

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALEXANDRE RODRIGO NISHIWAKI DA SILVA

**RELAÇÕES DE GÊNERO NOS CLÁSSICOS DA DIDÁTICA: REFLEXÕES
POSSÍVEIS ACERCA DA IDEIA DE MASCULINIDADE**

**FEVEREIRO
2017**

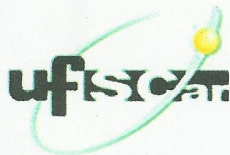
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALEXANDRE RODRIGO NISHIWAKI DA SILVA

**RELAÇÕES DE GÊNERO NOS CLÁSSICOS DA DIDÁTICA: REFLEXÕES
POSSÍVEIS ACERCA DA IDEIA DE MASCULINIDADE**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti.

**FEVEREIRO
2017**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva, realizada em 15/02/2017:

Prof. Dr. Célio Luiz Aparecido Conti
UFSCar

Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello
UFSCar

Prof. Dr. Anselmo João Calzolari Neto
UFSCar

Prof. Dr. André Luiz Senna Mariano
UNIFAL

Profa. Dra. Vanessa Gabassa
UFG

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior) pela bolsa de estudos concedida por meio Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, por intermédio da qual foi possível realizar um intercâmbio junto à Universidade Paris V.

Ao CERLIS (Centre de Recherche sur les Liens Sociaux), que me recebeu na França; aos doutorandos e doutorandas deste laboratório que, em suas reuniões periódicas, constroem uma rede de solidariedade.

À Prof. Dra. Isabelle Quevel, diretora de pesquisa que me orientou durante o período de estágio no exterior.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos pelo apoio institucional. Estendo este agradecimento aos professores e professoras do Programa que acompanham minha trajetória desde 2004, quando ingressei na graduação.

Ao Prof. Dr. André Sena Mariano, ao Prof. Dr. Anselmo Calzolari, à Profa. Dra. Vanessa Gabassa e à Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello pela disponibilidade ao diálogo, tanto na qualificação quanto na defesa desta Tese, pela solidariedade com que arguíram meu trabalho, de forma crítica e respeitosa.

Ao Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti, orientador desta Tese, pela autonomia que me confiou, pela presença nestes quatro anos de muito trabalho, pela liberdade de me deixar escolher os caminhos por onde caminhar.

Aos amigos e amigas da Creche e Pré-Escola da Universidade de São Paulo/São Carlos, especialmente à Beatriz de Cássia Boriollo, pelo trabalho em busca de relações mais igualitárias desde a primeira infância.

À minha família, José Gilvan da Silva, Aurora Kimie Nishiwaki, André Luiz Nishiwaki da Silva e Aline Francisca Nishiwaki da Silva, pela forma bem-humorada de levar a vida, pelo carinho e, mesmo na distância, pela presença.

À Jussara Tito Borges, Luiza Borges, Keila Borges e Raynner Chuva Campos, por me acolherem em sua família e por me permitirem torná-la minha.

À Lígia Perez Paschoal, Vanessa Mantovani Bedani, Aline Fernanda Levada, amigas queridas, mulheres especiais, pelos anos de companheirismo e trocas.

Ao querido Thiago Sapede e à querida Nira Cara, amigo e amiga que a França nos trouxe, pela possibilidade de tornar a experiência mais doce, mais cheia de amor, mais

segura e mais latina!

E por acreditar que o amor é transformador, agradeço ao Flávio Borges, companheiro nesta jornada, pelo diálogo, por me esperar para dormir, mesmo nas noites em que foi necessário adentrar a madrugada escrevendo, por me fazer acreditar, todos os dias, que o mundo pode ser melhor, mais humano, mais solidário e mais justo. Por me fazer sorrir quando, desesperado, o tempo parecia curto e a vontade era chorar, por me deixar chorar quando necessário. Pelos planos, pelo amor dialógico que construímos. Por sonharmos juntos. Muito obrigado!

