser uma ferramenta importante para os/as historiadores/as, penso que ela prevê ganhos que teríamos ao desestabilizar ou desarranjar algumas articulações que são feitas à oposição homem/mulher e que estão dadas, que são tomadas sem discussão.

Quando nos permitimos pensar que a categoria homem é distinta da categoria mulher, mas que também, ao mesmo tempo, contém e reprime essa última,

passamos a empregar a mesma lógica para outros pares de conceito, tais como, público/privado, produção/reprodução, cultura/natureza, pares que têm sido articulados e emparelhados a essa oposição binária. (Cito esses porque me parecem dos mais recorrentes em nossos estudos, mas muitos outros poderiam ser lembrados). Esse processo talvez nos leve a pensar de um modo mais denso que as definições de homem e mulher, do masculino e do feminino são efetivamente *construções históricas* e não um simples reflexo de um fato biológico.

Na entrevista de Derrida a que antes me referi, ele, ao responder sobre a possibilidade de desconstrução de seus próprios textos, afirma que esses não têm um ponto central a partir do qual se desconstruiria todo um sistema (aliás outro termo que também não pode ser atribuído ao seu pensamento). Diferentemente do pensamento derrideano, as grandes teorias que vimos trabalhando têm pontos nucleares sobre os quais se poderia aplicar estratégias desconstrutivas. Com relação aos estudos sobre gênero — e, no caso específico, à proposta de uma história da educação nessa perspectiva — acredito que a oposição homem/mulher ocupa, sem dúvida, o lugar central, a partir do qual articulações e consequências são deduzidas (de certa forma são entendidas como derivadas). Assim provavelmente ganharíamos se fôssemos capazes de romper com o caráter fixo dessa oposição. Na proposta de Joan Scott estaria, então, suposta essa lógica desconstrutiva, o que poderia, talvez, nos levar não apenas a desconstruir a oposição de gêneros, mas também (ao *construir* uma outra lógica) a pôr em questão outras oposições hierárquicas.

As relações de poder entre homens e mulheres

É, sem dúvida, central, dentro do texto de Scott e em sua definição de gênero, o conceito de poder. Ao iniciar essa seção, no entanto, o que me ocorreu imediatamente não foi seu texto chave, mas sim parte de um livro de outra historiadora feminista, Michelle Perrot, quando ela brinca com a polissemia da palavra e remete a uma distinção — baseada em parte no senso comum — entre poder e poderes. Diz ela que, no singular, poder teria uma conotação política, designando geralmente a figura central do Estado, supostamente masculina; enquanto que no plural ele se estilizaria “em fragmentos múltiplos”, nas “influências” difusas e periféricas, típicas das mulheres. Para Perrot: “Se elas não têm *o* poder, elas têm, diz-se, *poderes*” (1988, p. 167).

Certamente essa distinção não se ajusta ao entendimento foucaultiano de poder — que é, afinal, a conceituação proposta por Scott —, mas me ajuda a pensar um pouco (ainda que numa espécie de contracorrente teórica) sobre a questão do poder entre os gêneros. Michelle Perrot nos acena para algumas das referências tradicionalmente admitidas sobre essa divisão de poderes. Os homens teriam o poder de Estado, o poder político, o poder das decisões e do espaço

público, e as mulheres teriam os poderes informais, os poderes domésticos, dos bastidores, das influências, etc. Nessas imagens, então, ainda que de “naturezas” diferentes admite-se que os dois gêneros têm poder. Ainda na esteira de Perrot, não há como esquecer também que, desde tempos históricos muito antigos, a chamada civilização ocidental abriga mitos de mulheres poderosas, mulheres com poderes ocultos, perigosas⁵; e também atribui às mulheres poderes civilizadores.

Tendo, então, idéias como essas como referência (em consonância ou contra elas), produziu-se não somente uma história onde as mulheres estavam excluídas (a história mais tradicional, centrada nos heróis, nos eventos políticos e militares), como também se procurou, posteriormente, reverter a situação, escrevendo uma história *das mulheres*, denunciando seu submetimento ou tentando demonstrar seus poderes. A própria Michelle Perrot se reconhece (e, em certa medida, se critica) nessa última posição. Ela mesma acentua que o que se fez foi uma “inversão, uma subversão dos pólos”, lembrando que nesse tipo de produção histórica há uma insistência na “existência de uma esfera, de um ‘mundo das mulheres’ caracterizado pela sua sociabilidade, suas formas próprias de expressão, sua ‘cultura’ em suma”. Como a estudiosa conclui, isso corresponderia a uma espécie de “reavaliação eufórica da história das mulheres” e certamente teria suas fraquezas e riscos (p. 172).

A proposta de Joan Scott busca superar essa reversão de pólos, já que o que ela vai propor — ao sugerir que se trabalhe com gênero e não apenas com mulheres — será exatamente que se caminhe para observar as “relações” entre homens e mulheres ao invés de se tentar construir um novo gueto. É então no âmbito dessa proposição que se encontra e se articula o conceito foucaultiano de poder. Diz Scott (1995):

“... é preciso substituir a noção de que o poder social é unificado, coerente e centralizado por algo como o conceito de poder de Michel Foucault, entendido como constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em “campos de forças” sociais” (p.86).

Penso que uma das mais importantes distinções entre a conceituação que nos está sendo acenada e o conceito mais tradicional estaria exatamente no fato de que o que Foucault nos propõe é o entendimento do poder como uma *relação* e não como um elemento que se possui, ou se detém. Nessa perspectiva nosso olhar se dirige para as práticas ou para as relações de poder, que se estabelecem entre diferentes sujeitos sociais, e que podem ter, então, múltiplas direções. Não haveria assim um “lugar” privilegiado e fixo de poder, mas múltiplos lugares.

Para grande parte dos/as historiadores/as essa afirmação não é banal. O Estado como a fonte do poder e como representante máximo da classe dominante é, sem dúvida, uma idéia fortemente sedimentada na historiografia. O que Foucault vai propor, no entanto, é que pensemos no poder não como singular e

único, mas como uma rede que se desenvolveria de um modo “capilar” por toda a sociedade. Isso não significa deixar de perceber o Estado como exercendo poder sobre os indivíduos, mas significa perceber que há também muitas outras formas e fontes de poder que são socialmente exercidas e que se cruzam, algumas vezes se articulando ao poder do Estado, noutras a ele se contrapondo ou contrapondo-se entre si. Pensar em múltiplos lugares de poder também não significa o abandono da idéia de desigualdade entre grupos ou classes sociais, mas significa a não elevação da luta entre classes à posição de luta mestra ou de luta central. O que Foucault acaba por fazer, segundo entendo, é uma recolocação dessa disputa no conjunto de (e em articulação com) outras disputas.

Numa de suas obras mais conhecidas, *Vigiar e Punir* (1987), ele fala de uma “microfísica do poder”, para se referir à tecnologia política difusa que vai atuar sobre os indivíduos (sobre seus corpos). Diz, então:

“... o estudo dessa microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio. Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais do que se possui, que não é o privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito do conjunto de suas posições estratégicas — efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados” (p. 29).

Em que essas idéias contribuem para a perspectiva de história proposta por Joan Scott? Numa primeira observação, parece-me que a admissão de múltiplas relações de poder na sociedade dá espaço para a compreensão (e integração) das disputas de poder entre os gêneros na construção da história. Com isso abandona-se tanto a centralidade da luta de classes — dos/as teóricos/as marxistas — quanto a centralidade da luta dos gêneros — das teóricas do patriarcado.

Por outro lado, a visão foucaultiana lembra que as relações de poder são sempre “tensas” e que mais se assemelhariam a uma “batalha perpétua” do que a “uma conquista”, remetendo portanto mais a processos, a práticas cotidianas do que a eventos acabados. Foucault ainda acentua, enfaticamente, os efeitos do poder, e não sua “posse”. Todas essas colocações parecem ser muito apropriadas para se pensar as relações que se estabelecem histórica e socialmente entre homens e mulheres.

Joan Scott diz ser o gênero um campo primário onde o poder é exercido, lembrando que ele não é o único campo, mas é, sem dúvida, “uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas

tradições judaico-cristãs e islâmicas” (Scott, 1995, p. 88). As relações de poder entre homens e mulheres, embora recorrentes, serão sempre carregadas de sentidos próprios de cada sociedade e de seu tempo. Além disso, temos de pensar que essas relações não se caracterizariam como de “mão única”, tanto porque o movimento se exerce nas duas direções entre os gêneros, quanto porque ele é atravessado por outras disputas, provenientes de outros “campos de força” que não o do gênero. Acredito que essa concepção pode ser importante para uma perspectiva feminista porque supõe, nos dois pólos da relação, sujeitos livres e capazes de agir e reagir.

Em um de seus últimos artigos, Foucault (1988) distingue uma relação de poder de uma relação de violência, lembrando que a primeira é “uma ação sobre a ação”, ou seja, a relação de poder não atuaria diretamente sobre o sujeito, mas sobre suas ações. Diz ele:

“Uma relação de violência atua sobre um corpo ou sobre coisas: força, submete, quebra, destrói: fecha a porta a toda a possibilidade, e se tropeça com qualquer outra resistência não tem mais opção do que tentar minimizá-la. Por outro lado, uma relação de poder se articula sobre dois elementos, ambos indispensáveis para ser justamente uma relação de poder: que “o outro” (aquele sobre o qual esta se exerce) seja totalmente reconhecido e que se o mantenha até o final como um sujeito de ação, e que se abra, frente à relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos e possíveis invenções” (Foucault, 1988, p. 14).

Vale aqui lembrar da citação de Eagleton que fiz na seção anterior, quando tratava da oposição binária homem/mulher, ou seja, de que ainda que a mulher seja “o outro” do homem (e portanto aquilo que ele não é e que ele deve de algum modo desprezar), ele precisa atribuir-lhe uma “identidade positiva”; ao subordiná-la ele também reconhece que ela pode “afinal de contas, não ser um outro assim tão diferente” (Eagleton, ob.cit., p.143). As relações entre homens e mulheres podem então ser percebidas como relações de poder na medida em que sejam relações entre sujeitos livres e, portanto, que suponham resistências, respostas, reações, transformações. Isso não exclui que possa haver (e há) relações de violência entre homens e mulheres (como há entre homens e homens ou entre mulheres e mulheres). No entanto, no entendimento de Foucault, tais relações (como as que se dão entre um senhor e seu escravo) só se caracterizariam como práticas de poder quando os sujeitos que são submetidos pudessem eventualmente escapar dessa sujeição.

Parece-me que nesse caso é Foucault que promove uma desconstrução na oposição poder-liberdade, ou seja, ele não entende que esses dois pólos sejam excludentes, mas sim que eles de fato dependem um do outro (e contêm um ao outro). Para Foucault, “a liberdade pode muito bem aparecer como condição de existência do poder”. Ela não apenas é pré-condição, como “suporte permanente”

para o exercício do poder. Mais ainda, para ele, “se se subtraísse totalmente a liberdade do poder que se exerce sobre ela, este (o poder) desapareceria e deveria substituir-se pela coerção pura e simples da violência” (Foucault, 1988, p.16). Acho que também se poderia acrescentar que sem poder não existiria liberdade, já que essa só adquire sentido na medida em que se exercita em contraposição a ele.

A resistência está, então, intrinsecamente ligada ao poder e, assim como esse não tem um único lugar a partir do qual se exerça, o mesmo acontece com a resistência, que também se exercita desde múltiplos e diferentes pontos. Como diz Roberto Machado, na introdução de *Microfísica do Poder* (Foucault, 1979), “não existe propriamente o lugar de resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social” (p. XIV). Idéias sem dúvida identificáveis com as concepções feministas de lutas em diferentes frentes e com diferentes estratégias. Sobre essa questão, Teresita de Barbieri (1991) diz, citando Torres Arias, que “os lugares de controle das mulheres são também lugares de poder das mulheres”, para, a seguir, argumentar:

“Justamente porque não podem ser eliminadas, mas sim controladas — a capacidade reprodutiva, a capacidade erótica e a capacidade de trabalho das mulheres são exercidas por elas mesmas — são espaços sempre em conflito e em tensão. As mulheres podem, por fora e por detrás das normas e da ordem que aceitam, manipular, resistir, chantagear, desobedecer, dando a aparência de obediência e submissão” (p.38).

Em decorrência de sua conceptualização, Foucault vai propor que uma investigação se inicie perguntando *como* o poder se exerce, ou “o que acontece quando os indivíduos exercem seu poder sobre os outros”⁶. Um novo modo de investigação, para ele, consistiria então “em tomar como ponto de partida as formas de resistência contra os diferentes tipos de poder”, ou seja, seria a resistência que ajudaria a “pôr em evidência as relações de poder” (Foucault, 1988, p. 5). Tais colocações levam-me a pensar que possivelmente estaria aí uma outra forma de se fazer história — uma história a partir das resistências daquelas e daqueles que são usualmente dominados (mulheres, mas também camponeses, negros, minorias étnicas, etc). Uma história que, no entanto, não se limitasse a estudar esse grupo de modo isolado, mas nas suas relações com os outros.

Lembrando da oposição de poder entre homens e mulheres, Foucault vai mostrar que essa, como outras lutas sociais contemporâneas, é uma luta “transversal”, no sentido de que atravessa diferentes sociedades, e também uma luta “imediata”, já que aquelas/es nela envolvidas/os lutam contra um poder que está muito próximo, contra um inimigo imediato; nessa disputa, os sujeitos têm um horizonte que está presente e não transferido para um futuro distante. Ele afirma também que os objetivos dessa luta se referem, mais freqüentemente,

aos efeitos do poder, em especial àqueles efeitos “vinculados com o saber”. Nesse sentido, a luta entre os gêneros se insere numa disputa contra “os privilégios do saber” (Foucault, 1988, p. 6).

Voltamos assim, mais uma vez, a um ponto importante na proposição foucaultina: os efeitos do poder. Para Foucault esses efeitos teriam de ser compreendidos numa dimensão muito mais complexa do que a da repressão, dominação, manipulação ou submetimento. (O que na verdade ele entende como uma noção não apenas insuficiente, mas “perigosa”). Diz ele:

“... se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalcamento, à maneira de um grande super-ego, se apenas se exercesse de modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo (...) e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico” (Foucault, 1979, p. 149).

A idéia do poder como “produtivo” não é assim tão simples de ser assumida, muito especialmente por nós, historiadoras/es da educação, acostumadas/os a demonstrar o poder da escola enquanto aparelho ideológico do Estado, ou a evidenciar a dominação imposta por diferentes instituições sociais, etc. É possível observar que, mesmo quando as proposições de Foucault são aplicadas aos estudos históricos, geralmente elas o são apenas para demonstrar efeitos repressivos do poder disciplinar. No entanto, o que ele pretende mostrar é que o esquadrinhamento, a separação, o agrupamento, a distribuição, a hierarquização dos sujeitos — e aqui lembro em especial da educação dos meninos nos colégios jesuítas, seu exemplo sempre repetido nas pesquisas educacionais — não destróem o indivíduo, mas sim “o fabricam” (como diz Roberto Machado, in Foucault, 1979, p. XX). As múltiplas técnicas usadas pelas diversas instituições sociais, de modo particular, e, no que aqui nos interessa, nas escolas (ginásticas, exercícios, memorizações, repetições, filas, etc.), para adestrar corpos e almas, sem dúvida disciplinaram e moldaram esses sujeitos, reprimiram gestos, suprimiram expressões; também construíram posturas, comportamentos, movimentos e produziram consciência do próprio corpo — em homens e mulheres —; instituíram saberes e constituíram “verdades”.

É preciso pensar que todas essas ações se dão de modo diversificado segundo os gêneros, ou seja, se homens e mulheres estão envolvidos nessas múltiplas relações e, portanto, se ambos “sofrem” seus efeitos, temos de lembrar que elas são vividas de modos diferentes por cada um deles. Ser do gênero feminino ou masculino, como já vimos, implica em perceber e estar no mundo de modos diferentes, do ponto de vista concreto e simbólico — o que leva Joan Scott a dizer que há “um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e

simbólicos” e que isso supõe entender que “o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder ...” (Scott, 1995, p. 88).

Quando, como historiadoras/es da educação, trabalhamos com a educação escolar, acredito que há ainda — e em especial — duas vertentes importantes para se pensar o poder: o Estado e a Igreja. Espaços que, conforme Foucault percebe, têm entre si ligações significativas. De um lado, porque a Igreja cristã, como ele acentua, pôs em funcionamento uma forma especial de poder — o poder pastoral (um poder que, além de outras peculiaridades, se exerce através do “conhecimento do pensamento interior” das pessoas, portanto pelo conhecimento e domínio de suas almas); por outro lado, porque o Estado moderno não só pode ser entendido “como uma nova forma de poder pastoral”, como também acaba por ser uma referência “a todas as outras formas de relações de poder” (Foucault, 1988, p. 8/9). Sendo a instituição escolar, tal como hoje a conhecemos, tributária dessas duas outras instituições, ela também irá atuar (como as anteriores) no processo de “individualização dos sujeitos”, desenvolvendo formas de exercício de poder assemelhadas, articuladas ou referidas às da Igreja e do Estado.

Outros desdobramentos ainda poderiam ser feitos a partir das concepções de Foucault. Contudo, para os limites desse estudo, julgo que já indiquei aqui algumas daquelas que considero as principais consequências da utilização do conceito foucaultiano de poder na perspectiva de Scott. Gostaria agora, de um modo mais amplo, de pensar nas possíveis implicações dessa opção teórica para a construção uma história da educação na perspectiva do gênero.

Algumas implicações políticas e pedagógicas

Inicialmente me parece que vale a pena reafirmar, com muita clareza, que a opção por uma história da educação na perspectiva do gênero é mais do que uma opção teórica ou pedagógica; é uma opção política, supõe um engajamento numa perspectiva feminista. É, pois, possível a utilização do referencial pós-estruturalista sem abandonar tal comprometimento político? Em um sentido mais limitado (mas absolutamente ligado ao propósito desse estudo), é possível continuar se valendo de Joan Scott como uma referência sem trair o feminismo?

A resposta a essas questões não é simples, nem pode, acredito, limitar-se a um *não* ou a um *sim* absolutos. Todo um conjunto de relativizações, de pluralidades, de considerações precisa vir à tona para que se possa esboçar uma solução.

Antes de qualquer argumentação teórica, parece-me importante pensar em alguma coisa que, na falta de um termo melhor, eu chamaria de uma atitude de intelectual comprometida/o. O que eu gostaria de acenar aqui é para o duplo compromisso de se colocar na disposição de se desalojar dos abrigos seguros das teorias consagradas, diante das constantes e desafiantes transformações do conhecimento; e, ao mesmo tempo, não se lançar, irrefletidamente, às novas

teorias apenas por serem novas. Sei que não sou nada original ao fazer essas colocações, mas elas me parecem necessárias, e, para me sentir de algum modo “acompanhada”, cito Michael Apple (um intelectual comprometido):

“Embora haja atualmente uma grande e necessária vitalidade no “nível” da teoria, uma porção considerável da pesquisa crítica tem sido muitas vezes apenas uma questão de moda. Ela se movimenta rapidamente de teoria em teoria, muitas vezes aparentemente supondo que quanto mais difícil alguma coisa é de se entender ou quanto mais se apóia em teorias culturais européias (de preferência francesas) melhor ela é. A rapidez ascendente da nova classe média no interior da academia — tão preocupada em mobilizar seus recursos culturais no interior das hierarquias de status da universidade, tendo muitas vezes mantido conexões apenas retóricas com as múltiplas lutas contra a dominação e a subordinação na universidade e outros locais — tem como um de seus efeitos a negação dos ganhos que foram feitos por outras tradições ou a estratégia de apresentá-los sob uma nova roupagem” (Apple, 1994, p. 191).

Descontada alguma veemência, talvez endereçada a interlocutores específicos, a colocação de Apple parece-me uma advertência importante. Na busca de introduzir e legitimar os estudos de gênero no interior da universidade, temos dispendido um esforço muito grande e que não se limita ao simples reconhecimento de uma “área de interesse”. A idéia é muito mais pretensiosa do que isso. Estudiosas/os feministas, nacional e internacionalmente, estão engajadas/os em um (ou em vários) projeto(s) de teorização das relações sociais entre homens e mulheres, com a pretensão não propriamente de construir um novo paradigma, mas de abalar os paradigmas teóricos consagrados. Essa proposição supõe que a integração da perspectiva de gênero às tentativas de compreensão e intervenção social é importante e necessária. Essa proposição — exercida no âmbito acadêmico, científico ou teórico (como se queira chamá-lo) — acaba por ter também efeitos políticos, por ser política. Penso que aí se dá, provavelmente, a construção mais cara a algumas/ns estudiosas/os do gênero — como eu — e portanto dela não podemos abrir mão. Resta então procurar perceber em que medida as teorias pós-estruturalistas são úteis (ou não) a tal construção.

Um caminho aparentemente simples para abordar essa problemática é o de pensar que nem feminismo nem pós-estruturalismo se constituem em conjuntos homogêneos, ou melhor, que são várias as vertentes feministas e que pós-estruturalismo está longe de nomear um corpo teórico unificado. Desse modo possivelmente algumas das proposições pós-estruturalistas seriam consonantes com perspectivas feministas e outras não. Mas talvez essa seja uma solução que mais contorna o problema do que efetivamente o enfrenta.

Gostaria aqui de tentar uma análise talvez mais limitada mas também mais direcionada, ou seja, tentar pensar sobre algumas das implicações para as/os historiadoras/es feministas das idéias foucaultianas e derrideanas apropriadas

por Joan Scott.

No meu entender, a grande “virada” teórica que nos foi proposta foi a passagem de uma história das mulheres para uma história das relações de gênero. Se foi indispensável um primeiro movimento de tornar visíveis sujeitos até então “excluídos” da história, acredito que avançamos quando passamos a pensá-los em suas relações. Essa nova perspectiva é importante não apenas porque nos permite perceber melhor os sujeitos excluídos (as mulheres, no caso) e olhar de outros modos aqueles que eram o objeto central de estudos, mas, principalmente, porque nos direciona para as relações, as práticas e as disputas de poder em que eles se envolvem. Acredito, no entanto, que essa passagem só se transforma, efetivamente, numa “virada” na medida em que aí se entende gênero como construções sociais e históricas ligadas às distinções percebidas entre os sexos, ou seja, na medida em que o caráter social e histórico passa a ser predominante nas interpretações das diferenças entre homens e mulheres.

Essa idéia é facilmente repetida e é, provavelmente, aceita por várias correntes teóricas. Considero, contudo, que o processo de desnaturalização dos gêneros pode efetivamente ganhar mais eficácia com a aplicação da prática desconstrutiva, conforme sugere Scott. Sou levada a pensar, junto com outras estudiosas, que a desconstrução pode ser um instrumento útil para um projeto de desmistificação. Útil porque analisamos e desmontamos as institucionalizações e a interdependência de cada uma das categorias, bem como demonstramos os processos que as construíram ou transformaram. Útil também porque permite desestabilizar a aparente e falsa identidade de cada um dos pólos da oposição homem/mulher, levando-nos a considerar as distinções de raça, de classe, de idade, de religião que os dividem internamente. Além disso, ao desconstruir essa oposição básica, somos também instados/os a desconstruir outras oposições que a ela são articuladas e que são também, freqüentemente, assumidas como naturais. Nesse processo temos mais possibilidades, no meu entender, de perceber comportamentos, valores, espaços, funções, atribuídos a homens e mulheres, não como conseqüências naturais de seu sexo, mas sim como construções sociais. Por fim, e talvez como um dos mais importantes resultados do procedimento desconstrutivo, está a possibilidade de provocar uma espécie de “desmantelamento do pensamento binário” (como diz Mary Poovey, 1988, p.58.). Para essa autora, essa estratégia não iria abolir o pensamento hierárquico que subjaz às oposições ou ao poder, mas iria nos tornar capazes de “repensar o ‘poder’ bem como perceber sua qualidade fragmentária” (p.59).

Essas são contribuições que considero importantes para as/os historiadoras/es da educação, já que, como mencionei antes, introduzem a possibilidade da ruptura nos esquemas de pensamento em que nos movimentamos. Não quero afirmar aqui que tais idéias sejam originais do pensamento pós-estrutural, mas estou convencida de que o procedimento desconstrutivo pode ser um instrumento útil na desnaturalização e historicização de características e atributos usualmente

associados ao feminino e ao masculino. Nessa ótica, as práticas educativas atuais e passadas poderiam ser questionadas de um modo novo, possivelmente mais subversivo. Talvez assim fôssemos mais capazes de descobrir relações até então não percebidas ou de rever processos “generificados” (e até agora inquestionados) de produção de sujeitos.

Mas, ainda que o procedimento pareça útil, não posso deixar de acompanhar algumas das ressalvas que lhe são também apontadas. Uma (e que é lembrada pelo próprio Derrida) consiste na forma com que as feministas frequentemente vêm empregando a desconstrução, ou seja, usando-a como uma estratégia de inversão da oposição binária. Na tentativa de valorização do “feminino”, acaba-se por justificar — através de outras e mais complexas vias — posições conservadoras. Mary Poovey lembra que, quando se toma “o feminino” como uma posição unificada, se deixa de analisar especificidades no seu interior, se deixa de observar como e porque um grupo ocupa em determinados momentos determinados lugares, bem como de que modo se dão as relações entre os grupos. É possível que se venha trabalhando mais frequentemente nessa acepção (que ela identifica como o “projeto recuperativo” da desconstrução) — acepção que não pode oferecer um caminho para mudança e que, portanto, parece mais atrasar do que contribuir para o projeto político inerente ao feminismo.

Para ela, no entanto, o programa desconstrutivo poderia ser pensado de um modo muito mais radical (o que acabaria por implicar em transformações no próprio programa e no pensamento feminista). Ao desconstruirmos a oposição fixa do masculino/feminino, libertando as construções sociais das categorias biológicas das quais elas parecem ser derivadas, talvez pudéssemos, diz ela, “multiplicar as categorias de sexo”, bem como “desligar reprodução de sexo — um até aqui impensável conceito crescentemente feito possível pelas novas tecnologias reprodutivas”. Isso ocorreria porque romperíamos com a polarização em “macho” e “fêmea” (e com a colocação como anormal de tudo o que aí não se enquadra). Essa seria, no seu entender, a extensão “lógica e radical” do programa desconstrutivo — numa projeção que revolucionaria as fronteiras de nosso pensamento sobre as formas de organização humana.

Sem dúvida são proposições perturbadoras, mas que podem nos desafiar a pensar a educação de homens e mulheres, meninos e meninas para muito além dos limites que a temos pensado.

Acho também oportuno lembrar — especialmente para historiadores/as da educação — que a idéia de pluralidade, inerente ao processo desconstrutivo, deve nos levar a considerar, além de outras distinções, as diferenças de geração que atravessam e dividem a identidade masculina ou feminina. As práticas educativas e de poder que se desenvolvem na sociedade se dão também entre sujeitos adultos e crianças, jovens e velhos, muitas vezes rompendo solidariedades de gênero, de classe ou de raça. Na teoria feminista por vezes esquecemos isso, tomando como referência de gênero homens e mulheres adultos⁷.

Por tudo isso, concordo com Mary Poovey quando ela afirma que a desconstrução “tem oferecido e continua a oferecer um instrumento essencial para a análise feminista”, e a acompanho em sua advertência: “Mas a fim de que essa faca de dois gumes não reproduza o sistema que ela se propõe a eliminar, a desconstrução em si mesma precisa ser historicizada e submetida ao mesmo tipo de escrutínio com que desmantelou a metafísica ocidental” (1988, p.62). Isso implica que se questione não apenas as condições de emergência do procedimento desconstrutivo e sua apropriação pelo feminismo, como também que se indague sobre os interesses políticos a que esse procedimento tem mais frequentemente servido.

É possível perceber, então, que o encontro feminismo/pós-estruturalismo (referindo-se aqui em especial à proposta desconstrutiva) poderá implicar numa transformação de ambos os movimentos, ou, pelo menos, deverá levar à necessidade de reescrever e desenvolver alguns conceitos-chaves. Certamente há elementos que aproximam os dois movimentos, pois, como lembrou Jill Marsden (1993, p.189) ambos compartilham de um ceticismo para com as distinções tradicionais que supostamente determinam os debates e procuram “repensar o transcendental em termos da lógica da exclusão e controle”. É por isso que, como diz essa estudiosa à semelhança de outros/as já mencionados/as, “alguns textos filosóficos recentes ligaram essa operação a um repensar do feminino e a uma feminização do pensamento”. Idéias que acenam para o caráter de questionamento, desautorização, dúvida que estão presentes na teoria feminista e que integram também o pós-estruturalismo.

No entanto, no meu entender, outro grande impasse se instala no encontro dos dois movimentos: o caráter emancipatório presente no feminismo e desacreditado pelos pós-estruturalistas. Um exemplo desse impasse, e que está muito próximo aos pontos que aqui examinei, pode ser pensado em relação à conceptualização de poder por Foucault. Como decorrência dessa conceptualização, ele dirá que “uma sociedade sem relações de poder só pode ser uma abstração” (Foucault, 1991, p.16). Impõe-se daí a pergunta: tal afirmação invalida sua apropriação pelo pensamento feminista?

Inclino-me a afirmar que não necessariamente, e por mais de uma razão. Primeiro, porque se pensarmos de um modo mais tradicional na “eterna” luta entre homens e mulheres, estaremos novamente incorrendo no erro de esquecer as várias lutas e múltiplas relações de poder que se exercem no interior de cada um desses pólos (e também, é claro, de modo invertido, nessa mesma oposição). Além disso, porque, quando Foucault afirma a impossibilidade de existir uma sociedade sem relações de poder, ele acrescenta que isso “não quer dizer nem que as (relações) que estão dadas sejam necessárias”, nem que o “Poder” (que ele grafa nesse momento com maiúsculas) se constitua “numa fatalidade que não pode ser arrancada no coração das sociedades”. Está implícito então aqui, na sua concepção, a idéia de que as disputas se alteram ou podem se alterar. O

encaminhamento que se segue, em sua argumentação, é que o questionamento das relações de poder e a “intransitividade da liberdade” “é uma tarefa política incessante, e que esta é a tarefa política inerente a toda existência social” (Foucault, ob. cit. p. 16).

Essas considerações não me parecem incompatíveis com uma perspectiva feminista. Por certo colocam limites, reservas que não se coadunam com uma visão utópica de sociedade de iguais, mas também supõem transformações constantes, contínuas, mais ou menos revolucionárias ou permanentes. E aqui talvez valha a pena lembrar que as sociedades serão sempre constituídas por sujeitos diferentes (não idênticos) que buscam ser politicamente iguais. Suas múltiplas diferenças talvez venham a ser sempre, no entanto, motivo de trocas, negociações, solidariedades e disputas.

De novo constitui aqui um pequeno recorte, o recorte de alguns conceitos que podem — no meu entender de modo relativizado e mediatizado — ser apropriados por historiadoras/es, educadoras/es e cientistas sociais feministas. No entanto não esqueço que esses conceitos estão articulados a outras idéias significativas as quais possivelmente colocam outros impasses (insolúveis?) à perspectiva feminista.

Enfim, por todas essas considerações, penso, como historiadora da educação, que a proposição de Joan Scott ainda tem validade. Validade porque é desafiante, porque desestabiliza fórmulas e regras, porque liberta de algumas amarras. Mas, para ser fiel ao “espírito” que ela mesmo invoca, acredito que sua proposição precisa também ser questionada, provocar desconfiância, ser constantemente posta em cheque.

Certamente é difícil operar com tão pouca segurança e estabilidade. Não estamos acostumadas/os a isso nem como historiadoras/es e muito menos como educadoras/es. A “conclusão” de Tomaz Tadeu da Silva numa fala a educadores/as (1994) talvez possa, no entanto, de algum modo diminuir nosso desconforto. Diz ele:

“Os questionamentos colocados pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo também implicam uma posição de mais modéstia por parte da intelectual e do professor. O próprio alcance da teoria torna-se mais modesto e limitado. Não mais obrigada a dar conta de tudo, não mais obrigada a prescrever uma série de receitas para todas as situações, a intelectual educacional pode talvez agora assumir sua tarefa política de participante coletiva do processo social: vulnerável, limitada, parcial, às vezes correta, às vezes errada, como todo mundo. A intelectual do modernismo e do estruturalismo está morta. Talvez nasça em seu lugar uma intelectual mais de acordo com o tempo em que vivemos.” (p.258)

Não tenho certeza de que esteja morta a intelectual do modernismo; acho que ainda oscilamos, muitas de nós, entre essas duas posições. A proposição

pode, de qualquer modo, adquirir a forma de um convite, um convite que desafia e que, ao mesmo tempo, nos torna mais próximas/os e conscientes da contingência, fragmentação e divisão da sociedade em que vivemos.

Notas

1. Uma versão reduzida deste artigo foi apresentada na 17ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu-MG, em outubro de 1994, no GT de História da Educação.
2. A questão da identidade tem sido um tema importante entre os/as integrantes do GT de História da Educação da ANPEd, desde a fundação do grupo, em 1984. Dessas discussões afirmou-se a prática de historiadores como o elemento fundamental da identidade do grupo.
3. Segundo Derrida, a palavra diferença não consegue remeter para diferir no sentido de contemporização e seria essa perda de sentido que ele busca compensar com a palavra *différance* (Derrida, s/d., p.36)
4. Falocentrismo é um termo criado por Derrida para designar a associação entre logocentrismo e falocentrismo, entre os quais ele percebe uma solidariedade. De um lado, a centralidade da palavra e do pensamento na tradição ocidental, e de outro a também centralidade do falo como “significante privilegiado” (Derrida, 1991).
5. Nesse tipo de raciocínio, somos então novamente postas/os diante de uma dicotomia, que a historiadora lembra ter sido inspiradora de artistas românticos: “a mulher, origem do mal e da infelicidade, potência noturna, força das sombras, rainha da noite, oposta ao homem diurno da ordem e da razão lúcida...” (Perrot, 1988, p. 168).
6. A importância a ser atribuída aos processos (ao *como*) é também acentuada por Joan Scott em seu texto chave. Ali ela lembra que “em vez da busca de origens únicas, temos que pensar nos processos como estando tão conectados que não podem ser separados”. E acentua que, ainda que problemas específicos possam ser os pontos de partida de nossos estudos, eles seriam, na verdade, entradas para processos complexos e, esses (os processos) é que deveriam efetivamente nos preocupar. Segundo ela “devemos nos perguntar mais seguidamente como as coisas se passaram para descobrir porque elas se passaram”... (Scott, 1995, p.84/85).
7. Certamente há estudiosas feministas atentas às especificidades das gerações. Acredito, no entanto, que as pesquisas nessa direção são ainda pouco desenvolvidas e divulgadas no Brasil. Como exemplo poderia citar os trabalhos de Angela McRobbie: *Feminism and Youth Culture* e um conjunto de estudos editados por ela e por Mica Nava sob o título *Gender and Generation*.

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: Gentili, Pablo e Silva, Tomaz T. (org.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e*

- Educação: visões críticas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- BARBIERI, Teresita de. Sobre a categoria gênero. Una introducción teórico-metodológica. In: Azeredo, Sandra e Stolcke, Verena (org.). *Direito Reprodutivos*. S.Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. *Educação e Realidade*. Vol.20(2), julho/dezembro 1995.
- CANNING, Kathleen. Feminist History after the Linguistic Turn: Historicizing Discourse and Experience. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*. Vol. 19, n.2, 1994.
- COSTA, Albertina; Barroso, Carmem e Sarti, Cynthia. Pesquisa sobre mulher no Brasil: do limbo ao gueto? *Cadernos de Pesquisa*. N. 54, agosto 1985.
- DERRIDA, Jacques. *Margens da Filosofia*. Porto: Rés, s.d.
- _____. Feminismo Y De(s)construcción. Entrevista a Cristina de Perreti. *Revista de Crítica Cultural*. N.3, ano II, abril de 1991.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 7ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *Vigiar e Punir*. 7ª edição. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*. I (3), jul/set., 1988.
- LOURO, Guacira. Uma leitura da História da Educação na perspectiva do gênero. *Teoria e Educação*. N. 6, 1992.
- MARSDEN, Jill. Strange Alliances: Feminism, Post-structuralism and the possibility of affirmation. *Women: a cultural review*. Vol.4, n.2, 1993.
- McROBBIE, Angela. *Feminism and Youth Culture. From Jackie to Just Seventeen*. Londres: McMillan Education Ltd., 1991.
- McROBBIE, Angela e Nava, Mica (ed.). *Gender and Generation*. Londres: McMillan Education Ltd., 1984.
- NUNES, Clarice e Carvalho, Marta. Historiografia da Educação e Fontes. *Cadernos da ANPED*. N. 5, setembro 1993.
- PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- POOVEY, Mary. Feminism and Deconstruction. *Feminist Studies*. Vol. 14 (1), Primavera 1988.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metas narrativas educacionais. In: Silva, T.T. da (org.). *O Sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- SCOTT, Joan. *Gender and the Politics of History*. Nova Iorque: Columbia University Press, 1988a.
- _____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Vol.20(2), julho/dezembro 1995.

_____. Deconstructing equality-versus-difference: or, the uses of poststructuralist theory for feminism. *Feminist Studies*. Vol. 14 (1), Primavera 1988b.

SORJ, Bila. O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade. In: Costa, Albertina e Bruschini, Cristina (org.) *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro e São Paulo: Rosa dos Tempos e Fundação Carlos Chagas, 1992.

Guacira Lopes Louro é pesquisadora do CNPQ e coordenadora do Grupo de estudos de educação e relações de gênero (GEERGE).

Endereço para correspondência:

Rua São Manoel, 1780 ap. 410

90.620-110 - Porto Alegre - RS - Brasil



20(2):133-184
jul./dez. 1995

A DOMINAÇÃO MASCULINA

Pierre Bourdieu

Introdução

Tem fundamento a suspeita prejudgada que a crítica feminista freqüentemente lança sobre os escritos masculinos a propósito da diferença entre os sexos. Não somente porque o analista, que está preso ao que acredita compreender, pode, obedecendo, sem o saber, a intenções justificadoras, apresentar como revelações sobre os pressupostos ou os preconceitos dos agentes aqueles pressupostos ou aqueles preconceitos que ele próprio envolveu em sua reflexão, mas sobretudo porque, lidando com uma instituição que está inscrita há milênios na objetividade das estruturas sociais e na subjetividade das estruturas mentais, tende a empregar como instrumentos de conhecimento aquelas categorias de percepção e de pensamento que deveria tratar como objetos de conhecimento. Darei disso um único exemplo o qual, dado o autor, permitirá raciocinar a fortiori: Pode-se dizer que este significante [o falo] é escolhido como o mais saliente (*saillant*) daquilo que se pode *pegar* (*attraper*) no real da copulação sexual, como também o mais simbólico no sentido literal (tipográfico) deste termo, já que ele equivale à cópula (lógica). Pode-se dizer também que ele é, por sua turgidez, a imagem do fluxo vital tal como ele passa na geração¹. Não é preciso ser um adepto da “leitura sintoma” para perceber por detrás de “saliente” (*saillant*) a “saliência” (*la saillie*),

ato sexual imperioso e bestial, e por detrás de “pegar”, o ingênuo orgulho viril diante do gesto da submissão feminina a fim de apoderar-se do atributo “avidamente cobiçado” e não apenas desejado. O termo “atributo” tendo sido escolhido de propósito para lembrar o que valem os jogos de palavras — aqui *copulação*, *cópula* — nos quais se reconhecem freqüentemente os mitos eruditos. Esses ditos de espírito que, como o ensinava Freud, são também palavras do inconsciente, trabalham para dar a aparência de necessidade lógica, ou até mesmo de cientificidade, aos fantasmas sociais aos quais só permitiram a emergência sob uma forma cientificamente sublimada². E é significativo que a intuição do antropólogo familiarizado com os sinais da ultramasculinidade mediterrânea seja corroborada pela de um analista que, na tradição de reflexividade inaugurada por Sándor Ferenczi e Michaël Balint, resolve aplicar as técnicas da análise à prática do analista: Roberto Speziale-Bagliaca vê em Lacan uma realização exemplar da personalidade “falo-narcísica”, caracterizada pela propensão a “acentuar seus aspectos viris em detrimento de seus aspectos dependentes, infantis ou femininos”, e a se “entregar à adoração”³. Pode-se, assim, questionar se o discurso do psicanalista não está atravessado, até em seus conceitos e em sua problemática, por um inconsciente não analisado que, exatamente como entre os analisandos, o ludibria, graças principalmente a seus jogos de palavras teóricos; e se, em consequência, não extrai — *sem sabê-lo* — das regiões impensadas de seu inconsciente os instrumentos de pensamento que emprega para pensar o inconsciente.

Seria preciso evidentemente levar bem mais longe a leitura *antropológica* dos textos psicanalíticos, de seus pressupostos, de seus subentendidos e de seus lapsos. A título de indicação, eu remeteria a apenas a duas passagens de um texto bem conhecido de Freud que basta comparar para ver como a diferença biológica é constituída como *deficiência*, até mesmo como *inferioridade ética*: “Ela [a menina] nota o grande pênis bem visível de um irmão ou de um amiguinho de brinquedo, reconhece-o imediatamente como a réplica superior de seu próprio pequeno órgão escondido e desde então ela é vítima da inveja do pênis” (S. Freud, “Quelques conséquences psychiques de la différence anatomique entre les sexes”, trad. D. Berger em “La vie sexuelle”, Paris, PUF, 1977, p. 126). “Hesita-se em dizê-lo, mas não se pode escapar da idéia de que o nível daquilo que é moralmente normal na mulher é diferente. Seu superego não será jamais tão inexorável, tão impessoal, tão independente das suas origens afetivas quanto o que exigimos do homem” (S. Freud, *op.cit.*, p. 131). A ambigüidade teórica da psicanálise que, ao aceitar sem exame os postulados fundamentais da visão masculina do mundo, arrisca-se a funcionar inconscientemente como ideologia justificadora, não se destina a simplificar a tarefa das teóricas feministas que neles se inspiram (mesmo que negativamente) e que, sendo elas também confrontadas com o inconsciente masculino, tanto nelas mesmas quanto em seus instrumentos de análise, oscilam entre duas visões e dois usos opostos desta

mensagem incerta: é difícil discernir se o que elas rejeitam é a mensagem, e a visão essencialista da condição feminina, naturalização de uma construção social, ou o que esta revela, apesar de tudo, da condição diminuída que o mundo social atribui objetivamente às mulheres⁴.

Para tentar sair do círculo, pode-se, por uma espécie de subterfúgio metodológico, aplicar a análise antropológica às estruturas da mitologia coletiva proporcionada, mais ou menos livre de qualquer reinterpretação semi-erudita, por uma tradição estrangeira, e no entanto familiar, à dos montanhese berberes de Cabília que, para além das conquistas e das conversões, e sem dúvida em reação contra elas, fizeram de sua cultura o conservatório de um antigo fundo de crenças mediterrâneas organizadas em torno do culto da virilidade⁵. Este universo de discurso e de atos rituais inteiramente orientados para a reprodução de uma ordem social e cósmica baseada na afirmação ultra-consequente do primado da masculinidade oferece ao intérprete uma imagem ampliada e sistemática da cosmologia “falocrática” que assedia também nossos inconscientes. É, com efeito, através dos corpos socializados, isto é dos habitus, e das práticas rituais parcialmente retiradas do tempo pela estereotipagem e pela repetição indefinida, que o passado se perpetua na longa duração da mitologia coletiva, relativamente libertada das intermitências da memória individual⁶. Assim, o princípio de divisão que organiza esta visão de mundo, não se revela jamais de modo tão evidente e tão coerente quanto no caso limite e, por isso mesmo paradigmático, de um universo social onde ele recebe o reforço permanente das estruturas objetivas e de uma expressão coletiva e pública. Com efeito, há muita diferença entre a liberdade ordenada que as grandes cerimônias rituais oferecem à manifestação da mitologia justificadora e as escapadas estreitas e controladas que nossas sociedades lhe concedem, seja através da licença poética, seja na experiência semi-particular da cura analítica.