Lista de Abreviaturas e Siglas

AI-5	Ato Institucional Número 5
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CNI	Conselho Mundial das Igrejas
CCM	Critical Communicative Methodology
CREA	Community of Research on Excellence for All
ERIC	Resources in Education and Current Index To Journals in Education
GE 23	Grupo de Estudo Gênero, Sexualidade e Educação
GT 23	Grupo de Trabalho Gênero, Sexualidade e Educação
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SESI	Serviço Social da Indústria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

Lista de Tabelas

Tabela 1: Síntese das Concepções de Educação e do Projeto de Masculinidade

Resumo

A tese “Relações de Gênero nos Clássicos da Didática: reflexões possíveis acerca da ideia de masculinidade” tem como objetivo central discutir o projeto de masculinidade no interior do pensamento pedagógico clássico. A compreensão das questões de gênero e da violência contra as mulheres enquanto históricas nos levam a tentar compreender que modelos de masculinidade se tornaram hegemônicos e quais as possibilidades de transformá-los. Para tanto, percorre o conceito de gênero a partir de intelectuais reconhecidos internacionalmente e o conceito de masculinidade na sociedade do conhecimento, apontando as novas masculinidades alternativas como resposta aos anseios políticos de uma relação mais solidária entre homens e mulheres em diferentes contextos. Por meio de pesquisa bibliográfica, apresenta o pensamento de Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Dewey, Ferrer i Guàrdia, Makarenko e Paulo Freire, pensadores clássicos da educação que esboçam, além de preceitos pedagógicos, projetos de masculinidade ancorados em seus pressupostos teóricos e políticos. Na busca de elementos teóricos que possam contribuir para a construção de práticas pedagógicas igualitárias e comprometidas com a não violência contra as mulheres ressaltamos as características de cada autor e salientamos, quando presentes, seus aspectos transformadores.

Palavras-chave: Teoria Pedagógica. Didática. Gênero. Masculinidades.

Abstract

The text "Gender Relations in Didactics Classics: possible reflections on the idea of masculinity" has the main objective to discuss the project of masculinity within the classical pedagogical theory. Understanding gender issues and violence against women as historical leads us to try to understand what models of masculinity have become hegemonic and what are the possibilities of transforming them. To do so, it traverses the concept of gender from internationally recognized intellectuals and the concept of masculinity in the knowledge society, pointing to the new alternative masculinities as a response to the political aspirations of a more solidary relationship between men and women in different contexts. By means of a bibliographical research, it presents the thought of Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Dewey, Ferrer i Guàrdia, Makarenko and Paulo Freire, classic thinkers of education who outline, besides pedagogical precepts, masculinity projects anchored in their theoretical and politicians. In the search for theoretical elements that can contribute to the construction of pedagogical practices egalitarian and committed to non-violence against women we highlight the characteristics of each author and highlight, when present, their transforming aspects.

Keywords: Pedagogical Theory. Didactics. Gender. Masculinities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. METODOLOGIA: OS SIGNIFICADOS DA MASCULINIDADE	16
1.1. Procedimentos metodológicos.....	20
2. O CONCEITO DE GÊNERO E OS ESTUDOS FEMINISTAS.....	23
2.1. Compreendendo o conceito de gênero	23
2.2. O desenvolvimento do Feminismo	39
2.3. O Feminismo Dialógico no contexto das diferentes abordagens feministas	48
3. MASCULINIDADE: A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO E ALTERNATIVAS TEÓRICAS.....	57
3.1. A Construção do Conceito de Masculinidade	57
3.2. Novas Masculinidades: a superação da violência de gênero por meio de práticas dialógicas	76
4. MASCULINIDADE E O NASCIMENTO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS MODERNAS	90
4.1. Comênio, sua arte e seu mundo	91
4.1.1. O Projeto de Comênio para os homens: entre a masculinidade medieval e a masculinidade moderna	97
5. MASCULINIDADE E AS IDEIAS PEDAGÓGICAS ILUMINISTAS	101
5.1. Rousseau, o pensador do naturalismo pedagógico.....	101
5.1.2. Emílio: o projeto de masculinidade de Rousseau	108
5.2. Pestalozzi e a Pedagogia Intuitiva.....	111
5.2.1. A masculinidade e a escola: Pestalozzi e a feminização do magistério	118
5.3. Herbart: a moral enquanto objetivo da instrução educativa	122
5.3.1. A masculinidade em Herbart	129
6. MASCULINIDADE E AS IDEIAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA NOVA.....	134
6.1. Dewey: o pensador norte-americano da filosofia da educação.....	135
6.1.1. Dewey e a Masculinidade no capitalismo consolidado	140