Poderemos nos convencer da unidade cultural das sociedades mediterrâneas (do presente, ou do passado, como na Grécia antiga) e do lugar particular da sociedade cabila consultando o conjunto dos estudos consagrados ao problema da honra e da vergonha em diferentes sociedades mediterrâneas, Grécia, Itália, Espanha, Egito, Turquia, Cabília, etc. (cf. J. Peristiany, ed., *Honour and Shame: the Values of Mediterranean Society*, Chicago, University of Chicago Press, 1974 e também J. Pitt-Rivers, *Mediterranean Countrymen. Essays in the social anthropology of the Mediterranean*, Paris-La Haye, Mouton, 1963). E o pertencimento da cultura tradicional européia a essa área cultural parece-me ressaltar de maneira evidente da comparação dos rituais observados na Cabília com os rituais recolhidos por Arnold Van Gennep na França do começo do século XX (cf. A. Van Gennep, *Manuel de Folklore français contemporain*, Paris, Picard, 3 vol., 1937-1958). É evidente que se teria podido encontrar na tradição grega, na qual, não se deve esquecer, a psicanálise foi buscar o essencial de seus esquemas interpretativos, os elementos desse inconsciente cultural mediterrâneo

— apoiando-se notadamente nas pesquisas recentes de Page du Bois (cf. P. du Bois, *Sowing the body, Psychoanalysis and Ancient Representations of Women*, Chicago, London, Chicago University Press, 1988) ou de Jaspers Svenbro (cf. H. Svenbro, *Phrasikleia: anthropologie de la lecture en Grèce ancienne*, Paris, La Découverte, 1988), ou nos trabalhos dos historiadores franceses das religiões antigas, Jean-Pierre Vernant, Marcel Détienne ou Pierre Vidal-Naquet. Mas este inconsciente cultural, que é ainda o nosso, não encontra jamais expressão direta e aberta na tradição letrada do Ocidente (na qual, por exemplo, Michel Foucault se encerra quando, no segundo volume de sua *Histoire de la sexualité*, decide começar por Platão sua pesquisa sobre a sexualidade e o sujeito, ignorando autores como Homero, Hesíodo, Ésquilo, Sófocles, Heródoto ou Aristóteles, sem falar dos filósofos pré-socráticos nos quais o velho pedestal mediterrâneo aflora mais claramente). Se a referência a um sistema ainda em estado de funcionamento — logo diretamente observável como tal e pela pesquisa ativa — na qual permite interrogar metodicamente todo o universo das relações, parece preferível, é também porque, como já indiquei em outro lugar (cf. P. Bourdieu, *Lecture, Lecteurs, Lettrés, Littérature*, in *Choses dites*, Paris, Ed. de Minuit, 1987, pp. 132-143), as análises consagradas a uma herança literária, cuja produção se estende por vários séculos, correm o risco de *sincronizar* artificialmente, por causa das necessidades da análise, estados sucessivos, e diferentes, do sistema, e sobretudo de conferir o mesmo estatuto epistemológico a textos que submeteram o antigo fundo mítico-ritual a reelaborações mais ou menos profundas. O intérprete que pretende agir como etnógrafo corre o risco de tratar como informadores aqueles autores que, como ele, agem como etnógrafos e cujos relatos e testemunhos, mesmo os mais arcaicos na aparência, tais como os de Homero ou de Hesíodo, implicam omissões, deformações e reinterpretações. O mérito principal da obra de Page du Bois é descrever uma evolução dos temas mítico-rituais que adquire seu sentido quando relacionada ao processo de “literarização” que lhe é solidário. Compreende-se melhor, nesta perspectiva, que a mulher, a princípio pensada através das analogias, bem conhecidas, entre o corpo feminino e a terra lavrada (pela charrua masculina), ou entre o ventre feminino e o forno, seja entendida ao final, através da analogia, tipicamente letrada senão literária, entre o corpo da mulher e a tabuinha sobre a qual se escreve. Geralmente, o que torna difícil a utilização dos documentos que integram numa visão erudita uma experiência mítica do corpo (como o tratado de cirurgia analisado por Marie-Christine Pouchelle em *Corps et chirurgie à l’apogée du Moyen-Âge*, Paris, Flammarion, 1983) é que eles estão particularmente expostos ao efeito Montesquieu. É também totalmente inútil tentar distinguir entre o que é tomado de empréstimo às autoridades (como Aristóteles que, sobre os pontos essenciais, reproduzia ele próprio a velha mitologia masculina) e o que é reinventado a partir das estruturas inconscientes e, eventualmente, sancionado ou ratificado pela caução do saber emprestado.

A violência simbólica: um constrangimento através do corpo

A dominação masculina está suficientemente assegurada para precisar de justificação: ela pode se contentar em ser e em se dizer nas práticas e discursos que enunciam o ser como se fosse uma evidência, concorrendo assim para fazê-lo ser de acordo com o dizer⁷. A visão dominante da divisão sexual exprime-se nos discursos tais como os ditados, os provérbios, os enigmas, os cantos, os poemas ou nas representações gráficas tais como as decorações murais, os motivos das cerâmicas ou dos tecidos. Mas ela se exprime igualmente bem nos objetos técnicos ou nas práticas: por exemplo na estrutura do espaço, e em particular nas divisões interiores da casa ou na oposição entre a casa e o campo, ou ainda na organização do tempo, da jornada ou do ano agrário, e, mais amplamente, em todas as práticas, quase sempre ao mesmo tempo técnicas e rituais, e muito especialmente nas técnicas do corpo, posturas, maneiras, porte⁸.

Se esta divisão parece estar “na ordem das coisas”, como se diz algumas vezes para falar daquilo que é normal, natural, a ponto de ser inevitável, é porque ela está presente, em estado objetivado, no mundo social e também, em estado incorporado, nos *habitus*, onde ela funciona como um princípio universal de visão e de divisão, como um sistema de categorias de percepção, de pensamento e de ação. É a concordância entre as estruturas objetivas e as estruturas cognitivas que torna possível esta relação com o mundo que Husserl descrevia sob o nome de “atitude natural” ou de experiência dóxica, mas sem evocar as condições sociais de sua possibilidade. É o acordo entre a conformação do ser e as formas do conhecer, entre as expectativas interiores e o curso exterior do mundo, que fundamenta a experiência dóxica. Excluindo todo questionamento herético, esta experiência é a forma mais absoluta do reconhecimento da legitimidade: ela apreende o mundo social e suas divisões arbitrárias, a começar pela divisão socialmente construída entre os sexos, como naturais, evidentes, inelutáveis.

As “teses” não téticas da doxa estão além ou aquém da operação de questionamento. “Escolhas” que se ignoram, elas são tidas como evidentes por si mesmas, e ao abrigo de toda tentativa de pô-las numa relação capaz de colocá-las em questão: a universalidade de fato da dominação masculina⁹ exclui praticamente o efeito de “desnaturalização”, ou se preferirmos, de relativização produzido quase sempre, historicamente, pelo confronto com modos de vida diferentes, capazes de fazer com que as “escolhas” naturalizadas da tradição apareçam como arbitrárias, historicamente instituídas (*ex instituto*), fundadas no costume ou na lei (*nomos, nomos*) e não na natureza (*physis, physei*). O homem (*vir*) é um ser particular que vive a si mesmo como ser universal (*homo*), que tem o monopólio, de fato e de direito, do humano, isto é do universal, que está socialmente autorizado a sentir-se portador da forma total da condição humana¹⁰. Para verificá-lo basta examinar o que constitui, em Cabília (e alhures), a forma acabada da humanidade. O homem de honra é por definição um homem, no sentido de

vir, e todas as virtudes que o caracterizam e que são, indissociavelmente, poderes, faculdades, capacidades e deveres ou qualidades, são atributos propriamente masculinos (a *virtus* é a essência do *vir*). É o caso do *nif*, o ponto de honra, que tem ligações evidentes com a violência heróica, a coragem belicosa e também, muito diretamente, com a potência sexual.

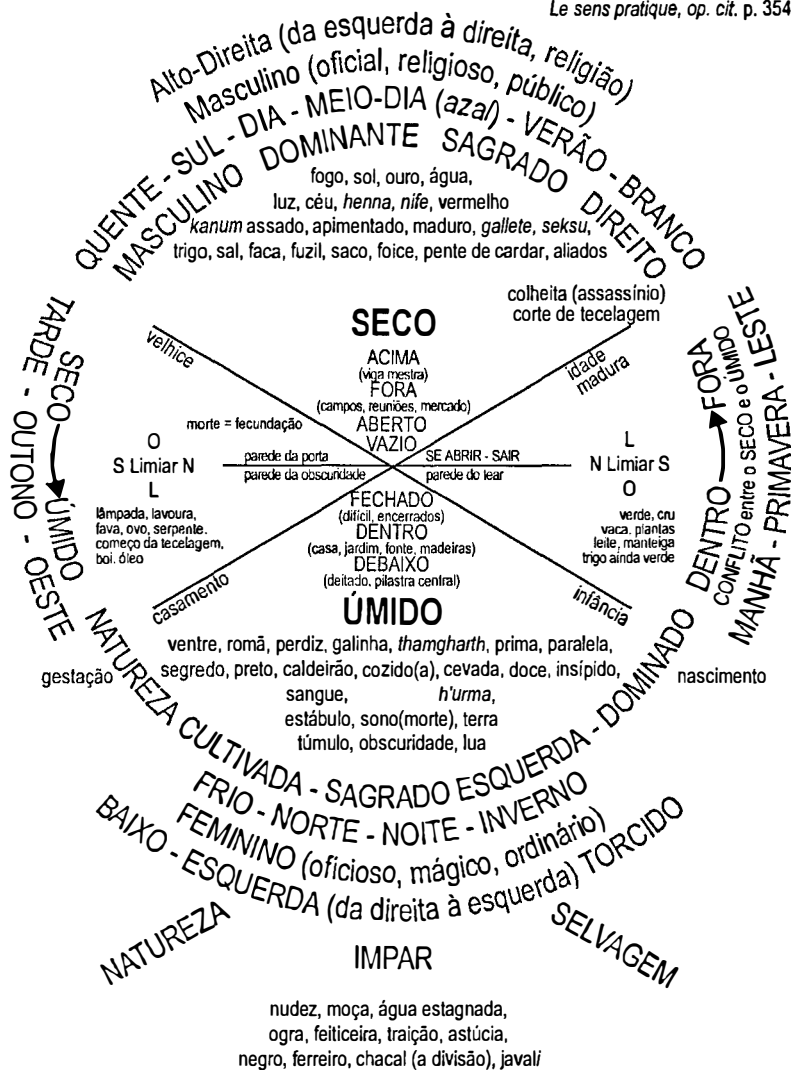
Pelo fato de estar inscrito tanto nas divisões do mundo social ou, mais precisamente, nas relações sociais de dominação e de exploração instituídas entre os sexos, como nos cérebros, sob a forma de princípios de di-visão que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino, o sistema mítico-ritual é continuamente confirmado e legitimado pelas próprias práticas que ele determina e legitima. Tendo sido colocadas pela taxonomia oficial, no lado do interior, do úmido, do baixo, do curvo, do contínuo, as mulheres vêem atribuir a elas todos os trabalhos domésticos, isto é, os trabalhos privados e escondidos e até mesmo invisíveis ou vergonhosos, como a criação das crianças e dos animais, e uma boa parte dos trabalhos exteriores, principalmente aqueles referente à água, às plantas, ao verde (como a capina e a jardinagem), ao leite, à madeira, e muito especialmente os mais sujos (como o transporte do estrume), os mais monótonos, os mais penosos e os mais humildes. Quanto aos homens, estando situados no lado do exterior, do oficial, do público, do direito, do seco, do alto, do descontínuo, eles se arrogam todos os atos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares que, como a matança do boi, a lavragem ou a colheita, sem falar do assassinato ou da guerra, marcam rupturas no curso comum da vida, e fazem intervir instrumentos fabricados pelo fogo.

Arbitrária em estado isolado, a divisão das coisas e das atividades segundo a oposição entre o masculino e o feminino ganha sua necessidade objetiva e subjetiva a partir de sua inserção num sistema de oposições homólogas, alto/baixo, acima/abaixo, frente/atrás, direita/esquerda, reto/curvo (e hipócrita), seco/úmido, duro/macio, temperado/insípido, claro/obscuro, etc., que sendo semelhantes na diferença, são suficientemente concordantes para se sustentarem mutuamente, no e pelo jogo inesgotável das transferências e das metáforas, e suficientemente divergentes para conferir a cada uma delas uma espécie de densidade semântica, oriunda dasobredeterminação pelos harmônicos, pelas conotações e correspondências¹¹. Tendo em vista que esses esquemas de pensamento de aplicação universal parecem sempre registrar diferenças inscritas na natureza das coisas (o que é particularmente verdadeiro para a posição entre os sexos), e que eles são confirmados continuamente pelo curso do mundo, — e em particular por todos os ciclos biológicos e cósmicos, bem como pela adesão de todos os espíritos nos quais eles se acham inscritos — não vemos como poderia vir à luz a relação social de dominação que está em seu princípio e que, por uma inversão completa das causas e dos efeitos, aparece como uma consequência entre outras de um sistema de relações de sentido independente das relações de força.

Esquema sinóptico das oposições pertinentes

Fonte: P. Bourdieu

Le sens pratique, op. cit. p. 354



A representação esquemática aqui adotada permite aprender, por um lado, as oposições (por exemplo: masculino/feminino, seco/úmido, etc.) apresentadas na dimensão vertical, por outro lado, as passagens, inscritas nos ângulos agudos, entre os dois pólos e os grandes ciclos (do ano agrário, do dia, da vida humana, etc.) voltadas para a circunferência.

A divisão do trabalho entre os sexos

Fonte: P. Bourdieu

Le sens pratique, op.cit. p.358

Trabalhos masculinos	Trabalhos femininos
DENTRO	
alimentar os animais à noite (tabu da vassoura)	guardar as provisões, a água vigiar as provisões amarrar os animais na volta do trabalho no campo cozinhar (cozinha, fogo, caldeirão, couscous, alimentar as crianças, os animais (vacas, Galinhas) cuidar das crianças varrer (manter limpo) tecer (e fiar lã) moer amassar a terra (cerâmica e rebocar as paredes) ordenhar a vaca (bater a nata do leite)
FORA	
levar o rebanho ao pasto ir ao mercado cultivar os campos (longe, aberto, amarelo, cereais) arar (relha, sapatos) semear colher (foice, avental) debulhar peneirar os grãos transportar e erguer as vigas ("corvéia dos homens") e construir o telhado transportar o adubo aos campos no lombo dos animais derrubar (subir nas árvores e varejar as azeitonas, abater as árvores — para a casa) cortar a lenha, o "diss" (fabricar os utensílios de cozinha em madeira com o machado ou com a faca) abater o gado	cuidar do jardim (próximo, fechado, verde, legumes) (tabu da área de debulha) transportar as semenstes, o adubo (nas costas), a água, a lenha, a pedra e a água ("corvéia das mulheres para a construção da casa) recolher as azeitonas (proibida de varejar), os figos, as glândes, a lenha e amarrar (os feixes de lenha) respigar capinar (descalça, vestido amarrado atrás) esmagar as azeitonas com os pés (amassar) (proibida de abater o gado) amasar o barro (para a casa e para a área da debulha — com excremento de gado) à mão (depois de tê-lo extraído)

A somatização progressiva das relações fundamentais que são constitutivas da ordem social resulta na instituição de duas “naturezas” diferentes, isto é, de dois sistemas de diferenças sociais naturalizadas que estão inscritas ao mesmo tempo nos *hexis* corporais, sob a forma de duas espécies opostas e complementares de posturas, maneiras de andar, de portes, de gestos, etc., e nos cérebros que as percebem segundo uma série de oposições dualistas, miraculosamente ajustadas às distinções que elas contribuíram para produzir, como aquela que se faz entre o direito ou o endireitado, o curvo ou o curvado, e que permitiria recriar todas as diferenças registradas no uso dos corpos ou nas disposições éticas.

A eficácia simbólica do *preconceito desfavorável* socialmente instituído na ordem social deve-se, na verdade, em grande parte, ao fato de que ele mesmo produz sua própria confirmação, ao atuar como *self-fulfilling prophecy*, pela mediação do *amor fati* que leva as vítimas a se dedicarem e se devotarem ao destino ao qual estão de qualquer modo socialmente destinadas (e o mesmo vale, evidentemente, para o preconceito favorável que, de maneira mais compreensível à primeira vista, atua através do efeito “*noblesse oblige*”). Assim, tendo recebido sem partilha, como vimos, o pequeno, o comum e o curvo (são elas que, inclinadas para o chão, recolhem as azeitonas ou os gravetos, enquanto que os homens, armados da vara ou do machado, cortam e fazem cair), estando destinadas às preocupações banais da gestão cotidiana da economia doméstica (são elas que parecem se comprazer nas mesquinhas da economia do cálculo, do vencimento das contas, do lucro, tal como nós a praticamos, e que o homem de honra — que pode se servir e desfrutar dela por seu intermédio — deve fingir menosprezar¹²), as mulheres cabilas realizam inevitavelmente, através de condutas que os homens consideram com altivez ou com indulgência, a imagem de si mesmas que a visão masculina lhes atribui, dando assim a aparência de um fundamento natural a uma identidade que lhes foi socialmente imposta. O reforço que se proporcionam mutuamente as antecipações do preconceito desfavorável instituído no coração da ordem social e as práticas que elas favorecem, e que só podem confirmá-las, encerra os homens e as mulheres num círculo de espelhos que refletem indefinidamente imagens antagônicas, mas capazes de se validarem mutuamente. Na impossibilidade de descobrir o fundamento da crença compartilhada que está na base de todo o jogo, eles não podem perceber que as propriedades negativas que a visão dominante atribui às mulheres, como a astúcia ou, para citar um traço mais favorável, a intuição¹³, são-lhes na verdade impostas através da relação de força que os une e os opõe, do mesmo modo que as virtudes, sempre negativas, que a moral lhes impõe. Como se o curvo atraísse o hipócrita, a mulher, que é simbolicamente votada à submissão e à resignação, só pode obter algum poder nas lutas domésticas utilizando essa força submissa que é a astúcia, capaz de fazer voltar contra o forte sua própria força, agindo, por exemplo, como eminência parda, que deve aceitar apagar-se e, em todo o caso, negar-

se enquanto detentora de poder, a fim de exercer o poder por procuração. E como não ver que a identidade totalmente negativa, definida, portanto, por proibições prenches de ocasiões de transgressão, que lhes era atribuída, condenava por antecipação as mulheres a carregar continuamente a prova de sua malignidade, justificando assim, em resposta, as proibições e o sistema simbólico que lhes atribui uma natureza maléfica¹⁴?

É claro que não se pode pensar adequadamente essa forma particular de dominação senão sob a condição de superar a alternativa ingênua do constrangimento e do consentimento, da coerção e da adesão. A violência simbólica impõe uma coerção que se institui por intermédio do reconhecimento extorquido que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante na medida em que não dispõe, para o pensar e para se pensar, senão de instrumentos de conhecimento que tem em comum com ele e que não são senão a forma incorporada da relação de dominação. É isto que faz com que as formas larvadas ou melhor, *negadas* (no sentido freudiano), da dominação e da exploração, notadamente aquelas que extraem uma parte de sua eficácia da lógica específica das relações de parentesco, isto é, da experiência e da linguagem do dever ou do sentimento (frequentemente reunidas na lógica do devotamento afetivo), como a relação entre os cônjuges ou entre o mais velho e o(a) caçula¹⁵, ou mesmo a relação entre o senhor e o escravo ou entre o patrão considerado como paternalista e o trabalhador, representem um desafio insuperável para toda espécie de economicismo: elas colocam em jogo uma outra espécie de economia, a da força simbólica, que se exerce, *como por magia*, fora de todo constrangimento físico e em contradição — em sua aparente gratuidade — com as leis ordinárias da economia. Mas esta aparência dissipa-se assim que se percebe que a eficiência simbólica encontra suas condições de possibilidade e sua contrapartida econômica (num sentido ampliado do termo) no imenso trabalho prévio de inculcação e de transformação durável dos corpos que é necessário para produzir as disposições permanentes e transponíveis sobre as quais se apóia, de fato, a ação simbólica capaz de desencadeá-los ou de despertá-los.

Todo poder comporta uma dimensão simbólica: ele deve obter dos dominados uma forma de adesão que não repousa sobre a decisão deliberada de uma consciência esclarecida, mas sobre a submissão imediata e pré-reflexiva de corpos socializados. Os dominados aplicam a todas as coisas do mundo e, em particular, às relações de poder nas quais eles estão enredados, às pessoas através das quais estas relações se realizam, portanto também a si mesmos, esquemas de pensamento impensados, os quais — sendo o produto da incorporação dessas relações de poder sob a forma transformada de um conjunto de pares de oposição (alto/baixo, grande/pequeno, etc.) funcionando como categorias de percepção — constróem estas relações de poder do ponto de vista próprio daqueles que aí afirmam sua dominação, fazendo-as parecer como naturais. Assim, por exemplo, cada vez que um dominado emprega para se julgar uma das categorias constitu-

tivas da taxonomia dominante (por exemplo brilhante/esforçado, distinto/vulgar, único/comum, etc.), ele aplica a si mesmo, sem o saber, o ponto de vista dominante, adotando, de algum modo, para se avaliar, a lógica do preconceito desfavorável. A linguagem das categorias corre ainda o risco de mascarar, por suas conotações intelectualistas, que o efeito da dominação simbólica não se exerce na lógica pura das consciências cognoscentes, mas na obscuridade dos esquemas práticos do *habitus*, onde está inscrita — freqüentemente inacessível às tomadas de consciência reflexiva e aos controles da vontade — a relação de dominação.

A somatização das relações de dominação

Assim, não é possível dar conta da violência simbólica, que é uma dimensão de toda dominação e que constitui o essencial da dominação masculina, sem fazer intervir o *habitus* e sem colocar, ao mesmo tempo, a questão das condições sociais das quais ele é o produto e que são, em última análise, a condição oculta da eficácia real dessa ação aparentemente mágica. É preciso entretanto evocar o trabalho de formação que se realiza, seja através da familiarização com um mundo simbolicamente estruturado, seja através de um trabalho de inculcação coletivo, mais implícito do que explícito, do qual fazem parte principalmente os grandes rituais coletivos, e pelo qual se opera uma transformação durável dos corpos e da maneira usual de usá-los. Esta ação, muito semelhante em seu princípio a todas as formas de terapia pela prática ou pelo discurso, não se reduz à inculcação de saberes ou de lembranças. Falar de *habitus* significa evocar um modo de fixação e de evocação do passado que a velha alternativa bergsoniana da memória-imagem e da memória-hábito, uma “espiritual” e outra “mecânica”, impede pura e simplesmente que seja pensado. O boxeador que se esquia do golpe, o pianista ou o orador que improvisa ou, mais simplesmente, o homem ou a mulher que caminha, que se senta, que segura sua faca (com a mão direita...) que tira seu chapéu ou inclina sua cabeça para cumprimentar, não evocam uma lembrança, uma imagem inscrita em seu espírito como por exemplo, a da primeira experiência, da ação que eles estão realizando. Nem tampouco se contentam igualmente em deixar atuar mecanismos materiais, físicos ou químicos, e não é por acaso que se tem tanta dificuldade, atualmente, em reproduzir mecanicamente (por robôs) um locutor que diz *uma* das frases simples mas realmente adaptadas que são possíveis em cada situação (mais dificuldade — ao contrário da hierarquia que Bergson introduzia implicitamente — do que para reproduzir a *imagem* de um evento, mesmo tão complexo quanto uma representação teatral ou uma manifestação política). Todos esses agentes põem em ação formas globais, esquemas geradores que — contrariamente à alternativa em que mecanicismo e intelectualismo querem encerrá-los — não são nem uma soma de reflexos locais meca-

nicamente agregados nem o produto coerente de um cálculo racional. Esses esquemas de aplicação muito geral permitem construir a situação como uma totalidade dotada de sentido, numa operação prática de antecipação quase corporal, e produzir uma resposta adaptada que, sem ser jamais a simples execução de um modelo ou de um plano, apresenta-se como uma totalidade integrada e imediatamente inteligível.

Esta digressão era necessária para tentar descartar as más leituras suscetíveis de serem produzidas pela aplicação à minha análise de oposições, as quais, sem dúvida por serem inculcadas pela instituição escolar, mas também por estarem em afinidade com as oposições cardinais da divisão do trabalho social (teoria/prática, concepção/execução, intelectual/manual, etc., isto é, nobre/vulgar), perduram e perdurarão por longo tempo nas memórias e nos *habitus* acadêmicos. Mas o mais importante aqui é tentar evocar o modo de operação próprio do *habitus* sexuado e sexuante, e as condições de sua formação. O *habitus* produz construções socialmente sexuadas do mundo e mesmo do próprio corpo que, sem serem representações intelectuais, não são menos ativas, e respostas sintéticas e adaptadas que, sem serem fundadas no cálculo explícito de uma consciência mobilizando uma memória, não são tampouco o produto do funcionamento cego de mecanismos físicos ou químicos capazes de dispensar o espírito. Através de um trabalho permanente de formação, de *Bildung*, o mundo social constrói o corpo, ao mesmo tempo como realidade sexuada e como depositário de categorias de percepção e de apreciação sexuantes, que se aplicam ao próprio corpo na sua realidade biológica.

O mundo social trata o corpo como um *pense-bête*¹⁶. Ele inscreve nele, notadamente sob a forma principalmente de princípios sociais de divisão que a linguagem comum condensa em pares de oposições, as categorias fundamentais de uma visão do mundo (ou se se prefere, de um sistema de valores, ou de um sistema de preferências). É impondo-lhe a condição de animal, de animalizar-se, segundo a injunção pascaliana, que ele lhe assegura alguma possibilidade de se passar por anjo, ou de adotar uma outra identidade de cultura, sempre mais ou menos contra a natureza (biológica) que ele lhe exige. Socializar o animal, cultivar a natureza na e pela submissão incondicional do corpo às injunções freqüentemente implícitas, pois que indizíveis ou inefáveis, da ordem social, é dar ao animal a ocasião de pensar, segundo sua lógica própria, que não é aquela que nós associamos espontaneamente, após dois milênios de platonismo difuso, à idéia de pensamento. É assegurar-lhe a capacidade de *se* pensar, de pensar o corpo e a prática, numa perspectiva, a da prática, que nós temos dificuldade de pensar, porque é intrinsecamente difícil, mas também porque carregamos em nossos espíritos ou nossos *habitus* letrados, uma idéia muito particular da reflexão, herança da tradição inaugurada por Descartes, uma representação da ação de refletir que exclui a possibilidade de refletir na ação.

E, no entanto, o golpe de força que o mundo social exerce sobre cada um de

seus *sujeitos* consiste em imprimir em seu corpo (a metáfora do *caráter* retomaria aqui todo seu sentido) um verdadeiro programa de percepção, de apreciação e de ação que, na sua dimensão sexuada e sexuante, como em todas as outras, funciona como uma natureza (cultivada, segunda), isto é, com a violência imperiosa e (aparentemente) cega da pulsão ou do fantasma (socialmente construídos). Ao se aplicar a todas as coisas do mundo, a começar pela natureza biológica do corpo (os velhos gascões falavam de “natureza” para designar o sexo da mulher...), este programa social naturalizado constrói — ou institui — a diferença entre os sexos biológicos de acordo com os princípios de divisão de uma visão mítica do mundo, princípios que são eles próprios o produto da relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, a qual está inscrita na realidade do mundo, enquanto estrutura fundamental da ordem social. Por isso, *faz aparecer* a diferença *biológica* entre os corpos masculino e feminino e, muito particularmente, a diferença *anatômica* entre os órgãos sexuais que, como tudo no mundo, está disponível (dentro de certos limites) para várias espécies de construção, como a justificação indiscutível da diferença socialmente construída entre os sexos.

O sexismo é um essencialismo. Como o racismo, de etnia ou de classe, ele visa imputar diferenças sociais historicamente instituídas a uma natureza biológica funcionando como uma essência de onde se deduzem implacavelmente todos os atos da existência. E dentre todas as formas de essencialismo, ele é sem dúvida o mais difícil de se desenraizar. Com efeito, o trabalho visando transformar em natureza um produto arbitrário da história encontra neste caso um fundamento aparente nas aparências do corpo, ao mesmo tempo que nos efeitos bastante reais produzidos, nos corpos e nos cérebros, isto é, na realidade e nas representações da realidade, pelo trabalho milenar de socialização do biológico e de biologização do social que, invertendo a relação entre as causas e os efeitos, faz uma construção social naturalizada (os *habitus* diferentes produzidos pelas diferentes condições sociais socialmente construídas) aparecer como a justificação natural da representação arbitrária da natureza que está no princípio da realidade e da representação da realidade.

O analista preocupado em não *ratificar* o real sob o pretexto de registrá-lo cientificamente, encontra-se, assim, colocado diante de uma formidável dificuldade. No caso das mulheres e, mais geralmente, de todos os grupos econômica e simbolicamente dominados (dentre os quais as etnias, estigmatizadas devido à sua origem étnica ou religiosa, marcada ou não por um traço de sua aparência corporal — a cor da pele por exemplo —, representam o limite), o analista pode decidir silenciar, em nome de um humanismo populista, diferenças socialmente constituídas e instituídas, como aquelas por exemplo que certos antropólogos americanos categorizaram, a propósito dos negros, sob o nome de “cultura da pobreza” (é a escolha que fazem, de modo mais ou menos consciente, os que, numa preocupação de reabilitação, querem a todo custo falar de “cultura popu-

lar”). Isto, por receio de fornecer armas ao racismo que, precisamente inscreve estas diferenças culturais na natureza dos agentes (os pobres), colocando entre parênteses as condições de existência (a pobreza) das quais elas são o produto, e dando-se assim os meios de “culpar as vítimas” (como se vê também com o sexismo, sobretudo quando, como no caso de Cabília, ele é socialmente instituído).

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

É isto que faz com que a libertação das vítimas da violência simbólica não possa se dar por decreto. Observa-se até mesmo que os limites incorporados não se manifestam nunca tanto como quando os constrangimentos externos se suprimem e as liberdades formais — direito de voto, direito à educação, acesso a todas as profissões, inclusive às políticas — são adquiridas: a auto-exclusão e a “vocação” (negativa tanto quanto positiva) vêm então tomar o lugar da exclusão expressa. Processos análogos são observados entre todas as vítimas da domina  o simbólica — por exemplo entre as crianças oriundas de famílias econômica e culturalmente desfavorecidas, quando o acesso    educa  o secundária ou superior   -lhes formal e realmente aberto; ou entre os membros de categorias mais desprovidas de capital cultural, quando são convidados a fazer uso de seu direito formal    cultura — e, como pudemos ver em tantas revolu  es anunciadoras do “homem novo”, os *habitus* dos dominados tendem freqüentemente a reproduzir as estruturas provisoriamente revolucionadas das quais são o produto.

É o conhecimento-reconhecimento prático dos limites que exclui a própria possibilidade da transgressão, espontaneamente relegada à ordem do impensável. E as condutas altamente censuradas que são impostas às mulheres, sobretudo na presença dos homens e nos lugares públicos, não são poses ou posturas ostentadas e preparadas para a ocasião, mas sim maneiras de ser permanentes das quais não    possível dizer se elas produzem seu acompanhamento de experiências subjetivas — vergonha, modéstia, timidez, pudor, ansiedade — ou se elas são seu produto. Essas emo  es corporais, que podem surgir mesmo fora de situa  es onde são exigidas, são formas de reconhecimento antecipado do preconceito desfavorável, maneiras de se submeter, a despeito de si mesmo, ao julgamento dominante, modos de provar, às vezes no conflito interior e na divisão do eu, a cumplicidade subterrânea que um corpo — que se esquiva das diretivas da cons-

ciência e da vontade — mantém com as censuras sociais.

O peso do *habitus* não é do tipo que se pode suprimir por um simples esforço da vontade, baseado numa tomada de consciência libertadora. Aquele que se abandona à timidez é traído por seu corpo, que reconhece proibições e chamadas à ordem inibidores, lá onde um outro *habitus*, produto de condições diferentes, inclinar-se-ia a perceber injunções ou incitações estimulantes. E a exclusão do espaço público que, quando se afirma explicitamente, como entre os cabilas, condena as mulheres a espaços separados e a uma censura implacável de todas as formas de expressão pública, verbal ou mesmo corporal — fazendo da travessia de um espaço masculino, como os acessos ao lugar de assembléia (*thajmaâth*), uma prova terrível — pode se realizar em qualquer outra parte, de modo quase tão eficaz. Ela toma a forma dessa espécie de *agorafobia* socialmente imposta que pode sobreviver muito tempo à abolição das proibições mais visíveis, e que leva as mulheres a se excluírem a si mesmas da *ágora*.

Sabe-se que, ainda hoje, as mulheres abstêm-se com mais frequência do que os homens de responder às sondagens de opinião referentes às questões públicas (sendo a diferença tanto maior quanto menos elas forem instruídas). A competência socialmente reconhecida a um agente determina sua propensão a adquirir a competência técnica correspondente e, por isso, suas chances de possuí-la. E isto ocorre principalmente através da tendência — induzida pelo reconhecimento oficial do direito de possuí-la — de atribuir a si mesmo essa competência. Observa-se assim, de modo geral que as mulheres tendem menos do que os homens a se atribuir as competências legítimas. Por exemplo, nas enquetes feitas nas entradas dos museus, numerosas mulheres interpeladas, sobretudo entre as mais desprovidas culturalmente, exprimiam seu desejo de ceder a seu companheiro de visita o encargo de responder em seu lugar; renúncia que não se dá sem ansiedade, como testemunham os olhares que as esposas dóceis lançam alternadamente ao marido e ao pesquisador durante todo o tempo da entrevista. Mas mais geralmente, seria necessário recensar todas as condutas que atestam a dificuldade quase física que as mulheres têm para participar das ações públicas e para se livrar da submissão ao homem como protetor, decisor e juiz (eu lembraria aqui, para raciocinar a fortiori, a relação entre Simone de Beauvoir e Jean-Paul Sartre tal como a analisa Toril Moi num texto inédito). E, à maneira das mulheres cabilas, que colocam em ação os princípios da visão dominante nos ritos mágicos os mais diretamente destinados a inverter seus efeitos (como os ritos de encerramento visando provocar a impotência masculina ou os ritos de magia amorosa destinados a produzir a submissão e a docilidade do amado), as mulheres mais liberadas do modo de pensar falocêntrico revelam frequentemente sua submissão a esses princípios, no fato de que elas lhes obedecem até nas ações e nos discursos que visam contestar seus efeitos (argumentando por exemplo como se certos traços fossem intrinsecamente femininos ou não femininos).

No caso daqueles que são designados para ocupar as posições dominantes, a mediação dos *habitus* que dispõem o herdeiro a aceitar sua herança (de homem, de primogênito ou de nobre), isto é, seu destino social, é igualmente indispensável. E, contrariamente à ilusão do senso comum, as disposições que levam a reivindicar ou a exercer tal ou qual forma de dominação, como *alibido dominandi* masculina numa sociedade falocêntrica, não são de modo algum naturais, devendo ser construídas por um longo trabalho de socialização, tão indispensável quanto aquele que predispõe à submissão. Dizer que “noblesse oblige” é o mesmo que dizer que a nobreza que está inscrita no corpo do nobre — sob a forma de um conjunto de disposições de aparência natural (o meneio de cabeça, o porte, a maneira de andar, o ethos tido como aristocrático, etc.) — governa o nobre, acima de qualquer constrangimento externo. Esta força superior, que pode fazer com que ele aceite como inevitáveis ou como evidentes por si, isto é, sem deliberação nem exame, atos que pareceriam a outros como impossíveis ou impensáveis, é a transcendência do social que se fez corpo e que funciona como *amor fati*, inclinação corporal para realizar uma identidade constituída em essência social e, assim transformada em destino. A nobreza no sentido de um conjunto de disposições consideradas como nobres num universo social determinado (ponto de honra, coragem física e moral, generosidade, magnanimidade, etc.), é o produto de um trabalho social de nomeação e de inculcação, ao final do qual uma identidade social instituída por um destes cortes mágicos, conhecidos e reconhecidos de todos, operados pelo mundo social, inscreve-se numa natureza biológica, e faz-se *habitus*.

Tudo se passa como se, uma vez traçado o limite arbitrário, o *nomos* instituinte das duas classes na objetividade, se tratasse de criar as condições da aceitação durável deste *nomos*, isto é, de favorecer a sua instituição nos cérebros, sob forma de categorias de percepção suscetíveis de serem aplicadas a qualquer coisa no mundo, a começar pelos corpos em seu aspecto propriamente sexual, e também nos corpos, sob forma de disposições socialmente sexuadas¹⁷. O *nomos* arbitrário só assume as aparências de uma lei da natureza (fala-se comumente de sexualidade “anti-natural”) ao cabo de uma *somatização das relações sociais de dominação*. É através de um formidável trabalho coletivo de socialização difusa e contínua que as identidades distintivas que o *nomos* cultural institui encarnam-se sob a forma de *habitus* claramente diferenciados, segundo o princípio de divisão dominante, e capazes de perceber o mundo segundo este princípio de divisão (por exemplo em se tratando de nossos universossociais — sob as espécies da “distinção natural” e do “senso da distinção”).

A construção social do sexo

Não se terminaria nunca de listar as ações sexualmente diferenciadas de diferenciação sexual que visam acentuar em cada um os sinais exteriores mais imediatamente de acordo com a definição social de sua identidade sexual ou

encorajar as práticas que convêm a seu sexo, proibindo, ou desencorajando as condutas impróprias, principalmente na relação com o outro sexo. Mesmo quando só tocam em aspectos superficiais da pessoa, essas ações têm por efeito construir, por uma verdadeira *ação psicossomática*, as disposições e os esquemas que organizam as posturas e os hábitos mais incontroláveis da *hexis* corporal e as pulsões mais obscuras do inconsciente tais como as revela a psicanálise. Assim, por exemplo, a lógica de todo o processo social no qual se engendra o fetichismo da virilidade se manifesta com toda a clareza nos ritos de instituição que, como mostrei em outro local, visam instaurar uma separação sacralizante não entre aqueles que *já* os sofreram e aqueles que não lhes foram *ainda* submetidos, como faz crer a noção de rito de passagem (entre um “antes” e um “depois”), mas entre aqueles que são socialmente dignos de sofrê-los e aqueles que deles são para sempre excluídos, isto é, as mulheres¹⁸.

O corpo masculino e o corpo feminino, e muito especialmente os órgãos sexuais que, por condensarem a diferença entre os sexos, estão predispostos a simbolizá-la, são percebidos e construídos segundo os esquemas práticos do *habitus*, constituindo-se assim em suportes simbólicos privilegiados daquelas significações e valores que estão de acordo com os princípios da visão falocêntrica do mundo. Não é o falo (ou sua ausência) que é o princípio gerador dessa visão do mundo, mas é essa visão do mundo que, estando organizada (por razões sociais que seria necessário tentar descobrir) segundo a divisão em *gêneros relacionais*, masculino e feminino, pode instituir o falo — constituído em símbolo da virilidade, do *nif* propriamente masculino — em princípio da diferença entre os sexos (no sentido de gêneros), e basear na objetividade de uma diferença natural entre os corpos biológicos a diferença social entre duas essências hierarquizadas.

A precedência masculina que se afirma na definição legítima da divisão do trabalho sexual e da divisão sexual do trabalho (nos dois casos, o homem aí “fica por cima” enquanto que a mulher “se submete”), tende a se impor, através do sistema de esquemas constitutivos do *habitus*, enquanto matriz de todas as percepções, dos pensamentos e das ações do conjunto de membros da sociedade e enquanto fundamento indiscutido — já que situado fora das tomadas de consciência e do espírito crítico — de uma representação androcêntrica da reprodução biológica e da reprodução social. Longe de as necessidades de reprodução biológica determinarem a organização simbólica da divisão sexual do trabalho e, pouco a pouco, de toda a ordem natural e social, é uma construção arbitrária do biológico, em particular do corpo masculino e feminino, de seus usos e de suas funções, notadamente na reprodução biológica, que dá um fundamento aparentemente natural à visão masculina da divisão do trabalho sexual e da divisão sexual do trabalho e, por isso, a toda a visão masculina do mundo. A força particular da sociodicéia masculina vem-lhe do fato de que ela acumula duas operações: ela legitima uma relação de dominação ao inscrevê-la num

biológico que é ele mesmo uma construção social biologizada.

A definição do próprio corpo, suporte vivo do trabalho de naturalização, é, com efeito, o produto de todo um trabalho social de construção, notadamente em sua dimensão sexual. É através da valorização do ponto de honra, princípio da conservação e do aumento da honra, isto é, do capital simbólico que, juntamente com o capital social de relações de parentesco, representa a principal (senão a única) forma de acumulação possível nesse universo, que os cabilas são levados a conferir um privilégio indiscutido à virilidade masculina. Ora, em seu próprio aspecto ético, esta última permanece sempre associada, ao menos tacitamente, à virilidade física, notadamente através das afirmações de potência — defloramento da noiva, progenitura masculina numerosa, etc. — que são expectativas do homem realizado, assim como ao falo que parece destinado a carregar todos os fantasmas coletivos da potência fecundante.

Por sua turgidez, cara a Lacan, ele é aquilo que incha e que faz inchar, sendo o termo mais comum para designar o pênis *abuch* — cujo feminino, *trabbuchth*, designa o seio — enquanto que o falo “inchado” é chamado *ambul*, grande língua²⁰. O esquema do *inchamento* é o princípio gerador dos ritos de fecundidade, notadamente na sua dimensão culinária, que visam produzir mimeticamente o inchamento, pelo recurso, por exemplo, a alimentos dispostos a inchar e a fazer inchar (como, na nossa tradição, os *beignets*), e que se impõem nos momentos em que a ação fecundante da potência masculina deve se exercer, como nos casamentos — e também na inauguração da lavoura, ocasião de uma ação homóloga de abertura e de defloração da terra²¹. E as mesmas associações que perseguem o propósito lacaniano (turgidez, fluxo vital) reencontram-se nas palavras que designam o esperma *zzel* e, sobretudo, *laâmara*, que, por sua raiz — *aâmmar* significa encher, prosperar, etc. — evoca a plenitude, o que está pleno de vida; e o que enche de vida, o esquema do *preenchimento* (cheio/vazio, fecundo/estéril, etc.) combinando-se regularmente com o esquema do inchamento na geração dos ritos de fertilidade²².

São categorias de percepção construídas em torno de oposições remetendo, em última análise, à divisão do trabalho sexual, ela própria organizada segundo essas oposições, que estruturam a percepção dos órgãos sexuais e, mais ainda, da atividade sexual. As representações coletivas devem sua força simbólica ao fato de que — como o demonstra bem o tratamento social do “inchamento” fálico que identifica o falo à dinâmica vital do inchamento, imanente a todo processo de procriação natural (germinação, gestação, etc.) — a *construção* social da percepção dos órgãos e do ato sexual *registra e ratifica* a “pregnância” de formas objetivas — como o inchamento e a ereção do falo²³. O fato de que a “seleção” cultural dos traços semanticamente pertinentes leve em conta simbolicamente algumas das propriedades naturais mais indiscutíveis contribui assim, com outros mecanismos — dos quais o mais importante é, sem nenhuma dúvida, como se viu, a inserção de cada relação (cheio/vazio, por exemplo)

num sistema de relações homólogas e interconectadas — para transformar o arbitrário do *nomos* social em necessidade da natureza (*physis*). Essa lógica da *consagração simbólica* dos processos objetivos, notadamente cósmicos e biológicos, está em ação em todo o sistema mítico-ritual — por exemplo, com a constituição da germinação do grão como ressurreição, evento homólogo do renascimento do avô no neto, sancionado pelo retorno do prenome. É ela que dá um fundamento quase objetivo a esse sistema de representações e, por isso, à crença, reforçada também por sua unanimidade, da qual ele é o objeto.