7. MASCULINIDADE E AS IDEIAS PEDAGÓGICAS ANARQUISTAS E SOCIALISTAS	146
7.1. Ferrer i Guàrdia: uma proposta anarquista de educação	146
7.1.1. A Escuela Moderna: novos valores para a masculinidade	153
7.2. Makarenko: A Revolução Russa e o pensamento pedagógico.....	159
7.2.1. O projeto socialista de masculinidade.....	166
8. MASCULINIDADE E AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL: AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE.....	172
8.1. O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire.....	176
8.1.1. As possibilidades de uma masculinidade dialógica	186
CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
REFERÊNCIAS	200

INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte de caminhos e esferas que abarcam, de um lado, aspectos pessoais do pesquisador e, de outro, a percepção das masculinidades no interior dos clássicos da educação.

Colocados diante da escola, que historicamente foi se constituindo enquanto espaço profissional predominantemente feminino¹, os professores se deparam cotidianamente com um ambiente carregado de estereótipos e significações de diferentes ordens. Ao mesmo tempo em que a escola exige dos homens uma postura “sensível e acolhedora”, o 'sistema' escolar coloca sobre eles a função disciplinadora e avaliadora. Enquanto profissional da educação, homem, estas questões sempre se fizeram presentes e não poderiam escapar do meu esforço reflexivo e político para tornar a prática pedagógica transformadora.

Parece-nos claro que estas colocações/questões não podem estar descoladas do contexto social, das dinâmicas de gênero na própria história da educação e, mais ainda, da história das mulheres, até por que estas questões estão no centro do que chamamos hoje de estudos feministas.

Na busca de relações mais democráticas na educação, dentro e fora da escola, o embate com práticas exclusoras se faz necessário, é na prática cotidiana na escola, na coerência entre o que fazemos e o que falamos que construímos modelos de masculinidades e feminilidades alternativas.

No campo da Educação percebemos um grande avanço das discussões sobre questões de gênero e sexualidade. Estes estudos são revelados em números de artigos nas plataformas internacionais, por exemplo na ERIC², onde encontramos sob o descritor *gênero* (gender) 27.493 trabalhos desde 2007. No entanto, a pesquisa com o descritor *masculinidade* (masculinity), revela 729 artigos no mesmo período. Levando em consideração os objetivos deste trabalho, a análise dos clássicos da educação e da didática a partir da masculinidade, buscamos na mesma base de dados os descritores *didática* (didacticism) e *masculinidade*

1 Pode-se facilmente perceber a prevalência de mulheres na docência, sobretudo na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, assim como a maior participação das mães de estudantes nos espaços de participação das famílias na escola.

2 ERIC é a plataforma do Instituto de Ciências da Educação, vinculado ao Ministério da Educação dos Estados Unidos. A base de dados ERIC é a maior fonte de informação existente na área de educação. Ela contém mais de 950.000 resumos de documentos e artigos de periódicos científicos de prática e pesquisa em educação. A base de dados ERIC é atualizada mensalmente e pode ser encontrada em sua versão impressa no periódico "Resources in Education and Current Index To Journals in Education".

(masculinity) e não encontramos nenhum artigo.

Na plataforma Scielo³, com o descritor *gênero*, encontramos 8847 artigos, com o descritor *masculinidades*, localizamos 88 trabalhos, ou seja, menos de 1% do total. E mais uma vez, quando associamos os descritores *masculinidades* e *didática*, objetos desta tese, não encontramos nenhum artigo relacionado.

No Brasil, a configuração dos estudos de gênero no campo da Educação foi reconhecida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) apenas em 2003, com a criação do Grupo de Estudo Gênero, Sexualidade e Educação (GE 23), transformado, dois anos mais tarde, em Grupo de Trabalho (GT 23). Mesmo antes da criação do GT, trabalhos sobre a temática foram apresentados nos encontros da ANPED; de 2000 à 2003, foram expostos 57 trabalhos nas reuniões da associação e, após a criação do GT 23, foram apresentados mais 189 trabalhos.

Durante o desenvolvimento da minha pesquisa de Mestrado, intitulada “Conhecimento e Conscientização: a historicidade do pensamento de Paulo Freire” (SILVA, 2011), ao analisar as obras do autor, algumas pistas sobre as questões colocadas na minha prática enquanto professor e coordenador pedagógico foram se delineando. Mesmo não tendo Freire sistematizado um conjunto de reflexões sobre as questões de gênero, muito menos tendo sido esta sua temática central, a perspectiva crítica, humanista e pós-modernamente progressista, como afirma o próprio autor (FREIRE, 2003a), aponta para possibilidades dialógicas no enfrentamento da opressão de gênero.

Ainda durante o Mestrado, tive a oportunidade de conhecer o trabalho desenvolvido pelo Community of Research on Excellence for All⁴ (CREA) da Universidade de Barcelona. Durante meu estágio com os pesquisadores/as e colaboradores/as do CREA, acompanhei o desenvolvimento da pesquisa de Oriol Ríos⁵ sobre a socialização dos meninos nas escolas primárias e seu trabalho com coletivos de homens.

Voltei desta experiência, dialogicamente compartilhada com minha orientadora Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, cercado de reflexões e com um livro, para mim emblemático: “El amor en la sociedad del riesgo”⁶ (GÓMEZ, 2004). Foi esta

3 A plataforma Scielo é o banco de dados de artigos científicos mais importante no Brasil, esta biblioteca eletrônica reúne os periódicos nacionais de maior impacto e relevância.

4 Comunidade de Pesquisa em Excelência para todos/as (tradução livre).

5 A pesquisa de Oriol Ríos resultou na tese de doutorado “*Socialització de Gènere: la construcció de la masculinitat a l'escola*” defendida em 2010 e será apresentada e discutida durante este trabalho.

6 O livro de Gómez apresenta a centralidade do amor e das relações amorosas, a partir das teorias de atração e eleição, para a construção de relações igualitárias. Este livro também será apresentado e discutido ao longo deste trabalho.

experiência e a leitura deste livro que me ajudaram a sistematizar a questão que se delineia nesta pesquisa: compreender como é abordada a questão da masculinidade nos autores e obras clássicas da educação, ou, ainda, que projeto de masculinidade está delineado nestes trabalhos.

O estudo da masculinidade enquanto objeto de análise teórica e conceitual significa uma perspectiva inovadora, pois a problematização do conceito e suas implicações sócio históricas encontram-se ainda dispersas no interior dos estudos de gênero, como podemos perceber no levantamento dos artigos nas bases de dados ERIC e Scielo, já citadas anteriormente. Para Welzer-Lang (2008), a ausência e a dispersão dos estudos sobre a masculinidade podem ser compreendidos por dois fatores complementares: de um lado a afirmação de que os movimentos intelectuais de mulheres estão comprometidos com a própria autonomia, de outro, a questão sobre o desinteresse dos homens pesquisadores em desvendar as artimanhas da sua própria dominação, ou, ainda, “la volonté des hommes dominants ne pas divulguer leurs secrets?”⁷ (WELZER-LANG, 2008, p. 08)

Segundo análise de Giffin (2005), a ideia da existência de um arquétipo da masculinidade patriarcal afastou os intelectuais homens dos estudos de gênero, ao mesmo tempo em que o feminismo os afastou de seu círculo. Trata-se de uma lacuna conceitual sobre a masculinidade que foi compreendida, a priori, como a consolidação de uma permanência ao invés de uma construção possível de ser problematizada.