É evidente que, por mais estreita que seja a correspondência entre as realidades ou os processos do mundo natural e os princípios de visão e de divisão que lhes são aplicados, e por mais potente que possa ser o processo do reforçamento circular de mútua ratificação, sempre há espaço para a *luta cognitiva* a propósito do sentido das coisas do mundo e em particular das realidades sexuais. Quando os dominados aplicam aos mecanismos ou às forças que os dominam, ou, mais simplesmente, aos dominantes, categorias que são o produto da dominação, ou em outros termos, quando suas consciências e seus inconscientes são estruturados conforme as próprias estruturas da relação de dominação que lhes é imposta, seus atos de conhecimento são, inevitavelmente, atos de reconhecimento da dupla imposição, objetiva e subjetiva, do arbitrário do qual eles constituem o objeto. Isto posto, a indeterminação parcial de certos elementos do sistema mítico-ritual, do ponto de vista da própria distinção entre o masculino e o feminino que está no fundamento de sua simbólica, pode servir de ponto de apoio a reinterpretções antagônicas através das quais os dominados adotam uma forma de revanche contra o efeito de imposição simbólica²⁴. É assim por exemplo que as mulheres podem, aplicando-lhes outros esquemas fundamentais da visão mitopoiética (alto/baixo, duro/mole, reto/curvo, etc.), apreender também os atributos masculinos por analogia com as coisas que pendem, sem vigor (*laâlaleq*, *asaâlag*, termos empregados também para as cebolas ou a carne enfiada, ou *acherbub*, por vezes associado à *ajerbub*, trapo)²⁵. E embora seu olhar permaneça povoado pelas categorias de percepção dominantes, e por esta razão mesmo, elas podem tirar partido deste estado diminuído para afirmar a superioridade do sexo feminino, lembrando assim que as propriedades sociais dos dois *gêneros* são o produto da dominação e podem sempre ser postas em jogo na luta dos sexos (como no ditado: “Tu, todo teu apetrecho — *laâlaleq* — pende, diz a mulher ao homem, enquanto que eu, eu sou uma pedra firme”. Estas análises — é necessário que se diga de passagem — valem para toda relação de violência simbólica, de modo que nada é mais inútil do que opor, por exemplo, a dominação simbólica que se exerce através da cultura legítima e a *resistência* que podem lhe opor os dominados, freqüentemente valendo-se das próprias categorias da cultura legítima, como na paródia, na derisão ou na inversão carnavalesca.

Sem estar seguro de que minhas conclusões não estejam presas aos limites de minha informação, eu acredito poder afirmar que o sexo da mulher é objeto

de um trabalho semelhante de construção, que tende a fazer dele uma espécie de entidade negativa, definida essencialmente pela privação das propriedades masculinas e afetada por características depreciativas, como o viscoso (*achernid*, uma das palavras berberes, que designam a vagina, e aliás uma das mais pejorativas, significa também viscoso).

Como não evocar aqui, como um extraordinário *documento antropológico*, a “análise” sartriana, frequentemente denunciada na literatura feminista, do sexo feminino como buraco viscoso: “A obscenidade do sexo feminino é a de toda coisa *escancarada*: é um *chamamento*, como aliás todos os buracos; em si a mulher pede uma carne estranha que deve transformá-la em *plenitude* de ser por penetração e diluição. E inversamente a mulher sente sua condição como um apelo, precisamente por que ela é ‘furada’ (...). Sem dúvida o sexo é boca, e boca voraz que engole o pênis — o que bem pode carregar a idéia de castração: o ato amoroso é castração do homem — mas é que antes de tudo o sexo é buraco” (J.-P. Sartre, *L’Être et le néant*, Paris, Gallimard, 1943, p. 706). E essa objetivação inconsciente do inconsciente masculino prolonga-se na análise do viscoso. Essa substância “mole”, que “dá inicialmente a impressão de um ser que se pode *possuir*”, “dócil”, é uma realidade “duvidosa” que “possui” que “adere”, “sorve”, “aspira”: “é uma atividade mole, babosa e feminina de aspiração, vive obscuramente sob meus dedos e eu sinto como uma vertigem, atraindo-me como o fundo de um precipício poderia me atrair. Há como uma fascinação tátil do viscoso. Perdi o controle para parar o processo de apropriação. Ele continua. Num certo sentido é como uma docilidade suprema do possuído, uma fidelidade de cão que *se dá*, mesmo quando não se o quer mais; e noutro sentido, é, sob essa docilidade, uma dissimulada apropriação do possuído pelo possuidor” (pp.699-701, os grifos são meus). E a última metáfora, sem dúvida a mais reveladora, a “da vespa que se entranha no doce e aí se afoga” (701), símbolo “da morte açucarada do Para-si” e da “vingança adocicada e feminina do Em-si” (*ibid*), encerra maravilhosamente a evocação das oposições fundamentais da mitologia masculina (masculino/feminino, pênis/vagina, puro/sujo, duro/mole, seco/úmido, cheio/vazio, [salgado]/açucarado, etc.) e das formas de que elas se revestem, depois de transformadas, no discurso filosófico (Para-si/Em-si, consciência/matéria, etc.). E pode-se mesmo ver o ponto onde o mito coletivose transforma em *fantasia particular* (uma representação muito singular do ato sexual), diretamente sublimada em *intuição fundamental* do sistema filosófico: “Ora, esta diluição, por si mesma já é terrível, já que ela é absorção do Para-si pelo Em-si, como da tinta por um mata-borrão (...). É horrível em si *tornar-se viscoso* por uma consciência” (702).

E a representação da vagina como falo invertido que Marie-Christine Pouchelle descobre nos escritos de um cirurgião da Idade Média obedece às mesmas oposições fundamentais entre o positivo e o negativo, o direito e o avesso, que se impõem a partir do momento em que o princípio masculino é colocado como

medida de todas as coisas²⁶. E para se convencer de que a definição social do sexo como órgão, longe de ser um simples registro de propriedades naturais, diretamente expostas à percepção, é o produto de uma série de acentuações ou de supressões das diferenças ou das similitudes operadas em função do estatuto social atribuído ao homem e à mulher, e visando justificar a representação dominante da natureza feminina²⁷, bastaria acompanhar a história da “descoberta” do clitóris tal como a reporta Thomas Laquer²⁸, estendendo-a até à teoria freudiana da migração da sexualidade feminina do clitóris à vagina, que poderia ser um outro exemplo do efeito Montesquieu, transfiguração, ao modo erudito, de um mito social.

O corpo em seu conjunto é também percebido através das grandes oposições culturais. Ele tem seu alto e seu baixo, cuja fronteira é marcada pela cintura, sinal de fechamento e limite simbólico, pelo menos na mulher, entre o puro e o impuro. Ele tem sua frente, *lugar da diferença sexual* (por conseguinte logicamente privilegiado por um sistema que visa sempre a diferenciar), e seu traseiro, sexualmente indiferenciado, e potencialmente feminino, isto é, submisso, como o lembra, pelo gesto ou pela palavra, o insulto mediterrâneo por excelência contra a homossexualidade. E a combinação dos dois esquemas engendra a oposição entre as partes nobres e públicas, fronte, olhos, bigode, boca, *orgãos de apresentação de si* onde se condensa a identidade social, a honra social, o *nif*, que impõe fazer face e olhar os outros no rosto, e suas partes privadas, escondidas ou vergonhosas, que a honra manda dissimular.

A parte alta, masculina, do corpo, e seus usos legítimos, por-se de frente, afrontar (*qabel*), olhar no rosto, nos olhos, tomar a palavra *publicamente*, etc., são o monopólio exclusivo dos homens: é portanto pela mediação da divisão sexual dos usos legítimos do corpo que se estabelece a ligação (enunciada pelos psicanalistas) entre o falo e o logos. Prova-o por exemplo o fato de que a mulher que, na Cabília, é escondida dos olhares, sem estar coberta pelo véu, deve de alguma maneira renunciar a fazer uso de seu olhar (ela caminha em público de olhos baixos, dirigidos para seus pés) e de sua palavra (a única palavra que lhe convém é *wissen*, “eu não sei”, antítese da palavra viril que é afirmação decisiva, categórica, ao mesmo tempo que refletida e comedida).

E como não ver que o próprio ato sexual, ainda que ele não cesse nunca de funcionar como uma espécie de matriz original, a partir da qual são construídas todas as formas de união de dois princípios opostos, relha de arado e sulco, céu e terra, fogo e água, etc., é pensado em função do princípio do primado da masculinidade? Assim como a vagina deve sem dúvida seu caráter funesto, maléfico, ao fato de que é buraco, vazia, mas também *inversão* em negativo do falo, do mesmo modo a posição amorosa na qual a mulher põe-se sobre o homem, invertendo a relação considerada como normal, onde o homem “fica por cima”, é explicitamente condenada em numerosas civilizações²⁹. E os Cabiles, não obstante serem pouco pródigos em discursos justificativos, apelam a uma espécie

de mito de origem para legitimar as posições atribuídas aos dois sexos na divisão do trabalho sexual e, mais amplamente — através da divisão sexual do trabalho de produção e de reprodução biológica e sobretudo social — em toda a ordem social e, para além, na ordem cósmica. “Foi na fonte (*tala*) que o primeiro homem encontrou a primeira mulher. Ela estava tirando água quando o homem, arrogante, aproximou-se dela e pediu para beber. Mas ela havia chegado primeiro e também tinha sede. Descontente, o homem a empurrou. Ela tropeçou e caiu por terra. Então o homem viu as coxas da mulher, que eram diferentes das suas. Ele foi sacudido de estupor. A mulher, mais astuta, ensinou-lhe muitas coisas. ‘Deita-te, diz ela, eu te direi para que servem teus órgãos’. Ele se estendeu no chão, ela acariciou seu pênis que se tornou duas vezes maior e se deitou sobre ele. O homem experimentou um grande prazer. Ele seguia por toda parte a mulher para refazer a mesma coisa, pois ela sabia mais coisas do que ele, acender o fogo, etc. Um dia, o homem disse à mulher: ‘Eu também quero te mostrar, eu sei fazer coisas. Deita-te e eu me deitarei sobre ti’. A mulher se deitou no chão e o homem pôs-se sobre ela. Ele sentiu outra vez o mesmo prazer e disse então à mulher: ‘Na fonte és tu (que dominas); na casa, sou eu’. No espírito do homem, são sempre os últimos propósitos que contam e desde então os homens gostam sempre de montar sobre as mulheres. Foi assim que eles se tornaram os primeiros, e são eles que devem governar”³⁰.

A intenção de sociodicéia afirma-se aqui sem rodeios: o mito fundador institui, na origem mesma de uma ordem social dominada pelo princípio masculino, a oposição constituinte (já implicada, com efeito, nos considerandos que servem para justificá-la com, por exemplo, a oposição entre a fonte e a casa) entre a natureza e a cultura, entre a “sexualidade” da natureza e a “sexualidade” da cultura³¹. Ao ato anômico, realizado na fonte — lugar feminino por excelência — e por iniciativa da mulher, perversa iniciadora, naturalmente iniciada nas coisas do amor, opõe-se o ato conforme ao *nomos*, ato doméstico e domesticado, que se executa por demanda do homem e conforme à ordem das coisas, à hierarquia fundamental da ordem social e da ordem cósmica, e na casa, lugar da natureza cultivada, da dominação legítima do princípio masculino sobre o princípio feminino, simbolizada pela preeminência da viga mestra (*asalas alemmas*) sobre o pilar vertical (*thigejdith*), bifurcação aberta em direção ao céu.

Mas aquilo que os discursos míticos professam de maneira definitivamente muito ingênua, os ritos de instituição, que, são na verdade, atos simbólicos de diferenciação, realizam-no de modo mais insidioso e, sem dúvida, mais simbolicamente eficaz. Basta pensar na circuncisão, rito de instituição da masculinidade por excelência, que afirma a diferença entre aqueles cuja virilidade ela consagra, preparando-os, simbolicamente para exercê-la, e aquelas que não estão em condição de sofrer a iniciação e que não podem deixar de reconhecer como privadas daquilo que constitui a ocasião e o suporte do ritual de confirmação da virilidade. E o *trabalho psicossomático* que se realiza continuamente, notadamente através

do ritual, não é nunca tão evidente quanto nos ritos ditos de “separação”, que têm por função emancipar o menino de sua mãe e assegurar sua masculinização progressiva, incitando-o e preparando-o para afrontar o mundo exterior.

Essa “intenção” objetiva de negar a parte feminina do masculino (a mesma que Mélanie Klein pedia que a análise recuperasse, por uma operação inversa daquela que o ritual realiza), de abolir os laços e as ligações à mãe, à terra, ao úmido, à noite, à natureza, numa palavra, ao feminino, revela-se de maneira particularmente marcante nos ritos realizados no momento dito “da separação em *ennayer*” (*el âazla gennayer*), como o primeiro corte de cabelos dos meninos, e em todas as cerimônias que marcam a passagem do *limiar* do mundo masculino, e que encontrarão seu coroamento com a circuncisão. Estes ritos situam-se na longa série dos atos que visam separar o menino de sua mãe, pondo em ação objetos fabricados pelo fogo e próprios para simbolizar o corte, a faca, o punhal, o relho, etc. Assim, depois do nascimento, a criança é depositada à direita (lado masculino) de sua mãe, ela própria deitada do lado direito, e coloca-se entre eles objetos tipicamente masculinos, tais como um pente de cardar, uma grande faca, um relho, uma das pedras do fogareiro. Do mesmo modo, a importância do primeiro corte de cabelos está ligada ao fato de que a cabeleira, feminina, é um dos laços simbólicos que ligam o menino ao mundo maternal. É ao pai que incumbe operar este corte inaugural, com lâmina, instrumento masculino, no dia da “separação em *ennayer*”, e pouco antes da primeira entrada no mercado, isto é, numa idade situada entre seis e dez anos. E o trabalho de masculinização prossegue por ocasião desta introdução no mundo dos homens — do ponto de honra e das lutas simbólicas — que a primeira entrada no mercado representa. A criança, vestida com roupa nova e penteada com uma tira de seda, recebia um punhal, um cadeado e um espelho, enquanto sua mãe colocava um ovo fresco no capuz de seu albornoz. À porta do mercado, ele quebrava o ovo e abria o cadeado, atos viris de defloração, e se olhava no espelho, operador de inversão, como o limiar. Seu pai guiava-o no mercado, mundo exclusivamente masculino, apresentando-o a uns e outros. Na volta, eles compravam uma cabeça de boi, símbolo fálico — como os cornos — associado ao *nif*.

O mesmo trabalho psicossomático que, aplicado aos meninos, visa a virilizá-los, despojando-os de tudo o que pode restar neles de feminino — como entre os “filhos da viúva” — adquire, aplicado às meninas, uma forma mais radical: estando a mulher constituída como uma entidade negativa, definida somente pela privação, pela falta de algo, suas próprias virtudes só podem existir por uma dupla negação, como vício negado ou superado, ou como mal menor. Todo o trabalho de socialização, em consequência, não pode visar senão tornar interiorizados os *linhites*, que se referem antes de tudo ao corpo — devido ao fato de que o mais sagrado, *h'aram*, toca aos usos do corpo — e que é necessário inscrever no corpo. A jovem mulher cabila aprendia os princípios fundamentais da arte de viver feminina, do modo de se portar inseparavelmente corporal e moral,

aprendendo a se cobrir e a portar as diferentes vestimentas, correspondentes a seus diferentes estados sucessivos, menina, virgem núbil, esposa, mãe de família, apropriando-se assim insensivelmente, tanto por mimetismo inconsciente quanto por obediência expressa, da boa maneira de atar seu cinto ou seus cabelos, de mexer ou de manter imóvel tal ou qual parte de seu corpo ao caminhar, de mostrar o rosto e de manifestar o olhar³². Essa aprendizagem que permanece no essencial tácita, já que os próprios ritos de instituição agem, sobretudo isolando aqueles que os sofrem daquela que dele são excluídas, tende a inscrever no mais profundo dos inconscientes os princípios antagônicos da identidade masculina e da identidade feminina, essas marcas do corpo que orientam as escolhas da vocação, ainda hoje, segundo divisões semelhantes àsquelas da divisão sexual do trabalho na sociedade cabila.

O sistema de oposições fundamentais conservou-se, transformando-se, através das mudanças que foram determinadas pela revolução industrial e que afetaram as mulheres de maneira diferente segundo sua posição na divisão do trabalho. É assim que a divisão entre o masculino e o feminino continua a se organizar em torno da oposição entre o interior e o exterior, entre a casa, com a educação das crianças, e o trabalho. Ela encontrou sua forma canônica na burguesia, com a divisão entre o universo da empresa, orientado para a produção e o lucro, e o universo da casa, votado à reprodução biológica, social e simbólica do lar, portanto, à gratuidade e à futilidade aparentes dos gastos de dinheiro e de tempo destinados a exibir o capital simbólico e a redobrá-lo, manifestando-o. É evidente que, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, a fronteira deslocou-se, sem se anular, pois que setores protegidos constituíram-se no interior do mundo do trabalho. E, sobretudo, os princípios de visão e de divisão tradicionais viram-se submetidos a uma permanente contestação, que leva a questionamentos e a revisões parciais da distribuição entre atributos e atribuições.

Sendo a sexualidade algo por demais importante, socialmente, para ser abandonada aos acasos das improvisações individuais, o grupo propõe e impõe uma definição oficial dos usos legítimos do corpo, excluindo, tanto das representações quanto das práticas, tudo o que, especialmente entre os homens, pode evocar as propriedades estatutariamente atribuídas à outra categoria. O trabalho de construção simbólica, que se completa num trabalho de construção prática, de *Bildung*, de educação, opera logicamente por diferenciação em relação ao outro sexo socialmente constituído. Ele tende, por consequência, a excluir do universo do pensável e do factível tudo o que marca o pertencimento ao sexo oposto — e em particular todas as virtualidades biologicamente inscritas no “perverso polimorfo” que é, a se acreditar em Freud, toda criança — para produzir esse artefato social que é um homem viril ou uma mulher feminina.

O corpo biológico socialmente modelado é, assim, um corpo politizado, ou se preferimos, uma política incorporada. Os princípios fundamentais da visão androcêntrica do mundo são naturalizados sob a forma de posições e de dispo-

sições elementares do corpo que são percebidas como expressões naturais de tendências naturais. Toda a moral da honra pode ser, assim, resumida numa só palavra, mil vezes repetida pelos informadores, *qabel*, fazer face, olhar no rosto, e na postura corporal que ela designa³³. E a submissão parece encontrar uma tradução natural no fato de se colocar por baixo, de se submeter, de se inclinar, de se abaixar, de se curvar, etc, ficando a retidão, ao contrário, associada a uma postura ereta, que é monopólio do homem, enquanto que as posturas curvas, maleáveis, e a docilidade correlativa, são supostamente convenientes à mulher³⁴.

É por isso que a educação fundamental é fundamentalmente política: ela tende a inculcar maneiras de portar o corpo, em seu conjunto ou esta ou aquela de suas partes, a mão direita, masculina ou a mão esquerda feminina, maneiras de caminhar, de manter a cabeça, ou de dirigir o olhar para o rosto, para os olhos, ou, ao contrário, para os próprios, etc., que estão prenhes de uma ética, de uma política e de uma cosmologia, e isto, primordialmente, porque elas são quase todas sexualmente diferenciadas e porque através dessas diferenças elas exprimem praticamente as oposições fundamentais da visão do mundo. O hexis corporal, reforçado e sustentado pela roupa, ela também sexualmente diferenciada, é um *pense-bête* permanente, inesquecível, no qual acham-se inscritos, de modo visível e sensível, todos os pensamentos ou as ações potenciais, todas as possibilidades e as impossibilidades práticas que definem um *habitus*. A somatização do cultural é construção do inconsciente.

A illusio e a gênese social da libido dominandi

Mas se as mulheres, submetidas a um trabalho de socialização que tende a diminuí-las, a negá-las, fazem a aprendizagem das virtudes negativas da abnegação, da resignação e do silêncio, os homens são também prisioneiros, e insidiosamente vítimas, da representação dominante, ainda que essa esteja perfeitamente de acordo com seus interesses. No momento em que consegue se instituir completamente na objetividade das estruturas sociais e na subjetividade das estruturas mentais que organizam as percepções, os pensamentos e as ações de todo o grupo, o sistema mítico-ritual funciona como uma representação auto-realizador e não pode encontrar nem em si mesmo, nem fora de si, o menor desmentido. A exaltação furiosa dos valores masculinos tem sua contrapartida tenebrosa nas angústias que a feminilidade suscita e que estão no princípio do tratamento suspeito que é dado às mulheres, em razão mesmo do perigo que elas fazem o ponto de honra masculino correr. Pelo fato de que ela encarna a vulnerabilidade da honra, da *h'urma*, o sagrado desviante, sempre exposta à ofensa, e que ela encerra sempre a possibilidade da astúcia diabólica, *thah'raymith*, arma da fraqueza que opõe os expedientes da falsidade e da magia aos recursos da força e do direito, a mulher encerra uma virtualidade de desonra

e de desgraça³⁵. E o privilégio encontra, assim, sua contrapartida na tensão e na contenção permanentes, por vezes levadas até o absurdo, que o dever de afirmar sua virilidade impõe a cada homem³⁶.

Assim, como o demonstra o fato de que basta dizer de um homem, para elogiar-lo, que “é um homem”³⁷, o homem é um ser implicando um dever-ser, que se impõe como se fosse evidente por si mesmo, sem discussão: ser homem é estar instalado de imediato numa posição que implica poderes e privilégios, mas também deveres, e todas as obrigações inscritas na masculinidade como nobreza. E isto não significa se inspirar na intenção de inverter as responsabilidades (como se arrisca a sugerir-lo uma certa leitura superficialmente feminista), mas tentar compreender o que esta forma particular de dominação implica, situando-se no princípio do privilégio masculino, que é também uma armadilha. Excluir a mulher da *ágora* e de todos os lugares públicos onde se jogam os jogos comumente considerados como os mais sérios da existência humana, tais como os da política ou da guerra, é impedir-lhe de fato de se apropriar das disposições que se adquirem na frequência a estes lugares e a estes jogos, como o ponto de honra, que leva a rivalizar com os outros homens.

O princípio de divisão primordial, o que divide os seres humanos em homens e mulheres, atribui aos primeiros os únicos jogos dignos de serem jogados, incitando-os a adquirir a disposição de levar a sério os jogos que o mundo social constitui como sérios. Esta *illusio* originária, que faz o homem verdadeiramente homem, e que pode ser designada como senso da honra, virilidade, *manliness* ou, no léxico dos cabilas, mais radical, “kabilidade” (*thakbaylith*), é o princípio indiscutido de todos os deveres para consigo mesmo, o motor ou o móvel de todas as ações que alguém *se deve*, isto é, que se deve realizar para estar em dia consigo mesmo, para permanecer digno a seus próprios olhos de uma idéia (recebida) de homem. É com efeito na relação entre um *habitus* construído segundo a divisão fundamental do reto e do curvo, do erguido e do deitado, do cheio e do vazio, em síntese, do masculino e do feminino, e um espaço social organizado também segundo esta divisão, e inteiramente dominado pela oposição entre os homens (preparados para entrar nas lutas pela acumulação do capital simbólico) e as mulheres (preparadas para delas se excluírem em ou para nelas não entrarem, por ocasião do casamento, senão enquanto *objetos de troca*, revestidos de uma alta função simbólica) que se definem os investimentos agonísticos dos homens e as virtudes — todas de abstenção e de abstinência — das mulheres.

Assim, o dominante é também dominado, mas por sua dominação — o que, evidentemente, faz uma grande diferença. Para analisar essa dimensão paradoxal da dominação simbólica, quase sempre ignorada pela crítica feminista, é necessário, passando sem transição de um extremo a outro do espaço cultural, dos montanhese cabilas ao grupo de Bloomsbury, recorrer a Virginia Woolf, mas menos à autora destes clássicos infinitamente citados do feminismo, que

são *A Room of One's Own* ou *Three Guineas*, e mais à romancista que, graças sem dúvida ao trabalho da escrita, e à anamnese que ele favorece, desvela coisas que foram dissimuladas aos olhos dos membros do sexo dominante por aquilo que ela chama de “o poder hipnótico da dominação”³⁸. *Passeio ao Farol** propõe uma evocação das relações entre os sexos desembaraçada de todos os clichês e slogans sobre o sexo, o dinheiro e a cultura ou o poder, veiculados ainda pelos textos mais teóricos, e uma análise incomparável daquilo que pode ser o olhar feminino sobre esta espécie de esforço desesperado, e tão patético, em sua inconsciência triunfante, que todo homem deve fazer para estar à altura de sua idéia infantil de homem

Reduzido a um resumo escolar, *Passeio ao Farol* é a história da família Ramsay que se encontra em vilegiatura numa das ilhas Hébridas, com amigos. A Senhora Ramsay prometeu ao último de seus filhos, James, de seis anos, levá-lo no dia seguinte a um passeio ao farol, que se via iluminar-se todas as noites. Mas Senhor Ramsay anuncia que amanhã seguramente fará mau tempo. Uma discussão se desencadeia a este respeito. O tempo passa, a Senhora Ramsay morre. De volta à casa por muito tempo abandonada, Senhor Ramsay planejará, com James, o passeio outrora abandonado.

É provável que, à diferença da Senhora Ramsay, que teme que seu marido tenha sido ouvido, a maioria dos leitores, sobretudo masculinos, não compreenda, à primeira leitura, a situação estranha que o começo do romance evoca: “De repente, um grito agudo, como o de um sonâmbulo meio acordado, algo como ‘Bombardeados por tiros de granadas’ soou com mais intensidade em seu ouvido, e a fez voltar-se apreensivamente para ver se alguém mais ouvira” (p.21). E é provável que eles tão pouco compreendam quando, algumas páginas adiante, o Senhor Ramsay é surpreendido por outros personagens, Lily Briscoe e seu amigo: “Por exemplo, tinha certeza de que, quando Ramsay irrompeu diante deles gritando, gesticulando, a Srta. Briscoe o compreendera. Alguém se equivocara”. É somente pouco a pouco, através das diferentes visões que diferentes personagens puderam ter dela, que a conduta do Senhor Ramsay adquire sentido: “É o hábito de conversar ou recitar em voz alta crescia nele, e ela sentia medo: pois às vezes soava estranha...” (p.72). Assim, o mesmo Senhor Ramsay, que havia aparecido, desde a primeira página do romance, como um formidável personagem masculino, e paternal, é apanhado em flagrante delito de infantilidade.

Toda a lógica do personagem reside nessa aparente contradição. O Senhor Ramsay, tal qual o rei arcaico que o Benveniste do *Vocabulaire des institutions*

* Todas as referências são à edição brasileira deste livro: *Passeio ao Farol*; Rio de Janeiro, 1982 (tradução Luíza Lobo). Nos casos em que não foi possível localizar a referência na edição brasileira, mantive a referência à edição francesa (nota da tradutora).

indo-européenes evoca, é aquele cujas palavras são *vereditos*; aquele que pode anular com uma frase a “alegria extraordinária” de seu filho, totalmente voltado para o passeio ao farol do dia seguinte (“Mas o dia não ficará bom — disse o pai, parando em frente à janela da sala de visitas.”). Suas previsões têm o poder de se confirmarem por si mesmas, de se tornarem verdadeiras: seja porque elas atuam como ordens, bênçãos ou maldições que fazem advir, magicamente, aquilo que elas enunciam, seja porque, por um efeito infinitamente mais temeroso, elas enunciam muito simplesmente o que se anuncia, o que está inscrito nos signos acessíveis apenas à previsão do visionário quase divino, capaz de dar razão ao mundo, de dobrar a força das leis da natureza natural ou social, convertendo-as em leis da razão e da experiência, em enunciados ao mesmo tempo racionais e razoáveis da ciência e da sabedoria. Previsão da ciência, a constatação imperativa da profecia paternal reenvia o futuro ao passado; predição da sabedoria, dá a este futuro ainda irreal a sanção da experiência e do conformismo absoluto que ela implica. Adesão incondicional à ordem das coisas e ratificação solícita do princípio de realidade, opõe-se à compreensão maternal, que outorga uma adesão evidentemente à lei do desejo e do prazer, mas duplicada por uma dupla concessão condicional ao princípio de realidade: “— É claro que amanhã fará um dia bonito — disse a Sra. Ramsay. — Mas vocês terão que madrugar — acrescentou.”⁴⁰. E basta comparar essa frase⁴¹ ao veredito paternal para ver que o não do pai não tem necessidade de se enunciar, nem de se justificar, o “mas” (“Mas o dia não ficará bom”) estando aí para marcar que não há, para um ser razoável (“Seja razoável”, “Mais tarde tu compreenderás”), outra escolha senão se inclinar, sem fazer histórias, diante da força superior das coisas. É esse realismo desmancha-prazer e cúmplice da ordem do mundo que desencadeia o ódio ao pai, ódio que, como na revolta adolescente, é dirigido menos contra a necessidade que o discurso paternal pretende revelar do que contra a arbitrária adesão que o pai todo-poderoso lhe dá, provando assim sua fraqueza: fraqueza da cumplicidade resignada que aquiesce sem resistência; fraqueza da complacência que extrai satisfação e vaidade do prazer cruel de *desiludir*, isto é, de fazer compartilhar sua própria desilusão, sua própria resignação, sua própria derrota⁴². As revoltas mais radicais da infância e da adolescência são voltadas menos contra o pai do que contra a obediência espontânea ao pai, contra o fato de que o primeiro movimento do *habitus* seja para obedecer-lhe e para render-se às suas razões.

Neste ponto, graças à indeterminação autorizada pelo uso do estilo indireto livre, passa-se insensivelmente do ponto de vista das crianças sobre o pai ao ponto de vista do pai sobre si mesmo. Ponto de vista que não tem, na realidade, nada de pessoal já que, enquanto ponto de vista dominante e legítimo, ele não é outra coisa senão uma idéia elevada de si mesmo, que está no direito e no dever de ter de si mesmo todo aquele que julga realizar em seu ser o dever-ser que o mundo social lhe atribui — aqui, o ideal do homem e do pai que *tem o dever* de realizar: “O que ele dizia era verdade. Era incapaz de mentir: nunca interferia

em alguma coisa ou se pronunciava de modo a dar prazer a qualquer mortal, e muito menos a seus filhos, que, desde a infância, ficavam sabendo que a vida é árdua, os fatos inflexíveis, e que a passagem para essa terra fabulosa onde nossas esperanças mais brilhantes se extinguem e nossas frágeis críticas malogram na escuridão exige, acima de tudo — concluiria o Sr. Ramsay, *empertigando-se e franzindo os olhos azuis na direção do horizonte* —, coragem, lealdade e perseverança” (p.10, grifos de P. Bourdieu). Vista sob esse ângulo, a dureza gratuita do Senhor Ramsay não é o efeito de uma pulsão egoísta e sim o prazer de desiludir. Ela é a afirmação livre de uma escolha, a da retidão, e também do amor paternal bem compreendido que, recusando a se abandonar à facilidade culposa de uma indulgência feminina, e cegamente maternal, deve fazer de si a expressão da necessidade do mundo naquilo que ela tem de mais impiedoso. É sem dúvida isso que significa a metáfora da faca ou da lâmina, que na interpretação ingenuamente freudiana perderia a densidade, que, como entre os cabilas, situa o papel masculino — a palavra e a metáfora teatrais impõem-se pelo menos por uma vez — do lado do corte, da violência, do assassinato, isto é, do lado de uma ordem cultural construída contra a fusão originária com a natureza maternal e contra o abandono ao *laisser-faire* e ao *laisser-aller*, às pulsões e aos impulsos da natureza feminina. Começa-se a suspeitar que o carrasco é também vítima e que a palavra paternal está sujeita, pela sua própria potência, a converter o provável em destino, ao se esforçar para conjurá-lo e exorcizá-lo, enunciando-o.

E este sentimento só pode redobrar quando se descobre que o pai inflexível, o qual, com um veredito irremediável, acaba de matar os sonhos de seu filho, foi surpreendido brincando como uma criança, revelando àqueles que “havia penetrado em algo muito íntimo” — Lily Briscoe e seu amigo — “uma coisa que não queriam ver” (p.23): os fantasmas da *libido academica* que se exprimem metaforicamente nos jogos guerreiros. Mas é necessário citar integralmente o longo sonho do Senhor Ramsay, no qual a evocação da aventura guerreira, o ataque no vale da Morte, a batalha perdida e o heroísmo do chefe (“Ainda assim, não se deitaria; arranjará um rochedo, e lá, *os olhos fixos na tormenta*, tentando penetrar na escuridão, até o fim, *morreria de pé*“.). confundem-se intimamente com a evocação ansiosa do destino póstumo do filósofo (“Z só é alcançada uma vez, por homem, em cada geração“. Nunca alcançaria R.”): “mas, afinal, quantos homens em um bilhão, perguntou — se, alcançam Z? Certamente o capitão dos soldados desesperados pode se perguntar isso, e responder, sem trair o batalhão atrás de si: ‘Um, talvez’. *Um em cada geração*. Deveria ser culpado então, se não era ele esse um, uma vez que trabalhara honestamente e dera o melhor de si, até que nada mais lhe restara para dar? E quanto duraria sua *fama*? É permissível, mesmo a um herói à beira da morte, pensar, antes de morrer, que os homens falarão dele dali por diante. Sua fama duraria dois mil anos talvez (...) Então, quem poderia culpar o capitão desse batalhão desesperado — que, afinal subira

suficientemente alto para ver o passar dos anos e o findar das estrelas — se, antes da morte, enrijecesse suficientemente os membros para não mais poder movimentá-los e erguesse com alguma solenidade os dedos entorpecidos até a frente, *endireitasse* os ombros, para que, quando o esquadrão de salvamento chegasse, o achasse morto em seu posto, *bela figura de soldado*. O Sr. Ramsay *endireitou* os ombros e parou, muito *correto*, perto do vaso. Quem o culparia se, detendo-se assim de pé por um instante, se preocupasse com a *fama*, com esquadrões de salvamento, com as pirâmides que seus *discípulos agradecidos* ergueriam sobre seus ossos? Por fim quem culparia o capitão da esquadra condenada se ...” (pp. 39-40, grifos meus).

A técnica da fusão-sucessiva, cara a Virgínia Woolf, realiza aqui maravilhas. Sendo a aventura guerreira e a celebridade que a consagra, uma metáfora da aventura intelectual e do capital simbólico de celebridade que ela persegue, a *illusio lúdica* permite reproduzir num grau mais elevado de desrealização, logo com um menor custo, a *illusio* da existência comum, com seus embates vitais e seus investimentos apaixonados — tudo aquilo que agita as discussões do Senhor Ramsay e de seus discípulos. Ela autoriza o trabalho de desinvestimento parcial e controlado que é necessário para assumir e superar a desilusão (“Era compreensão o que ele queria; que, antes de tudo, lhe convencessem de sua genialidade”... — p.41), sempre resguardando a *illusio* fundamental, o investimento no jogo em si, a convicção de que o jogo merece ser jogado apesar de tudo, até o fim, e segundo as regras (já que, apesar de tudo, mesmo o último dos não graduados pode “morrer de pé”). Esse investimento visceral cuja expressão é essencialmente *postural* realiza-se nas posturas, posições ou gestos corporais, que são todos orientados no sentido do reto, da retidão, da ereção do corpo ou de seus substitutos simbólicos: a pirâmide de pedra, a estátua.

A *illusio* que é constitutiva da masculinidade está no fundamento de todas as formas da *libido dominandi*, isto é, de todas as formas específicas de *illusio* que se engendram nos diferentes campos. Esta *illusio* originária é o que faz com que os homens (por oposição às mulheres) sejam socialmente instituídos de modo a se deixar levar, como as crianças, por todos os jogos que lhes são socialmente atribuídos e cuja forma por excelência é a guerra. Ao se deixar surpreender num devaneio que trai a vaidade pueril de seus investimentos mais profundos, o Senhor Ramsay desvela bruscamente que os jogos aos quais ele se entrega, como os outros homens, são jogos de criança os quais não se percebe em sua verdade porque, precisamente, o conluio coletivo confere-lhes a necessidade e a realidade das evidências compartilhadas. Pelo fato de que, dentre os jogos constitutivos da existência social, os que se considera sérios são reservados aos homens — enquanto que as mulheres são votadas às crianças e à infantilidade⁴³ — esquece-se que o homem é também uma criança que brinca de homem. A alienação genérica está no princípio do privilégio específico. É porque ele é treinado para reconhecer os jogos e os embates sociais onde se dá a dominação

que o homem tem deles o monopólio. É porque ele é designado desde muito cedo — notadamente pelos ritos de instituição — como dominante, e dotado, por isso mesmo, da *libido dominandi*, que ele tem o privilégio (o qual funciona como uma lâmina de dois gumes) de se entregar aos jogos que visam à dominação, e que esses jogos lhe são, de fato, reservados.

A lucidez dos excluídos

As mulheres têm o privilégio (negativo) de não serem enganadas nos jogos nos quais se disputam os privilégios, e deles não se ocuparem, pelo menos diretamente, na primeira pessoa. Elas podem até mesmo perceber-lhes a vaidade e, enquanto aí não estiverem neles engajadas por procuração, considerar com uma indulgência divertida os esforços desesperados do “homem-criança” para se fazer passar por homem, e o desespero em que seus fracassos o lançam. Elas podem tomar, a respeito dos jogos mais sérios, o ponto de vista distante do espectador que da terra firme observa a tempestade — o que pode lhes valer serem vistas como frívolas e incapazes de se interessar pelas coisas sérias, tais como a política. Mas sendo essa distância um efeito da dominação, elas são mais freqüentemente condenadas a participar *por procuração*, por uma solidariedade afetiva para com o jogador, que não implica uma verdadeira participação intelectual e afetiva no jogo e que as faz freqüentemente torcedoras incondicionais, mas mal informadas, da realidade do jogo e dos embates⁴⁴.

Assim a Senhora Ramsay compreende imediatamente a embaraçosa situação na qual se meteu seu marido ao representar em voz alta o ataque da brigada da cavalaria ligeira. Ela receia o sofrimento que pode lhe causar o ridículo de ser assim surpreendido, mas também, e sobretudo, receia o sofrimento que está na origem de sua estranha conduta e do qual ela compreende de imediato a verdadeira razão. E todo o seu comportamento revelará isso quando — ferido e desse modo reduzido à sua verdade de criança grande — o pai severo, que acabava de se render ao seu gosto (compensatório) de “desiludir seu filho e de ridicularizar sua mulher”, virá pedir-lhe sua compaixão (p.42) para com um sofrimento nascido da *illusio* e da desilusão: “Ela acariciou a cabeça de James; transferiu para ele o que sentia pelo marido”(p.35, versão brasileira). Por uma dessas condensações que a lógica da prática autoriza, a Senhora Ramsay identifica, num gesto de proteção afetuosa ao qual todo seu ser social a destina e a prepara⁴⁵, o pequeno homem que acaba de descobrir a insuportável negatividade do real, e o homem feito que aceita revelar-lhe toda a verdade da perturbação mental aparentemente desmesurada na qual seu “desastre” o lançou (p.42, de franc.)⁴⁶. Mesmo tendo o cuidado de dissimular sua clarividência, sem dúvida para proteger a dignidade de seu marido, a Senhora Ramsay sabe perfeitamente que o veredito enunciado sem piedade emana de um ser digno de comiseração

que, ele também vítima de vereditos inexoráveis do real, tem necessidade de piedade⁴⁷. Mas talvez ela sucumba, assim, a uma última estratégia, a do homem infeliz que, bancando a criança, está certo de que despertará as inclinações à compaixão maternal que são estatutariamente atribuídas às mulheres.

Seria necessário citar aqui o extraordinário diálogo de palavras encobertas no qual a Senhora Ramsay poupa continuamente seu marido, primeiro aceitando o jogo aparente de uma briga de casal, em vez de explorar como argumento, por exemplo, a desproporção entre a fúria do Senhor Ramsay e sua causa declarada. Cada uma das frases, na aparência anódinas, dos dois locutores, envolve fatores muito mais amplos, mais fundamentais, e cada um dos dois adversários-parceiros sabe disso, em virtude do conhecimento íntimo e quase perfeito de seu interlocutor o que, às custas de um mínimo de cumplicidade na má fé, permite estabelecer com ele, a propósito de *nada*, conflitos últimos sobre *tudo*. Esta lógica do tudo e nada deixa aos interlocutores a liberdade de escolher, a cada momento, a incompreensão mais total, que reduz o discurso adversário ao absurdo, remetendo-o a seu objeto aparente (aqui, o tempo que fará amanhã), ou a compreensão, ela também total, que é a condição tácita da disputa através de subentendidos e também da reconciliação.

“Não havia a menor possibilidade de irem ao Farol amanhã, irrompeu o Sr. Ramsay irascivelmente. Como podia sabê-lo? , perguntou ela. Frequentemente o tempo mudava. O extraordinário irracionalismo de sua observação, a ilogicidade da mente feminina o enraiveciam. Ele cavalgara através do vale da morte, fora arrasado e destruído; e agora ela queria fugir à realidade dos fatos, e fazia seus filhos esperarem por algo absolutamente fora de propósito. Na verdade, mentia. Bateu o pé no degrau de pedra e gritou: Dane-se! Mas que dissera ela? Simplesmente que talvez o dia ficasse bonito no dia seguinte. E talvez ficasse mesmo. Não com o barômetro caindo e o vento soprando do oeste.” (p.36 grifos meus).

De onde tira a Senhora Ramsay sua extraordinária perspicácia, aquela que, por exemplo, quando ela ouve uma dessas discussões entre homens sobre assuntos tão futilmente sérios como as raízes cúbicas ou quadradas, Voltaire e Madame de Stael, o caráter de Napoleão ou o sistema francês de propriedade rural, lhe permite “levantar o véu de cada um desses seres” (p.106)? Do fato de que, alheia aos jogos masculinos e à exaltação obsessiva do eu e das pulsões sociais que eles impõem, ela vê muito naturalmente que as tomadas de posição aparentemente mais puras e mais apaixonadas a favor ou contra Walter Scott não têm frequentemente por princípio senão o desejo de “pôr-se à frente” (mais uma vez um destes movimentos fundamentais do corpo, próximo do “fazer frente” dos cabilas), à moda de Tansley, outra encarnação do egoísmo masculino:

“...e seria sempre assim, até que conseguisse o cargo de professor ou se casasse. Então já não precisaria dizer: ‘Eu, eu, eu’. Pois a isso se reduzia toda sua crítica ao pobre Sir Walter; ou seria Jane Austen? ‘Eu, eu, eu’. Pensava nele mesmo e na impressão que causava, segundo ela deduzia pelo tom de sua voz, sua ênfase e inquietação. Ter êxito lhe faria bem” (p.106).

E, aliás, Virginia Woolf exprime bem a formidável alienação que está implicada nesta dominação: “Se você tiver sucesso em sua profissão, as palavras ‘Por Deus e pelo Império’ estarão provavelmente gravadas como um endereço na coleira de um cão. E se as palavras têm um sentido, como elas o deveriam, você terá que aceitar este sentido e fazer tudo o que está em seu poder para o impor”⁴⁸. Ela vê a armadilha que constituem os jogos regrados nos quais se engendra a *illusio* masculina, que impõe aos homens fazer o que eles têm de fazer, ser o que eles têm que ser. E ela liga, inclusive explicitamente, a *segregação das mulheres* e as “linhas de demarcação místicas” que são responsáveis por ela, a esses ritos de instituição dos quais as mulheres estão logicamente excluídas, já que eles têm por função excluí-las:

“Inevitavelmente nós consideraremos a sociedade como um lugar de conspiração que devora o irmão que muitas dentre nós têm razões para respeitar na vida privada, e que impõe em seu lugar um macho monstruoso, com voz tonitruante, com punhos cerrados, que, de um modo pueril, inscreve no solo sinais com giz, essas linhas de demarcação místicas entre as quais são fixados, rígidos, separados, artificiais, os seres humanos. Esses lugares onde, ornado de ouro e de púrpura, decorado com plumas como um selvagem, ele persegue seus ritos místicos e usufrui dos prazeres suspeitos do poder e da dominação, enquanto que nós, ‘suas’ mulheres, nós somos encerradas em casa, sem que nos seja permitido participar de nenhuma das numerosas sociedades de que é composta sua sociedade”⁴⁹.