A presente tese tem como objetivo a problematização do conceito de masculinidade nas obras de alguns pensadores clássicos da educação e, a partir da crítica, anunciar perspectivas promissoras. Podemos indicar inicialmente que o estudo da masculinidade é campo de pesquisa multidisciplinar e isso complexifica o conceito e torna sua formalização muito delicada.

Desde o século XIX a masculinidade tem sido abordada a partir de ideias naturalistas que a compreendem enquanto consequência biológica. Nestes estudos, predominam o modelo sexual delimitado pela ‘posse’ ou não do aparelho reprodutor masculino. Esta afirmação, da masculinidade centrada no sexo, está aportada em discurso técnico-científico que assegurava uma estrutura natural e social inquestionável.

A partir da segunda metade do século XX, a ferrenha crítica feminista à concepção essencialista toma forma, e a compreensão dos comportamentos de gênero e da sexualidade no interior das relações culturais se estabelecem na ideia da construção social de

7 “A vontade dos homens dominantes de não divulgar os seus segredos?” (Tradução livre).

gênero. Neste ponto, a diferenciação entre sexo e gênero se torna central nas discussões feministas e tem grande impacto também na compreensão da masculinidade, agora entendida no interior do constructo histórico-social.

Para Giffin (2005), a inserção dos homens nos estudos de gênero, masculinidades e, sobretudo, nos estudos feministas gerou grande polêmica; as feministas os consideravam beneficiários do sistema social, por isso deveriam ser afastados da abordagem feminista que pretendia dar voz à mulheres. Segundo a autora, os estudos sobre masculinidade, residuais nas décadas de 50 e 60, se difundem a partir da década de 70 do século passado e ganham relativo destaque na década de 80, especialmente nos países anglo-saxões. Giffin (2005) aponta que neste momento há um sentimento de culpa e arrependimento que atravessa o conceito de masculinidade, no qual ao homem é imposta a condição de opressor nas relações de gênero e poder. Nas palavras da autora:

Nos anos 70, com o movimento feminista e os estudos de mulheres prosseguindo a todo vapor, e com homens do movimento e dos estudos *gays* insistindo que os homens heterossexuais eram todos candidatos à libertação, a hegemonia das ideologias binárias/da dominação masculina se viu sob séria contestação. No âmbito universitário e em outros espaços da classe média, formaram-se coletivos de homens dedicados à reflexão sobre sua experiência no patriarcado, que assumiram as críticas e reconheceram como seus os hábitos masculinos de dominação e desvalorização. Segundo os participantes, havia sentimento de culpa; como no feminismo, havia discordância e conflito. (GIFFIN, 2005, p. 49)

Os participantes destes primeiros coletivos de homens, tanto *gays* quanto heterossexuais, enfatizam a constante modificação dos padrões de dominação masculina e a dificuldade de compreender a relação entre a opressão de nível individual e as grandes estruturas sociais, políticas, econômicas e ideológicas, ou seja: “os homens são marcados e brutalizados pelo mesmo sistema que os dá seus privilégios e poder” (GIFFIN, 2005, p. 49).

O paradigma para os estudos sobre as masculinidades depende da investigação da construção da masculinidade na vida cotidiana, da compreensão da importância das estruturas sociais e econômicas, o significado político e ideológico das diferentes masculinidades e a contradição inerente à dinâmica de gênero. Daí a centralidade do estudo das relações dialéticas da dominação inerentes ao conceito de masculinidade.