Na verdade, as mulheres raramente são o bastante livres de toda dependência — senão em relação aos jogos sociais, ao menos em relação aos homens que os jogam — para estender o desencantamento a essa espécie de comiserção um pouco condescendente para com a *illusio* masculina. Toda sua educação prepara-as, ao contrário, para entrar no jogo *por procuração*, isto é, numa posição ao mesmo tempo exterior e subordinada, e para conceder à *inquietação* masculina, como a Senhora Ramsay, uma espécie de atenção enternecida e de compreensão confiante, geradoras *também* de um profundo sentimento de segurança. Excluídas dos jogos do poder, elas são preparadas para deles participar por intermédio dos homens que neles estão envolvidos, quer se trate de seu marido ou, como a Senhora Ramsay, de seu filho⁵⁰.

O princípio dessas disposições afetivas reside no estatuto que é dado à mulher na divisão do trabalho de dominação, e que Kant descreve numa linguagem falsamente comprobatória, na verdade a linguagem de uma moral teórica dis-

farçada em ciência dos costumes:

“As mulheres não podem defender pessoalmente seus direitos e seus assuntos civis, assim como não lhes cabe fazer a guerra; elas só podem fazê-lo por intermédio de um representante; e essa irresponsabilidade legal do ponto de vista dos negócios públicos só as tornamais poderosas na economia doméstica: aí, com efeito, vale o direito do mais fraco, que o sexo masculino, por sua natureza, sente-se chamado a proteger e a defender”⁵¹.

A renúncia e a docilidade, que Kant imputa à natureza feminina, estão inscritas na mais profunda das disposições constitutivas do *habitus*, segunda natureza que nunca apresenta tanto as aparências da natureza e do instinto quanto no caso onde, como aqui, a *libido* socialmente instituída realiza-se numa forma particular de desejo, de *libido* no sentido comum do termo. A socialização diferencial, predispondo os homens a amar os jogos de poder e as mulheres a amar os homens que os jogam, o carisma masculino é, em parte, o charme do poder, a sedução que a posse do poder exerce, por si, sobre corpos cuja própria sexualidade é politicamente socializada⁵². É porque a socialização inscreve disposições políticas sob forma de disposições corporais que a experiência sexual é, ela própria, orientada politicamente. Não se pode negar que existe uma sedução do poder, ou se se prefere, um desejo ou um amor aos potentes, efeito sincero e ingênuo que o poder exerce quando é apreendido por corpos socialmente preparados para reconhecê-lo, desejá-lo e amá-lo, isto é, como carisma, charme, graça, brilho, ou simplesmente, beleza. Assim, a dominação masculina encontra um de seus melhores apoios no desconhecimento favorecido pela aplicação ao dominante de categorias de pensamento engendradas na própria relação de dominação (grande/pequeno, forte/fraco, etc.) e que engendra essa forma limite do *amor fati* que é o amor ao dominante e à sua dominação, *libido dominantis* que implica na renúncia a exercer na primeira pessoa a *libido dominandi*.

Kant tem razão, ao dizer, na seqüência do texto supracitado, que “renunciar por si mesmo à sua capacidade, apesar da degradação que isso pode comportar, oferece no entanto bem grandes vantagens em si”: o dominante sempre vê muito bem os interesses dos dominados — o que não implica que toda enunciação desses interesses seja desacreditada ou rejeitada por isso. De fato como não cessa de sugerir-lo Virginia Woolf, ao se estar excluído da participação nos jogos de poder, privilégio e armadilha, ganha-se a tranquilidade que dá a indiferença em relação ao jogo e a segurança propiciada pela delegação para com aqueles que dele participam: segurança, aliás, bem ilusória, e sempre ameaçada de dar lugar ao mais terrível sofrimento moral, já que não se ignora nunca completamente a fraqueza real da grande figura protetora e que, como o espectador fascinado com um exercício perigoso, estamos afetivamente implicados na ação, através de uma pessoa querida, sem ter realmente controle dessa ação. A imagem masculina participa sempre da figura paternal, cujos vereditos peremptórios se, por

um lado, eles podem matar, têm por outro um imenso poder de dar segurança⁵³. A Senhora Ramsay sabe por demais o quanto assegura a delegação ao Pai providencial e o quanto custa matar a figura paternal notadamente pela perturbação que ela experimenta quando descobre a perturbação de seu marido (p. 49, ed.franc.), para encorajar o assassinato do profeta veraz: ela quer proteger seu filho da violência do veredito paternal, mas sem arruinar a imagem do pai onisciente.

É principalmente por intermédio daquele que detém o monopólio da violência simbólica legítima (e não somente da potência sexual) no interior da unidade social elementar que se exerce a ação psicossomática que conduz à somatização do político. Como lembra *A metamorfose* de Kafka, os propósitos paternos têm um efeito mágico de constituição, de nomeação criadora, porque eles falam diretamente ao corpo, que, como lembrava Freud, toma ao pé da letra as metáforas (“tu não és senão um pequeno verme”). E se a distribuição diferencial da libido social que eles operam parece tão impressionantemente ajustada aos lugares que serão atribuídos a uns e a outros (segundo o sexo, mas também segundo a ordem de nascimento e muitas outras variáveis) nos diferentes jogos sociais, isso acontece, sem dúvida, em grande parte pelo fato de que, mesmo quando eles parecem não obedecer senão ao arbitrário do bel prazer, os vereditos paternos emanam de um personagem que, tendo sido moldado pelas e para as censuras da necessidade do mundo, tem o princípio de realidade como princípio de prazer.

A mulher objeto

O *habitus* masculino não se constrói e não se realiza senão em relação com o espaço reservado onde se jogam, *entre homens*, os jogos sérios da competição, quer se trate dos jogos da honra, cujo limite é a guerra, ou dos jogos que, nas sociedades diferenciadas, oferecem à *libido dominandi*, sob todas as suas formas, econômica, política, religiosa, artística, científica, etc., campos de ação possíveis. Estando excluídas de direito ou de fato desses jogos, as mulheres ficam limitadas ao papel de espectadoras ou, como diz Virginia Woolf, de *espelhos aduladores*, que devolvem ao homem a figura engrandecida de si mesmo à qual ele deve e quer se igualar, e reforçam, assim, seu investimento narcísico numa imagem idealizada de sua identidade⁵⁴. Na medida em que se dirige ou parece se dirigir à pessoa na sua singularidade — e até a suas extravagâncias ou a suas imperfeições — ou mesmo ao corpo (isto é, à natureza, na sua facticidade, que ela arranca da contingência, ao constituí-la como *graça*, carisma, liberdade), a submissão feminina traz uma forma insubstituível de reconhecimento, justificando aquele que faz dela o objeto de existir e de existir como existe. E é provável que o processo de virilização para o qual toda a ordem social conspira, só possa se

realizar totalmente com a cumplicidade das mulheres, isto é, na e pela submissão oblativa, atestada pela oferenda do corpo (dizemos “se dar”) que constitui, sem dúvida, a forma suprema do reconhecimento dado à dominação masculina no que ela tem de mais específico.

Permanece o fato de que a lei fundamental de todos os jogos sérios, notadamente de todas as trocas de honra, é o princípio de isotimia (*isotimia*), de igualdade na honra: o desafio, uma vez que confere honra, só vale se se dirige a um homem de honra, capaz de contrapor uma réplica, a qual, na medida em que também encerra uma forma de reconhecimento, confere honra. Dito de outro modo, só pode realmente conferir honra, aquele reconhecimento concedido por um homem (por oposição a uma mulher) e por um homem de honra, isto é, por alguém que pode ser aceito como um rival na luta pela honra. O reconhecimento que os homens perseguem nos jogos onde se adquire e se investe o capital simbólico, tem tanto mais valor simbólico quanto aquele que o concede for, ele mesmo, mais rico em capital simbólico.

Assim, as mulheres são literalmente postas fora do jogo⁵⁵. A fronteira mágica que as separa dos homens coincide com “a linha de demarcação mística” de que fala Virginia Woolf, e que distingue a cultura da natureza, o público do privado, conferindo aos homens o monopólio da cultura, isto é, da humanidade e do universal. Estando colocadas no lado do privado, portanto excluídas de tudo o que é da ordem do público, do oficial, elas não podem intervir enquanto sujeitos, na primeira pessoa, nos jogos onde a masculinidade se afirma e se realiza, através dos atos de reconhecimento mútuo implicados em todas as trocas isotímicas, trocas de desafios e de réplicas, de dons e de contra-dons, entre as quais, em primeiro lugar, as trocas de mulheres.

O fundamento dessa exclusão original que o sistema mítico-ritual ratifica e amplia, a ponto de fazer dela o princípio da divisão de todo o universo, não é outra coisa, como se vê, senão a dissimetria fundamental que se instaura entre o homem e a mulher no terreno das trocas simbólicas, a do sujeito e do objeto, do agente e do instrumento. O campo das relações de produção e de reprodução do capital simbólico, do qual o mercado matrimonial é uma realização paradigmática, repousa sobre uma espécie de golpe de força originário que faz com que as mulheres só possam aí aparecer enquanto objetos ou, melhor, enquanto símbolos, cujo sentido é constituído fora delas e cuja função é contribuir para a perpetuação ou para o aumento do capital simbólico detido pelos homens.

A questão dos fundamentos da divisão entre os sexos e da dominação masculina encontra assim sua solução: é na lógica da economia das trocas simbólicas, e mais precisamente, na construção social das relações de parentesco e do casamento que atribui às mulheres, *universalmente*, seu estatuto social de objetos de troca definidos conforme os interesses masculinos (isto é, primordialmente como filhas ou irmãs) e destinadas a contribuir assim para a reprodução do capital simbólico dos homens, que reside a explicação do primado universalmente

atribuídos à masculinidade nas taxonomias culturais. O tabu do incesto, no qual Lévi-Strauss vê o ato fundador da sociedade, enquanto imperativo da troca pensada na lógica da comunicação igual entre os homens — o que ele também é — é de fato o inverso do ato inaugural de violência simbólica, pelo qual as mulheres são negadas enquanto sujeitos da troca e da aliança que se instauram através delas, mas reduzindo-as ao estado de objeto. As mulheres são tratadas como *instrumentos simbólicos* que — circulando e fazendo circular sinais fiduciários de importância social — produzem ou reproduzem capital simbólico, e que — unindo e instituindo relações, produzem ou reproduzem capital social. Se elas estão excluídas da política, relegadas ao mundo privado, é porque assim deve ser para que elas possam ser instrumentos de política, meios de assegurar a reprodução do capital social e do capital simbólico.

É notável que os grandes ritos de instituição pelos quais os grupos atribuem uma *identidade distintiva* freqüentemente contida num *nome*, quer se trate das grandes cerimônias coletivas e públicas visando atribuir um nome próprio (como o batismo), isto é, um título dando direito de participação no capital simbólico de um grupo e impondo o respeito ao conjunto dos deveres ditados pela vontade de aumentá-lo ou de conservá-lo, ou quer se trate, mais amplamente, de todos os atos oficiais de *nominação* que realizam os detentores legítimos de uma autoridade burocrática, implicam quase sempre uma afirmação da ruptura mágica entre os sexos (e seria necessário compreender na mesma lógica a troca de nome que é quase sempre imposta à mulher por ocasião do casamento).

Compreende-se assim que a exclusão imposta às mulheres seja tão brutal e tão rigorosa quando a aquisição do capital simbólico constitui a única forma de acumulação verdadeira — como é o caso em Cabília, onde a perpetuação da honra social, isto é, do valor socialmente reconhecido a um grupo por um julgamento coletivo construído segundo as categorias fundamentais da visão de mundo comum, depende de sua capacidade de concretizar alianças aptas a assegurar capital social e capital simbólico. Nesta perspectiva, as mulheres não são somente signo; elas são também valores que é necessário conservar a salvo da ofensa ou da suspeita e que, em se investindo nas trocas, podem produzir alianças, isto é, capital social, e aliados prestigiosos, isto é, capital simbólico. Na medida em que o valor dessas alianças, portanto o lucro simbólico que elas podem trazer, depende em grande parte do valor simbólico das mulheres disponíveis para a troca e prehenes de lucros simbólicos potenciais, o ponto de honra dos irmãos ou dos pais, que leva a uma vigilância tão *ciumenta*, até mesmo paranóica, como a dos esposos, é uma forma de juro bem conhecida.

E é sem dúvida porque encontra seu princípio e as condições sociais de sua reprodução na lógica relativamente autônoma das trocas, através das quais é assegurada a reprodução do capital simbólico, que a dominação masculina pode se perpetuar para além das transformações dos modos econômicos de produção — a revolução industrial tendo relativamente pouco afetado a estrutura tradicional

da divisão do trabalho entre os sexos⁵⁶: o fato de que as grandes famílias burguesas dependem muito, ainda hoje, de seu capital simbólico e de seu capital social para a manutenção de sua posição no espaço social, explica que elas perpetuem, mais do que se poderia esperar, os princípios fundamentais da visão masculina de mundo⁵⁷.

O peso determinante da *economia dos bens simbólicos* que, através do princípio de di-visão fundamental, organiza toda a percepção do mundo social, impõe-se a todo o universo social, isto é, não somente à economia da produção material, mas também à economia da *reprodução biológica*. É assim que se pode explicar que, no caso de cabília e também em muitas outras tradições, a obra propriamente feminina de gestação e de procriação encontra-se como que anulada, em proveito do trabalho propriamente masculino de fecundação. No ciclo da procriação, assim como no ciclo agrário, a lógica mítico-ritual privilegia a intervenção masculina, sempre marcada, por ocasião do casamento ou do início das lavouras, por ritos públicos, oficiais, coletivos, em detrimento dos períodos de gestação, tanto o da terra, durante o inverno, quanto o da mulher, que não dão lugar senão a manifestações facultativas e quase furtivas. De um lado, uma intervenção descontínua e extra-ordinária no curso da vida, ação arriscada e perigosa de abertura que é realizada solenemente — por vezes, como no caso da primeira lavoura, publicamente, diante do grupo. De outro lado, uma espécie de processo natural e passivo de inchação, do qual a mulher ou a terra são o lugar, a ocasião, o suporte, o receptáculo (com, por exemplo, a metáfora do forno ou da panela), e que não exige senão práticas técnicas ou rituais de acompanhamento logicamente atribuídos às mulheres e atos “humildes e fáceis” destinados a auxiliar a natureza, como a coleta de ervas para a alimentação dos animais ou a limpeza das ervas daninhas e, por isso, duplamente condenados a ficar ignorados (sobretudo, pelos homens); familiares, contínuos, comuns, repetitivos e monótonos, são na maior parte realizados longe da vista, na obscuridade da casa, ou nos tempos mortos do ano agrário⁵⁸.

E como não ver que, mesmo se elas são aparentemente reconhecidas e por vezes mesmo ritualmente celebradas, as atividades associadas à reprodução biológica e social da linhagem são ainda muito fortemente depreciadas em nossas sociedades? Se elas podem ser atribuídas exclusivamente às mulheres, é porque elas são negadas enquanto tais e porque elas permanecem subordinadas às atividades de produção, únicas a receber uma sanção econômica e um reconhecimento social verdadeiros. Sabe-se com efeito que a entrada das mulheres na vida profissional forneceu uma prova manifesta de que a atividade doméstica não é socialmente reconhecida como um verdadeiro trabalho: na verdade, negada ou denegada por sua própria evidência, a atividade doméstica continuou a se impor às mulheres por acréscimo. E Joan Scott analisa magnificamente o trabalho de transformação simbólica que os “ideólogos”, mesmo os mais favoráveis à causa das mulheres, como Jules Simon, tiveram de realizar, ao longo do século

XIX, para integrar num sistema de representações renovado esta realidade impensável que é “a operária”, e sobretudo para recusar a essa *mulher pública* o valor social que deveria lhe assegurar sua atividade no mundo econômico. Transferindo, por um estranho *deslocamento*, seu valor e seus valores para o terreno da espiritualidade, da moral e do sentimento, isto é, para fora da esfera da economia e do poder, podia-se recusar tanto ao seu trabalho público quanto ao seu invisível trabalho doméstico, desrealizado pela exaltação, o único reconhecimento verdadeiro que doravante a sanção econômica constitui⁵⁹. Mas não é necessário ir tão longe no tempo e no espaço social para encontrar os efeitos dessa negação da existência social: assim, como a ambição profissional fosse tacitamente recusada às mulheres, basta que ela seja portada por uma mulher para que as reivindicações mais naturalmente atribuídas aos homens, sobretudo nesses tempo sem que se exalta os valores viris de afirmação de si, sejam imediatamente desrealizadas pela ironia ou pela gentileza condescendente. E não é raro que, mesmo nas regiões do espaço social menos dominadas pelos valores masculinos, as mulheres que ocupam posições de poder sejam secretamente suspeitas de dever à intriga ou à complacência sexual (geradora de proteções masculinas), as vantagens tão evidentemente indevidas que parecem inevitavelmente mal adquiridas.

A negação ou a denegação da contribuição que as mulheres trazem não apenas à produção, mas também à reprodução biológica, anda junto com a exaltação das funções que lhes são atribuídas, enquanto objetos mais do que enquanto sujeitos, na produção e na reprodução do capital simbólico. Do mesmo modo que, nas sociedades menos diferenciadas, elas eram tratadas como meios de troca, permitindo aos homens acumularem capital social e capital simbólico através dos casamentos, verdadeiros investimentos, mais ou menos arriscados e produtivos, permitindo instaurar alianças mais ou menos extensas e prestigiosas, assim também, ainda hoje, elas intervêm na economia dos bens simbólicos, antes de tudo enquanto objetos simbólicos predispostos e encarregados da circulação simbólica. Símbolos nos quais se afirma e se exhibe o capital simbólico de um grupo doméstico (casal, prole, etc.), elas devem manifestar o capital simbólico do grupo em tudo o que concorre para sua aparência, cosmética, vestimenta, porte, etc. Por isso, e sem dúvida ainda mais do que nas sociedades arcaicas, elas se alinham do lado da aparência, do ser-percebido, do agradar, e cabe a elas tornarem-se sedutoras através de um trabalho cosmético que, em certos casos, e notadamente na pequena burguesia de representação, constitui uma parte muito importante de seu sobre-trabalho doméstico.

Estando assim socialmente inclinadas a tratar a si mesmas como objetos estéticos, destinados a suscitar a admiração tanto quanto o desejo, e, em consequência, a prestar uma atenção constante a tudo o que se refere à beleza, à elegância, à estética do corpo, da vestimenta, do porte, elas naturalmente tomam a seu encargo, na divisão do trabalho doméstico, tudo o que compete à estética

e, mais amplamente, à gestão da imagem pública e das aparências sociais dos membros da unidade doméstica, das crianças, evidentemente, mas também do esposo, que lhes delega muito freqüentemente suas escolhas de vestimenta. São elas também que assumem o cuidado e a preocupação com o ambiente da vida cotidiana, com a casa e sua decoração interior, com a parte de gratuidade e de finalidade sem fim que aí encontra sempre seu lugar, mesmo entre os mais desfavorecidos, (assim como as hortas camponesas de antigamente tinham um canto reservado às flores de ornamento, mesmo os apartamentos mais desprovidos das cidades operárias têm seus potes de flor, seus bibelôs e suas gravuras). São elas enfim que asseguram a gestão da vida ritual e cerimonial da família, organizando as recepções, as festas, as cerimônias (da primeira comunhão ao casamento, passando pelos aniversários e convites aos amigos), destinadas a assegurar a manutenção das relações sociais e da influência da família.

Encarregadas da gestão do capital simbólico das famílias, elas são muito logicamente chamadas a transportar este papel para o interior da empresa, que lhes confia quase sempre as atividades de apresentação e de representação, de recepção e de acolhida, e também a gestão dos grandes rituais burocráticos que, como os rituais domésticos, contribuem para a manutenção e para o aumento do capital social de relações e do capital simbólico. É evidente que estas atividades de exibição simbólica, que são para as empresas o que as estratégias de apresentação de si mesmo são para os indivíduos, exigem, para serem realizadas convenientemente, uma atenção extrema para com a aparência física, e disposições à sedução, que estão de acordo com o papel mais tradicionalmente atribuído à mulher. E é também por uma simples extensão de seu papel tradicional, que se pode confiar às mulheres, mais amplamente, funções (na maior parte das vezes subordinadas, ainda que o setor da cultura seja um dos únicos onde elas podem ocupar posições dirigentes) na produção ou no consumo de bens e de serviços simbólicos, ou mais precisamente, de *signos de distinção*, desde os produtos ou os serviços cosméticos (cabeleireiras, esteticistas, manicures, etc.) até os bens culturais propriamente ditos.

Agentes privilegiadas, pelo menos no interior da unidade doméstica, da conversão do capital econômico em capital simbólico, com atividades como a decoração da moradia, a compra de bens culturais (móveis, quadros, etc.), a gestão dos ritos e das cerimônias destinados a manifestar a posição social da unidade doméstica, cuja forma mais típica é sem dúvida o *salão literário*⁶⁰, elas exercem um papel determinante na dialética da pretensão e da distinção que é o motor de toda a vida cultural. Não é por acaso que é através das mulheres — ou melhor, através do sentido da distinção que leva umas a se afastarem dos bens culturais desvalorizados pela divulgação, ou através da pretensão que leva outras a se apropriarem a cada momento dos signos de distinção mais visíveis do momento — que se põe em marcha, continuamente, esta espécie de máquina infernal, na qual não há ação que não seja uma reação a uma outra ação, nem

agente que seja verdadeiramente o sujeito da ação mais diretamente orientada em direção à afirmação de sua singularidade. As mulheres da pequena burguesia, das quais se sabe que põem extrema atenção nos cuidados do corpo ou na cosmética⁶¹ e, mais amplamente, no cuidado da respeitabilidade ética e estética, são as vítimas preferidas da dominação simbólica, mas também as agentes escolhidas para transmitir seus efeitos às classe dominadas. Sendo como que devoradas pela aspiração em se identificar com os modelos dominantes (são elas, como se sabe, as mais expostas à hipercorreção lingüística), elas são particularmente inclinadas a se apropriar a todo custo, isto é, mais freqüentemente a crédito, das propriedades distintas, já que distintivas, dos dominantes e a impô-las, com um proselitismo de novo convertido, em favor notadamente do poder simbólico circunstancial que sua posição no aparelho de produção ou de circulação de bens culturais pode lhes assegurar⁶². Seria preciso retomar aqui, em todo o seu detalhe, a análise dos efeitos de dominação simbólica que se exercem através dos mecanismos impiedosos da economia dos bens culturais, para fazer ver que as mulheres que, mais freqüentemente, não podem esperar sua emancipação (mais ou menos aparente) senão de uma participação, mais ou menos ativa, na eficácia desses mecanismos, estão condenadas a descobrir que elas só podem esperar sua libertação real de uma subversão das estruturas fundamentais do campo de produção e de circulação de bens simbólicos: como se esse último só lhes outorgasse as aparências da liberdade para melhor obter delas sua submissão solícita e sua participação ativa num sistema de exploração e de dominação do qual elas são as primeiras vítimas⁶³.

Uma libido de instituição

A preocupação com a verdade, sobretudo em questões que, como as relações entre os sexos, estão particularmente destinadas à transfiguração mistificadora, obriga a dizer coisas que são freqüentemente caladas e que têm todas as chances de serem mal entendidas, notadamente quando elas parecem confirmar ou vir ao encontro do discurso dominante. E o *desvelamento*, se ele está condenado a parecer aos que têm ligação com os interesses dominantes como *denúncia* parcial e interessada, tem tanto mais chances de ser recusado pelos outros, que se pretendem críticos, como *ratificação* da ordem estabelecida, quanto mais a maneira mais comum de descrever ou de *registrar* inspira-se freqüentemente na intenção (subjéctiva ou objectiva) de justificar e quanto mais o discurso conservador afirma freqüentemente suas injunções normativas sob as aparências da constatação⁶⁴. O conhecimento científico de uma realidade política tem, necessariamente, efeitos políticos, mas que podem ter sentidos opostos. A ciência de uma forma de dominação — nesse caso a dominação masculina — pode ter por efeito reforçar a dominação principalmente na medida em que os dominantes

podem utilizá-la para “racionalizar” de algum modo os mecanismos aptos a perpetuar a dominação. Ela pode também ter por resultado impedi-la, um pouco à maneira da divulgação de um segredo de Estado, ao favorecer a tomada de consciência e a mobilização das vítimas. Do mesmo modo que para se dar à escola uma possibilidade real de ser uma “escola libertadora”, como se dizia então, e não de conservar o *status quo*, era necessário, noutros tempos, revelar que a escola é conservadora, do mesmo modo é necessário assumir hoje o risco de parecer justificar o estado presente da condição feminina mostrando em que e como as mulheres tais como são, isto é, tais como o mundo social as fez, podem contribuir para a sua própria dominação.

Conhecemos os perigos aos quais está infalivelmente exposto todo projeto científico que se define em referência a um objeto pré-construído, muito especialmente quando se trata de um grupo dominado, isto é, de uma “causa” que, enquanto tal, parece servir de justificação epistemológica, e dispensar o trabalho propriamente científico de construção do objeto. Os *women’s studies*, *black studies*, *gay studies*, que vêm atualmente substituir nossos estudos populistas das “classes populares”, estão sem dúvida tanto menos protegidos contra a ingenuidade dos “bons sentimentos”, (o que não exclui necessariamente o interesse bem concebido pelos ganhos associados às “boas causas”), quanto menos eles têm que justificar sua existência e quanto mais conferem àqueles ou àquelas que deles se apossam um monopólio de fato (frequentemente reivindicado como de direito), mas que os leva a se encerrar numa espécie de gueto científico. Transformar, como num processo sumário, em problema sociológico, o problema social colocado por um grupo dominado é se condenar a deixar escapar, de saída, aquilo que faz a realidade mesma do objeto, ao colocar no lugar de uma relação social de dominação, uma entidade substancial, uma essência, pensada em si mesma e por si mesma, tal como pode sê-lo (o que já se fez, com os *men’s studies*) a entidade complementar. É também, mais simplesmente, condenar-se a um isolacionismo que só pode ter efeitos inteiramente funestos, quando leva, por exemplo, certas produções “militantes” a creditar às fundadoras do movimento feminista “descobertas” que fazem parte das aquisições mais antigas e mais antigamente admitidas das ciências sociais, tal como o fato de que as diferenças sexuais são diferenças sociais naturalizadas. Se não é o caso de excluir da ciência, em nome de uma não sei qual *Wertfreiheit* utópica, a motivação individual ou coletiva que a existência de uma mobilização política e intelectual suscita (e cuja ausência é suficiente para explicar a pobreza relativa dos *men’s studies*), permanece o fato de que o melhor dos movimentos políticos está condenado a fazer uma má ciência e, ao fim, uma má política, se não conseguir converter suas pulsões subversivas em inspiração crítica — e começando por si mesmo.

Essa ação de desvelamento tem tanto mais chances de ser eficaz, simbólica e praticamente, quanto mais ela se exerce a propósito de uma forma de dominação que repousa quase que exclusivamente sobre a violência simbólica, isto é, sobre

o desconhecimento, e que, enquanto tal, pode ser mais vulnerável que outras aos efeitos da desbanalização operada por uma sócio-análise libertadora. Isto todavia dentro de certos limites, já que essas coisas são questões não de consciência mas de corpo, e já que os corpos nem sempre compreendem a linguagem da consciência ou, pelo menos, nunca de modo muito rápido; e também já que não é fácil romper a cadeia contínua das aprendizagens inconscientes que se realizam corpo a corpo, e com palavras encobertas, na relação frequentemente obscura para si mesma entre as gerações sucessivas.

Só uma ação coletiva visando organizar uma *luta simbólica* capaz de pôr em questão praticamente todos os pressupostos tácitos da visão falonarcísica de mundo pode determinar a ruptura do acordo quase imediato entre as estruturas incorporadas e as estruturas objetivadas, que é a condição de uma verdadeira conversão coletiva das estruturas mentais, não somente entre os membros do sexo dominado, mas também entre os membros do sexo dominante, que só podem contribuir para a libertação ao se libertarem do ardiloso privilégio.

Constitui a grandeza e a miséria do homem, no sentido de *vir*, que sua *libido* seja socialmente constituída como *libido dominandi*, desejo de dominar os outros homens e, secundariamente, a título de instrumento de luta simbólica, as mulheres. Se a violência simbólica conduz o mundo, é porque os jogos sociais, (desde as lutas de honra dos camponeses cabilas até as rivalidades científicas, filosóficas e artísticas dos Senhor Ramsay de todos os tempos e de todos os países, passando pelos jogos de guerra, que são o limite exemplar de todos os outros jogos), são de tal maneira feitos que não se (*o homem*) pode entrar neles sem ser tomado por esse desejo de jogar que é também desejo de triunfar ou, no mínimo, de estar à altura da idéia e do ideal de jogador suscitado pelo jogo. Esta *libido* de instituição, que toma também a forma de um superego, pode conduzir tanto (e, freqüentemente, no mesmo movimento) às violências extremas do egoísmo viril quanto aos sacrifícios últimos do devotamento e do desapego: o *pro patria mori* não sendo senão o limite de todos os modos, mais ou menos nobres e reconhecidos, de morrer ou de viver por causas ou fins universalmente reconhecidos como nobres, isto é, universais.

Já vimos que, devido ao fato de serem comumente excluídas dos grandes jogos masculinos e da libido social que aí se engendra, as mulheres são freqüentemente inclinadas a uma visão desses jogos que não se afasta muito do desapego recomendado pela sabedoria. Mas essa visão distante que lhes faz perceber, ao menos fugazmente, o caráter ilusório da *illusio* e de seus embates, não tem muitas possibilidades de se afirmar contra a adesão que é imposta a elas, ao menos em favor da identificação com as causas masculinas. E a guerra contra a guerra que lhes propõe a Lisístrata de Aristófanes, e na qual elas rompem o acordo ordinário entre a *libido dominandi* (ou *dominantis*) e a *libido tout court*, é um programa tão manifestamente utópico que foi destinado a servir de tema de comédia.

Não se deve, entretanto, exagerar a importância de uma revolução simbólica

visando demolir, tanto nas mentes quanto na realidade, os princípios fundamentais da visão masculina de mundo: tanto é verdade que a dominação masculina constitui o paradigma (e freqüentemente o modelo e o parâmetro) de toda dominação, a ultramasculinidade andando quase sempre junto com o autoritarismo político, enquanto que o ressentimento social mais evidentemente carregado de violência política nutre-se de fantasmas inseparavelmente sexuais e sociais (como o testemunham por exemplo as conotações sexuais do ódio racista ou a freqüência da denúncia da “pornocracia” entre os partidários de revoluções autoritárias). Permanece o fato de que não se pode esperar de uma simples sócio-análise, ainda que coletiva, e de uma tomada de consciência generalizada, uma conversão durável das disposições mentais e uma transformação real das estruturas sociais, na medida em que as mulheres continuem a ocupar, na produção e na reprodução do capital simbólico, a posição diminuída que é o verdadeiro fundamento da inferioridade do status que lhes atribui o sistema simbólico e, através dele, toda a organização social. Tudo leva a pensar, com efeito, que a libertação da mulher tem por condição prévia um verdadeiro controle coletivo dos mecanismos sociais de dominação que impedem de conceber a cultura, isto é, a ascese e a sublimação nas e pelas quais a humanidade se institui, senão como uma relação social de *distinção* afirmada contra uma natureza que não é outra coisa senão o destino naturalizado dos grupos dominados, mulheres, pobres, colonizados, etnias estigmatizadas, etc. É claro, com efeito, que, embora sem estarem todas e sempre completamente identificadas com a natureza “repoussoir”* em referência à qual todos os jogos de cultura se organizam, as mulheres entram na dialética da pretensão e da distinção mais como objetos do que como sujeitos.

Notas

1. J. Lacan, *Écrits*, Paris, Seuil, 1966, p. 692.
2. A ligação entre o falo e o logus encontra-se na verdade *condensada* (segundo uma lógica que é a do sonho) neste jogo de palavras totalmente típico da lógica do mito erudito. (A descrição célebre da oposição entre o norte e o sul, onde se viu a primeira expressão do determinismo geográfico, pareceu-me como um exemplo paradigmático do mito erudito destinado a produzir este “efeito de ciência” que eu denominei efeito Montesquieu — Cf. Bourdieu, *Le Nord et le Midi: contribution à une analyse de l’effet MONTesquieu*, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 35, 1980, pp.21-25). É também no jogo de palavras, e em particular através dos duplos sentidos carregados de subentendidos que os fantasmas sociais do filósofo encontraram ocasião de se manifestar sem ter de se declarar (cf. P. Bourdieu, *L’ontologie politique de Martin Heidegger*, Paris, Ed. de Minuit, 1988).

* “repoussoir”: pessoa ou coisa que, por contraste ou oposição, valoriza uma outra (N. da T.)

3. R. Speziale-Baliacca, *Sulle spalle di Freud, Psicoanalisi e ideologia fallica*, Roma, Astrolabio, 1982, pp.43 sq. (Agradeço a Annina Viacava Migone, leitora perspicaz de uma primeira versão do meu texto, de me ter apresentado a esta obra e de me ter ajudado a estabelecer a relação entre a análise antropológica da gestão social das dimensões masculina e feminina da personalidade e a análise psicanalítica).
4. É notável que o discurso feminista caia muito freqüentemente no essencialismo que ele rejeita exatamente sob o título de “conhecimento masculino” (cf. J. Férat, Towards a Theory of Displacement, *Sub-stance*, 32, 1981, pp.52-64): não se terminaria de enumerar os enunciados, indistintamente *constatifs e performatifs* (*constatifs se diz de uma frase que se limita a descrever o evento, por oposição a performatifs, que é dito de um verbo cuja enunciação constitui simultaneamente a ação que ele expressa, por exemplo, dizer, jurar, prometer*) (da forma: a mulher é plural, indefinida, etc.), que são dominados pela lógica profunda da mitologia da qual tomam o inverso (cf. inter alia: L. Irigaray, *Spéculum, De l'autre femme*, Paris, Ed. de Minuit, 1975, principalmente p. 284, e *Ce sexe qui n'en est pas un*, Paris, Ed. de Minuit, 1977; J. Kristeva, la femme, ce n'est jamais ça, *Tel Quel*, 59, outono 1974, pp. 19-25).
5. A antropologia comparada, a qual se pode também recorrer (cf. F. Héritier-Augé, Le sang du guerrier et le sang des femmes. Notes anthropologiques sur le rapport des sexes, *Cahiers du Grif*, Paris, Editions Tierce, inverno de 1984-85, p. 7-21), corre o risco de perder a lógica do sistema de oposições pertinentes que não se cumpre nem se entrega completamente senão nos limites históricos de uma tradição cultural. Mas ela permite em troca fazer aparecer o arbitrário das oposições homólogas no interior das quais a oposição entre o masculino e o feminino está imersa (e *naturalizada* por efeito da coerência sistêmica): assim, entre os Inuit, a lua é um homem e o sol é sua irmã, propriedades que a tradição mediterrânea atribui à mulher, como o frio, o cru e a natureza estando designados ao homem, enquanto que o calor, o cozido e a cultura são associados à mulher — o que não impede os Inuit de relegar a mulher ao universo doméstico e de minimizar ao extremo seu papel na procriação (cf. Saladin d'Anglure, citado por F. Héritier-Augé, *ibid.*).
6. Sobre o corpo e a prática ritual como *conservatórios* (e não “memória”) através do qual o passado transmite-se e conserva-se, ver P. Bourdieu, *Le sens pratique*, Paris, Editions de Minuit, 1980, principalmente Primeira parte, capítulo 4.
7. Seria completamente inoportuno falar aqui de *ideologia*. Se as práticas rituais e os discursos míticos preenchem incontestavelmente uma função de legitimação, eles não encontram jamais seu princípio, contrariamente às afirmações de certos antropólogos, na intenção de legitimar a ordem social. É notável, por exemplo, que a tradição kabile, embora inteiramente organizada segundo a divisão hierárquica entre os sexos, praticamente não proponha mitos justificadores desta diferença (salvo talvez o mito do nascimento da cevada — cf. P. Bourdieu, *Le sens pratique, op.cit.*, p. 128 — e o mito visando a racionalizar a posição “normal” do homem e da mulher no ato sexual, que eu relatarei mais adiante). Sabe-se que a concepção que atribui os efeitos de legitimação a ações intencionalmente orientadas para a justificação da ordem estabelecida não vale do mesmo modo para as sociedades diferenciadas, nas quais as ações de legitimação mais eficientes são deixadas para instituições como o sistema escolar e para mecanismos como os que asseguram a transmissão hereditária do capi-

tal cultural. Mas ela (a concepção) não é jamais tão falsa quanto a propósito do universo onde, como em Kabília, é toda a ordem social que funciona como uma imensa máquina simbólica baseada na dominação masculina.

8. Sobre a estrutura do espaço interior da casa, poder-se-á ver P. Bourdieu, *Le sens pratique op. cit.*, pp. 441-461, sobre a organização da jornada, pp. 415-421, do ano agrário, pp.361-409.
9. Ainda que todas sociedades não tenham sido estudadas e que as que o foram não o foram necessariamente de maneira a esclarecer completamente sobre a natureza das relações entre os sexos, pode-se admitir que, segundo toda probabilidade, a supremacia masculina é universal (cf. F. Hérítier-Augé, *art.cit*).
10. É o que diz a língua quando, por homem ela designa não somente o ser humano macho, mas o ser humano em geral e quando emprega o masculino para falar da humanidade. E a força da evidência dóxica vê-se no fato de que esta monopolização gramatical do universal, atualmente reconhecida, não aparece na sua verdade senão a partir da crítica feminista.
11. Para um quadro detalhado da distribuição das atividades entre os sexos, ver P. Bourdieu, *Le sens pratique, op. cit.*, p.358).
12. As entrevistas e as observações que fizemos no contexto de nossas pesquisas sobre as compras da casa deram-nos muita ocasião de verificar que, atualmente ainda e muito perto de nós, a lógica da divisão das tarefas, nobres ou triviais, entre os sexos, conduzia frequentemente a uma divisão de papéis que deixa à mulher a preocupação de fazer as demarches ingratas, tais como reclamar os preços, verificar as faturas, pedir os descontos, etc. (cf. P. Bourdieu, *Un contrat sous contrainte. Actes de la recherche en sciences sociales*, 81-82, março 90, pp.34-51).
13. Esta “intuição feminina” não é sem dúvida senão um caso particular da lucidez especial dos dominados que vêem mais do que eles são vistos, à maneira destas mulheres holandesas que, esposando, como se diz, os interesses dos dominantes, aos quais compreendem melhor do que eles as compreendem, são capazes de falar de seus maridos com muitos detalhes, enquanto que os homens não podem descrever suas mulheres senão através de esteriótipos muitos gerais válidos para “as mulheres em geral” (cf. A. van Stolk e C. Wouters, *Power changes and self-respect: a comparison of two cases of established-outsiders relations, Theory, Culture and society*, 4 (2-3), 1987, pp.447-488). Os mesmos autores sugerem que os homossexuais que, tendo sido necessariamente criados como heterossexuais, interiorizaram o ponto de vista dominante, podem tomar este ponto de vista sobre eles mesmos (o que lhe dá uma espécie de discordância cognitiva e avaliativa capaz de justificar sua lucidez especial) e que eles compreendem então melhor o ponto de vista dos dominantes do que estes últimos podem compreender o deles.
14. Pode-se se perguntar se, como o sugere a definição dos dicionários, a virtude não é identificada, ainda hoje, quando se trata de mulheres (“especialmente Femmes”, diz o Robert...), à “castidade”, ou à “fidelidade sentimental ou conjugal”. Como sempre, a relação entre dominantes e dominados não é simétrica: concede-se tanto mais aos homens a potência sexual e seu exercício legítimo quanto mais eles são poderosos socialmente (salvo talvez, como o mostraram alguns escândalos recentes, nos Estados

- Unidos) enquanto que a virtude das mulheres é tanto mais controlada, de fato e de direito, na maioria das sociedades, quanto mais elevado o nível social que elas ocupam.
15. Sobre esta relação e sobre as condições de seu funcionamento, ver P. Bourdieu, *Le sens pratique, op.cit.*, pp.166-168).
 16. Desenvolvi já este ponto em *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, 1972, notadamente, pp. 195-196 e *Le sens pratique*, notadamente pp. 115-116.
 17. Sobre a instituição de uma *nobreza escolar* através da ruptura instaurada pelo concurso e o trabalho de imposição e de inculcação realizado pela instituição escolar, ver P. Bourdieu, *La noblesse d'État*, Paris, Ed. de Minuit, 1989.
 18. Sobre as razões que me levaram a substituir a noção de rito de instituição (palavra que é necessário entender no sentido ao mesmo tempo do que é instituído — a instituição do casamento — e do ato de instituir — a instituição do herdeiro) pela noção de rito de passagem, que deveu sem dúvida seu sucesso imediato ao fato de que ela não é senão uma prenoção do senso comum convertida em conceito de tipo erudito, ver P. Bourdieu, *Les rites d'institution*, em *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982, pp.121-134.
 19. A tradição européia, que permanece viva no inconsciente masculino contemporâneo, associa a coragem física ou moral à virilidade (“tê-la...”, etc.) e, como a tradição bérbere, estabelece explicitamente uma ligação entre o volume do nariz (*nif*), símbolo do ponto de honra, e o tamanho suposto do falo.
 20. A ligação morfológica, à primeira vista surpreendente, entre *abbuch*, o pênis, e *thabbucht*, o seio, pode se explicar pelo fato de que eles representam duas manifestações da plenitude vital, do ser vivo que dá a vida, através do esperma e do leite. (Mesma relação entre *thamellalts*, o ovo, símbolo por excelência da fecundidade feminina, e *imellalen*, os testículos).
 21. Cf. P. Bourdieu, *Le sens pratique, op.cit.*, pp. 412-415 (sobre os alimentos que incham, como os *ufthyen*, e que fazem inchar).
 22. Cf. P. Bourdieu, *Le sens pratique, op.cit.*, pp.452-453 (sobre os esquemas cheio/vazio e sobre o preenchimento) e também p.397 (sobre a serpente).
 23. Vê-se que não se pode compreender a percepção comum na sua verdade senão com a condição de ultrapassar a alternativa do construtivismo e do objetivismo realista.
 24. Sobre a indeterminação e a lógica do indistinto, ver P. Bourdieu, *Le sens pratique, op.cit.*, notadamente pp.426 sq.
 25. Todas estas palavras são evidentemente impregnadas de tabu, assim como de termos anódinos na aparência como *duzan*, os negócios, os instrumentos, *laqlul*, a louça, *lah'wal*, os ingredientes, ou *azaâkuk*, o rabo, que lhe servem frequentemente de substitutos eufemísticos.
 26. M.-C. Pouchelle, *Corps et chirurgie à l'appogée du Moyen-Âge*, Paris, Flammarion, 1983. Como Marie-Christine Pouchelle, que mostra que o homem e a mulher são duas variantes — superior e inferior da mesma fisiologia, Thomas Laqueur comprova que até o Renascimento não se dispunha de termos anatômicos para descrever, em detalhe, o sexo da mulher, o qual era apresentado como sendo composto dos mesmos

órgãos que o dos homens, só que organizados diferentemente. (cf. Th. Laqueur, “Orgasm, Generation and the Politics of Reproductive Biology”, in C. Gallagherand, Th. Laqueur, eds., *The Making of the Modern Body: Sexuality and Society in the Nineteenth Century*, Berkeley, University of California Press, 1987).