Segundo Grossi (2004), a questão da dominação masculina é uma das questões teóricas-chaves das reflexões sobre gênero. A autora salienta que, no final da década de 70, havia a ideia geral de que a dominação masculina era universal, em todas as

culturas o homem dominaria a mulher, versão rechaçada pelos estudos da Antropologia. Neste sentido, muitos autores e autoras tem apontado para uma 'crise da masculinidade', crise proveniente dos avanços igualitários conquistados pelo movimento das mulheres no mundo contemporâneo.

Na presente pesquisa, nos interessa compreender o processo de mudança que atravessa a masculinidade a partir dos ideais de masculinidade que historicamente foram sendo apregoados nos clássicos da educação. Academicamente, esta busca se caracteriza pela defesa da centralidade do diálogo enquanto agente de transformação da sociedade contemporânea, aspecto negligenciado na perspectiva pós-estruturalista dominante no campo dos estudos de gênero.

Destacamos ainda a relevância social desta tese, ao afirmarmos valores da modernidade não consagrados pela história, tais como a solidariedade, a igualdade, as relações democráticas, a liberdade e a racionalidade, nos colocamos claramente no debate político das lutas sociais mais amplas.

Concordamos com Habermas (1990) quando afirma que a “modernidade tardia”, caracterizada pelo confronto entre o moderno e o antigo, cria uma concepção histórica da vida; consideramos a modernidade um projeto inacabado, em disputa, complexo e possível de ser transformado. Daí decorre também a escolha do recorte temporal desta tese, a modernidade significa historicamente a emancipação da razão e a possibilidade de reinventar novos caminhos para o pensamento humano que deem conta dos desafios colocados na sociedade atual.

Em um contexto de guerras religiosas, crises migratórias, desigualdades latentes em todos os países, ascensão de movimentos de extrema direita com o discurso do ódio, é preciso lutar para, como afirmou Habermas (1987), nos munirmos de uma formação discursiva da opinião e da vontade objetivando a racionalização enquanto força produtiva da modernidade reflexiva.

Para Octávio Ianni (1989), a modernidade se inicia no fim do século XVIII e no início do XIX, segundo o autor, este período abre novas questões para a sociedade que se expressam em manifestações de pensamentos. Ianni (1989) ressalta o liberalismo, o jacobinismo, o romantismo e o evolucionismo como exemplos pujantes destes novos paradigmas humanos; por outro lado, salienta o autor, as mudanças sociais e de estrutura econômica também trouxeram novos desafios.

A modernidade colocou homens e mulheres diante de si mesmos, valores antes inquestionáveis, como a religiosidade e a existência divina, passam a ser questionados

pelas ciências que emergem, como a sociologia (IANNI, 1989). A razão passa a responder por mistérios atribuídos a milagres, os cultos foram substituídos pela racionalidade, as pessoas passaram a ser o centro de sua própria sociedade. O surgimento deste Mundo Moderno, europeizado, urbanizado e 'civilizador', como nos lembra Ianni (1989), transforma paisagens e mentalidades, revolucionando o modo de vida e a cultura.

A modernidade se enfrenta com seus próprios limites, provoca nos sujeitos a racionalidade, possibilita transformações, novas possibilidades. A modernidade está em disputa e é neste lugar que se encontra esta pesquisa, na busca pela compreensão da historicidade do conceito de masculinidade, na sua relação com a educação e no anúncio de formas mais igualitárias de sermos homens.

Partimos do pressuposto que as ideias pedagógicas hegemônicas, que ao longo do tempo se tornaram clássicas, defendem um modelo de masculinidade e o projetam. Para tanto, esta tese se divide em 8 seções:

1. Metodologia: os significados da masculinidade: aqui apresentamos a metodologia e os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Além disso definimos os parâmetros de escolha dos autores analisados a partir da ideia de clássicos.