27. Yvone Knibiehler mostra como, estendendo o discurso de moralistas tais como Roussel, os anatomistas do começo do século XIX, especialmente Vierey, tentam encontrar no corpo da mulher a justificação da posição social que eles lhe atribuem em nome das oposições tradicionais entre o interior e o exterior, a sensibilidade e a razão, a passividade e a atividade (cf. Y. Knibiehler, *Les médecins et la “nature féminine”* au temps du Code civil, *Annales*, 31 (4), 1976, pp. 824-845).
28. Th W. Laqueur, “Amor Veneris, Vel Dulcedo Appeletur”, em M. Feher, R. Naddaf e N. Tazi (eds.), *Zone*, Parte III, Nova York, Zone, 1989.
29. Segundo Charles Malamoud, o sânscrito emprega, para qualificar a mulher, a palavra *Viparita*, invertida, que é empregada também para designar o mundo ao revés, de ponta-cabeça (comunicação oral).
30. Este mito foi observado em 1988 por Mme Tassadit Yacine, a quem agradeço profundamente por me tê-lo comunicado.
31. O simples uso da palavra sexualidade pode incitar a uma leitura etnocêntrica. Com efeito, é verdade que neste mundo, que se poderia dizer inteiramente sexualizado, nada é, propriamente falando, sexual, no sentido moderno e secularizado do termo: entre outras razões porque as realidades sexuais não são constituídas de uma forma separada, em si mesmas (como, por exemplo, na intenção erótica), e estão entrelaçadas no sistema de oposições que organizam todo o cosmo.
32. Como bem demonstra Yvette Delsaut num texto inédito, é através de um trabalho inteiramente semelhante de formação, ou melhor, de reforma do corpo e dos usos do corpo, das escolhas estéticas, principalmente das roupas e dos cosméticos, que a instituição escolar visava impor ambições, mas colocando seu limite próprio, às jovens das classes “modestas” que ela destinava ao ofício de professora primária (cf. também Y. Delsaut, *Cartes de socioanalyse*, 2: Une photo de classe, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 75, nov. 1988, pp. 83-96).
33. Sobre a palavra *qabel*, ela própria ligada às orientações mais fundamentais de toda a visão de mundo, ver P. Bourdieu, *Le sens pratique*, op. cit., p. 151.
34. Toda a ética (sem falar da estética) está contida num conjunto de adjetivos fundamentais (elevado/baixo, direito/torto, rígido/maleável, etc.) dos quais uma boa parte designa também posições ou disposições do corpo, ou de uma suas partes (por ex: uma “frente alta”).
35. Como se pôde ver no mito de origem, no qual descobriu estupefacto o sexo da mulher e o prazer (sem reciprocidade) que ela lhe revelava, o homem se situa, no sistema das oposições que o unem à mulher, ao lado da boa fé e da ingenuidade (*niya*), antíteses perfeitas da astúcia diabólica (*thah' raymith*).
36. E antes de tudo no plano físico, ao menos no caso das sociedades norte-africanas, como o atesta — segundo um depoimento, registrado em 1962, de um farmacêutico de Alger — o recurso muito frequente e comum dos homens aos afrodisíacos —

aliás sempre fortemente representados na farmacopéia dos boticários tradicionais. Com efeito, a virilidade é posta à prova — de forma mais ou menos disfarçada — pelo julgamento coletivo, por ocasião dos ritos de defloração da noiva, mas também através das conversas femininas as quais, como testemunham os registros realizados por mim nos anos 60, atribuem um lugar importante aos assuntos sexuais e às proezas ou deficiências da virilidade. Nas sociedades diferenciadas, onde a força da diferenciação sexual tende a diminuir na medida em que se sobe na hierarquia social (ou, pelo menos, em direção a regiões dominadas do campo do poder), o peso da carga viril se exerce, particularmente, sobre os dominados, que se vêem cada vez mais confrontados com exigências impossíveis.

37. Toda a moral da honra não senão do que o desenvolvimento desta fórmula fundamental da *illusio* viril.
38. Virginia Woolf tinha consciência do paradoxo, que só pode surpreender àqueles que têm da literatura, e de suas vias próprias de verdade, uma visão simplista: “I prefer, where truth is important, to write fiction” (V. Woolf, *The Pargiters*, Nova York, Harcourt Brace Jovanovich, 1977, p. 9). Ou ainda: “Fiction here is likely to contain more truth than fact” (V. Woolf, *A Room of one's own*, Londres, Leonard e Virginia Woolf, 1935, p.7).
39. V. Woolf, *La promenade au phare (To the Lighthouse)*, trad. de M. Lanoire, Paris Stock, 1929, p. 24.
40. A palavra paterna situa-se espontaneamente na lógica da predição conjuradora ou profilática, que anuncia o futuro temido, para exorcizá-lo, e também como uma ameaça (“tu terminarás mal”, “tu nos desonrarás a todos”, “tu não conseguirás jamais concluir os estudos”, etc.) e cuja confirmação pelos fatos oferece a oportunidade de um triunfo retrospectivo (“eu bem que te havia dito”), compensação desencantada do sofrimento causado pela decepção de não ter se enganado (“eu esperava que tu me desmentisses”).
41. E também, se preferirmos, a resposta da Sra. Ramsay, que opõe ao veredito paterno, uma contestação da necessidade ou uma afirmação da contingência baseadas num puro ato de fé: “Mas pode fazer um dia bonito — eu acredito que será bonito” (p.11).
42. “Se houvesse um machado, um atizador, ou qualquer outra arma à mão que abrisse uma fenda no peito do pai por onde a vida se escoasse, James a teria empunhado naquele instante. Tais eram os extremos de emoção que o Sr. Ramsay despertava no íntimo dos filhos, apenas com sua presença. Ali estava: de pé, o perfil agudo como uma faca e estreito como uma lâmina, sorrindo sarcasticamente — não apenas pelo prazer de desiludir o filho e lançar sua mulher (que era mil vezes melhor do que ele, pensou James), no ridículo, mas sobretudo por causa da certeza íntima que tinha da exatidão de seus julgamentos”. (p. 10).
43. “(...) sem responder, entorpecida e cega, baixou a cabeça (...) Não havia nada a dizer” (p. 36).
44. Isso se vê particularmente bem na participação que as moças das classes populares concedem às paixões esportivas de “seu” homem — e que, devido a seu caráter decisório e afetivo, só pode parecer aos homens como frívola, ou até mesmo absurda,

com a mesma razão, aliás, que a atitude oposta, mais freqüente depois do casamento, isto é, a hostilidade ciumenta em relação a uma paixão por coisas a que elas não têm acesso.

45. A função de protetora da Sra. Ramsay é em por várias vezes evocada, notadamente através da metáfora da galinha que bate as asas para proteger seus pintinhos (pp.29,30,31 da versão francesa): “Sem dúvida alguma tinha sob sua proteção a totalidade do sexo que não era o seu, por razões que não conseguia explicar” (p. 11).
46. Ao evocar explicitamente o veredito a respeito do passeio ao farol, e pedindo à Sra. Ramsay perdão pela brutalidade com a qual ele o proferira (ele toca, “bastante humildemente, as pernas despidas de seu filho”; ele propõe “humildemente” ir pedir conselho aos guardas costeiros), o Sr. Ramsay exprime muito claramente que esta recusa grosseira mantém uma relação com a cena ridícula e com o jogo da *illusio* e da desilusão.
47. Descobre-se mais tarde que ela conhecia perfeitamente o ponto sensível, onde seu marido podia a qualquer momento ser tocado: “Ah! mas quanto tempo você acredita que permanecerá? pergunta alguém. Era como se ela tivesse antenas projetando-se trêmulas diante de si e que, interceptando certas frases, a forçassem a prestar-lhes atenção. Esta era uma delas. Pressentia perigo ameaçando seu marido. Uma pergunta dessas provavelmente levaria alguém a dizer algo que o lembraria de seu próprio fracasso. Por quanto tempo ela **seria lido**, pensaria imediatamente.” (p. 126-127 versão francesa, p.107).
48. V.Woolf *Trois guinéas*, Trad. V. Forestier, Paris, Ed. des Femmes, 1977, p. 142.
49. V. Woolf, *Trois guinéas*, *op.cit.* p.200.
50. (...) “observando-o assim a guiar a tesoura com precisão em torno da geladeira, sua mãe imaginou-o num tribunal com uma rútila toga de arminho, ou talvez dirigindo uma empresa durante uma crise financeira” (p. 10, versão francesa, p. 10 versão brasileira).
51. E. Kant, *Anthropologie du point de vue pragmatique*, trad. M. Foucault, Paris, Vrin, 1964, p.77. Na sequência do texto, Kant, por um desses efeitos de “imagens que são substituídas progressivamente por outras”, que traem as associações do inconsciente, passa das mulheres às “massas”; da renúncia, que está inscrita na necessidade de delegar, à “docilidade”, que leva os povos a abdicar em favor dos “pais da pátria”.
52. Isso contra a tendência a enquadrar todas as trocas sexuais do universo burocrático, entre patrões e secretárias, notadamente (cf. R. Pringle, *Secretaries Talk, Sexuality, Power and Work*, Londres, Nova York, Allen e Unwin, 1988, especialmente pp. 84-103), na alternativa do “assédio sexual” (sem dúvida ainda subestimado pelas denúncias mais “radicais”) e o uso cínico e instrumental do charme feminino como instrumento de poder. O próprio efeito do charme que é inerente ao poder é o de impedir de discernir, numa relação afetiva (ou sexual) entre pessoas de nível estatutário diferente, a parte devida à pressão daquela devida à sedução.
53. “Então ele dissera: ‘Dane-se!’ e ‘Deve chover’. E quando ele dissera: ‘Não choverá’, instantaneamente um céu de segurança se estendeu diante dela. Não havia ninguém a quem respeitasse mais.” (p.42 da versão francesa e p. 36 da versão brasileira).

54. “As mulheres têm, durante séculos, servido de espelhos aos homens, elas possuíam o poder mágico e delicioso de refletir uma imagem do homem duas vezes maior que a natural” (V. Woolf, *Une chambre à soi*, trad. Clara Malraux, Paris, Denoel-Gonthier, 1951, p.48).
55. É evidente que, na medida em que ela assume a intenção de romper com as impressões superficiais “curvando a vara no outro sentido”, esta evocação da visão feminina do belo papel corresponde a um estado da divisão do trabalho entre os sexos que, em vários pontos, está ultrapassado, notadamente com a abolição da segregação sexual na escola e em muitos outros lugares públicos, e com o acesso de uma porção cada vez mais importante da população feminina ao ensino superior e à vida profissional (por vezes em posições tradicionalmente consideradas como masculinas), mudanças essas que acarretam o enfraquecimento do modelo tradicional da mulher no lar e da vida doméstica, sem falar do efeito, indiscutível, ainda que muito fortemente diferenciado socialmente, das lutas feministas que constituem as diferenças naturalizadas da antiga ordem como *políticas*, isto é, como suscetíveis de serem contestadas e transformadas. Permanece o fato de que, na situação de transição, o estado arcaico que foi aqui evocado, aqui sobrevive ainda muito amplamente nas práticas e nas disposições inconscientes.
56. Cf. J. Thomas, Women and Capitalism: Oppresion or Emancipation? A Review Article, *Comparative Studies in Society and History*, 30 (4), 1988, pp. 534-549.
57. Cf. P. Bourdieu e M. de Saint Martin, Le patronat, *Actes de la Recherche en sciences sociales*, 20-21, 1978, pp. 3-82.
58. Vê-se que, se, por um lado, ela toca em algo de essencial, a tese de Mary O’Brien, segundo a qual a dominação masculina é o produto do esforço dos homens para superar sua alienação dos meios de reprodução da espécie e para restaurar a primazia da paternidade dissimulando o trabalho real das mulheres ao dar à luz (cf. M. O’Brien, *The Politics of Reproduction*, Londres, Routledge e Kegan Paul, 1981), deixa de relacionar este trabalho “ideológico” aos seus fundamentos, isto é, às determinações do mercado de bens simbólicos e, mais precisamente, à necessária subordinação da reprodução biológica às necessidades da reprodução do capital simbólico (pode-se analisar nesta lógica os subterfúgios que os Cabiles empregam para resolver a contradição que surge quando, para evitar a extinção da linhagem, uma família sem descendente masculino dá sua filha a um homem, o *awrith*, que circula como uma mulher, isto é, como um objeto: “é necessário casá-la”, dizem os Cabilas — cf. P. Bourdieu, *Le sens pratique*, *op.cit.*, p.298).
59. Cf. J. W. Scott, “L’ouvrière, mot impie, sordide”. Le discours de l’économie politique française sur les ouvrières (1840-1860). *Actes de la recherche en sciences sociales*, 83, junho 1990, pp. 2-15 (especialmente p. 12).
60. Seria bom acrescentar, pelo menos no caso das mulheres mais nobres e mais afortunadas, todas as atividades beneficentes e de caridade.
61. Cf. P. Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Ed. de Minuit, 1979, pp. 226-229; *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982.
62. Cf. P. Bourdieu (com a colaboração de S. Bouhedja, R. Christin, C. Givry), Un placement de père de famille. La maison individuelle: Spécificité du produit et logique

du champ de production. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 81-82, março 1990, pp. 6-33.

63. Poder-se-ia demonstrar que toda uma série de estratégias de subversão propostas pelo movimento feminista (como a defesa do *natural look* ou a denúncia do uso da mulher como instrumento de exibição simbólica, principalmente na publicidade) apoiam-se na intuição dos mecanismos evocados aqui. Mas esta intuição parcial deveria se estender às situações nas quais as mulheres apesar de aparentarem exercer as responsabilidades de um agente ativo, não são mais do que prisioneiras de uma relação instrumental.
64. O texto de Kant citado acima, oferece um notável exemplo deste efeito retórico.

Tradução de Guacira Lopes Louro. Revisão de Maria Alice Nogueira e Tomaz Tadeu da Silva.

Artigo publicado originalmente em *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 84, setembro 1990. Publicado em *Educação & Realidade* com autorização do autor.

Endereço para correspondência:

Collège de France

11, Place Marcelin - Berthelot

75.005 - Paris - France



20(2):185-206
jul./dez. 1995

POLÍTICAS DA MASCULINIDADE

Robert W. Connell

Em 1970, minha esposa e eu, vivendo temporariamente nos Estados Unidos (somos australianos), estávamos entre cerca de cem mil pessoas que se dirigiam a Washington — em nosso caso, num Volkswagen — para uma manifestação de protesto contra a invasão do Camboja pelo então presidente Nixon e o subsequente massacre de estudantes durante um protesto na Kent State University. A ação representava um daqueles dramas de confrontação que os americanos fazem tão bem. Uma coluna avançada de estudantes, a maioria homens, cantando e gritando, tentou se jogar contra uma fila de ônibus, estacionados num círculo defensivo em torno da Casa Branca. Através de nuvens de gás lacrimogêneo, eles foram empurrados de volta por fileiras de raivosos policiais, todos homens. Nesse meio tempo, dezenas de milhares de outros manifestantes se reuniam nos parques adjacentes e se lançavam em massa às ruas do centro de Washington, em apoio aos manifestantes da linha de frente.

Em 1994, fui a outra demonstração contra a violência, desta vez em Sydney. Essa demonstração era organizada pelo grupo australiano *Men Against Sexual Assault* — MASA (Homens Contra a Violência Sexual), para protestar contra os atos de violência masculina contra as mulheres. Nós marchamos através das ruas, desde a Estação Central, e fizemos uma manifestação, com discursos e música, no parque principal da cidade. Cerca de setenta pessoas compareceram. Desta vez não houve gás lacrimogêneo nem qualquer prisão, embora houvesse alguns poucos policiais.

O contraste é óbvio. Um dos eventos está nos livros de história; o outro jamais estará. Mas essa não é a única diferença. Olhando para trás, podemos agora ver a demonstração de 1970, apesar de todo o seu radicalismo, como um evento patriarcal. A confrontação era uma exibição de masculinidade de ambos os lados, uma declaração de dureza, que colocava as mulheres, física e moralmente, de lado, embora elas constituíssem uma proporção considerável dos manifestantes. Essa característica do movimento antibélico foi uma das razões principais pelas quais o Movimento de Liberação das Mulheres estava surgindo naquela época.

O protesto de 1994 era minúsculo porque não estava vinculado a qualquer movimento social. O protesto da Kent State University tinha um alvo específico, um responsável de grande visibilidade, vivendo bem ali, no edifício à nossa frente. O protesto realizado pelo MASA tinha como alvo o mesmo grupo que estava fazendo o protesto, os “homens”. Embora o foco *moral* do protesto fosse igualmente claro (ambos constituíam ações contra a violência), a situação *política* era muito mais obscura. E a reivindicação que estava sendo feita em relação aos próprios manifestantes era mais complexa. Pois o MASA estava criticando a própria masculinidade que produz a “demonstração” como um gênero de ação política baseada no confronto.

As questões em jogo nessa crítica da masculinidade me parecem muito mais importantes do que sugerem as piadas feitas na mídia a respeito dos Homens Sensíveis da Nova Era. Para os homens, a obtenção de uma compreensão mais profunda a respeito de si próprios, especialmente no nível das emoções, constitui uma chave para a transformação das relações pessoais, da sexualidade e da vida doméstica. As práticas de gênero dos homens levantam importantes questões de justiça social, considerando-se a escala da desigualdade econômica, a violência doméstica e as barreiras institucionais à igualdade das mulheres. As masculinidades estão profundamente implicadas na violência organizada (por exemplo, nas guerras que estão destruindo a Bósnia, Ruanda e Afeganistão); e nas tecnologias e nos sistemas de produção que levam à destruição ambiental e à guerra nuclear. A trajetória da epidemia do HIV está estreitamente ligada a recentes mudanças sociais nas sexualidades masculinas. A lista poderia ser estendida, mas esses exemplos são suficientes para deixar claro qual é o argumento. Estamos lidando com questões de importância para a sociedade global, assim como para a vida pessoal.

O momento histórico

Há uma consciência gradualmente crescente sobre a possibilidade de mudança nas relações de gênero. Essa consciência surgiu nos Movimentos de Liberação das Mulheres, de Liberação dos Gays e de Liberação dos Homens, nos anos 70.

Para as pessoas estimuladas por esses movimentos, parecia que milênios de patriarcado e opressão poderiam agora ter um fim. Existiam agora condições tecnológicas para a igualdade dos sexos e a mudança de consciência tinha chegado. As mulheres feministas começaram a inventar uma nova linguagem para um mundo pós-patriarcal e uma nova política baseada na “mudança de consciência” e na “irmandade”.

Para os irmãos no Movimento de Liberação dos Homens, muitos dos quais tinham participado do movimento antibélico, esse sentimento de um grande drama histórico em desenvolvimento resultou em propostas bastante modestas de reforma e em vagas retóricas de mudança. Criou-se, nos anos 70, um tipo de crítica, baseada na noção de “papel masculino”. A maior parte dos críticos acreditava que a masculinidade estava em crise e que a própria crise estimularia a mudança. O final seria um mundo no qual a masculinidade, tal como a conhecemos, seria aniquilada, substituída por algum tipo de androginia.¹

Vinte anos mais tarde, esse pensamento apocalíptico se tornou raro e parece até mesmo ingênuo. Somos agora muito mais sofisticados! Entretanto, esses inocentes pioneiros nos fizeram um grande favor. A mudança de pensamento sobre o gênero, conseguida pelos movimentos dos anos 70, é irreversível.

O reconhecimento da historicidade do gênero, de seu caráter histórico, constitui agora um pressuposto estabelecido e não mais uma heresia. Mesmo os conservadores que se transferiram para esse terreno estão envolvidos num pensamento histórico sobre a masculinidade. Eles aceitam o fato da transformação social do gênero, embora o deplorem ou tentem revertê-lo. Essa consciência histórica constitui a característica distintiva da política da masculinidade contemporânea e o horizonte do pensamento contemporâneo sobre a masculinidade. Sem essa consciência, seria impossível imaginar a existência de analistas populares sobre a masculinidade, tais como Robert Bly nos Estados Unidos ou Walter Hollstein na Alemanha.

Como podemos compreender as possibilidades abertas por essa situação e como podemos agir em cima dessas possibilidades? Ao refletir sobre essas questões, podemos tirar proveito de uma nova geração de pesquisa social, a qual, nos últimos dez anos, foi decididamente além do referencial baseado na noção de “papel masculino”. Sintetizarei algumas das principais idéias que surgem dessa pesquisa, antes de me voltar para questões de objetivos e de prática.²

Do papel masculino às masculinidades

Nos anos 70, o gênero dos homens era compreendido, nos trabalhos em língua inglesa, como o “papel do sexo masculino”. Isso significava, essencialmente, um conjunto de atitudes e expectativas que definiam a masculinidade apropriada. O conceito de papel sexual ainda é popular. Trata-se de um conceito

que é quase um lugar-comum quando se fala de gênero dos homens.

Mas o conceito de “papel masculino” tem vários pontos fracos, tanto em termos científicos quanto práticos. Ele não nos permite compreender questões relacionadas ao poder, à violência ou à desigualdade material. Trata-se de um conceito que não nos permite ver as complexidades no interior da masculinidade e as múltiplas formas de masculinidade. Além disso, ele oferece estratégias muito limitadas de mudança. Os pontos fracos da teoria do papel sexual são agora bastante claros e o conceito deveria ser dado como obsoleto.³ Levamos algum tempo para desenvolver um novo referencial, mas esse referencial está agora surgindo.

O que se entende por “masculinidade”? Deixem-me oferecer uma definição — breve, mas razoavelmente precisa. A masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento desse fato, tem-se tornado comum falar de “masculinidades”. Existe o perigo, nesse uso, de que possamos pensar no gênero simplesmente como um *pout-pourri* de identidades e estilos de vida relacionados ao consumo. Por isso, é importante sempre lembrar as relações de poder que estão aí envolvidas.

Esta é uma definição formal; deixem-me explicar os termos. Falar de uma *configuração de prática* significa colocar ênfase naquilo que as pessoas realmente fazem, não naquilo que é esperado ou imaginado. Não existe qualquer limite para os tipos de prática envolvidos. Pensava-se uma vez que o gênero podia ser definido como um tipo especial de prática, por exemplo, como “reprodução” e não como “produção” social. Mas as masculinidades são construídas também na esfera da “produção”. A pesquisa sobre as masculinidades dos homens da classe operária e da classe média, em vários países, tem mostrado o processo de moldagem das masculinidades no local e no mercado de trabalho, nas grandes organizações e no sistema político.⁴

Falar de *prática* significa enfatizar que a ação tem uma racionalidade e um significado histórico. Isso não significa dizer que a prática é necessariamente racional. Não pensaríamos no estupro, no assédio sexual ou no espancamento de mulheres como atos “racionais”; mas a violência sexual tampouco é uma explosão insensata de raiva interna. Como a pesquisa feminista tem mostrado, a violência sexual é uma ação competente; ela é, em geral, propositada e tem como objetivo a manutenção da supremacia masculina. Daí a ênfase, no trabalho de prevenção com homens violentos, para que eles assumam a responsabilidade por suas ações.⁵

Falar de *posição dos homens* significa enfatizar que a masculinidade tem a ver com relações sociais e também se refere a corpos — uma vez que “homens” significa pessoas adultas com corpos masculinos. Não devemos temer a biologia, nem devemos ser tão refinados ou engenhosos em nossa teorização do gênero

que não tenhamos lugar para corpos suados. O gênero é, nos mais amplos termos, a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico. No gênero, a prática social se dirige aos corpos. Através dessa lógica, as masculinidades são corporificadas, sem deixar de ser sociais. Nós vivenciamos as masculinidades (em parte) como certas tensões musculares, posturas, habilidades físicas, formas de nos movimentar, e assim por diante.

Falar de *estrutura de relações de gênero* significa enfatizar que o gênero é muito mais que interações face a face entre homens e mulheres. Significa enfatizar que o gênero é uma estrutura ampla, englobando a economia e o estado, assim como a família e a sexualidade, tendo, na verdade, uma importante dimensão internacional. O gênero é também uma estrutura complexa, muito mais complexa do que as dicotomias dos “papéis de sexo” ou a biologia reprodutiva sugeririam.

Dois aspectos dessa complexidade são particularmente importantes para se pensar sobre a masculinidade. Em primeiro lugar, diferentes masculinidades são produzidas no mesmo contexto social; as relações de gênero incluem relações entre homens, relações de dominação, marginalização e cumplicidade. Uma determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela.

Em segundo lugar, qualquer forma particular de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória. Devemos essa compreensão especialmente a Freud, que enfatizava a presença da feminilidade dentro da personalidade dos homens e da masculinidade dentro da personalidade das mulheres e que analisou os processos de repressão pelos quais essas contradições são tratadas. Mas ela surge igualmente em outros contextos.

O fato da contradição faz com que seja essencial ter uma definição de masculinidade que não equacione gênero simplesmente com uma categoria de pessoas. Se a “masculinidade” significasse simplesmente as características dos homens, não poderíamos falar da feminilidade nos homens ou da masculinidade nas mulheres (exceto como desvio) e deixaríamos de compreender a dinâmica do gênero. O gênero é sempre uma estrutura contraditória. É isso que torna possível sua dinâmica histórica e impede que a história do gênero seja um eterno e repetitivo ciclo das mesmas e imutáveis categorias.

A construção e a reconstrução das masculinidades

Se o gênero é um produto histórico, então ele está aberto à mudança histórica. É a isso que nos referimos quando falamos de política do gênero. Se quisermos que essa mudança se torne consciente e aberta ao controle democrático, então precisamos saber como o gênero é moldado e como ele pode ser re-moldado.

Existe uma narrativa convencional sobre como as masculinidades são cons-

truídas. Nessa narrativa, toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens. Os rapazes são pressionados a agir e a sentir dessa forma e a se distanciar do comportamento das mulheres, das garotas e da feminilidade, compreendidas como o oposto. A pressão em favor da conformidade vem das famílias, das escolas, dos grupos de colegas, da mídia e, finalmente, dos empregadores. A maior parte dos rapazes internaliza essa norma social e adota maneiras e interesses masculinos, tendo como custo, frequentemente, a repressão de seus sentimentos. Esforçar-se de forma demasiadamente árdua para corresponder à norma masculina pode levar à violência ou à crise pessoal e a dificuldades nas relações com as mulheres.

Essa narrativa convencional não está completamente errada, mas ela é drasticamente incompleta. Precisamos fazer três correções principais nessa narrativa.

Em primeiro lugar, a narrativa convencional adota uma das formas de masculinidade para definir a masculinidade em geral. Isso confunde hegemonia de gênero com totalitarismo de gênero. Os dados existentes são claros em mostrar que as masculinidades hegemônicas são produzidas juntamente — e em relação — com outras masculinidades. Por exemplo, numa escola observada por mim e meus colegas, a masculinidade hegemônica era representada por um grupo chamado “*The Bloods*”, constituído por garotos que se beneficiavam do culto do futebol existente na escola e buscavam um estilo agressivo, fisicamente dominante, de conduta. Mas a mesma escola também produzia uma masculinidade intelectual, representada por um grupo chamado “*The Cyrils*”, constituído por garotos que não eram fisicamente agressivos, mas eram academicamente competitivos. O importante é que a escola produzia ambas as masculinidades e os professores tinham que regular as relações entre elas.⁶

Em segundo lugar, a narrativa convencional vê o gênero como um molde social cuja marca é estampada na criança, como se as personalidades masculinas saíssem, como numa fábrica de chocolate, da ponta de uma esteira. Isso subestima de forma lamentável a energia, a atividade e a dimensão ativa de uma pessoa em crescimento. Essa visão subestima os prazeres e as emoções de se entrar num mundo generificado (*gendered*) e de se apropriar da masculinidade — prazeres que são muito claros, por exemplo, nas narrativas autobiográficas sobre homens e esportes ou sobre homens e carros.

Isso sugere que devemos pensar na construção da masculinidade como um *projeto* (no sentido de Sartre) perseguido ao longo de um período de muitos anos e através de muitas voltas e reviravoltas. Esses projetos envolvem encontros complexos com instituições (tais como escolas e mercados de trabalho) e com forças culturais (tais como a comunicação de massa, a religião e o feminismo). Esses encontros têm uma estrutura dialética e não uma estrutura mecânica. Rapazes e garotas podem lutar contra a instituição ou a força cultural, bem como aceitar sua estampa. Isso é comum, por exemplo, nos conflitos dos garotos de classe operária com as escolas e a polícia. Para um certo número deles, a res-

posta é uma veemente masculinidade de protesto que está longe daquilo que as instituições pretendem. Essa dinâmica é, paradoxalmente, a fonte da desigualdade educacional e, ao mesmo tempo, uma das raízes do neo-fascismo.

Em terceiro lugar, devemos ver a construção das masculinidades tanto como um projeto coletivo quanto como um projeto individual. Algumas vezes isso é muito óbvio: na exibição masculina das gangues de moto, nos desfiles militares ou nas torcidas de futebol. Algumas vezes é mais sutil. O estudo merecidamente elogiado de Cynthia Cockburn sobre os impressores britânicos mostra uma masculinidade coletiva, sustentada como uma cultura sindical e de local de trabalho, construída na luta tanto contra os chefes quanto contra as mulheres.⁷ A masculinização do estado e da gerência empresarial é, igualmente, uma realização coletiva, obtida pelas muitas práticas que excluem, subordinam ou marginalizam as mulheres — práticas que estão sendo gradualmente reveladas e combatidas pelos programas dirigidos à “oportunidade igual”. Se o presente assalto da direita contra a ação afirmativa nos Estados Unidos tiver êxito, um de seus efeitos será o de, outra vez, ocultar essas práticas.

Se as masculinidades são construídas através dessas formas, elas são também constantemente re-construídas. As masculinidades estão constantemente mudando na história. Obviamente, podemos não vivenciá-las como tais; a ideologia popular frequentemente representa o gênero como aquilo que não muda: o estável e “natural” padrão que subsiste sob o fluxo geral. O padrão agora frequentemente chamado de “masculinidade tradicional”, e vinculado à “família tradicional”, é, na verdade, uma forma de gênero historicamente recente, um produto claro do mundo moderno.

Existem agora alguns estudos históricos excelentes sobre as masculinidades em transformação. O mais notável é a pesquisa sobre a sociedade de fronteira feita pelo historiador neozelandês Jock Phillips, que descreve mudanças dramáticas nas estratégias de gênero do estado colonial. Durante o processo de colonização, o estado tentou controlar a belicosa e violenta masculinidade de fronteira (especialmente nos acampamentos de mineração), promovendo, nos acampamentos agrícolas, em vez disso, um padrão doméstico de patriarcado. Décadas mais tarde, o próprio estado viu-se envolvido em estimular uma masculinidade violenta, para poder participar das guerras imperiais do início do século XX. Foi fascinante, para mim, ficar sabendo que o então novo esporte do *rugby* foi considerado um importante instrumento de propaganda para o nacionalismo militarista. O time de *rugby* da Nova Zelândia, “*All Blacks*” (nome dado por causa de seus uniformes e não por causa da cor da pele), é ainda um ícone nacional.

Para se compreender a política da masculinidade, dois aspectos dessa historicidade são cruciais. O primeiro é o fato da luta por hegemonia. Grupos de homens lutam por domínio através da definição social da masculinidade. A posição dominante na ordem do gênero propicia vantagens materiais bem como

vantagens psicológicas e isso faz com que ela tenda a ser contestada. As condições sob as quais a hegemonia pode ser sustentada estão constantemente mudando. Como consequência, um dado padrão de masculinidade hegemônica está sujeito ou a ser contestado ou a ser transformado ao longo do tempo.

Nos últimos duzentos anos da história européia e americana, por exemplo, vimos o padrão hegemônico de masculinidade da classe dominante ser deslocado por uma masculinidade mais racional, mais calculativa, melhor ajustada a uma economia industrial-capitalista e ao estado burocrático. Essa, por sua vez, tem sido contestada por formas de masculinidade que enfatizam o impulso e a violência — o fascismo na metrópole, as masculinidades tipo “*cowboy*” na fronteira. A forma hegemônica de masculinidade burguesa se dividiu entre formas que enfatizam o conhecimento especializado e formas que enfatizam a dominação e o calculismo egocêntrico. A luta por hegemonia entre elas pode ser vista na divisão entre liberais e conservadores na política burguesa.

Essas são especificamente as masculinidades hegemônicas dos poderes mundiais dominantes. Na maior parte das discussões sobre masculinidade, a Europa e a América do Norte formam o inteiro e inquestionável universo de discurso. Minha segunda questão sobre a historicidade é que não podemos ignorar a maioria da população do mundo, nem tampouco a história que tornou possível as masculinidades hegemônicas dos poderes hegemônicos: a história do imperialismo.

Essa história inclui a conquista colonial direta, que fez das relações de raça uma parte inevitável da dinâmica de gênero. O imperialismo teve um impacto direto sobre a reconstrução das masculinidades na metrópole, bem como nas colônias. A tentativa mais durável de treinamento para a masculinidade, o movimento dos escoteiros, teve como modelo direto as masculinidades militaristas e de fronteira de seu fundador, Baden-Powell.

A história passou da conquista direta ao colonialismo econômico indireto, com a criação de mercados globais que constituem uma característica tão importante do mundo contemporâneo. Quando as grandes empresas se tornam multinacionais, elas levam junto as formas de masculinidade que são hegemônicas entre seus administradores. Quando os exércitos do tipo europeu se multiplicaram pelo mundo, foram exportadas não apenas as armas, mas também as formas sociais que os acompanham, notavelmente a violência organizada das masculinidades militares.

A difusão da cultura metropolitana, assim como a difusão das instituições metropolitanas, tem um impacto sobre as ordens de gênero locais. Um exemplo notável é a re-construção de formas locais de sexo entre homens, em locais tão distantes entre si quanto Java e Brasil, tendo como base a identidade “gay” dos Estados Unidos urbano. Um outro exemplo é a chegada, três anos atrás, da MTV na Índia, o que provocou mudanças na representação do sexo em outros meios de comunicação indianos, especialmente no cinema e na música popular. Uma música chamada *Sexy, sexy* tornou-se enormemente popular, e uma nova

fase de exploração comercial da heterossexualidade está em andamento.

Através da difusão da técnica e da industrialização militar, ocorreu uma certa remasculinização da periferia — sentida como uma ameaça pelas elites masculinas da metrópole. Isso tem levado a uma notável preocupação por parte da mídia e do governo com a figura hipermasculina do “terrorista”. A recente prisão de “Carlos” ganhou manchetes de jornais em lugares tão distantes quanto a Austrália, por exemplo. Essa figura se reúne agora à figura igualmente ameaçadora do “fundamentalista”.

Como sugerem esses casos, o resultado da globalização não é necessariamente que as masculinidades ocidentais são duplicadas na periferia. A re-construção coletiva das masculinidades, tal como a construção da masculinidade no nível pessoal, é um processo dialético e não um processo mecânico. Assim, o “homem de negócio” japonês não é exatamente a mesma coisa que o “executivo” empresarial da América capitalista. O mundo empresarial da industrialização da Ásia Oriental é massivamente patriarcal, até mesmo mais que a sua contraparte na Europa e nos Estados Unidos. Mas ele não é marcado pelo individualismo competitivo que é tão importante entre a elite capitalista européia e norte-americana.

É possível que estejamos testemunhando agora, como resultado dessa interação global, a criação de novas formas de masculinidade hegemônica. As condições para a hegemonia estão mudando, com o crescimento do feminismo mundial, a estabilização de novas formas de sexualidade e a criação de uma economia global. O terreno de teste das novas formas é a globalização das finanças, a desregulamentação dos mercados e o crescimento de impérios empresariais fora do controle de qualquer governo e de qualquer processo democrático atualmente existente. A masculinidade que será provavelmente produzida nesse contexto é calculativa, com uma abertura para a violência autoritária como uma forma de ação econômica; sensual, herdando os prazeres da masculinidade patriarcal, com muito pouco de controle cultural sobre a auto-gratificação; e uma falta de vínculo notável com relacionamentos de parentesco ou com relacionamentos locais, embora bastante capaz de nacionalismos locais, nos casos em que esse nacionalismo possa trazer apoio político ou mercados a serem explorados.

Não existe razão alguma para suspeitar que o predomínio desse tipo de masculinidade possa significar qualquer coisa de bom para as mulheres. Uma das notáveis instituições da nova ordem mundial é o turismo sexual internacional — mais claramente, a prostituição das mulheres da periferia para satisfazer os homens dos países industrializados. Uma das consequências é uma crise emergente de HIV nos centros do turismo sexual (como na Tailândia, por exemplo, um pequeno país que é agora considerado como um dos epicentros da próxima onda de pandemia da AIDS).

Políticas da masculinidade

O Movimento de Liberação dos Homens pressupôs que a consciência histórica sobre a masculinidade pudesse definir, por si só, o objetivo da política. Tudo que se exigia era apostar no apocalipse, obtendo, assim, o fim do patriarcado que tinha sido possível vislumbrar.

Sabemos agora que tipos muito diferentes de política podem ser perseguidos dentro do horizonte da historicidade. Nos países da metrópole, incluindo os Estados Unidos, têm surgido quatro tipos diferentes de masculinidade. Todas elas têm sua base estrutural nas relações de gênero.

1. *Terapia da masculinidade.* Esta é a forma mais conhecida de política de gênero entre os homens, na atualidade, nos países de língua inglesa. Na verdade, isso é, algumas vezes, simplesmente chamado de “movimento dos homens”. Está associada às figuras públicas mais visíveis, como Robert Bly e Sam Keen e recebe uma boa dose de atenção da mídia.⁹

Ela se origina, historicamente, do Movimento de Liberação dos Homens, mas representa uma mudança dramática em direção à direita política, uma mudança que ganhou força durante os anos 80. Em geral, essa tendência ignora as questões sociais e a desigualdade econômica e ignora totalmente o contexto internacional, para se focalizar nos problemas emocionais. Trata-se, no fundo, de um movimento de “recuperação” psicológica, dirigido ao desconforto sentido pelos homens heterossexuais e às suas incertezas sobre gênero. A base dessa política é a masculinidade cúmplice que aceita a estrutura mais ampla de relações de gênero, mas não age de forma militante em sua defesa.

Os clientes dos terapeutas da masculinidade são, em grande parte, brancos, classe média e, freqüentemente, de meia-idade. Eles sentem que estão numa situação problemática e que são injustamente acusados como culpados pelas feministas. Alguns de seus teóricos, na verdade, alegam que os homens estão em maior desvantagem que as mulheres. Todos eles dizem que é a vez dos homens ganharem a atenção que o feminismo conseguiu para os problemas das mulheres. Alguns gurus acham que o problema básico é o fracasso por parte dos pais (homens) em iniciar seus filhos na verdadeira masculinidade; outros pensam que o fracasso é das mulheres.

O efeito prático da terapia da masculinidade é fazer com que os homens se voltem para dentro de seus próprios problemas e deixem de colocar energia na mudança social. Ela oferece uma absolvição da culpa que o feminismo ainda suscita entre os homens e um tipo de “esfera separada”, na qual os homens podem perseguir seu próprio projeto de re-descoberta.

2. *O lobby das armas.* Em seguida, há a política que exalta o poder dos homens e segue, de forma explícita, uma pauta política antifeminista. Seu ponto

de referência é a masculinidade hegemônica, mas pode buscar um apoio importante entre masculinidades marginalizadas (p. ex., entre jovens da classe operária).

Em sua maior parte, essa masculinidade não assume a forma de um “movimento”, mas representa uma tendência ou ênfase na cultura, na política e nos negócios. Uma parte importante disso é a promoção comercial de masculinidades exemplares. Os esportes televisionados, os filmes de “ação” de Hollywood, os desenhos animados e os quadrinhos dos super-heróis, os romances de aeroporto, os jogos violentos de videogame, os conjuntos de brinquedos plásticos infantis, tudo isso insiste de forma incessante na superioridade corporal dos homens e no seu domínio da tecnologia e da violência.

Mas essa não é a única arena. Existe uma agenda da masculinidade do *lobby* das armas também no culto do empreendedor capitalista implacável, que tem ganhado força com a globalização e as reivindicações políticas para obter “competitividade internacional”. Os ataques da nova direita contra o estado do bem-estar tem, além de uma dimensão de classe, também uma dimensão de gênero.

E, às vezes, pode surgir um movimento social a partir das masculinidades hegemônicas e marginalizadas. Fomos forçadamente introduzidos a isso pela explosão efetuada na cidade de Oklahoma, nos Estados Unidos. Como indica o importante estudo de Bill Gibson, *Warrior Dreams*, o movimento das milícias estadunidenses faz parte de uma cultura paramilitar mais ampla, na qual um modelo particularmente estreito (mas dominador e violento) de masculinidade é obsessivamente perseguido.¹⁰

3. A liberação gay. Uso um título agora anacrônico para apreender a dimensão de gênero da política dos homens gays. A Liberação Gay nos anos 70 lançou uma vigorosa crítica tanto dos estereótipos convencionais dos gays quanto da masculinidade convencional, vistos como fontes de opressão. Vale a pena relemburar, sempre que os terapeutas da masculinidade falam da necessidade de um movimento dos homens, que *existe* um movimento dos homens na política de gênero que tem estado em cena — e obtido importantes vitórias — por um quarto de século. Esse movimento está baseado na forma principal de masculinidade subordinada na presente ordem ocidental de gênero.

Obviamente têm havido mudanças. As comunidades gays urbanas têm presenciado uma volta dos estilos convencionalmente masculinos e uma enorme tragédia na epidemia do HIV. A política dos homens gays tem sido reorganizada em torno da AIDS. Ao construir essa resposta, as comunidades gays têm dado uma impressionante demonstração da capacidade de afeto, de solidariedade emocional e de ação coletiva dos homens face à crise e à violência.¹¹

A política gay envolve uma inversão da abordagem convencional, contestando e desmontando as identidades como base para a construção de comunidades, em vez de afirmá-las. Não existe dúvida sobre a criatividade desse movimento e a relevância de sua crítica cultural para a desmontagem da masculinidade

hegemônica. Resta ver se ele terá a capacidade de construir respostas duradouras à violência homofóbica, ao HIV e à AIDS e à nova direita cristã.

4. Política de saída ou política transformativa. No início dos anos 70, formaram-se alguns grupos de mudança de consciência dos homens, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, num pequeno movimento que era, algumas vezes, chamado de “Liberação dos Homens”. O ativismo anti-sexista entre homens heterossexuais decresceu nos anos 80, mas nunca chegou a morrer e, recentemente, adquiriu nova força.

Na Inglaterra, alguns homens de esquerda produziram uma revista alegre e inteligente chamada *A chilles Heel* (Calcanhar de Aquiles) e, nos Estados Unidos, um grupo de homens tem sustentado uma rede agora chamada *National Organization for Men Against Sexism* (NOMAS) e uma revista chamada *Changing Men*. O Canadá produziu a mais impressionante organização de serviços, o movimento chamado *White Ribbon*. Como consequência dos massacres de 1989, em Montreal, desenvolveu-se um movimento bastante difundido de combate à violência contra as mulheres, com os homens cerrando fileiras ao lado das mulheres feministas.¹²

Não existe nenhum nome conveniente para essa forma de política. Ela busca sair das estruturas patriarcais atuais (daí o termo “movimento anti-sexista dos homens”), mas ela também tenta transformar as formas existentes de masculinidade. Ela partilha muitos objetivos com a política gay, mas tem uma lógica subjacente diferente, uma vez que envolve uma tentativa para escapar de uma identidade de gênero e não para afirmá-la. Suas arenas são tanto privadas quanto públicas, incluindo uma revolução de gênero em certas casas, nas quais os homens participam de uma divisão igualitária no cuidado das crianças e no trabalho na cozinha, e até na Igreja,¹³ e as mulheres assumem um papel igualitário na tomada de decisão e no controle dos recursos.

Os interesses dos homens

Todas as formas de política da masculinidade envolvem uma relação com o feminismo. Quer essa seja uma relação de rejeição, ou de coexistência cautelosa ou ainda de apoio caloroso, esse é o centro emocional dos debates atuais. Nos tempos da Liberação dos Homens, o pressuposto era de que o feminismo era bom para os homens, porque os homens também sofriam com papéis sexuais rígidos. O rompimento de seu papel sexual por parte das mulheres permitiria que os homens também rompessem o seu, tendo, assim, como resultado, vidas mais plenas, melhores e mais saudáveis.

A ausência de qualquer número significativo de homens se voluntariando como uma força auxiliar masculina do movimento feminista indica uma falha

nessa análise. A posição dominante dos homens na ordem do gênero tem um custo material e as discussões da masculinidade têm constantemente subestimado a dimensão desse custo. Nos países capitalistas ricos, a renda média dos homens é aproximadamente o dobro da renda média das mulheres. O acesso político dos homens é dez vezes maior que o das mulheres, em termos mundiais (tal como medido pela representação nos parlamentos). Os homens têm um controle ainda maior da riqueza empresarial (se consideramos o nível executivo superior nas principais empresas). Os homens controlam os meios de violência, na forma de armas e de forças armadas.

Eu chamo essas vantagens de “dividendos patriarcais” para os homens, e esse dividendo não está diminuindo. A segregação por gênero da força de trabalho nos países ricos têm diminuído pouco nos últimos anos. A representação dos homens nos parlamentos tem aumentado, mundialmente, em vez de diminuir, ao longo dos últimos cinquenta anos. À medida que as grandes empresas se tornam multinacionais — sob a égide da masculinidade hegemônica empresarial — elas, cada vez mais, escapam às estruturas políticas nacionais através das quais as mulheres têm reivindicado uma oportunidade igual e um fim à discriminação. A nova indústria internacional do vestuário e as linhas de montagem de microprocessadores, por exemplo, são arenas de um sexismo extremo. A violência contra as mulheres não tem, comprovadamente, diminuído.

Entretanto, nem todos os homens são executivos empresariais ou assassinos de massa. Embora os homens, em geral, se beneficiem do dividendo patriarcal, grupos específicos de homens ganham muito pouco com ele. Por exemplo, os jovens de classe operária, economicamente despossuídos por causa do desemprego estrutural, podem não ter qualquer vantagem em relação às mulheres em suas comunidades. Outros grupos de homens pagam parte do preço, juntamente com as mulheres, pela manutenção de uma ordem de gênero não-igualitária. Os homens gays se tornam alvos sistemáticos do preconceito e da violência. Homens efeminados e débeis são constantemente humilhados. Os homens negros, nos Estados Unidos (como na África do Sul) sofrem, massivamente, de níveis mais altos de violência letal do que os homens brancos.

Existem, pois, divisões de interesses entre os homens no que diz respeito às questões de gênero. Gostaria também de enfatizar que nem todos os interesses são egoístas. Os interesses são também relacionais, isto é, constituídos nas relações sociais que partilhamos com outras pessoas. A maioria dos homens tem interesses relacionais que eles partilham com mulheres particulares. Por exemplo, como pais, que precisam de creches e de bons serviços de saúde para seus filhos. Ou como trabalhadores, que precisam de qualidade de vida e de segurança. Os homens gays partilham com as lésbicas um interesse na luta contra a discriminação.

Quando olhamos de forma concreta para as vidas dos homens, regularmente encontramos densas redes de relações com as mulheres: com as mães, esposas,

irmãs, filhas, tias, avós, amigas, colegas de trabalho, vizinhas. Pouquíssimos homens têm um mundo de vida que seja separado do das mulheres, que seja, genuinamente, uma “esfera separada”. Cada uma dessas relações pode ser a base para o interesse relacional dos homens na reforma. Por exemplo, eu tenho interesse que minha esposa esteja livre da ameaça da intimidação ou do estupro, que ela tenha estabilidade no emprego e um salário igualitário, que ela tenha a melhor assistência de saúde possível. Eu tenho interesse que minha filha esteja livre de assédio sexual na escola, que ela tenha acesso a qualquer tipo de treinamento e a todas as profissões, que ela cresça como uma pessoa confiante e autônoma.

O interesse dos homens na hierarquia do gênero, definida pelo dividendo patriarcal, é real e grande; mas é internamente dividido e cruzado por interesses relacionais partilhados com as mulheres. Qual desses interesses é realmente perseguido por homens particulares é uma questão de política — política no sentido bastante familiar de se organizar para a realização de um determinado programa de objetivos.

Os homens que tentam desenvolver uma política em apoio do feminismo, sejam eles gays ou heterossexuais, não têm uma tarefa fácil. É provável que sejam ridicularizados por muitos outros homens e por algumas mulheres — é quase um chavão jornalístico que as mulheres desprezam os Homens Sensíveis da Nova Era. Eles não terão, necessariamente, o apoio caloroso das mulheres feministas, algumas das quais são profundamente desconfiadas dos homens, a maioria das quais são cautelosas em relação ao poder dos homens e todas as quais tem um compromisso político de solidariedade com as mulheres. Uma vez que a mudança no gênero exige a reconstrução tanto das relações pessoais quanto da vida pública, existem muitas oportunidades para a ofensa pessoal, para julgamentos equivocados e para a raiva.

Não penso que os homens que buscam reformas progressistas da masculinidade podem esperar se sentir confortáveis, enquanto vivermos num mundo marcado por violência e desigualdade vinculadas ao gênero. A terapia da masculinidade oferece um conforto pessoal como um substituto para a mudança social. Mas esse não é o único uso para o suporte emocional. Tal como demonstrado por John Rowan no livro *The Horned God*, os métodos terapêuticos e a exploração emocional podem ser usados para apoiar os homens, assim como a terapia feminista apóia as mulheres, nas tensões de um projeto de mudança social.¹⁴

Objetivos e visões

Dadas as dificuldades do projeto, o que poderia motivar os homens a estimular a luta? Precisamos de alguma concepção da direção que a luta política deve tomar, uma visão do mundo que estamos tentando produzir. Outras forças

certamente estão fazendo escolhas — escolhas que as crianças e os jovens estão enfrentando aqui e agora num bombardeio de publicidade disfarçada de esporte, de militarismo disfarçado de diversão, de sexo comercial disfarçado de liberdade pessoal.

O objetivo definido pelos reformadores do papel sexual era a abolição da masculinidade (e da feminilidade) por um movimento em direção à androginia, pela mistura dos dois papéis sexuais existentes. O termo saiu de moda. Por mais de uma década, a tendência na teoria feminista tem sido a de reenfatizar a diferença entre homens e mulheres. Isso teve vantagens óbvias em termos de construção do movimento das mulheres, mas teve também seus custos. Numa cultura patriarcal, a diferença é sempre lida em termos hierárquicos, tendo o masculino como pólo de autoridade. A diferença se torna diferença/dominação. Esse fato cultural coloca limites a uma política popular de reforma baseada nos direitos. Os conservadores podem sempre se aproveitar disso, descrevendo as críticas contra a dominação masculina como ataques contra a diferença — como tentativas para transformar garotos em garotas, homens em mulheres.

A única maneira de superar esse nó é passar por ele. É inevitável a adoção de uma estratégia de des-generificação (*de-gendering*), de uma tentativa para desmontar a masculinidade hegemônica, se quisermos ir além da igualdade de gênero.

Mas as formulações iniciais do objetivo de des-generificação em termos de “androginia” eram certamente inadequadas. Elas subestimavam a complexidade das masculinidades e das feminilidades, colocavam uma ênfase demasiada nas atitudes e uma ênfase insuficiente nas desigualdades materiais e nas questões de poder. Elas também subestimavam o investimento que as pessoas têm nas culturas existentes de gênero.

Tomando de empréstimo uma sugestão do feminismo cultural, o movimento “mitopoético” dos homens tem enfatizado as riquezas culturais da masculinidade e eles podem estar no caminho certo — embora eles não tenham chegado à história completa. Essa cultura inclui histórias de heróis que vão do *Ramayana* ao *Anel de Nibelung*; críticas de heroísmo, que vão do *Dom Quixote* ao *All Quiet on the Western Front*; os prazeres participatórios do beisebol e das bandas de metais do bairro; a ética da solidariedade produzida no movimento sindicalista; a beleza abstrata da matemática pura. Essa é uma herança que vale a pena ter — tanto para os homens quanto para as mulheres.

Precisamos, assim, reformular a estratégia de des-generificação, para torná-la, ao mesmo tempo, uma estratégia de re-generificação. O teórico gay italiano Mario Mieli propôs uma estratégia “transsexual” para a liberação, convocando uma gama de símbolos — heterossexuais e gays, femininos e masculinos — numa improvisação constantemente mutante. A feminista estadunidense Wendy Chapkis, discutindo a política da aparência entre as mulheres, propôs que tivéssemos como meta uma “revolução mais colorida”, com espaço para o prazer e a diversidade.¹⁵

A idéia aqui é re-compor, e não abolir, os elementos de gênero; tornar toda a gama do simbolismo e da prática do gênero disponível para todas as pessoas. Embora isso possa parecer exótico quando formulado como uma estratégia, fragmentos dessa estratégia são bastante familiares na prática. Nas escolas, por exemplo, é um objetivo bastante comum “expandir as opções” para as garotas, ao tentar fazer com que cursos em ciência e tecnologia estejam disponíveis para elas; e para os garotos, ao encorajá-los a aprender a cozinhar ou a costurar. Tem-se argumentado que a forma mais efetiva de educação sexual para os adolescentes é “aprender a ser o sexo oposto”, isto é, tentar fazer com que garotos e garotas reflitam sobre as relações sexuais a partir do ponto de vista do outro sexo. (Em geral, não se permite, entretanto, que a educação sexual escolar vá além das concepções heterossexuais). Bronwyn Davies, uma educadora feminista australiana, humoradamente sugere que as crianças são boas pós-estruturalistas e prontamente aprendem a se movimentar entre diferentes posições de gênero na cultura.¹⁶

Freqüentemente pensa-se que a dimensão corporal do gênero é o limite absoluto da mudança. Quando sou entrevistado sobre essas questões nas emissoras de rádio, os entrevistadores freqüentemente parecem pensar que a diferença corporal (seja no esporte, seja na reprodução) é uma questão para acabar com a discussão. Mas se quisermos compreender o gênero como sendo algo sobre a forma como os corpos são trazidos para um processo histórico, então podemos reconhecer contradições nas corporificações existentes e podemos ver grandes possibilidades de *re-corporificação* para os homens. Há diferentes formas de usar, sentir e mostrar os corpos masculinos.

Gosto de ver, nas lojas que vendem cartões postais e posters artísticos, um tipo de ilustração que mostra corpos masculinos musculares acolhendo e acariciando bebês. Por que não tornar isso um prazer generalizado? Com a condição, é óbvio, de que os homens também partilhem das outras experiências táteis do cuidado com os bebês — dar o leite, limpar o cocô e trocar as fraldas.

Mas um multiculturalismo de gênero não é suficiente. Como argumenta Chapkis, jogar com os elementos do gênero só será benigno se desmontarmos o “acordo” que vincula beleza com *status*. Podemos re-arranjar a diferença apenas se contestarmos a dominação. Assim, uma estratégia de re-composição exige um projeto de justiça social.

As relações de gênero envolvem diferentes esferas de prática; assim, existe uma complexidade inevitável na política de gênero. Devemos distinguir pelo menos três esferas: as relações de poder, as relações de produção e as relações de catexia.¹⁷ Buscar a justiça nas relações de poder significa contestar a predominância dos homens no estado, nas profissões liberais e na administração e terminar a violência contra as mulheres. Buscar a justiça nas relações econômicas significa equalizar a renda, partilhar a carga do trabalho doméstico e equalizar o acesso à educação e ao treinamento. Buscar a justiça na estrutura da catexia

significa pôr fim à homofobia e reconstruir as relações heterossexuais com base na reciprocidade e não na hierarquia.

Podemos definir uma agenda para uma política progressista da masculinidade ao longo dessas linhas. Isso ainda deixa aberta a questão da forma.

Modelos de política

Comumente se pressupõe que uma política progressista da masculinidade deve adotar a forma de um movimento social. O modelo usual é o feminismo; muitos escritores advogam um paralelo estreito entre o movimento das mulheres e um movimento dos homens. Mais remotamente, o movimento operário e o movimento dos direitos civis têm servido como modelo.

Argumentaria que esses pararelos não são estreitos e podem ser seriamente enganadores. Os movimentos mencionados são mobilizações de grupos oprimidos ou explorados para acabar com sua subordinação. Eles buscam a unidade do grupo e a afirmação da dignidade de uma identidade anteriormente estigmatizada.

Os “homens” como um grupo e, em particular, os homens heterossexuais, não são oprimidos nem estão em situação de desvantagem. (Embora essa crença seja agora promovida por campanhas da direita contra a ação afirmativa). A masculinidade hegemônica não é uma identidade estigmatizada. Bem pelo contrário: a cultura já a privilegia. Buscar a unidade dos “homens” só pode significar enfatizar as experiências e os interesses que os homens têm e que os separam das mulheres, em vez de enfatizar os interesses que eles partilham com as mulheres e que podem levar à justiça social.

Esse não é um argumento teórico abstrato. Isso aconteceu na prática na história de alguns grupos anti-sexistas de homens, tais como o grupo estadunidense MOVE, estudado por Paul Lichterman.¹⁸ Inicialmente envolvido tanto no trabalho de anti-violência com os espancadores quanto em levantar questões públicas sobre masculinidade, esse grupo gradualmente passou para uma ideologia terapêutica, desenvolveu uma preocupação com ser “positivo” a respeito dos homens e se afastou das posições e questões públicas sobre a estrutura de poder. O que aconteceu nesse caso específico também aconteceu muito mais amplamente na transição da “liberação dos homens”, no início dos anos 70, para a terapia da masculinidade, nos anos 80.

A luta por justiça e por uma nova forma de vida frequentemente significa, paradoxalmente, fazer o oposto das coisas que criariam um “movimento dos homens”. Isto é, enfrentar questões que inevitavelmente dividem os homens em vez de uni-los: questões como homofobia, ação afirmativa para as mulheres, assédio e violência sexual.

Esse não é o momento para duvidar da importância da solidariedade entre os

homens e as mulheres envolvidos com essas questões. Na verdade, eu enfatizaria fortemente esse aspecto. A experiência tem mostrado que trabalhar com essas questões é tensionante, freqüentemente doloroso, e difícil de sustentar sem um firme apoio.

Para os homens envolvidos nessas lutas, isso aponta para a importância de redes tal como a NOMAS. No final dos anos 80, a NOMAS mudou para uma posição mais claramente definida como anti-sexista — embora tenha ainda uma boa dose de terapia da masculinidade. Revistas tais como *Changing Men* nos Estados Unidos, *XY* na Austrália, são elementos-chave das redes anti-sexistas.

Devemos compreender, entretanto, que nada disso equivale a um movimento social comparável ao feminismo ou ao movimento gay. Em vez de sofrer por causa do fracasso em produzir um movimento amplo que incluía os homens heterossexuais, seria melhor reconhecer que existem razões estruturais pelas quais é improvável que surja um movimento desse tipo, desenvolvendo um modelo político mais relevante.

O modelo relevante é, penso eu, um dentre uma variedade de lutas em diversos locais, ligadas através de um sistema de redes e não de uma mobilização de massa ou de uma organização formal. É mais provável que os homens se desvinculem da defesa do patriarcado em pequenos números a cada vez, numa grande variedade de circunstâncias. Assim, o padrão político provável é um padrão de desequilíbrio entre situações, com questões e possibilidades de ação configuradas de forma variada e diferente. À medida que o sistema de rede envolve tanto partilhar informações quanto mobilizar recursos, meios tais como revistas serão importantes, não apenas revistas com objetivos especiais tais como as que listei acima, mas revistas mais gerais tais como *SR* (com a condição de que elas estabeleçam uma discussão continuada dessas questões!).

Vamos considerar alguns poucos casos. O movimento pela paz é talvez o fórum mais antigo no qual números significativos de homens começaram a se envolver numa crítica de uma parte importante da masculinidade hegemônica: a sua tendência à violência. O contexto inclui as tradições Quaker, o legado gandhiano e a busca por formas não-violentas de militância. Embora o movimento pela paz não tenha definido a masculinidade como seu alvo geral (essa conexão é feita por grupos feministas em ações que excluem os homens, tais como o acampamento do Gresham Common, na Inglaterra), ele tem propiciado um fórum para uma ação política que de fato contesta a masculinidade hegemônica.

Uma contestação mais consciente tem vindo de grupos que se organizam e agem em torno da questão da violência masculina contra as mulheres. Mantendo, em geral, uma relação (algumas vezes tensa) com os grupos de mulheres mobilizados em torno da violência doméstica e do estupro, esses grupos têm trabalhado com homens violentos para tentar reduzir a chance de mais violência e têm lançado campanhas educacionais mais amplas, das quais a maior foi a campanha *White Ribbon* no Canadá, já mencionada. Tanto a mídia e os políticos

tradicionais quanto os grupos comunitários têm sido trazidos para uma campanha que rejeita a violência contra as mulheres, com um considerável impacto no nível nacional.

Embora os sindicatos controlados por homens tenham freqüentemente sido antagônicos às mulheres, alguns sindicatos têm se envolvido numa ação progressista mesmo em indústrias totalmente masculinizadas. Em 1979-80, o Sindicato dos Metalúrgicos exitosamente pressionou para que as mulheres fossem contratadas nas indústrias de aço Hamilton, no Canadá. Fez-se um sério esforço para que as questões fossem discutidas pelos associados masculinos e obteve-se um nível razoável de apoio para que alguma mudança fosse efetuada. Alguns anos mais tarde, a Federação dos Trabalhadores da Construção, na Nova Gales do Sul (Austrália), apoiou a entrada das mulheres em canteiros de obras que eram, antes, exclusivamente masculinos. Nesse caso, as mulheres que trabalhavam em tarefas de escritório no sindicato contestaram o sexismo dos líderes esquerdistas (homens), convencendo-os a mudar sua política. Em outro exemplo canadense, nas fábricas da Westinghouse, foi a pressão a partir de baixo que levou à integração das mulheres a oficinas que antes eram exclusivamente masculinas. Stan Gray, o ativista que conta essa história, observa que isso foi apenas o início do processo. Uma luta ampliada, num contexto de recessão e demissões em massa, levou a uma campanha contra o sexismo no local de trabalho; alguns dos homens chegaram a perceber o sexismo como produtor de divisões e como sendo contra seus próprios interesses como trabalhadores.¹⁹

O que está envolvido nesses casos não é um movimento social dos homens, mas algum tipo de política de aliança. Aqui o projeto de justiça social depende da intersecção de interesses ou de compromissos entre diferentes grupos. A intersecção pode ser temporária, mas pode também ser mais duradoura (uma situação perfeitamente familiar em política). Os recursos de poder existentes podem ser usados para novos fins; não temos que começar sempre do nada.

Freqüentemente supõe-se que aliança significa concessão e, portanto, contenção. O gesto militante familiar de insistência na pureza revolucionária não é desconhecido na política contra-sexista dos homens. Ele é feito, por exemplo, por John Stoltenberg, um apoiador do feminismo linha-dura envolvido na luta contra a pornografia. Seu livro é chamado, de forma bastante apropriada, *Refusing to Be a Man* (Negando-se a ser homem). O gesto é emocionalmente gratificante, mas as chances de realmente mudar o mundo agindo dessa forma são pequenas.

O pluralismo na formação de alianças é uma coisa necessária, mas a contenção não é um resultado necessário disso. Dado que o patriarcado é uma estrutura histórica, não uma dicotomia intemporal de homens dominando as mulheres, ele será extinto por um processo histórico. O problema estratégico consiste em gerar pressões que culminarão numa transformação da estrutura; e vale a pena tomar qualquer iniciativa que coloque pressão nessa direção. Lynne Segal,

na melhor avaliação feminista de questões sobre masculinidade, é cautelosa em relação ao ritmo da mudança. Seu livro é chamado *Slow Motion*. Mas ela não tem dúvidas sobre as possibilidades de mudança, através de um trabalho duro em instituições familiares tais como os locais de trabalho, os sindicatos e os partidos políticos.²⁰

A maior parte desse trabalho é, sobretudo, educacional. Ele envolve tentar reformular o conhecimento, expandir a compreensão e criar novas capacidades para a prática. Penso que podemos valorizar esse fato e construir em cima disso.

A ação anti-sexista mais impressionante, nos últimos anos, tem-se constituído de trabalhos educacionais feitos em difíceis circunstâncias, tais como prisões, e em torno de questões difíceis, tais como a violência. Um exemplo é o programa educacional para jovens (homens) desenvolvido pelo grupo australiano *Men Against Sexual Assault*. Como explica David Denborough em sua abordagem, é possível encontrar formas respeitadas de trabalhar com jovens (homens) sem evitar a difícil questão da violência masculina. Denborough baseia-se na nova pesquisa sobre masculinidade para desenvolver essa estratégia, encorajando os jovens não apenas a reconhecer a principal narrativa de masculinidade em sua comunidade, mas também a buscar contra-narrativas — as outras possibilidades que existem na mesma situação. Uma busca de contra-significados também aparece no trabalho de Don Sabo numa prisão estadunidense. Sabo observa como, num determinado nível, o esporte e o treinamento físico jogam com o cultivo da dureza masculina, enquanto que, noutro nível, representam uma espécie de autocuidado num ambiente hostil e muito pouco saudável.²¹

A longo prazo, como observou Keynes, estaremos todos mortos. E, enquanto ainda estamos vivos, queremos ver algo mais que uma elevação na probabilidade da justiça social num futuro distante. Assim, além de estratégias educacionais de longo prazo, precisamos também daquilo que as feministas britânicas chamam de “política prefigurativa” — ao menos, amostras do paraíso, ao menos fragmentos de justiça, aqui e agora.

Outra vez, este é um princípio familiar. A educação progressista esperava prefigurar a boa sociedade em escolas democráticas; a democracia industrial esperava prefigurar uma economia democraticamente controlada em cada local de trabalho. Na minha casa (como em muitas outras), esperamos prefigurar uma sociedade na qual a igualdade de gênero e a tolerância sexual sejam rotina e a base da civilização.

Entretanto, a política prefigurativa do gênero e da sexualidade não precisa ser necessariamente rígida. Ela pode ser, pelo contrário, escandalosa, alegre, ruidosa ou perturbadora: programas de prevenção da AIDS administrados por prostitutas e por antigas prostitutas; os prazeres e os riscos da cultura gay; o esporte integrado. A prefiguração pode também ser pacífica. Nos parques eu freqüentemente vejo algo que dificilmente veria vinte anos atrás: pais empurrando carrinhos de bebês.

Quero terminar estas reflexões com esta imagem, não com uma declaração de grande estratégia. Uma nova política do gênero para os homens significa novos estilos de pensamento, incluindo uma disposição a não ter certezas e uma abertura para novas experiências e novas formas de efetivá-la. No dia em que fotografias com homens carregando armas se tornarem raras e fotografias com homens empurrando carrinhos de bebê se tornarem comuns, aí saberemos que estamos realmente chegando a algum lugar.

Notas

Este ensaio começou como uma apresentação numa conferência sobre Reprodução e Mudança na Masculinidade, patrocinada pela Fundação Han Bockler, do movimento sindicalista alemão, levada a efeito em setembro de 1994. Agradeço a Heinz Kindler e Gudrun Linne por me convidarem para esse evento e aos/as participantes da conferência por sua resposta e por suas apresentações sobre o importante trabalho que está sendo feito na Alemanha, tanto nos programas de educação promovidos pelos sindicatos quanto pelo trabalho com a juventude. Não conheço nenhum outro movimento sindical no mundo que tenha tomado uma iniciativa desse tipo.

1. Exemplos populares desse gênero são: Marc Feigen Fasteau, *The Male Machine*. Nova York, McGraw-Hill, 1975 e Jack Nichols. *Men's Liberation: A New Definition of Masculinity*. Nova York, Penguin, 1975. O gênero como um todo é analisado em Tim Carrigan, R. W. Connell e John Lee. "Toward a New Sociology of Masculinity", *Theory and Society*, v. 14, 1985, pp. 551-604.
2. Essa pesquisa é discutida em maiores detalhes em R. W. Connell. *Masculinities*. Berkeley, University of California Press, 1995.
3. Para detalhes dessa crítica ver R. W. Connell. *Gender and Power*. Stanford, Stanford University Press, 1987.
4. Mike Donaldson, *Time of Our Lives: Labour and Love in the Working Class*. Sydney, Allen & Unwin, 1991; June Corman, Meg Luxton, David Livingstone e Wally Secombe. *Recasting Steel Labour: The Stelco Story*. Halifax, Fernwood Publishing, 1993; Jeff Hearn, *Men in the Public Eye: The Construction and Deconstruction of Public Men and Public Patriarchies*. Londres, Routledge, 1992.
5. James Ptacek. "Why Do Men Batter their Wives?", in Kersti Yllo e Michele Bograd (Orgs.). *Feminist Perspectives on Wife Abuse*. Newbury Park, Sage, 1988.
6. S. Kessler, D. J. Ashenden, R. W. Connell e G. W. Dowsett, "Gender Relations in Secondary Schooling". *Sociology of Education*, v. 58, n. 1, pp. 34-48.
7. Cynthia Cockburn. *Brothers: Male Dominance and Technological Change*. Londres, Pluto, 1983.
8. Jock Phillips. *A Man's Country? The Image of the Pakeha Male — A History*. Auckland, Penguin, 1987.
9. Para uma excelente discussão desse movimento, ver Michael S. Kimmel e Michael Kaufman, "Weekend Warriors", in Harry Brod e Michael Kaufman(Orgs.). *Theoriz-*

- ing *Masculinities*. Thousand Oaks, Sage, 1994.
10. James William Gibson. *Warrior Dreams: Paramilitary Culture in Post-Vietnam America*. Nova York, Hill & Wang, 1994.
 11. Dennis Altman. *Power and Community: Organizational and Cultural Responses to AIDS*. Londres, Taylor & Francis, 1994.
 12. Michael Kaufman. *Cracking the Armour: Power, Pain and the Lives of Men*. Toronto, Viking, 1993 é a descrição mais recente e refletida das idéias e experiências desse movimento.
 13. No original, “crianças”, “cozinha” e “Igreja” estão em alemão (respectivamente, “Kinder”, “Küche”, “Kirche”), num jogo de palavras que, evidentemente, *só* faz sentido naquela língua (a apresentação original do ensaio foi feita na Alemanha) (Nota do Tradutor).
 14. John Rowan. *The Horned God: Feminism and Men as Wounding and Healing*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1987.
 15. Mario Mieli. *Homosexuality and Liberation*. Londres, Gay Men’s Press, 1980; Wendy Chapkis, *Beauty Secrets*. Boston, South End Press, 1986.
 16. Bronwyn Davies. *Shards of Glass*. Sydney, Allen & Unwin, 1993.
 17. Veja Connell. *Gender and Power*, para uma descrição mais detalhada dessas estruturas. Nota do tradutor: catexia = concentração ou acumulação de energia psíquica em uma idéia ou objeto especial ou em alguma direção determinada (psicanálise). A mesma coisa que “investimento”.
 18. Paul Lichterman, “Making a Politics of Masculinity”, *Comparative Social Research*, v. 11, 1989, pp. 185-208.
 19. Corman et al. *Recasting Steel Labour*; Meredith Burgmann, “Revolution and Machismo”, in Elizabeth Windschuttle (Org.). *Women, Class and History*. Australia, Fontana, 1980; Stan Gray, “Sharing the Shop Floor”, in Michael Kaufman (Org.). *Beyond Patriarchy: Essays by Men on Pleasure, Power, and Change*. Toronto, Oxford University Press, 1987.
 20. John Stoltenberg. *Refusing to Be a Man*. UK, Fontana, 1990; Lynne Segal. *Slow Motion: Changing Masculinities, Changing Men*. Londres, Virago, 1990.
 21. David Denborough. *Step by Step: Developing Respectful Ways of Working with Young Men to Reduce Violence*. Sydney, Men Against Sexual Assault, 1994; Don Sabo, “Doing Time Doing Masculinity: Sports and Prison”, in Michael A. Messner e Donald F. Sabo. *Sex, Violence and Power in Sports: Rethinking Masculinity*. Freedom CA, Crossing Press, 1994.

Tradução de Tomaz Tadeu da Silva

Robert W. Connel é, atualmente, professor da University of California at Santa Cruz.

Endereço para correspondência:

342 Annandale Street

Annandale - NSW 2038 - Austrália



20(2):207-226
jul./dez. 1995

O RACIOCÍNIO EM TEMPOS PÓS-MODERNOS

Valerie Walkerdine

Quando eu era uma garotinha de escola primária, minha professora costumava me chamar de “esforçada” (“*plodder*”). Muitos anos depois eu ainda me lembro desta designação e não gosto muito dela. Uma pessoa “esforçada” é uma pessoa que no fim chega lá, mas que é terrivelmente lenta, que não tem estilo, genialidade ou criatividade. Uma lesma ou uma tartaruga. Eu queria, em vez disso, correr como o vento, levantar vôo como um pássaro. Quando eu estava na escola secundária, aprendi rapidamente algumas humilhantes lições. Aprendi que os meus pais não “conheciam” nenhuma das coisas que eles deveriam conhecer e que havia o conhecimento certo e o conhecimento errado. Aprendi que se eu abrisse a minha boca para contar um pouco do conhecimento de casa, eu seria ridicularizada: nós líamos o tipo errado de jornal, ouvíamos o tipo errado de música. Aprendi também muito rápido que eu tinha de trabalhar duro — minha mãe me testava em todas as matérias até que eu pudesse recitar minhas anotações de uma forma perfeita. Passei todos os meus exames desta maneira, mas ainda assim pensava que me faltava “cérebro”, especialmente em relação aos meninos, os quais eu achava que estavam em algum outro planeta. Nunca me ocorreu pensar que, na verdade, eu havia aprendido algumas coisas muito valiosas que me ajudaram a sobreviver naquele contexto. Eu havia apren-

dido como ter sucesso, quais eram as regras, quando abrir a minha boca e quando era melhor não dizer nada.

Quando eu estava na universidade, um dia, na biblioteca, de repente me dei conta de que agora eu compreendia como construir um argumento — quais eram as regras e o que se tinha de fazer. Dei-me conta que era fácil e logo vi que havia aprendido que eu poderia ser bem sucedida no contexto acadêmico. Parece-me, olhando para trás, que aquela imagem de mim mesma como uma pessoa “esforçada”, a aprendizagem de como fazer novas coisas em contextos que eu não compreendia, transformando uma auto-imagem negativa e um sentimento de confusão em sucesso, é alguma coisa que diz respeito a muitos/as de nós.

Como discutirei mais adiante, neste ensaio, a idéia que a professora tinha de mim como uma pessoa “esforçada” não é um tipo incomum de designação para as garotas. Mas estou interessada aqui é em compreender como eu e outras pessoas oprimidas e exploradas vêm a pensar a respeito de si mesmas como incapazes de pensar. Como não é sem dúvida ignorado, existem muitas tentativas para ajudar aquelas pessoas que não vão bem na educação a pensar e a raciocinar, a serem independentes e autônomas. Desejo discutir aqui as formas pelas quais esta questão tem sido tratada. Tem havido tentativas para ajudar as garotas, as quais se supõem serem fracas, passivas e dependentes, a serem pensadoras independentes, criativas; têm havido tentativas para mostrar as falhas da lógica “masculina”, ao demonstrar as formas pelas quais o pensamento e a forma de conhecer das mulheres é diferente. Ambas as tentativas têm sido importantes, mas quero ressaltar particularmente as falhas na idéia de que as garotas e as pessoas pertencentes a outros grupos oprimidos têm de ser transformadas em autônomas e independentes, a idéia de que existe alguma coisa que lhes falta, uma carência que, dependendo do modelo, pode ser atribuída à opressão, à privação, a uma socialização deficiente, e que essa coisa lhes pode ser ensinada.

Tenho objeções a essa idéia, sobretudo por causa do pressuposto da carência e também por causa dos pressupostos sobre independência e autonomia. Neste ensaio, quero argumentar que não é tanto uma questão de faltar alguma coisa, de não ser capaz de romper com as regras ou o fracasso de ser autônoma, mas que estas explicações têm de ser entendidas como parte de tentativas para produzir idéias científicas acerca de pessoas oprimidas e exploradas, idéias que têm se tornado central à sua regulação. Em outras palavras, quero questionar as idéias sobre a suposta carência de alguns grupos em relação a certas capacidades intelectuais e examinar como estas idéias têm se tornado parte não apenas da forma pela qual nós temos pensado o pensamento, mas da forma pela qual este conhecimento constitui um componente central de aspectos de governo (no sentido foucaultiano). Com base nesse argumento, quero discutir como poderíamos pensar o pensamento de forma diferente.

O raciocínio das crianças

As idéias do século XX sobre o raciocínio das crianças formam uma das “grandes metanarrativas da ciência”. Elas nos contam uma estória sobre desenvolvimento e pensamento que pretende ser verdadeira para todas as épocas, todos os povos, todos os lugares, que vê todas as crianças como progredindo em direção ao “pensamento abstrato”, o qual se supõe ser o pináculo do ser civilizado. Num momento de nossa história no qual estes objetivos e metanarrativas estão sendo questionados, e no qual o raciocínio “abstrato” deixa de levar em conta a produção do pensamento nas práticas reais, concretas, quero não apenas questionar este modelo mas também a própria idéia de desenvolvimento. Não me entendam mal, não quero descartar as implicações da mudança infantil e da sua transformação, em seu movimento em direção à fase adulta, mas sim questionar a teoria do desenvolvimento como a base para a compreensão dessa mudança.

A criança raciocinante é uma invenção relativamente nova. Na verdade, de acordo com o historiador Phillippe Ariès, entre outros, a própria infância é uma invenção moderna. Isso é demonstrado pelas inúmeras evidências que apontam não apenas que a infância é um conceito que chega com a modernidade, mas que a idéia de infância como uma condição distintiva e um objeto do olhar científico chega ao mesmo tempo que a emergência da escolarização popular e compulsória. Na verdade, parece que as crianças aristocráticas eram tratadas como pequenos adultos e que, de acordo com Ariès, os adultos e as crianças de todos os setores, de todos os grupos da sociedade, tanto brincavam quanto trabalhavam juntos. A idéia de brincar não é uma idéia específica das crianças.

O meu argumento é que a nova abordagem científica da criança foi inaugurada numa conjuntura histórica particular: numa conjuntura na qual houve importantes mudanças no modo de governo, especialmente das populações urbanas. Nesta análise, a designação da infância como um estado distinto, cientificamente observável, foi um dos aspectos mais importantes de um governo que se tornou centrado na administração “científica” das populações. Esta administração foi descrita por Michel Foucault como parte de formas modernas de poder que colocam o governo como parte de uma vigilância minuciosa e detalhada (frequentemente invisível) da população, de forma que a população a ser governada passa, num certo sentido, a governar a si mesma, conforme demonstrarei. Foucault mostra a forma pela qual as “ciências do social” (psicologia, sociologia, por exemplo) tornaram-se incorporadas às “tecnologias” para regular a população. Desta forma, podemos ver as ciências humanas, e a psicologia do desenvolvimento em particular, como parte da produção de uma “verdade” sobre a população infantil, um processo que tem a finalidade de determinar como aquela população pode ser efetivamente regulada e governada.

Uma tal visão da ciência constitui um avanço em relação à idéia de uma verdade ou prova incontroversa produzida em torres de marfim, por acadêmicos/

as neutros/as. Em vez disso, Foucault sugere que as teorias e as “descobertas” científicas surgem em circunstâncias históricas que precisam de tais abordagens, porque elas podem ser usadas em práticas de governo e regulação. Desta forma, portanto, as concepções científicas “da criança” tornam-se não simples descrições, mas parte de estratégias planejadas para “conhecer” a criança de uma forma melhor, a fim de regulá-la. Neste sentido, pois, uma visão que analise aquelas concepções como estratégias de regulação que pretendem nos dizer a “verdade” da criança é muito diferente da visão da ciência que pretende nos apresentar uma visão “libertada” da criança, cujas características e inclinações “naturais” teriam sido descobertas.

O modelo de desenvolvimento infantil como uma descoberta de uma “verdade libertadora” da criança, o modelo que, supostamente, as liberta das tiranias da perda da infância, contidas, por exemplo, na exploração da criança através do trabalho, é uma história muito comum. Entretanto, a visão que estou avançando critica essa história ao sugerir que um tal modelo de libertação está baseado numa concepção ocidental de Racionalidade, profundamente ligada ao Iluminismo, uma visão que tem sido utilizada para apresentar as civilizações européias como avançadas e racionais, ao mesmo tempo que o primitivo e o infantil eram igualmente classificados como menos racionais, civilizados e desenvolvidos. Uma tal diferença de perspectiva se torna crucial quando estamos considerando aspectos de desenvolvimento e educação daquelas pessoas que foram consideradas como sendo “de risco” quando se trata de infância e de razão: o proletariado, os povos coloniais, as mulheres. Uma forma de compreender a sua posição é vê-las naturalmente como menos libertadas e menos avançadas, como carentes de razão, autonomia e independência. Assim, as lutas pela libertação podem se concentrar em tornar boa a “carência”: essas pessoas carecem de racionalidade, independência e autonomia por causa de uma socialização defeituosa, uma socialização para a dependência que pode ser corrigida por meio de um ensino específico e assim por diante. É este modelo que eu quero seriamente criticar, mesmo que ele pareça politicamente progressista.

Quero argumentar que as descrições modernas que concebem uma progressão infantil em direção à racionalidade, na verdade, acabam constituindo a diferença em relação à norma da criança raciocinante como uma patologia. Isto é parte central da moderna estratégia de governo na qual um cidadão governável, obediente e cumpridor das leis deve ser produzido por técnicas que não são necessariamente técnicas de supressão direta, mas que transformam as características desejáveis em normais e naturais. Todos os desvios destas normas aparecem, pois, como patologias medicalizáveis a serem corrigidas. Portanto, desta maneira, pode-se assegurar a regulação, de uma forma que, na verdade, significa a produção de um tipo de sujeito que regula ou polícia a si mesmo. Nessa análise portanto, o raciocínio, a independência e a autonomia infantis têm de ser vistos sob uma luz diferente. Eles tornam-se um meio pelo qual o

poder age através da auto-regulação e da patologização dos próprios oprimidos.

Embora neste ensaio eu não possa entrar nos detalhes históricos, quero ressaltar certas condições que pertencem às duas primeiras décadas deste século. A escolarização popular e depois compulsória foi introduzida na Inglaterra no fim do século XIX. Sabe-se que, assim como as tentativas filantrópicas para se acabar com o trabalho infantil, a escolarização também foi introduzida para tentar produzir uma “força de trabalho dócil”, uma força de trabalho com os hábitos corretos de aplicação, economia e assim por diante. E que, assim, não se tornariam um peso sobre o governo, um peso que era visto da mesma forma que o crime e a pobreza. Crime e pobreza eram entendidos como características populacionais que resultavam de maus hábitos.

As escolas monitoriais são um exemplo de tal prática. No entanto, foi descoberto que embora as crianças em tais escolas estivessem aprendendo as suas lições, elas tendiam a recitar as lições de forma decorada, o Pai Nosso, por exemplo, para qualquer um que lhes desse algum dinheiro. Portanto, a lição correta não tinha sido aprendida! Experimentos usando uma forma mais “natural” de educação, em parte incluindo Rousseau e as idéias revolucionárias francesas, foram tentados em várias escolas, sendo que a mais famosa delas foi a escola de Robert Owen para filhos de trabalhadores fabris, em New Lanark. Aqui, a educação de acordo com a “natureza” tornou-se o modelo e o “amor” se tornou uma parte central da pedagogia.

Foi nesse ponto, pois, que as práticas educacionais e aquelas de uma emergente psicologia infantil juntaram forças. Sabe-se também que o estudo científico das crianças deslanchou no final do século XIX. Charles Darwin fez um estudo de seu filho, utilizando uma tradução da biologia da evolução que argumentava que a ontogenia, o desenvolvimento de um ser da espécie em direção à maturidade, recapitulava a filogenia, a trajetória evolutiva da espécie como um todo. Logo Sociedades de Estudo das Crianças tornaram-se muito comuns na Inglaterra e a idéia de estádios de desenvolvimento logo foi adotada. Na verdade, no momento em que Piaget publicou o seu primeiro artigo, em 1918, tais idéias eram lugar comum. O que é importante sobre uma aplicação da teoria evolutiva à infância é que a evolução das espécies e a idéia de um estado evolutivamente mais avançado do ser humano confundiu-se com a idéia da Racionalidade Ocidental, da civilização européia como um pináculo evolutivo (tal como no Darwinismo Social). Portanto, o mapeamento dos estádios de transformação em direção à obtenção da racionalidade ocidental tornou-se visto como um processo evolutivo que ocorria naturalmente, e que não podia ser ensinado, mas que poderia ser cultivado por meio do amor e do fornecimento de um ambiente propício. Quero chamar a atenção para diversos problemas e falácias neste raciocínio:

- 1) A educação não está organizada para a libertação, mas para a produção de um tipo apropriado de sujeito para a ordem moderna. Isto é feito por

meio da produção de uma teoria da “natureza” daquele sujeito e, consequentemente, da caracterização da diferença como um desvio patológico daquela natureza.

- 2) As abordagens evolutivas do desenvolvimento o vêem como uma sequência fixa que se move em direção a uma meta de raciocínio abstrato, avançado, que ocorre naturalmente. Não existe nada de natural nessa progressão e nada inevitável a seu respeito.
- 3) Entretanto, essas idéias tornam-se aquilo que Foucault chama de “uma ficção que funciona como verdade”. Isso é, porque tais idéias tornam-se incorporadas à forma pela qual as práticas educacionais funcionam, elas, na verdade, produzem a própria coisa que pretendem descrever, através das verdades que são apresentadas na sala de aula. Por exemplo, a idéia de estádios tornou-se um truísmo: nós “encontramos” estádios em toda a parte, o currículo é estruturado de acordo com estádios em toda a parte, porque é isso precisamente o que se busca.

A idéia de estádios e de desenvolvimento foram incorporadas à forma pela qual o currículo é organizado, na medida em que a arquitetura, a distribuição dos assentos e os horários todos mudavam. No livro *Changing the Subject*, dou um exemplo dessa transformação, sugerida para os/as professores/as da escola primária do final dos anos 60, no qual os/as professores/as eram encorajados/as a mudar a sua sala de aula, passando de um arranjo de carteiras enfileiradas para um arranjo de mesas agrupadas. A nova sala de aula contém um espaço não presente no primeiro arranjo, isto é, um espaço “para o repentino e imprevisível interesse que pode exigir esse espaço”. Este espaço exemplifica a forma pela qual as novas idéias sobre “a criança” foram criadas na organização do tempo e do espaço e na transformação das próprias práticas. No mesmo ensaio, examino também a forma pela qual, no mesmo período histórico, registros sobre as crianças começam a tomar nota de resultados do desenvolvimento, de forma tal que aquilo que conta como evidência de rendimento e sucesso começa a mudar. Assim, por exemplo, dar a resposta correta já não é mais suficiente. O que importa é aquilo que, no desenvolvimento, causa a resposta, e o caminho que a criança faz para chegar à resposta, a qual pode nem mesmo ser a resposta correta (como veremos mais tarde). O meu argumento é que teorias do desenvolvimento do raciocínio, quando incorporadas à educação, tornam-se “verdades” que realmente servem para produzir as espécies desejadas de sujeitos como normais, patologizando, assim, as diferenças. Ela tenta criar sujeitos que se ajustarão à ordem política e moral e que, tendo em vista que a sua educação foi feita através da “livre vontade”, na verdade policiarão e regularão a si mesmos.