2. O conceito de gênero e os estudos feministas: nesta seção apresentamos um apanhado teórico dos estudos de gênero e sua conceitualização, o desenvolvimento histórico do feminismo, suas diferentes correntes teóricas e a construção do Feminismo Dialógico.

3. Masculinidades: a construção do conceito e alternativas teóricas: nesta seção apresentamos um apanhado geral das discussões sobre o conceito de masculinidades e a perspectiva teórica adotada na presente pesquisa, destacando a possibilidade transformadora de práticas dialógicas e solidárias na busca de relações igualitárias.

4. Masculinidade e o nascimento das ideias pedagógicas modernas: nesta seção apresentamos as contribuições de João Amos Comênio (1592-1670), considerado o fundador da didática moderna com seu clássico “Didática Magna” (1657), o contexto histórico no qual é forjada sua obra e analisamos o seu projeto de masculinidade.

5. Masculinidade e as ideias pedagógicas Iluministas: nesta seção apresentamos o contexto do Iluminismo e sua profunda influência na educação, para isso lançamos mão das obras de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heirinch Pestalozzi (1746-1827) e Johann Freidrich Herbart (1776-1841). No interior de suas ideias buscaremos focalizar a construção da masculinidade pretendida por estes autores.

6. Masculinidade e as ideias pedagógicas da Escola Nova: nesta seção

abordamos o contexto e a obra de John Dewey (1859-1952), representante de um dos mais importantes movimentos de renovação da escola, suas ideias influenciaram tanto a prática quanto as políticas públicas para a educação. O pensamento da Escola Nova carrega um projeto de masculinidade que estava alinhado à sociedade que emergia com as profundas mudanças sociais da passagem do século XIX para o XX.

7. Masculinidade e as ideias pedagógicas socialistas e anarquistas: nesta seção apontamos as contribuições de Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909) e de Anton Semionovith Makarenko (1888-1939). Mesmo colocados em contextos sociais muito diferentes, as ideias destes dois autores ajudaram a construir o aparato de educação libertária. O ideal da construção de uma nova sociedade, livre do capitalismo, é atravessado por um conceito político de masculinidade que tentaremos desvendar.

8. Masculinidade e as ideias pedagógicas no Brasil: as contribuições de Paulo Freire: nesta seção, apresentamos a análise do pensamento de Paulo Freire (1921-1997), intelectual que construiu um pensamento pedagógico inovador e tem influenciado diversos pesquisadores e pesquisadoras. Suas ideias nos ajudam a compreender a educação na atualidade, sendo aqui analisadas do ponto de vista do projeto de masculinidade que defende.

Por fim, nas **Considerações Finais**, apresentamos um balanço reflexivo da pesquisa e tentamos, após analisar estes autores, focalizar perspectivas promissoras para a educação tendo em vista seu caráter transformador e a possibilidade de relações igualitárias. Além disso, buscamos anunciar um projeto de masculinidade capaz de contribuir para a superação da violência de gênero.

Iniciamos este trabalho apresentando a metodologia e os procedimentos metodológicos, na seção a seguir localizaremos esta pesquisa no interior dos estudos bibliográficos e no campo da educação, além de apresentar os critérios e parâmetros que balizaram nossas escolhas.

1. METODOLOGIA: OS SIGNIFICADOS DA MASCULINIDADE

A metodologia do trabalho científico, antes de procedimentos estáticos de análise e interpretação dos dados, se apresenta enquanto um conjunto vivo de escolhas, percursos e desdobramentos teóricos. Gatti (2010) afirma que a organização e o desenvolvimento da pesquisa revelam a forma como olhamos para nossos objetos de pesquisa, os anseios que temos ao “olhar as coisas do mundo”.

A construção do conhecimento nas Ciências Humanas exige grande esforço teórico e conceitual para a delimitação de métodos claros e consistentes. Muitas vezes, a busca por metodologias fez com que pesquisadores e pesquisadoras das Ciências Humanas transplantassem referenciais teóricos mais consolidados metodologicamente como o marxismo, o behaviorismo e o positivismo sem a devida adequação aos seus objetos de estudo.