Supõe-se que o “amor” que eu mencionei antes faça parte desse “ambiente facilitador”. E não é nenhuma coincidência, absolutamente, que o treinamento da docência da escola elementar abriu-se para as mulheres nas primeiras décadas deste século, com base na afirmação de que esse treinamento ampliaria a sua

capacidade para o cuidado maternal (Hadow Report). Tais mulheres deveriam se tornar parte do ambiente que era necessário para cultivar o desenvolvimento natural da criança. Onde eu quero me concentrar, em seguida, é na forma pela qual a sujeição das mulheres como professoras se relaciona com a sua exclusão da razão, fornecendo, assim, evidência para a patologização de tudo o que não se ajusta à definição da “criança natural”.

“A mulher raciocinante é um monstro”, disse um analista vitoriano. Por um período considerável da história européia e ocidental, as mulheres representaram o Outro da Razão: elas continham o irracional. Meu argumento é que a naturalização da razão como o ponto de chegada de uma progressão dos estádios de desenvolvimento coloca a Mulher como constantemente ameaçando esta meta. Ela é constantemente condenada por não raciocinar e igualmente reprovada se o faz. Seu raciocínio é visto como constituindo uma ameaça à masculinidade raciocinante.

Se a masculinidade é compreendida em termos de um conjunto de instintos básicos (primitivo, animal) a serem mantidos no lugar apenas através da influência civilizadora da razão, a Mulher deve também ser domesticada — seus poderes animais, a sua sexualidade, devem ser subordinados a um modelo de cultivo natural que proteja a razão. Contudo, a mulher é sistematicamente posicionada, governada e regulada de duas formas: como mãe que deve estimular a criança autônoma em desenvolvimento e como mãe culpada por qualquer fracasso tanto da autonomia individual quanto do corpo social, por exemplo, pela criminalidade ou pelo comportamento anti-social, em explicações que supõem que os criminosos são produzidos através de um vínculo inadequado entre mãe e filho ou através da ausência prolongada da mãe, ou, ainda, do fracasso da mãe na infância (veja o livro *Democracy in the Kitchen*, para uma revisão dessa questão). Mas embora as garotas e as mulheres sejam acusadas de serem dependentes e de carecerem de autonomia e independência, a possibilidade de que elas possam raciocinar é vista como uma grande ameaça.

No século XIX, as mulheres das classes médias e superiores estavam lutando para entrar na universidade. Mas os esforços para proibi-las centravam-se em torno de teorias que argumentavam que o trabalho intelectual exauriria suas capacidades reprodutivas, fazendo com que elas não quisessem ou fossem incapazes de ser mães. Isto numa época onde havia grandes receios sobre a degeneração e o futuro do tipo correto de material humano a ser cultivado, mais tarde visto como “a Raça Imperial”. A raça que devia nascer para governar tinha que ser assegurada já na infância e para isso era necessário conservar as mulheres longe do contágio da razão.

Pode ser argumentado que estas idéias não são mais correntes e que nós passamos para uma era na qual esforços científicos e pedagógicos extenuantes têm sido feitos para ajudar as garotas e as mulheres a alcançarem a razão e a autonomia. Entretanto, argumento que a pesquisa que revela uma “carência”

das garotas quando se trata de raciocínio matemático e científico persiste na idéia de que falta algo às garotas e, contudo, quer que elas contenham e cultivem a mesma razão que elas são acusadas de não possuir. Estou sugerindo que as garotas são duplamente acorrentadas, o que é uma consequência direta do perigo e da ameaça que uma vez elas apresentavam através de seu raciocínio. O perigo e a ameaça persistem no fato de que, enquanto a mãe pode não mais ser considerada responsável pela “Raça Imperial”, ela é certamente considerada responsável por produzir sujeitos apropriados — crianças independentes e autônomas, que irão se tornar cidadãos livres e cumpridores da lei, não patológicos, nem mentalmente doentes ou criminosos.

A pesquisa que fiz sobre garotas e Matemática (Walkerdine e outros, 1989) revelou claramente as formas pelas quais isto não é uma simples questão de as garotas fracassarem e os garotos terem sucesso na Matemática. Na verdade, pode ocorrer de as garotas se saírem bem e os rapazes, mal. Entretanto, as explicações do/a professor/a e dos/as alunos/as a respeito desse desempenho eram extremamente interessantes. Parecia haver um grande investimento na idéia de que o desempenho de sala de aula não indicava o valor ou potencial verdadeiro no que respeitava aos garotos, embora o oposto fosse verdadeiro a respeito das garotas.

Em suma, as garotas eram acusadas de ir bem porque trabalhavam muito, seguiam regras, comportavam-se bem. Indicadores disso eram sua atitude de obediência e o comportamento na sala de aula. Isso contrasta com a forma pela qual “a criança” veio a ser definida através de estádios de desenvolvimento cognitivo: como um sujeito lúdico, um sujeito que brinca (a brincadeira sendo uma coisa natural para a criança) que se desenvolve através da ação sobre um mundo de objetos. Essa criança, além de ser compreendida como “natural”, também representa o normal, o democrático e o livre, em oposição ao reprimido, autoritário e fascista. O “trabalho”, nessa sala de aula e de acordo com aquela definição de “criança”, carregava outros significados sob sua sombra: o autoritarismo, ligado ao fascismo das guerras mundiais, ao trabalho infantil e ao proletariado. Em outras palavras, a aplicação das garotas ao trabalho assinalava uma série de perigos, de referências ao passado, coisas que sugeriam algo errado, algo não infantil, algo irracional, algo furtivo. Os garotos, por outro lado, podiam em realidade se sair mal, mas seu comportamento era lido como ativo, lúdico, tudo estava bem com o mundo.

As seguintes citações de professores/as de crianças de 10 anos são típicas das distinções que eu quero demonstrar:

Sobre uma garota que estava no nível superior da classe:

“Uma trabalhadora muito, muito esforçada. Uma garota não particularmente brilhante. ...seu trabalho duro faz com que ela alcance o padrão.”

Sobre um garoto: “Ele mal pode escrever o seu nome... não porque ele não é

inteligente, não porque ele não é capaz, mas porque não pode sentar-se quieto, e não consegue se concentrar... muito perturbador... mas muito brilhante.”

O que está acontecendo aqui? Como é que uma garota que está no nível superior de sua classe em termos de rendimento pode, contudo, não ser considerada brilhante e como é que um garoto que tem um desempenho tão pobre que só consegue ler e escrever seu próprio nome pode, apesar disso, ser considerado como muito brilhante? Na verdade, a minha análise dos relatos dos/as professores/as sobre seus/suas alunos/as em 26 escolas, nos quais tais distinções eram muito comuns, me levaram a concluir que é praticamente mais fácil para um camelo passar pelo buraco de uma agulha que uma dessas garotas ser considerada brilhante (Walkerdine et alii, 1989).

A outra característica que os/as professores/as descreviam como sendo própria dos garotos, mas nunca era usada para descrever uma garota, era “potencial”. Isto é particularmente interessante porque é algo que se supunha estar presente e contudo não pode ser visto: uma causa oculta. Lembrem que eu argumentei que a resposta correta não é mais entendida como suficiente e pode, na verdade, ser vista como um perigo e aquilo que é suposto como sendo a causa real permanece subjacente. No caso das garotas, parecia se supor que aquilo que é visível na superfície é tudo o que existe, e que apenas os garotos têm profundezas ocultas. Estou tentando mostrar, assim, por que esta explicação tem sido inflingida às mulheres (assim como a designação de “esforçada” foi inflingida a mim) e como acabamos aceitando isso, acreditando que nós podemos ser boas operárias, boas secretárias, assistentes de pesquisa, mas nunca grandes pensadoras ou gênios. Estou afirmando, portanto, que o problema não está na essência da feminilidade, mas na forma pela qual estas ficções, medos e fantasias foram introduzidas nas histórias contadas sobre garotas e mulheres e na forma pela qual elas foram utilizadas para nos regular.

O crítico literário negro e de nacionalidade britânica Homi Bhabha argumenta que o sujeito colonial, o sujeito do governo colonial, foi produzido através da criação de histórias sobre o sujeito, histórias que se tornaram “verdades” e através das quais o sujeito foi subjugado e governado. A idéia do “negro preguiçoso” foi uma história indefinidamente repetida até que se tornou verdadeira e a base para estratégias de regulação. Conhecemos muitas outras histórias desse tipo.

Edward Said escreveu um livro chamado *Orientalismo*, argumentando que o Oriente é uma ficção construída nas fantasias do Ocidente. O que ele e pessoas como Bhabha estão tentando argumentar é que o “negro preguiçoso” ou histórias similares tornam-se ficções, objetos de fantasia, que eles caracterizam como “medo, fobia, fetiche”, porque, como fantasias, elas são criadas no ameaçado imaginário do colonizador (ou do Ocidente no caso de Said) e passam a operar como se fossem verdadeiras, tendo efeitos profundos sobre os povos colonizados. E, no entanto, elas não foram, de forma alguma, construídas a partir de características “reais”.

Quais então os medos, as fobias e os fetiches nos quais as garotas são inscritas, quais são as histórias sobre as garotas que têm sido indefinidamente repetidas até que se tornaram verdadeiras? Talvez possamos encontrar sob essa “vontade para dizer a verdade” (Foucault) sobre as garotas um desejo para continuar a provar a sua diferença e inferioridade por causa da ameaça que o sucesso delas representa para a civilização, como argumentei antes.

Mas para desenvolver um argumento diferente (o qual trato com mais detalhes no livro *The mastery of reason*), por que devemos pensar que trabalhar duro e seguir regras são coisas ruins? As garotas são acusadas de não serem grandes pensadoras ou criativas por que não quebram as regras. Dessa forma, os garotos “desobedientes” acabam sendo validados, enquanto as mulheres, na capacidade de mães, são condenadas por produzirem “delinquentes”. Coitadas das velhas e conformistas garotas: como guardiãs morais das regras elas não podem quebrá-las!

Entretanto, a idéia de que o “pensamento real” resulta do conhecimento proposicional e não de procedimentos efetivos ou do seguimento de regras é algo muito importante e, por isso, deve ser examinada. Estranhamente, o sucesso das garotas é anunciado, de forma pejorativa, como um comportamento baseado no seguimento de regras de baixo nível, um comportamento vinculado com o conformismo, isto quando chega a ser anunciado. Chamo isso de “fenômeno do só ou do apenas”, porque tão logo se reconhece que as garotas podem ser boas, isto é seguido por uma afirmação que desvaloriza o sucesso como algo “só ou apenas” ou alguma outra coisa que equivale a nada (tal como seguir regras, etc.).

Meu argumento portanto *não* é simplesmente o de que as garotas vão mal em matemática ou em raciocínio, mas que a “verdade” do desenvolvimento infantil patologiza e define o seu desenvolvimento de uma forma que ele tem de ser lido como ruim. Sugerir, portanto, que as garotas e as mulheres são mais pobres em raciocínio é levantar questões sérias. Existem tantas ameaças colocadas por essa posição para as garotas e as mulheres, e ela está inscrita tão completamente na regulação do mundo social, que não se trata tanto da questão de que as garotas são ruins em raciocínio, mas que elas estão presas no interior de uma série de ficções e fantasias que consistem em mantê-las seguras como mães, ao mesmo tempo que lhes apresentam como perigosa e excitante a sexualidade feminina que fica fora dessa visão.

As garotas são frequentemente posicionadas como pequenas mulheres que trabalham duro e não, de forma alguma, como crianças. Na verdade, quando elas exibem características associadas com independência e autonomia, considera-se que nem tudo vai bem na sala de aula. Seu comportamento é frequentemente castigado como ameaçador e não-feminino. Por exemplo, uma professora utilizou o termo “madame”¹ para referir-se à forma pela qual uma garota era bastante ativa, “desobediente” e causadora de problemas. Conhecemos muito bem as conotações associadas àquele termo e sua referência à sexualidade femi-

nina. O que é interessante aqui é a forma pela qual a garota não pode simplesmente ser julgada pelos mesmos termos que um garoto. Os comportamentos não são “lidos” de uma forma equivalente. O que é lido como natural na masculinidade pode ser lido como não-natural e ameaçador na feminilidade. Pela mesma razão, o fracasso em não ser “desobediente”, em não quebrar as regras, em dominar argumentos racionais pode ser também apontado como não-natural em relação à masculinidade. Nesse argumento, a masculinidade é uma ficção tão histórica e culturalmente construída quanto a feminilidade, mas vivida de forma bastante diferente. As ações dos garotos e das garotas são compreendidas dentro de um quadro que está repleto de mitos e fantasias em torno da diferença sexual.

Supõe-se que o papel apropriado da mulher é o de formadora do ser cog-noscente. É pouco surpreendente pois que, como mães, as mulheres são neces-sárias para produzir o tipo correto de cidadãos democráticos, ao fornecer o tipo de cultivo e desenvolvimento que permitirá que seus filhos tornem-se cidadãos racionais, autônomos, livres, mas cumpridores da lei.

Neste sentido, as mulheres têm sido posicionadas como extremamente im-portantes na literatura moderna sobre a produção do tipo correto de cidadão, aquele que está livre de tendências anti-sociais e criminais. A literatura que posicionava as mulheres como correias de transmissão da produção desse cidadão começou no início deste século com o movimento higienista social (Rose, 1985), mas alcançou o seu ápice nos anos 60 e 70 com a preocupação sobre a ascensão do *black power* nos guetos Americanos. Programas tais como o *Headstart* colocavam a culpa da decadência urbana e dos baixos padrões educacionais nas mães. Estudos prévios de privação maternal foram invocados e novas pesquisas sobre a interação mãe-criança floresceram. Minuciosos detalhes de interações das mães com seus bebês foram observados nos laboratórios, usando a nova tecnologia do vídeo. Tornou-se comum a idéia de que havia uma verdade obser-vável sobre o que constituía uma correta maternagem, um tipo de cuidado e interação que era normal, na medida em que podia assegurar a produção de crianças normais, isto é, crianças que não cresceriam para serem anti-sociais. Como parte disso, supunha-se que as mães deveriam ser capazes de ser sensíveis às necessidades cognitivas dos/as seus/suas filhos/as, à sua necessidade para produzir significado, de serem entendidos/as e se tornarem racionais. Estudos empíricos monitoravam o êxito dessa sensibilidade e tentavam usá-la como um preditor do desempenho escolar. A mãe deveria ser a primeira e a melhor educadora.

Com isso, colocou-se um grande peso sobre os seus ombros e, portanto, permaneceu o risco de que as crianças que iam mal na escola podiam ser o produto da educação e do cultivo defeituosos. Não é nenhuma surpresa que as mães de classe trabalhadora, brancas e negras, fossem vistas como correndo o maior risco de fazerem as coisas erradas. Eram elas que tinham se tornado o alvo dos manuais para pais/mães. Supunha-se que a mãe normal fosse capaz de

oferecer uma educação correta, através de seu cultivo do desenvolvimento natural em direção à razão. Ela ensinaria através do seu amor, das suas brincadeiras e não daria quaisquer lições explícitas e, ainda assim, coisas como a correspondência um a um poderiam emergir como naturais através, por exemplo, da ação de pôr a mesa ou ainda a habilidade de ordenar poderia se tornar um jogo quando do preparo de uma mistura de cereais ou da colocação das louças lavadas em ordem. As mães que não podiam alcançar esse resultado eram rotuladas como insensíveis, eram condenadas por estarem trabalhando quando deveriam estar brincando com seus filhos ou por desenvolverem atividades estúpidas, tais como ensiná-los de forma explícita. Tal ensino explícito tem sido ridicularizado nos textos educacionais, como por exemplo:

“Você está provavelmente ajudando sua criança a se tornar pronta para a matemática de muitas formas, talvez sem nem se dar conta! Aqui estão algumas das muitas atividades que você pode fazer com suas crianças e que podem ajudá-la:

Pôr a mesa — contar, colocar as facas no lugar correto, etc.

Ir às compras — lidar com dinheiro, contar os itens na cesta.

.....

Identificar formas, cores, comparar tamanhos, seja em casa ou na rua. Sem dúvida você pode pensar em muitas outras coisas que você pode fazer. A coisa importante é que você pode ajudar o/a seu/sua filho/a a controlar as idéias básicas da matemática, tais como colocar em ordem, fazer correspondência e comparar...Mas não transforme isso numa lição. Todas essas coisas podem ser feitas de forma casual como parte dos eventos do dia a dia”.

(Early Mathematical Experiences General Guide, 1978, p.11)

Em tudo isso existem alguns enormes silêncios no interior dos discursos, algumas negações monumentais. A mãe deveria estar realizando tudo isso naturalmente, mas em toda essa literatura é difícil encontrar qualquer referência ao trabalho doméstico que as mães devem fazer a não ser para fazê-lo parecer uma brincadeira. Não há absolutamente nenhum discurso sobre o trabalho doméstico nessa literatura. Supõe-se que todas as mães possam naturalmente amar e brincar o tempo todo e que isso traz, como consequência, o desenvolvimento correto da criança. Que carga de culpa se coloca sobre as mulheres! As mães normais, pois, não trabalham, elas não se cansam, elas têm espaço suficiente e assim por diante.

Num estudo que Helen Lucey e eu fizemos (Walkerdine e Lucey, 1989), observamos as formas pelas quais a maternagem era regulada e as formas pelas quais idéias sobre a maternagem normal têm sido usadas para regular de forma diferente as mães da classe trabalhadora e as da classe média. As mães da classe trabalhadora tendiam a ser acusadas pelas agências de educação e do serviço social como patológicas, mas as mães de classe média tinham que sofrer uma normalidade asfixiante que não era realmente menos opressiva. Na verdade,

essas mães eram freqüentemente utilizadas em agências voluntárias para apresentar normas e exemplos através dos quais as mães de classes trabalhadoras podiam ser patologizadas e reguladas. As mães profissionais de classe média pareciam se ajustar às normas e tinham-nas incorporado de forma mais central em sua consciência, de forma que elas se sentiam culpadas se elas devessem fazer qualquer outra coisa que não fosse essa tarefa importante. As mães de classe trabalhadora, em comparação, tinham muito mais probabilidade de dizer aos/às seus/suas filhos/as que tinham que trabalhar e que não podiam mais brincar e, mais, elas faziam algo que alguns/algumas psicólogos/as do desenvolvimento criticariam de forma total: elas tinham tornado o poder visível.

John e Elizabeth Newson escreveram nos anos 70 que se deveriam dar certas ilusões às crianças, ilusões do seu próprio poder e autonomia, como uma pessoa igual com direitos iguais, um ser raciocinante. Eles admitem que para alcançar isso era necessário alimentar a criança com ilusão, e a ilusão esconde o poder que os pais têm sobre ela.

Algum conflito entre os/as pais/mães e os/as filhos/as é inevitável: ele surge porque os/as pais/mães querem que as crianças façam coisas, e isso interfere com a autonomia da criança como pessoa, com desejos e sentimentos próprios. Em conflitos disciplinares, por definição, nós temos uma situação onde certos indivíduos exercem seus direitos como pessoas de *status* superior (em idade, poder e suposta sabedoria) para determinar aquilo que pessoas mais jovens e menos experientes, de *status* inferior, podem ou não podem fazer. Se a criança obedece de boa vontade, naturalmente, mesmo se a boa vontade foi fabricada ao ofertarem a ilusão da escolha, a sua auto-estima pode ser conservada intacta: mas sempre que ela é forçada a uma obediência não-voluntária pela ameaça de sanções, sejam essas obtidas pela dor infligida ou pela aprovação retirada, ela inevitavelmente sofrerá em algum grau sentimentos de impotência, de humilhação (1976, pp. 331-2).

Isto deve ser alcançado em parte ao raciocinar com a criança. Uma criança tem que entender que se pode dizer algo a ela que não é razoável ou que elas podem obter o seu próprio poder através do raciocínio. Assim, o raciocínio e seu desenvolvimento exercem uma parte central na produção daquilo que eu chamo de ilusão de democracia e liberdade. O poder da criança é uma ilusão, mas agora deve ser mantido. A independência e a autonomia são ilusões no interior de nossa ordem social e política moderna mas elas têm de ser mantidas como ilusões poderosas para nos fazer acreditar que nós somos livres o suficiente para aceitar o nosso lugar e não nos tornarmos rebeldes ou criminosos. A mãe, portanto, que não aceita essa ilusão, que torna o seu poder explícito, é vista como revelando algo muito perigoso e ameaçador: poder e opressão. Não constitui nenhuma surpresa, pois, que a idéia da maternidade seja imposta sobre nós de toda a parte e que as Reprovações contra a “patologia” sejam muito fortes. Como Nikolas Rose argumentou, a produção dessas práticas, dessas formas de

regulação do sujeito moderno, são produzidas através do desejo. Nós, na verdade, queremos ser aquelas mães e nos sentimos mal quando não somos.

Nesta visão, o pensamento, ou, mais particularmente, o raciocínio, deve ser algo para ser entendido como localizado historicamente e socialmente, e intimamente associado com a produção e a regulação de um certo tipo de cidadão.

Estou tentando mostrar, portanto, que a dominação das grandes metanarrativas da ciência está profundamente vinculada ao projeto burguês europeu sobre poder e domínio e não tem nada a ver com natureza: a idéia de natureza foi ela própria fabricada e está intimamente conectada com um processo profundo e minucioso de governo. Estou sugerindo que precisamos ir além dessas metanarrativas, em direção a um modelo que veja o pensamento como sendo produzido no interior de práticas que são elas mesmas historicamente e culturalmente localizadas. Se a idéia de uma progressão em forma de estádios de raciocínio, que vão até o pináculo da lógica abstrata, é ela mesma absolutamente não-universal e natural, mas eurocêntrica e burguesa, então segue-se, como consequência, que a própria idéia de uma progressão universal deve ser abandonada. Argumento que precisamos pensar o pensamento como sendo uma prática social e historicamente produzida, não como uma entidade abstrata e desincorporada.

Para introduzir a idéia do pensamento como corporificado em práticas, precisamos olhar para aquilo que é referido na psicologia do desenvolvimento como a discussão do contexto e da transferência. Tenho criticado a idéia de que a cognição é algo fixo na mente e pode ser aplicado ou transferido para uma variedade de contextos (veja *The Mastery of Reason* para mais detalhes). O *cogito* cartesiano é compreendido como sendo constituído de processos humanos centrais através dos quais o mundo é percebido e compreendido. Na verdade, “o ser humano” está garantido por esse equipamento cognitivo. Mas podemos conceber os seres humanos não como “processadores centrais” mas como se tornando quem e o que eles/as são nas práticas reais. É dessa forma que eu acredito que podemos ir além de um modelo evolutivo de civilização, com sua meta de produção do raciocinador abstrato, em direção à idéia de que essas mesmas “verdades” produzem aquilo que sabemos sobre o ser humano. Por exemplo, as “verdades” sobre as garotas e mães nos dizem o que é normal e natural. Com isso elas produzem através da própria incorporação daquelas idéias nas práticas regulativas as próprias coisas que se supõe tenham sido descobertas como naturais.

Se essas “verdades”, idéias, ficções e fantasias circulam no mundo social, talvez a idéia de um sujeito psicológico que pensa, de uma essência psicológica humana, seja um problema. E se essa idéia mesma for uma fantasia cartesiana? Na verdade, é nas práticas sociais que somos produzidos da forma que somos e nos tornamos as pessoas que somos, reguladas como são, essas práticas, no discurso e através das “verdades”. (Esta idéia é discutida com profundidade no livro *Changing the Subject*).

Se é assim — e existem muitas pessoas agora dizendo isso (especialmente naquilo que veio a ser conhecido como Movimento da Cognição Situada), então precisamos compreender o pensamento não como uma grande metanarrativa, não como algo aplicado por nossas mentes através do tempo e do espaço, mas como algo específico, como algo que produz as pessoas, de formas diferentes, em diferentes lugares e épocas. Nessa visão, não existe nenhum conceito abstrato a respeito da existência de um “pensador”, mas a forma como nós somos pensados e a forma como nós pensamos se tornam parte da própria questão. O que eu estou dizendo é isso:

O/a pensador/a, assim como o pensamento, é produzido nas práticas, através, entre outras coisas, daquilo que significa ser um/a pensador/a. Como eu tenho tentado demonstrar, estas histórias sobre pensamento estão repletas de mito e fantasia. Se é assim, então precisamos compreender a forma pelas quais as práticas funcionam e pelas quais os significados são produzidos no interior dessas práticas. Essa abordagem exige um exame da forma pela qual o sujeito e o social são criados de forma conjunta, não o sujeito cognoscente criando um mundo conhecido. Eu estou sugerindo, portanto, que nos distanciemos da idéia de uma verdade básica (ou uma grande metanarrativa) sobre o pensamento e sobre o sujeito pensante para examinar aquelas “outras histórias” que não puderam ser faladas no interior da própria grande narrativa.

Calculando como se sua vida dependesse disso

A fim de explorar como seria esta abordagem, quero fazer uma breve referência a abordagens práticas informais e não-européias. Existe agora uma considerável literatura sobre as práticas cognitivas de pessoas não-européias. Uma literatura anterior está baseada na visão de que o pensamento não ocidental é primitivo e infantil e, na verdade, grande parte do trabalho concentrou-se em aplicar uma análise de formas de estágio ao pensamento de adultos não-europeus. Importantes trabalhos, tais como o de Michael Cole e Sylvia Scribner nos anos 70, enfatizaram a forma pela qual os adultos africanos e latino-americanos produziam sofisticados pensamentos em práticas específicas que eram importantes em sua vida diária, mas que eles/as não podiam nem mesmo formular problemas lógicos tais como silogismos, porque eles/as não aceitavam as premissas como abstratas. Quando essas envolviam problemas tais como “João é mais alto que Antônio”, por exemplo, eles tipicamente diriam que João era baixo e, portanto, o problema não tinha nenhum sentido. O que eles/as se recusavam a fazer era separar o raciocínio do significado nos quais aquele pensamento era produzido.

O raciocínio lógico ocidental exige um certo discurso, no qual a referência é ativamente suprimida. Eu discutirei as consequências disso mais adiante. Quando essas questões são discutidas em relação às crianças, tem sido usualmente em

torno do tema de que as crianças camponesas, brancas e negras da classe operária, e não-europeias tendem a desempenhar muito bem certas tarefas conectadas com o mundo fora da escola, tais como vender no mercado, calcular apostas, e se dão muito mal em tarefas de lógica equivalente na escola. Um dos problemas é a idéia de equivalência lógica. O que se faz é ler todos os problemas como se eles fossem exemplares de um tipo lógico. Isto na verdade leva à idéia educacional comum de que, por exemplo, a “matemática está em toda a parte” porque muitas e diferentes atividades podem ser lidas através do quadro lógico-matemático. Esta visão é comum nos currículos inspirados em Piaget, nos quais se supõe que as crianças se aproximem de todas as tarefas como exemplos de princípios lógico-matemático, e se as tarefas têm qualquer significado, a tarefa da criança é aprender a ignorar e “esquecer” o significado, como na atividade de desencaixar, de Margaret Donaldson (1978).

Entretanto, uma tal abordagem, em minha visão, ensina um “esquecimento” muito crucial. É o esquecimento do qual os teóricos pós-estruturalistas têm falado em relação à compreensão da natureza construída da consciência. Descartes “esquece” que nós somos construídos e supõe que nós temos a racionalidade como característica básica. Nessa visão, as idéias cartesianas são um exemplo de “esquecimento”. Quando nós tratamos o mundo como abstrato, nós “esquecemos” as práticas que nos formam, os significados nos quais nós somos produzidos, nós “esquecemos” a história, o poder e a opressão. Esta abordagem universalizante e abstrante esquece a colonização, o patriarcado, as forças da Não-Razão, como Foucault as chamou.

Quando as crianças, nas esquinas de qualquer cidade latino-americana (ou, mais recentemente nas sinaleiras das intersecções movimentadas de Londres), vendem coisas e certamente fazem cálculos que os/as psicólogos/as ocidentais supõem que são muito avançados e complexos para elas, elas estão se envolvendo em atividades nas quais aquele cálculo é crucial. A sobrevivência da família pode depender disto. Dar o troco errado, neste caso, não é apenas um engano, pode significar a diferença entre comer e passar fome. Este cálculo faz parte de todo um corpo de práticas de intersecções, nas quais o pensamento mesmo é produzido, incorporado, emocionalmente carregado. Já nos discursos escolares, o cálculo é considerado como parte do verdadeiro seguimento de regras, da atividade de baixo nível que eu discuti antes.

Um dia observei um homem e seu filho sentados num café no parque. O pai perguntou a seu filho se ele podia imaginar o que custariam duas xícaras de chá e duas fatias de bolo. O jogo era divertido. Não havia nenhum perigo de que os bolos não pudessem ser comprados ou comidos. Observei também uma outra família num café de uma estação rodoviária. Aqui a mãe impediu que seus dois filhos comprassem bolos porque eles eram muito caros. Eles tinham que comprar “xícaras aquecedoras de chá”. Numa das pesquisas que eu conduzi, uma garota de quatro anos falava com sua mãe, enquanto um homem limpava suas janelas.

A família era de classe média, tinha bastante conforto e empregava uma faxineira. A garota estava lutando para compreender porque o limpador de janelas deveria ser pago por seu trabalho. Ao analisar esse exemplo, Tizard e Hughes (1984) chamaram esta luta de “o poder de uma mente curiosa”. Ao fazer isto, eles generalizaram a idéia de “uma mente curiosa de uma criança de quatro anos”.

Essa parece, pois, ser a estória de todas as crianças de quatro anos que têm de ser curiosas por causa de propriedades de suas mentes. Existem naturalmente crianças de quatro anos que não são curiosas. Isso significa que existe algo de errado com as crianças de quatro anos ou com a estória generalizada e universalizada da mente curiosa? Uma outra criança de quatro anos, desta vez uma garota de classe trabalhadora, não apresentou nenhuma curiosidade. Quando a sua mãe lhe disse que ela não podia ter nenhum par de chinelos até que seu pai recebesse o pagamento, ela imediatamente reconheceu a relação de troca, uma relação que Williams e Shuard, autores de um guia *bestseller* para professores/as de Matemática, viam como um conceito abstrato, muito além da possibilidade das crianças jovens.

“O dinheiro é usado apenas para comprar e a criança paga em moedas por aquilo que ela pediu, dois centavos, quatro centavos, etc. A idéia de dinheiro com o sentido de valor de troca de mercadoria vai custar muito para chegar à sua compreensão” (Williams e Shuard, 1976, 51).

É assim, pois, que a chamada abstração é um esquecimento para aqueles/as que acreditam serem eles/as próprios/as autônomos/as, livres e têm dinheiro e poder suficientes para tratar o mundo como um jogo lógico, e não como uma questão de sobrevivência. O que significa essa remoção de significados?

Quando analisei um conjunto de gravações de mães e suas filhas de quatro anos em suas casas, concentrei-me na produção de “significados matemáticos”. E como parte disso, considerei o termo “mais”. O termo “mais”, nessas práticas, não era usado para designar uma comparação de quantidade; em vez disso, era utilizado pelas mães na regulação do consumo de suas filhas como, por exemplo, “não, você não pode comer mais pudim até que você tenha comido o que você tem no seu prato”. Quanto mais baixa a escala sócio-econômica, mais a mãe usava “mais” de uma forma negativa. É provável que essas crianças tenham associado o termo tanto com a proibição quanto com as mães que a expressavam, e a experienciar suas mães como a fonte de proibição e de privação, embora elas sejam apenas na verdade posicionadas desta forma pela construção social da função materna. Minha mãe tinha uma frase que ela costumava usar quando eu saía de casa e fui para a faculdade, tendo alcançado muito mais do que ela jamais tinha sonhado e ainda querendo mais. Ela chamava isso de “mais quer mais”, e ela usava isso como uma reprovação contra a ambição, contra um desejo que pudesse significar que você não está satisfeita com o seu lugar. Eu dou este exemplo para assinalar de uma forma resumida a maneira profunda pela qual o

pensamento é produzido em práticas específicas, com relações específicas de significado, sentido e emoção.

O que as escolas tentam ensinar as crianças a fazer é esquecer e suprimir esses significados, num esforço de universalizar o raciocínio lógico.

Nessa abordagem, as práticas produzem e posicionam os que dela participam (a mãe ruim, o “negro preguiçoso”, a garota que trabalha duro) e os significados são produzidos nas práticas, de tal forma que não existem “ações sobre o objeto” no sentido piagetiano, mas ações, objetos, palavras, nas práticas. Esses significados e as práticas nas quais eles estão inscritos são profundamente emocionais e repletos de fantasia.

Minha visão é de que precisamos analisar essas práticas como discursivas e específicas, para entender seu papel de produção de sujeitos no seu interior, ao invés de ver “os contextos” como algo periférico.

Quero terminar com mais dois exemplos, desta vez de escolas. Na primeira sala de aula, um grupo de crianças do nível superior está jogando um jogo que a professora deu a elas; ela chama isso de jogo de compras. Neste jogo, elas têm que pegar um cartão de um pacote. Cada cartão tem uma figura de um item a ser comprado e depois uma quantidade de dinheiro, tal como um iate por dois centavos. O objetivo do jogo é que as crianças trabalhem com o troco para cada compra feita com dez centavos, usando moedas de plástico e registrando a quantidade no papel. As crianças acham o jogo altamente divertido por causa da incoerência entre os artigos caros e os preços baratos.

Assim, essas crianças de classe trabalhadora levavam as fantasias de serem compradores de classe média ao seu limite. Elas faziam de conta que compravam mercadorias caras e as colocavam de volta porque elas estavam insatisfeitas. Elas utilizavam um sotaque afetado. Contudo elas também faziam erros em seus cálculos. Um garoto gastou todo o seu dinheiro, não se dando conta que ele deveria obter novos dez centavos em cada vez. O problema é que, embora a professora pensasse no jogo como corporificando práticas concretas e significativas de subtração com pequenas quantidades de dinheiro, a ignorância do significado e das práticas nas quais aquelas relações são produzidas levou a uma incapacidade para ver a razão para a alegria das crianças ou para os seus problemas. Essa tarefa tratava-se, na minha visão, de uma compra *ersatz*, uma compra de substituição. Não havia nenhuma troca, os bens eram irrealisticamente baratos, elas falavam sobre o troco e depois tinham que traduzi-lo para pegá-lo de volta e, então, o objetivo da tarefa era o cálculo sobre o papel e não qualquer item comprado. Em suma, as práticas eram diferentes e ignorar esses aspectos, assim como o das práticas da produção discursiva da escola, significava que as crianças tinham muitos problemas. A análise globalizadora sugeria que o jogo era um exemplo de subtração e chamá-lo de compras tornava-o significativo. Mas o significado não é algo que é acrescentado, mas na verdade é constituinte das próprias práticas. Este jogo tinha uma mistura de significados, advindos do

ato de comprar, que eram enganadores, tal como a idéia de troco quando na verdade não havia nenhuma troca, mas havia também outros significados e significantes, como a produção do cálculo da subtração no papel. A coisa principal que elas tinham que aprender era que essas tarefas, ao final, não significavam nada e as introduziria na idéia de um discurso lógico que poderia se aplicar a qualquer coisa. Isso lhes daria um tipo diferente de poder: um poder sobre um discurso que pudesse se referir a qualquer coisa.

A introdução a um tal discurso tem que ultrapassar a idéia de que uma expressão matemática não tem absolutamente nenhuma referência contida dentro da sentença. Por exemplo, a sentença “A é maior que B” apenas retém qualquer referência através do uso da palavra “maior”. Se nós colocarmos no lugar o símbolo $>$, o significado referencial é apenas obtido na forma falada do discurso. Ou, no exemplo “ $2+3=5$ ” a referência fora da expressão dos significantes matemáticos pode ser obtida apenas na versão falada. O uso de termos tais como “fazem” ou “é igual” muda o significado da expressão e localiza-a em algo fora da própria expressão, mas toda a questão aqui consiste em produzir uma forma discursiva que não tem nenhum significado referencial e pode, portanto, referir-se a qualquer coisa.

Em outra sala de aula que observei, dessa vez uma sala de aula de jardim de infância, a professora deu às crianças uma tarefa na qual elas tinham que entender a adição como união de conjuntos. Elas começaram pondo blocos de madeira em dois círculos desenhados numa folha de papel. Os círculos estavam conectados por duas linhas a um terceiro círculo formando a base de um triângulo. A professora fez com que as crianças movessem os blocos para aquele círculo enquanto fazia sentenças da forma “três mais quatro dão sete”. O que ela fez foi desenhar em torno dos blocos, construindo significantes icônicos e repetindo a mesma sentença e depois, no final, substituindo os desenhos por numerais escritos. Desta forma, ela substituiu um significante por outro até que tivesse produzido uma sentença lógico-matemática sem nenhuma referência externa. É esse tipo de sentença que as crianças têm que aprender, e é difícil, porque nela todas as relações metafóricas são suprimidas e é o eixo metafórico que carrega o significado através dos quais o sentido mais profundo de nós mesmos, como sujeitos, é construído (ver o livro *The Mastery of Reason* para mais detalhes).

Na minha análise, o raciocínio abstrato não é o último pináculo do poder intelectual de abstração, o poder essencial ao domínio da ciência no mundo moderno, mas um esquecimento massivo, que cria a fantasia da onipotência de um discurso científico que pode controlar o mundo, ele mesmo uma gigantesca fantasia, dado o estado presente do ecossistema do mundo. Em outras palavras, o esquecimento, o significado, as práticas, o caráter construído do sujeito, produzem uma forma muito especial de poder e é esse poder, o poder da Racionalidade ocidental, que tem concebido a natureza como algo a ser controlado, conhecido, dominado.

O matemático Brian Rotman chamou esta fantasia de “O Sonho da Razão”, o sonho de um universo ordenado, onde as coisas, uma vez provadas, permanecem provadas para sempre, a idéia de que a prova matemática, com todos os seus critérios de elegância, realmente nos fornece uma forma de aparentemente dominar e controlar a própria vida. Uma tal fantasia é onipotente porque ela não pode ser satisfeita. A terra, como a vida, é finita. Este tipo de pensamento, para expressar isso de forma enérgica, está destruindo o nosso planeta e perpetuando a dominação e a opressão. Não se trata de uma verdade universal, do pináculo da civilização, mas de uma enorme e perigosa fantasia. O pensamento, numa era pós-moderna, precisa destruir essas fantasias e reconhecer que o pensamento é produzido nas práticas, está repleto de significado e emoções complexas, que o pensamento sobre o pensamento está profundamente conectado com as formas pela qual o poder e a regulação operam em nossa ordem social presente. Precisamos, portanto, construir novas e diferentes narrativas, que reconheçam práticas específicas, que vejam o lugar dessas histórias na construção de nós todos. Afinal, se eu pude deixar de ser uma pessoa “esforçada” para me tornar uma “professora universitária” deve haver algumas histórias diferentes a serem contadas, histórias que não universalizem uma coisa para, com isso, patologizar a maioria da população do mundo.

Nota

1. Em inglês, “*madam*”, que tem o significado, entre outros, de dona ou gerente de bordel (N. do T.).

Referências Bibliográficas

- ARIÈS, P. *Centuries of Childhood*. Nova York: Vintage, 1962.
FOUCAULT, M. *Discipline and Punish*. Nova York: Vintage, 1979.
HENRIQUES et al. *Changing the Subject*. Londres: Methuen, 1984.
ROSE, N. *The psychological complex*. Londres: Routledge, 1985.
WALKERDINE, V. *The Mastery of reason*. Londres: Routledge, 1988.
WALKERDINE, V. and LUCEY, H. *Democracy in the Kitchen*. Londres: Virago, 1989.
WALKERDINE, V. & the Girls and Mathematics Unit. *Counting girls out*. Londres: Virago, 1989.
WALKERDINE, V. *Schoolgirls Fictions*. Londres: Verso, 1991.

Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.

Artigo publicado com autorização da autora.

Valerie Walkerdine é professora do Goldsmiths College - University of London.

Endereço para correspondência:

Department of Media and Communications
Goldsmiths College, New Cross
London - SE14 - 6NW - England



20(2):227-233
jul./dez. 1995

RESENHA CRÍTICA

GIDDENS, Anthony. *A Transformação da Intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: UNESP, 1993.

Erotismo e Democracia: um novo programa ético?

Mauro Grün

A teoria social contemporânea tem vivido um dilema nas últimas décadas. Os teóricos sociais parecem estar inevitavelmente aprisionados a uma estéril dicotomia que sugere que deveríamos ou nos preocupar quase exclusivamente com as questões macrosociais (que dizem respeito as questões estruturais) ou então voltarmos nossas atenções para as análises microsociais (sexualidade, subjetividade, erotismo, imaginários etc.). Existe uma interdição no pensamento social contemporâneo. É como se você fosse obrigado a escolher uma dessas abordagens em um procedimento invariavelmente excludente. As abordagens “macro” estariam quase naturalmente investidas de uma certa responsabilidade social, ao passo que as análises concernentes as questões “micro” estariam quase sempre desresponsabilizadas de um compromisso social mais explícito e, de certa forma, “desvinculadas” da estrutura social e das instituições de um modo geral.

Mas felizmente existem exceções capazes de transpor esse tipo de dualismo simplório e reducionista. Uma dessas agradáveis exceções chama-se Anthony Giddens. Em seu último livro publicado no Brasil — *A Transformação da Intimidade* —, Giddens nos oferece um exemplo criativo e bem elaborado de como questões aparentemente “íntimas” (secundárias para alguns) e restritas a esfera pessoal ou privada, como a sexualidade, o amor, o erotismo, a amizade, o

casamento e as relações entre pais e filhos, adquirem ampla ressonância nas instituições democráticas modernas e na estruturação da ordem social.

A *Transformação da Intimidade* aponta em direção a uma democratização radical da esfera pessoal. O livro defende uma tese: está em curso uma transformação radical nas experiências sociais cotidianas e essa transformação tem repercussões importantes nas instituições modernas. As instituições, por sua vez, reflexivamente, exercem influência sobre as experiências sociais cotidianas. Aqui cabe uma recomendação ao leitor. Embora o trabalho de Giddens não exija extensos conhecimentos prévios, constituindo-se em uma leitura acessível, seu livro anterior, *As Consequências da Modernidade*,¹ é quase um pré-requisito para ler *A Transformação da Intimidade*, principalmente para compreender o conceito fundamental de “reflexividade do moderno”.

Antes de lançar-se mais diretamente na defesa de sua tese, o autor apresenta um pequeno capítulo intitulado *Foucault e a Sexualidade* (cap.2). Ao tomar contato com esse texto, o leitor de Foucault não poderá deixar de sentir um certo desconforto e desapontamento com o modo superficial, apressado e até mesmo equivocado com que Giddens trata o pensamento foucaultiano. No entanto, o capítulo sobre Foucault tem um papel muito bem definido na estratégia argumentativa adotada por Giddens. Foucault é introduzido não para suscitar uma discussão sobre suas idéias, mas unicamente com o intuito de fornecer um contraponto às questões que Giddens irá trabalhar nos capítulos subsequentes. A estratégia é simples. Trata-se de examinar aquilo que Foucault e a maior parte dos teóricos sociais contemporâneos não examina — o amor².

O amor, esse tema tão desprezado pela teoria social, é tratado por Giddens com grande sofisticação conceitual e capacidade analítica. *A Transformação da Intimidade* é um livro sobre as emoções. Partindo da distinção entre o *amor romântico* e o *amour passion*³ Giddens vai desenvolver o argumento de que está em curso um processo de transformação da intimidade moderna e esse processo parece apontar na direção de uma democratização radical da esfera pessoal. O amor romântico é um dos fenômenos centrais dessa transformação da intimidade. Na perspectiva delineada por Giddens o amor romântico “é o modo contra-fatual do carente — e do séc XIX em diante participou de uma reelaboração importante das condições da vida pessoal”. (1993, p.57). A idéia de amor romântico é precursora de importantes modificações na estruturação dos relacionamentos modernos.

“Nos períodos iniciais do desenvolvimento moderno, para muitas mulheres havia uma ligação quase inevitável entre o amor e o casamento. Mas mesmo então, absolutamente à parte das intervenções dos autores feministas prescientes, as mulheres estavam de facto explorando outros caminhos” (Giddens, 1993, p.67).

Os homens permaneceram mais próximos do *amour passion*, que está ligado com a quebra da rotina e do dever e com a busca da aventura da sexualidade episódica. Segundo o sociólogo italiano Francesco Alberoni (1986) esse tipo de amor é caracterizado por uma intensa fragmentação no imaginário erótico (compulsão). Enquanto os homens viam no casamento e na família um refúgio do individualismo econômico, as mulheres estavam se tornando especialistas no que hoje chamamos de “intimidade”.

Se no amor romântico o amor era vinculado à sexualidade através do casamento, nas atuais circunstâncias sociais modernas é o *relacionamento puro* que os vincula. A emergência de formas de relacionamento puro é talvez o aspecto mais importante para a reestruturação da vida íntima moderna, para a reformulação do casamento e de outras formas de vínculo pessoal próximo. O relacionamento puro não tem nada a ver com alguma suposta “pureza sexual”. Para Giddens (1993) o relacionamento puro

“(...) refere-se a uma situação em que se entra em uma relação social apenas pela própria relação, pelo que pode ser derivado por cada pessoa da manutenção de uma associação com outra, e que só continua enquanto ambas as partes considerarem que extraem dela satisfações suficientes, para cada uma individualmente, para nela permanecerem.” (p.68-69).

Os relacionamentos *gays* femininos e masculinos foram os pioneiros nesse tipo de relacionamento puro que agora começa gradativamente a ser incorporado por casais heterossexuais. Os *gays* são “os primeiros experimentadores do cotidiano”. (idem, p.150). Segundo Giddens (1993) uma das formas mais desejáveis de relacionamento puro é o *amor confluyente*. “O amor confluyente é um amor ativo, contingente, e por isso entra em choque com as categorias ‘para sempre’ e ‘único’ da idéia de amor romântico”. (Giddens, 1993, p.72). O amor confluyente busca não a “pessoa especial”, mas cada vez mais o “relacionamento especial” e introduz pela primeira vez na história de nossa cultura a *ars erotica* no cerne das relações conjugais. Mas agora não como uma habilidade pertencente às “mulheres impuras”, mas como uma qualidade genérica da sexualidade e da erotização de todas as relações pessoais contemporâneas.

À luz do minucioso arcabouço analítico sobre amor desenhado nos quatro primeiros capítulos, Giddens analisa nos capítulos *Amor, sexo e outros vícios* (cap.5), *O significado sociológico da co-dependência* (cap.6), *Distúrbios pessoais, problemas sexuais* (cap.7), alguns aspectos e implicações do relacionamento puro e suas associações com questões da auto-identidade e da autonomia pessoal. Para tanto, o autor examina depoimentos e prescrições contidas nas obras terapêuticas e manuais de auto-ajuda. Esse procedimento rendeu a Giddens várias críticas que consideraram muito superficiais e pouco representativas as suas análises. Mas tais críticas me parecem improcedentes e

revelam, antes de mais nada, uma certa falta de perspicácia metodológica na leitura e na compreensão da proposta do livro. Giddens em nenhum momento pretende examinar questões tais como alcoolismo, drogadição, alimentação excessiva ou *sex addiction* (vício em sexo), seu objetivo é analisar os processos compulsivos inerentes a essas questões relacionando-os com as discussões sobre auto-identidade e autonomia pessoal no mundo moderno. Daí a sua preocupação perfeitamente justificada com os processos compulsivos descritos por Kasl (1990) em *Women, Sex and Addiction*. Esses processos representam exatamente o oposto da democratização da vida íntima e do desenvolvimento da autonomia pessoal, entendendo essa última como a capacidade de autodeterminação. E a capacidade de se autodeterminar e negociar uma posição eticamente defensável no contexto de uma relação pessoal próxima é uma das características centrais das formas de relacionamento puro.

Embora a idéia de amor romântico tenha aberto o caminho para as formas de relacionamento puro, ela agora fragmenta-se devido a algumas influências que ela própria ajudou a criar. O amor romântico sofre hoje um intenso processo de fragmentação. Isso se deve, em parte, à pressão em direção à emancipação e à autonomia sexual feminina. A crescente igualdade entre os sexos parece estar deixando os homens em uma situação difícil no que diz respeito à sua identidade sexual. (Goldberg, 1979). No mundo moderno, o confinamento ou negação da resposta sexual feminina sempre andou lado a lado com a aceitação da sexualidade masculina como não-problemática. Agora os homens parecem fragilizados diante das transformações da intimidade. Criou-se uma espécie de abismo emocional entre os dois sexos. O ponto nodal das investigações de Giddens pode ser melhor descrito em suas próprias palavras:

“Para as mulheres, o problema era fazer do amor um meio de comunicação e autodesenvolvimento — tanto em relação aos filhos quanto em relação aos homens. A reivindicação do prazer sexual feminino veio a se transformar em um elemento básico da reconstituição da intimidade, uma emancipação tão importante quanto qualquer outra buscada na esfera pública. Para os homens, a atividade sexual tornou-se compulsiva a ponto de ficar isolada destas mudanças mais subterrâneas.” (1993, p.196).

São essas “mudanças subterrâneas” que parecem estar criando as condições para uma possível emancipação sexual, que seria a forma mais adequada para uma reorganização emocional da vida social. “As mulheres prepararam o caminho para uma expansão do domínio da intimidade em seu papel como as revolucionárias emocionais da modernidade” (Giddens, 1993, p.146). A emancipação sexual não é uma temática nova na teoria social. Mas em Giddens a emancipação sexual não é entendida nos termos propostos por radicais sexuais como Reich e Marcuse nos anos 50 e 60. Nas considerações de Giddens o que está em jogo é

muito mais do que a sexualidade. Trata-se de uma democratização radical da vida pessoal, uma transformação da intimidade. Essa transformação e suas possíveis consequências estendem-se “de um modo fundamental às relações de amizade e, crucialmente às relações entre pais e filhos e outros parentes”(Giddens, 1993, p.200). As mulheres desempenharam o papel principal em todo esse processo que parece estar se direcionando para a elaboração de novos programas éticos. Aqui, reside a formulação mais original do trabalho de Giddens. Que as mulheres vem exercendo um papel fundamental nas transformações do mundo moderno, e que os homens parecem desconcertados com a crescente autonomia sexual feminina não lhe parece ser uma grande novidade. Mas analisar todo esse processo a partir da possibilidade da formulação de novos programas ético-cotidianos, relacionando-os com a estruturação da ordem social é, sem dúvida, algo muito original e revela uma acuidade sociológica invulgar.

O autor vislumbra o “desenvolvimento de uma estrutura ética para uma ordem pessoal democrática, que nos relacionamentos sexuais e em outros domínios pessoais se adaptam a um modelo de amor confluyente”(p.206). A ordem pessoal democrática, no entanto, não está restrita ao indivíduo, ela influencia os contextos institucionais da sociedade contemporânea. Segundo Giddens (1993) “Há condições estruturais na sociedade mais ampla que penetram no coração dos relacionamentos puros, inversamente, a maneira como tais relacionamentos são ordenados tem consequências para a ordem social mais ampla”.(p.213). A política de democratização da esfera pessoal traz à cena várias questões cotidianas existenciais e as remoraliza em novos programas éticos. O que está em questão é a construção de uma ética cotidiana na qual a identidade sexual, a auto-identidade e a preocupação moral com os outros estejam inter-relacionadas.

Giddens identificou um problema da mais alta relevância não só para a teoria social, mas para o pensamento filosófico moderno de um modo geral — a impossibilidade de se avaliar as emoções. Os julgamentos morais, ao longo da história da filosofia, têm sido uma atribuição praticamente exclusiva da razão. A razão moderna não foi apenas separada dos dogmas da tradição, mas também das emoções. Isso acabou por criar não uma repressão da emoção, como sugerem as interpretações tradicionais, mas uma *divisão institucional* entre a razão e os sentimentos. Assim, abriu-se um abismo entre ética e emoção. As questões éticas são questões relativas ao domínio público, ao passo que as questões emocionais são concernentes à esfera privada, secreta e íntima. No mundo moderno, os homens mantiveram-se afastados da intimidade. Suas buscas sexuais foram mantidas separadas de suas identidades públicas. Comentando o afastamento dos homens da “intimidade”, Giddens observa que

“A promoção da democracia no domínio público foi, de início, primordialmente um projeto masculino — do qual as mulheres afinal conseguiram participar;

sobretudo através da sua própria luta. A democratização da vida pessoal é um processo menos visível, em parte justamente por não ocorrer na área pública, mas suas implicações são também muito profundas.” (Giddens, 1993, p.201).

O que está em discussão não é tanto “um processo repressivo”, mas uma divisão institucional entre razão e emoção. Os julgamentos morais e os sentimentos são considerados antagônicos. É aqui que as articulações de Giddens revelam um sociólogo com poderosos *insights* e grande habilidade. A *Transformação da Intimidade* não é apenas mais um livro sobre teoria social; é uma demonstração inteligente de originalidade na forma como um cientista social pode tratar de questões “íntimas” e cotidianas como a sexualidade, o amor e a amizade sem perder o horizonte ético, político e institucional da estruturação da ordem social.

Giddens não é um sociólogo prescritivo. Não existem verdades definitivas a serem perseguidas em seu trabalho. Não há “ponto de chegada” dogmático e teleologicamente estabelecido. Mas suas considerações nos permitem pensar que existe a possibilidade de transformações radicalmente democráticas no domínio pessoal e público. As emergentes formas de relacionamentos puros não se fundamentam no poder diferencial entre os sexos, mas na mutualidade e igualdade sexual e emocional. A possibilidade da intimidade significa a promessa da democracia. Um tal transformação da intimidade, diz Giddens, “poderia ser uma influência subversiva sobre as instituições modernas como um todo”. (1993, p.11).

Notas

1. GIDDENS, A. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.
2. Segundo Giddens (1993), no período inicial do desenvolvimento da ciência social havia um interesse pelo amor enquanto temática de estudo, mas durante o período “clássico” de formação da Sociologia moderna, como em Durkheim, por exemplo, as investigações sociais sobre o amor foram suprimidas e isso, de certa forma, persiste até hoje na teoria social contemporânea.
3. O termo *amour passion* foi originalmente cunhado por Stendhal, mas Giddens o utiliza em um outro contexto que se aproxima mais ao que Alberoni (1986) denomina de erotismo descontínuo. Segundo Alberoni (1986) o erotismo masculino caracteriza-se por um ideário erótico extremamente fragmentado, ao passo que o amor romântico é caracterizado por um ideário erótico contínuo ou orgânico. “O erotismo feminino por si só tende a uma estrutura contínua, cíclica, eternamente recorrente, como a música oriental, que tem um início e um fim. Ou então como o jazz, que é constituído de inúmeras variações, mas sem uma mutação brusca, radical, sem aparições de diversidade absoluta. O erotismo masculino tende, ao contrário, ao descontínuo, à revelação do diverso, do totalmente novo. Em cada mulher, o homem é atingido e fascinado pela diversidade”. (p.196).

Referências Bibliográficas

- ALBERONI, F. *O Erotismo: fantasias e realidades do amor e da sedução*. São Paulo: Rocco, 1986.
- GIDDENS, A. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.
- GIDDENS, A. *A Transformação da Intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Unesp, 1993.
- GOLDBERG, H. The New Male. New York: Signet, 1979. In: *A Transformação da Intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Unesp, 1993.
- KASL, C. Women, Sex and Addiction. London: Mandarin, 1990 In: GIDDENS: A. *A Transformação da Intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Unesp, 1993.

Mauro Grün é Mestre em Educação pela UFRGS e professor de Filosofia da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

Endereço para correspondência:

Av. João Pessoa, 41 apt. 323

90.040-000 - Porto Alegre - RS

ou

Rua Borges de Medeiros, 350

95.900-000 - Lageado - RS

E-mail: MGRUN@VORTEX.UFRGS.BR



20(2):235-255
jul./dez. 1995

RESENHA CRÍTICA

FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

O que quer uma professora-mulher *atrapada*? (Resenha em três atos e oito quadros)

Sandra Mara Corazza

PERSONAGENS (*em ordem alfabética*): Alicia Fernández, autora // Aluna e Alunos // “A” Mulher // “A” Professora // Interlocutora/es // Livro Falante // Marisa Costa, editora // Narradora¹ // Professoras e Professores // Psicopedagogia, prática discursiva

PRIMEIRO ATO

— Primeiro Quadro — *À Flor da Pele*

ABRE O PANO

Cenário

Uma sala de aula deserta, na semi-escuridão. Reina ali um silêncio de morte.

Ação

“A” Professora entra, olha para todos

os lados, certificando-se de que não há ninguém. Coloca-se então de costas para o quadro-verde e canta, em tom intimista, a parte inicial da música de Chico Buarque-1989.

“A” PROFESSORA (*Perdida em seus pensamentos.*)

(Entra a Narradora, trazendo um livro na mão.)

NARRADORA

Soa a sineta da escola. ALUNAS e ALUNOS começam a chegar, enquanto a sala de aula se ilumina. Elas/es cantam, em grandes brados:

(A cortina baixa rapidamente, escondendo a cena.)

— *O que será que me dá / Que me bole por dentro, será que me dá / Que brota à flor da pele, será que me dá / E que me sobe às faces e me faz corar / E que me salta aos olhos a me atraíçoar / E que me aperta o peito e me faz confessar / O que não tem mais jeito de dissimular / E que nem é direito ninguém recusar / E que me faz mendiga, me faz suplicar / O que não tem medida, nem nunca terá / O que não tem remédio, nem nunca terá / O que não tem receita.*

— Quem estará escondida, aprisionada, capturada, enclausurada, en-capsulada, “atrapada”?

— A professora, a mulher, a leitora? (*Entre perplexa e assustada.*)

— Eu, serei eu a mascarada? O que será, que será?

— Convido-as/os a refazer o caminho de minha aproximação à obra de Alicia Fernández, como se estivéssemos participando de uma peça, onde os sucessivos atos e seus quadros poderão nos ajudar, com um pouco de sorte, a responder às perguntas da Professora.

— *Chegando na nossa escola / Cantemos com alegria / Saudando “A” Professora / Bom-dia, bom-dia. / Depois, ao entrar na sala / Cantemos com alegria / Saudando “A” Professora / Bom-dia, bom-dia.*

— Segundo Quadro — *Uma Editora Intrigada*

Cenário

Sala 908 da Faculdade de Educação,
Departamento de Ensino e Currículo.

Ação

Após subirem os nove lances de escada, por estarem os dois elevadores do prédio 12201 “Em Revisão”, PROFESSORAS e PROFESSORES, um tanto ofegantes, circulam por ali, perguntando coisas, remexendo em seus escaninhos, servindo-se de cafezinho. A mesa grande, no centro da sala, está abarrotada de pastas, bolsas, livros, avisos, cartazes, recados. NARRADORA (Recordando. Enquanto narra, as imagens da cena lembrada desenvolvem-se ao fundo.)

- MARISA COSTA me procurou, intrigada com o elevado número de vendas do livro de ALICIA FERNÁNDEZ e com a quantidade de consultas, registradas na Biblioteca da Faculdade de Educação. O que estaria levando a tanta demanda, ela se perguntava. (Pequena pausa.) — Aceitei responder a esta inquietação, por confiar em seu apurado “faro” editorial e também, ao ser informada do título, por pensar: “Há muito tempo que exerço minha arte e ofício como professora. Quem sabe agora consigo descobrir “a-outra-de-mim” que, por todo esse período (a se dar crédito ao título), esteve escondida”?! Vamos lá.

— Terceiro Quadro — *A Capa*

Cenário

Biblioteca da Faculdade de Educação, no início da tarde. De um lado, chegam sons de instrumentos musicais e de canções; da parte de baixo, ruídos de inúmeros automóveis e ônibus, buzinas, sirenes ligadas, apitos, algazarra de crianças e jovens.

NARRADORA

— Contato inicial com o livro. As imagens desenhadas: em primeiro plano, uma figura, visivelmente representando “A” PROFESSORA, de cabelos cor de cinza e corte geométrico. Os óculos são redondos, detrás dos quais não existem olhos.

(Interrogadora.)

— Ela não vê? A boca é tracejada, como se fosse um zíper.

— Ela não fala? O vestido tem mangas compridas e bufantes, gola fechada na altura do pescoço, um leve esboço de cintura.

— Ela não tem corpo? Em um dos braços, usa uma pulseira de pérolas.

(Alegremente espantada.)

— Ao menos se adorna !? É com este braço que segura um livro aberto.

(Pausa longa.)

— Mas se não tem olhos, como o lê? A outra mão, mais abaixada, dissolve-se naquela massa azul, que configura seu traje. Preso em um cinto branco (não poderia ser outra a cor), o que ocupa o primeiro plano do desenho? Um cadeado vermelho, preso no cinto de castidade, que cobre sua genitália. O cadeado não tem chave.

(Gravemente preocupada.)

— Nenhuma possibilidade de ser aberto?

Em segundo plano, saindo das ancas da PROFESSORA uma figura que, inequivocamente, representa “A” MULHER. É uma sombra em preto esta que “sai” da professora, mas que, ao mesmo tempo, está como que simbioticamente colada à ela, como uma sua irredutível extensão: tal qual um fantasma que não é transparente, mas corpóreo. De formas voluptuosas, ancas arredondadas, cabelos revirados, um seio em bico destacando-se arrebitado. Esta figura está desnuda e seu corpo, eroticamente inclinado, faz pose sedutora.

A cena é, sem dúvida, a de uma sala de aula moderna, pois, atrás das

duas, há um quadro-verde. Autor da capa: um homem.

— Quarto Quadro — *O Título*

Cenário

Idem ao do Terceiro Quadro.

NARRADORA

— O livro foi originalmente publicado no ano de 1992, em língua espanhola, por Ediciones Nueva Visión, de Buenos Aires, com o título: *La Sexualidad Atrapada de la Señorita Maestra — Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporèidad y el aprendizaje*. Na edição em língua portuguesa, o título teve a “sexualidade atrapada” radicalmente suprimida; bem como “señorita maestra”, típica expressão em língua espanhola que antecede o nome da professora e até mesmo o substitui — como lembra a tradutora —, acrescentando que em nosso meio, a palavra “tia” é a que mais se aproxima daquele sentido, “*que, no caso, representa uma pessoa mais disponível, receptiva, também alguém desprovida de vida sexual: a tia solteirona*”. (N.da T., p.9.)

Tradutora; supervisora técnica; revisora, coordenadora e supervisora de edição — as três são mulheres.

— Quinto Quadro — *O Impasse*

Cenário

Idem ao do Terceiro e Quarto Quadros, porém, agora em um final de tarde, quando os ruídos de trânsito estão redobrados.

NARRADORA (*Inquieta.*)

— É necessário ler o livro, ou toda sua problemática está excessivamente representada na capa e também na operação *traduttore-traditori* do título? Quando há um desmedido na imagem, por que buscar decifrar um enigma que

sempre um livro fechado representa? Podemos buscar outro, mais desafiador, dentre os tantos que costumamos deixar pacientemente nos esperando, como um jeito (pensado por Luis Fernando Verissimo) de enganar a morte, quando ela chegar, para então poder dizer: — “Espera um pouco mais, que eu ainda tenho uma prateleira inteira para ler”². Mas, vamos prosseguir. O que temos até aqui? 1º) um título do qual foi retirada a sexualidade, mesmo “atrapada”, da professora — *señorita maestra* — tia, tendo sido colocado em seu lugar um “mistério” — a mulher — dando idéia de que a mulher está oculta, dissimulada, encoberta ; 2º) uma capa, que essencializa tanto “A” PROFESSORA — enquanto aquela imagem asséptica, neutra, assexuada, quase religiosa, presa por um cinto de castidade —, quanto “A” MULHER, erótica, carnal, objeto do desejo masculino. Uma oposição binária imagética, que naturaliza pela representação, estas duas subjetividades, estes dois objetos de discurso, estas duas identidades, representadas de forma aparentemente fixa, embora uma constitua ao menos parte da outra.

(*Reavaliando.*)

— Bom, estou calcada na produção do livro em língua portuguesa, que faz “um tipo” de leitura da obra (não sem consequências, é verdade). De qualquer maneira, vamos adiante, atrás das “pérolas” (mulher, professora, psicopedagogia?) escondidas. Façamos agora outra forma de leitura.

— Sexto Quadro — *A Autora em seu Campo*

Cenário

Um gabinete de estudo.

NARRADORA

(Em um tom “academicamente” informativo.)

— Alicia Fernández é considerada, por muitas/os, uma das profissionais de grande prestígio, dentre o segmento da psicopedagogia clínica argentina, tributário inicial do campo psicopedagógico francês, onde tudo começou. Ao lado de Sara Pain, Alicia ficou conhecida, na cidade de Porto Alegre, por suas freqüentes participações em seminários, congressos, cursos e assessorias promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, durante a primeira gestão da Administração Popular, nos anos de 1990 a 1993. Autora de inúmeros artigos, teve seu primeiro livro, de 1987, *La inteligencia atrapada: abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*, traduzido em 1993, também pela editora Artes Médicas. Conforme vai sendo gradativamente informada/o durante a leitura do livro, ora em resenha, a leitora/o leitor identificam os diversos espaços clínicos onde Alicia desenvolve seu trabalho, quais sejam: hospitais públicos da Grande Buenos Aires e da Capital Federal (Argentina); oficinas com professores (sic!); grupos de mães de crianças com problemas de aprendizagem; clínica privada para crianças, adolescentes, adultos, famílias; grupos de tratamento psicopedagógico para psicopedagogos (sic!), na Argentina e no Brasil (RJ).

Mas, em que campo de investigação, em que área do saber “científico”, em que forma de prática social, em que registro de política cultural movimenta-se Alicia? Em outras palavras, qual é a configuração³ do campo discursivo da (psico)pedagogia⁴ que, afinal, constitui as condições de enunciação para a produção de uma obra que promete (ao menos em português) analisar a problemática de gênero, via a metáfora (?) da mulher escondida na professora?

Foi ao final do século XVIII e início do XIX, que a atenção médica voltou-se para os chamados “deficientes” mentais ou perceptivos e sua falta de capacidade para aprender. Em um registro organicista⁵ do aprender (indispensável à secularização da cultura promovida pelas ciências “do homem” — sic! — e suas tentativas de ruptura com a tutela religiosa) é que se institucionalizaram as primeiras práticas constituidoras da história do campo (psico)pedagógico, as quais foram articuladas por um conjunto de idéias filosófico-científicas, tais como o Sensualismo, o Empirismo e o Naturalismo (Lajonquière, 1992a).

Assim, em seu início, o que hoje costumamos denominar de (psico)pedagogia legitimou-se como uma prática reeducadora (tornar a educar, educar novamente, ou completar uma educação), operando sobre a idéia de que o sujeito humano — feito objeto pelos saberes das ciências humanas —, por ser tal como “observado” e “descrito” por estes mesmos saberes, deveria aprender determinados conhecimentos, de determinadas formas, em determinados tempos, conforme deter-

minados graus, para justamente aceder à condição humana, tida por normal, e com este sentido, adequada às necessidades práticas e aos ideais sociais de seu tempo-espço. Apenas por estar estabelecida culturalmente uma norma⁶ (modelo, padrão, preceito, lei, princípio), é que puderam / podem ser avaliadas as aprendizagens dos sujeitos particulares, em sua maior ou menor aproximação a estes pontos tidos como “ótimos”⁷ e praticadas as devidas medidas corretivas. Mas, avaliadas e corrigidas onde? Especialmente dentro da instituição Escola, um dos artefatos culturais da modernidade (ao lado da família ocidental burguesa) provedor das grandes necessidades práticas que tornaram urgentes, plausíveis e verdadeiras as produções (psico)pedagógicas. Tal normalidade e a busca incessante de normalização das/os escolares “desviantes”, instituída pela escola, exigirão a partir daí dispositivos de regulação das crianças, os quais investirão os códigos psicológicos de supremacia pedagógica, levando-os a produzir uma criança-escolar “natural”, a qual, para assim ser considerada, deveria ser “normalizada”. Tinham nascido as “pedagogias-centradas-na-criança” (Walkerdine, 1984), ou as “pedagogias psicológicas” (Varela, 1991), a partir das quais serão classificadas todas as crianças-aprendizes particulares da Modernidade.

Contemporaneamente, o campo da (psico)pedagogia atual é um campo contestado⁸. De um lado, encontramos ainda práticas clínicas e postulações teóricas reeducadoras, que fabricam “remédios” para o quê consideram

como “problemas de desenvolvimento” e outras correntes que oferecem terapêuticas para o quê tomam por “problemas de aprendizagem”; de outro lado, temos uma prática discursiva (psico)pedagógica que critica as primeiras enquanto produtoras de “ortopedias reeducadoras” (em geral, pela via da fragmentação “científica” do sujeito-objeto), por acreditarem que “saber é poder” e que, conhecendo as leis do aprendiz e o próprio aprendiz, o/a (psico)pedagogo/a pode calcular os efeitos de seus métodos de trabalho (Lajonquière, 1992b). Para este grupo crítico, tanto na primeira modalidade, quanto na segunda, o que fica em posição apagada ou degradada são o campo e a função da palavra, isto é, do significante. Este segmento não é unívoco e, ao contrário, dele fazem parte muitos/as profissionais, com posições teóricas e práticas clínicas diferentes e mesmo antagônicas, mas que se identifica por integrar duas perspectivas, quais sejam, a psicanálise freudiana (geralmente a relida por Lacan) e a psicologia genética da inteligência (produzida por Piaget)⁹. Para esta posição, tais perspectivas são logicamente irreduzíveis¹⁰, mas não incompatíveis, dando-se a prática clínica (e suas teorizações), de maneira transdisciplinar, nas fronteiras desses dois campos discursivos; considerando a prática psicopedagógica como um espaço de jogo para tais importações conceituais; trabalhando com a díade — saber (desejo) e conhecimento (inteligência)¹¹, ou operando clinicamente com as duas perspectivas de maneira alternada¹².

(Breve pausa.)

— Busquei situar, resumidamente, o lugar-campo de onde fala Alicia e algo desta problemática.

(Agora, um pouco mais perplexa.)

— Não sei se isto pode ajudar, pois pareceu que a esfinge ficou mais forte em sua interrogação, ao agudizar a pergunta: — “O que poderá, desde aí, ser dito sobre a mulher escondida na professora, ou sobre *la sexualidad atrapada de la señorita maestra*”?

— FIM DO PRIMEIRO ATO —

PANO

« INTERVALO »

SEGUNDO ATO

— Sétimo Quadro — *Alicia no País da Saúde “Psi”*

Cenário

Um lugar que lembra o jardim de “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carrol. A NARRADORA encontra-se sentada em um banco, colocado embaixo de uma frondosa árvore, com o livro de Alicia nas mãos.

NARRADORA

— O livro de Alicia não possui um eixo único, como poderia ser dado a pensar pela leitura da capa e do título. Embora proponha-se a estudar a “*subjetividade da professora*” e “*seu posicionamento frente às diferenças de gênero sexual*” (p.8), não é fácil (talvez, para a perspectiva psicopedagógica de Alicia) manter este enfoque durante as 182 páginas. Ele é particularmente sustentado no capítulo 1 — “Um Conto

que não é Conto” — (pp.9-14), onde Alicia refere a “senhorita Patrícia” que, mesmo casada, é chamada de “senhorita” porque é “a professora” (“*Os homens são senhores sempre. Nós mulheres, ao contrário, para sermos senhoras, temos que ser senhoras de algum senhor*”. — p.9); onde conta sobre uma reunião de mães, em que compareceram vinte mães e apenas um pai e a professora dirigiu-se aos “senhores presentes” (“*Só entre mulheres a linguagem lhes permite ser mulheres.*” — p.11), enquanto este homem tem vontade de chorar, ao lembrar-se de “sua senhorita” da primeira série dizendo-lhe o que então ele não compreendia — “*Os homens não choram*” (p.11); onde Alicia registra os ditos de uma menina — Bárbara — que questionam a linguagem convencional, mestra em ocultar o sexo feminino (a proposta da menina é a de que chamem as duas irmãs e ao irmão de *les chiques*, e não *los chicos* — p.12). O enfoque sobre as questões de gênero sustenta-se ainda: no capítulo 2 — “Discursos sobre o Corpo” — (pp.19-32), onde Alicia repensa, com base nas contribuições de Piera Aulagnier, “*as origens da construção de um corpo e algumas relações entre corporeidade, gênero sexual e pensamento*” (p.19); no capítulo 3 — “Como se Constrói um Corpo Sexuado” — (pp.37-46), ao indagar pelos significantes culturais — em suas formas simbólicas e somáticas —, e ilustrar tal interrogação com a construção do corpo feminino no momento — para a autora — paradigmático da menarca (“*Mancha vermelha, testemunho mudo da infância perdi-*

da;/ brado orgânico da mulher surgida./ Sangue? Teus onze anos se assustam./ As perguntas caem/ e se afogam no líquido vermelho / que abruptamente tinge tua roupa interior./... — p.40); e até mesmo no capítulo 4 — “A Culpa por Conhecer” — (pp.49-61), onde são analisados os lugares diferenciais da mulher e do homem diante do conhecimento (“... frente à proibição mítica de conhecer, a mulher e o homem realizam movimentos diferentes, de acordo com os distintos lugares onde estão situados.” — p.49).

A partir daí, a obra fica dispersa em uma grande multiplicidade de temáticas, expressas em artigos e apêndices, alguns dos quais inéditos, enquanto outros constituídos por fragmentos de conferências e seminários ministrados pela autora, acrescidos de transcrições de perguntas e respostas seguidas a estes pronunciamentos. A impressão que tive é a de que fica-se muito mais, como leitora, presa ao outro propósito de Alicia (enunciado após a afirmação de que está “*incluindo um nível de análise que não só será útil para as docentes*”), qual seja, o de fornecer subsídios para “*repensar a etiologia do problema de aprendizagem e do fracasso escolar; favorecendo a construção de pautas de prevenção*”(p.8). O livro justamente trabalha para cumprir o que promete neste segundo propósito, ao dissertar sobre conteúdos que vão, por exemplo, desde análises do erro construtivo; relações entre agressividade e aprendizagem; autonomia de pensamento e escrita; concentração e distração; queixas da professoras e seu uso institu-

cional para manutenção da situação; fontes somáticas da aprendizagem (o alimentar-se e o olhar); história clínica de uma professora universitária bulímica; limites e proibições; o Outro e os outros.

Mas, como o livro faz o que faz? Qual a promessa que ele cumpre e a partir de que lugar a cumpre? Ora, aquela de propor (a partir do que a autora chama de psicopedagogia) elementos para construir “pautas de prevenção”. Assim, que parece estarmos diante de um multifacetado “cardápio” de problemas atinentes à prática (psico)pedagógica, às quais são oferecidos “remédios” para que possamos “vencer” tais problemas. Como diz a autora: *“E vencer, para mim, é poder sustentar o Desejo e os desejos”*. De que? *“O desejo de conhecer, de ser feliz, de surpreender-se, de amar”*. (p.5.) É uma “proposta de saúde”, esta que constitui o pano de fundo para indicação de soluções às patologias e aos sintomas advindos de tais problemas. Como Alicia mesmo resume, no Prólogo: 1. para o problema da inteligência aprisionada — *“a de cada um de nós como ensinantes e aprendentes (já que todos temos estes pequenos ou grandes sintomas, e inibições, ainda que não se encontrem estruturados)”*, *“(...) a proposta de saúde (...) passa por: — o autorizar-se a pensar; — o permitir-se perguntar; — o deixar espaço à imaginação e ao prazer de aprender; — e, em consequência, e só em consequência, ao prazer de ensinar”* (p.5); 2. para o problema de *“nossa sexualidade desmentida, ludibriada, omitida, aprisionada, encap-*

sulada, enclausurada, enredada, atada, indiferenciada”, a proposta de saúde passa, entre outras coisas por: “— *o reconhecer a diferença como diferença e não como carência (tem ou não tem); — o não omitir-se; — o legalizar o modo de produção de saber e de conhecer característico das mulheres; — o fazer visível nossa produção invisível; — o fazer pública nossa produção doméstica; — o autorizar-se a ser mulher*” (p.6).

Ou seja, para a autora, parece que a palavra-chave é esta: “autorizar-se”, tanto para se ter uma inteligência “saúdável”, quanto para se obter uma sexualidade idem. Neste sentido, podemos pensar estar diante de uma produção delirantemente autonôma, em que ficam escamoteadas todas as questões relativas às tramas de saberes e estratégias de poder, que ativamente produzem tais problematizações. Como se um/uma, apenas por decidir autorizar-se a fazer e a “ser” diferente, pudesse desenredar-se de tais configurações. Isto é, para se sair do segundo termo do par binário saúde X doença (em que o livro coloca as problemáticas da ação (psico)pedagógica), e nos categorizar no primeiro termo (sem dúvida, aquele que é valorizado) o que teríamos a fazer seria mudar de atitude. Não é que Alicia nos dê técnicas para resolver tal saída — “*A questão básica a considerar é uma mudança de atitude, não uma mudança de técnica*”. (p.165) —, mas o que ela oferece são “*uma série de conhecimentos, de instrumentos*”, produzidos justamente desde um campo que, historicamente, veio constituindo saberes-poderes, dis-

tinguindo entre aqueles que são saudáveis e os que são patológicos, já que o mundo, as coisas, os grupos, os sujeitos, os atos, sentimentos, etc., são também conceptualizados e classificados da mesma maneira. Dessa forma, o livro demonstra que pode existir “um país” onde haja o reinado da “Saúde Psi” e cujo receituário, não por acaso, é fornecido pela psicopedagogia de Alicia, a partir do qual podemos autorizar nossa des-patologização. Por isto, encontramos análises acerca de “*conhecimentos corretos*” X “*falsos conhecimentos*” (p.61); “*pulsão epistemofílica, o desejo de conhecer e a inteligência ... sádios*” (p.69); uma nosografia (registrada sob forma de esquema) de vínculos entre ensinante e aprendiz, de tipo “*perverso, neurótico, psicótico e sadio*” (p.72); “*saúde da aprendizagem*” e “*saúde do ensinante*” (p.121); “*agressividade necessária e sadia*” X “*agressão patógena*” (p.127); “*modalidade de ensino patógena*” X “*modalidade de ensino que propicie a autonomia e a autoria de pensamento*” (p.149); “*trabalhar sadiamente*” (p.167); “*aprendizagem normal*” (p.176); “*aprendizagem sadia*” (p.180); e assim por diante.

Neste “país da Saúde Psi”, existem ainda muitas coisas, tais como um forte resíduo iluminista que outorga ao pensamento “*o verdadeiro poder de autonomia*”: “*... uma vez que se conhece, ninguém pode tirar esse conhecimento. Este é o poder do argumento. Se alguém está em uma instituição com normas autoritárias com as quais não coincide, rebelar-se ou submeter-se não são as únicas duas possibili-*

dades. (...) Há outras possibilidades que têm a ver com a autonomia que o pensamento outorga: refletir, pensar sobre isso, permitir que se fale sobre o tema, (...)” (p.166); ou então o axioma de que “a capacidade de transformar o mundo (...) não é outra coisa que a capacidade de aprendizagem” (p.127). Há também muitos “lugares-comuns”, como por exemplo: “Hoje em dia, o conhecimento científico confere à mulher a possibilidade real de escolher se deseja ou não ser mãe, quer dizer desfrutar de sua sexualidade e, simultaneamente, eleger e decidir, em conjunto com o homem que ama, se e quando nascerá um terceiro como fruto desse amor” (p.27). Há equívocos teóricos, principalmente aqueles atinentes à psicanálise freudolacanianiana, como o de atribuir a Freuda postulação ôntica de uma “passividade” inerente à condição feminina¹³ (p.66,p.69); ou então, formulações psicopedagógicas que pretendem ir “além de Freud” (p.24), sobre o desejo de conhecer, quando em verdade afirmam aquilo mesmo que Freud dizia, ou seja, a ligadura deste desejo com as pulsões epistemofílicas de saber (inconsciente), que ficam sempre aquém do que cada criança possa “conhecer”(consciente) do ato sexual. Há muitas poesias. Há ainda um esquecimento de referência bibliográfica, quando Alicia, no capítulo 4, utiliza as leituras de Néstor Braunstein (1989) acerca dos mitos do Gênesis, do Prometeu e do Dr. Fausto, de Goethe, para mostrar a culpa e os castigos por conhecer. Como se pode ver, há um sem-número de surpresas neste país, das

quais não menciono tantas, para não estragar a satisfação da leitora/ do leitor que se dispuser a descobri-las.

— FIM DO SEGUNDO ATO —

TERCEIRO ATO

— Oitavo Quadro — *À Flor da Aprendizagem*

Cenário

A mesma sala de aula do início da peça, deserta, na semi-escuridão, imersa em um silêncio de morte. Em seguida, entram a Narradora, a Editora, “A” Professora e “A” Mulher.)

MARISA COSTA

— E então, o “mistério” do sucesso do livro foi descoberto? A mulher escondida na professora foi, afinal, desvelada?

NARRADORA

— Enquanto professora-mulher, “autorizei-me” a exercitar um “juízo crítico” sobre o livro de Alicia, sentindo-me também autorizada por ela a fazer este tipo de juízo que ela chama de “*atividade de pensar e de aprender*” (p.93,p.131), ao perguntar no cruzamento de suas palavras, de sua fala — O que ela diz? Coloquei-me como “aprendente” e ela como “ensinante”, bem ao seu gosto. Então, Alicia “mostrou e guardou” e eu “olhei”, não “espiei”(p.172). E, ao olhar, o que encontrei foi uma mulher, uma professora (ou melhor, uma “ensinante”) que têm sido produzidas e se produzem como “patológicas”, mas que podem chegar a ser “normais”, ao estilo de um certo fazer-dizer (psico)pedagógico com função historicamente normalizadora

e, por isto mesmo, reguladora e corretiva.

“A” MULHER

— Quer dizer que, depois disto tudo, vou continuar sendo esta figura fantasmagórica, meio pendurada nesta aí? (*Fazendo com a cabeça um movimento depreciativo em direção à Professora.*)

“A” PROFESSORA (*Angustada. Balbuciando entre-dentes, por causa do zíper, que começa de vez a se fechar.*)

— E eu? Continuarei sem saber da “outra-de-mim”? Sem sexo, sem corpo, sem olhos, sem voz? Sem saber, por fim, o que será que me bole por dentro?

AUTORA (*Entrando de forma inopinada e, desde o umbral da porta, lendo a última frase do Livro-Falante, p.182*)

— “(...)creio que temos que pensar nossa história; o que os demais fizeram conosco pode ter sido mais ou menos daninho, mas trata-se de ver o que nós fazemos com esta história que recebemos ...”

FIM

Notas

1. Situando-me como NARRADORA desta resenha-peça teatral, não tenho a mínima vontade, nem qualquer pretensão de “dizer a verdade” sobre o livro de Alicia Fernández, mesmo porque isto seria impossível. O que farei é somente narrar de uma das tantas maneiras possíveis e, para tanto, ficarei lembrando de Walter Benjamin, quando escreve a respeito da função da narração: “... a narração não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação o faz), integra-o à vida do narrador para passá-lo ao ouvinte como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila”. (Apud Levy, 1993, p.36.)
2. Lembrança livre de uma crônica do autor, no jornal Zero-Hora, 1994.
3. Para traçar, com rigor, a situação atual do campo discursivo (psico)pedagógico, seria imprescindível, de meu ponto de vista, trabalhar genealógicamente suas práticas discursivas e não discursivas. Operação da qual abdicó, no momento, por extrapolar os limites desta resenha.
4. Forma de grafia estabelecida por Lajonquière.

5. Que não deixou, em nenhum momento, de traduzir uma necessidade prática de moralização.
6. “Aquilo que se estabelece como base ou medida para a realização ou a avaliação de alguma coisa” (Dicionário Aurélio).
7. Apresento elementos analíticos para a discussão da problemática de normalização no texto “Relações de Poder e Ética na Instituição Escolar”, em *Escritos de la Infancia*, do Centro Lydia Coriat, de Buenos Aires. (No prelo.) Ver também o exemplar artigo de Leandro de Lajonquière (1994) “Deficiências Sensoriais e Subjetividade: Notas Críticas à Ideologia Reabilitadora”, onde o autor procede a uma genealogia da ideologia reabilitadora, como um invento dos séculos XVII e XVIII, que estabelece o dilema linear e iluminista — eliminação no real X reabilitação dos indivíduos portadores de deficiência. Dilema do qual a sociedade ocidental moderna encontra saídas “científicas”, cuja exemplaridade (psico)pedagógica pode ser encontrada no trabalho médico-moral realizado por Jean Itard com o Selvagem de Aveyron — Victor. Ver também Lajonquière (1992a,b) e Maud Mannoni (1982).
8. Embora, em meu entendimento, prossiga adotando como pauta comum para sua produção discursiva, o critério de maior ou menor aproximação do sujeito-aprendente ao padrão estabelecido de normalidade cultural.
9. Ou então, numa variação, por integrar a psicanálise com a psicologia sócio-histórica de Vygotsky.
10. Há ainda uma linha representada pelo francês Jean-Marie Dolle (1987), que propõe a homologação entre Freud e Piaget, formulando a estruturação de um desenvolvimento sequencial psíquico, num paralelismo com a teoria dos estágios cognitivos piagetianos.
11. Como é o caso de Sara Pain (1987) e de Alicia Fernández (1987,1994).
12. Como nas posições clínicas de Evelyn Levy (1985, 1990).
13. Para esta discussão, remeto a leitora/o leitor para o livro de Serge André (1987) “O que quer uma mulher”?

Interlocutoras/es

- ANDRÉ, Serge. *O que quer uma mulher?* RJ: Zahar, 1987.
- BRAUNSTEIN, Néstor A. et alii. *Psicología: ideología y ciencia*. Bs.As.: Siglo XXI, 1989.
- BUARQUE, Chico. *Letra e música I*. SP: Companhia das Letras, 1989.
- CORAZZA, Sandra M. Relações de poder e ética na instituição escolar. *Escritos de la Infancia*. Centro Lydia Coriat de Buenos Aires, 1995. (No prelo.)
- DOLLE, Jean-Marie. *Au delà de Freud et Piaget. Jalons pour de nouvelles perspectives en Psychologie*. Paris: Privat, 1987.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico e niño y su familia*. Bs.As.: Nueva Visión, 1987.

- _____. *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer; la corporeidad y el aprendizaje*. Bs.As.: Nueva Visión, 1992.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. O legado pedagógico de Jean Itard. (A pedagogia: ciência ou arte? *Educação e Filosofia*. Uberlândia, 6(12):37-51, jan./dez. 1992a.
- _____. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. RJ: Vozes, 1992b.
- _____. Deficiências sensoriais e subjetividade: notas críticas à ideologia reabilitadora. *Educação & Sociedade*. n° 48, agosto/94. pp.304-25.
- LEVY, David. Psicanálise e experiência narrativa. *Pulsional*. Boletim do Centro de Psicanálise, São Paulo, ano VI, n.53, set.93, pp.32-7.
- LEVY, Evelyn. La construcción del conocimiento en la relación con otro. *Centro de Salud Mental*, n° 3, 1985. pp.50-60.
- _____. De la significación a la intervención en la clínica psicopedagógica hospitalaria. *Conferência das 5tas. Jornadas Nacionales sobre Problemas de Aprendizaje, Tendências Actuales de la Psicopedagogia*, 1990. (Mimeo.)
- MANNONI, Maud. *A teoria como ficção*. RJ: Campus, 1982.
- PAÍN, Sara. *A função da ignorância*. POA: Artes Médicas, 1987. (Vol. 1 e 2.)
- VARELA, Julia. El triunfo de las pedagogías psicológicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 198, dez.1991. pp.56-9.
- WALKERDINE, Valerie. Developmental psychology and the child-centered-pedagogy: the inertion of Piaget into early education. In: HENRIQUES, J. et alii. *Changing the subject*. Londres: Methuen, 1984.

Sandra Mara Corazza é professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:
Rua João Berutti, 185 - Chácara das Pedras
91.330-370 - Porto Alegre - RS