A Educação, enquanto campo teórico-prático, tem especificidades e singularidades. As pesquisas na área da Educação têm como cerne a compreensão de determinado objeto e, conseqüentemente, o objetivo de transformar as práticas atuais. Esta característica, segundo Gatti (2010), faz com que a Educação seja, ao mesmo tempo:

área de conhecimento e área profissional, um setor aplicado, interdisciplinar, e o conhecimento que produz, ou deveria produzir, diz respeito a questões de intervenção intencional no âmbito da socialização, diz respeito a metodologias de ação didático-pedagógica junto a setores populacionais, com objetivos de compreensão deste agir e de seu potencial de transformação. (GATTI, 1999, p. 65)

Neste trabalho, a perspectiva metodológica toma como princípio a transformação das relações sociais e a construção de masculinidades igualitárias e dialógicas. Nesta direção, não nos esquivamos de declarar inicialmente os pressupostos teóricos que nos guiam, a partir dos quais reconstruiremos as ideias pedagógicas e a percepção que podemos ter de seus projetos de masculinidades. O resgate histórico de autores que influenciaram o pensamento pedagógico nos parece fundamental para explicitar os caminhos e descaminhos que estas teorias traçaram ao propor paradigmas educacionais e, mais do que isso, ao proporem modelos de formação que tem em sua base certos fundamentos ontológicos.

A reconstrução deste caminho histórico não se dará como mera reprodução das ideias lançadas pelos autores analisados, mas está no bojo da crítica. Portanto, no que diz respeito à abordagem, esta pesquisa assume um caráter qualitativo, julgando-se capaz de

apreender as relações e as atividades com significados, ou seja, é radicalmente diferente das categorizações e experimentações típicas das metodologias empiricistas. Nas palavras de Minayo e Sanches (1993):

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas. (p. 47)

Vale salientar que esta abordagem analítica não se restringe à compreensão introspectiva e de si mesmo por parte do pesquisador, mas está amparada em uma construção epistemológica que exige do/a pesquisador/a uma postura dialética diante de três elementos: o contexto sócio histórico, a lógica interna do pensamento e a criticidade (MINAYO, SANCHES, 1993). Assim, uma perspectiva dialética da sociedade, no que tange principalmente à pesquisa, exige uma compreensão complexa dos significados e estruturas do processo social analisado.

Para além da dialética anunciada por Minayo e Sanches (1993), esta pesquisa se esforça na construção de um conhecimento que seja ética e cientificamente coerente, comprometido com a justiça social e defende valores como a amizade e o amor radical (GÓMEZ, 2004). Esta perspectiva, reunida na Metodologia Comunicativa Crítica⁸ (GÓMEZ, PUIGVERT e FLECHA, 2011), é, por definição, dialógica.

Para Gómez, Puigvert e Flecha (2011), a metodologia comunicativa crítica almeja não apenas explicar e entender as situações sociais, mas dirigir sonhos e utopias para transformar a sociedade. Seu potencial está justamente em confrontar os conhecimentos acadêmicos com possibilidades reais de transformação com os sujeitos envolvidos nos processos sociais. Nas palavras dos autores e da autora: “the CCM is oriented toward building a social science of possibility. Researchers using his methodology aim to identify both the elements that reproduce inequalities and the elements that transform them⁹” (GÓMEZ, PUIGVERT e FLECHA, 2011, p. 241).

Puigvert, Christou e Holford (2012), argumentam que a Metodologia

8 Esta abordagem metodológica é descrita nos artigos e livros consultados a partir de práticas de pesquisas empíricas, no entanto, extraímos da Metodologia Comunicativa Crítica seus princípios fundantes, uma vez que compartilhamos do mesmo e o assumimos como referencial teórico.

9 Tradução livre: A Metodologia Comunicativa Crítica é orientada para a construção de uma ciência social da possibilidade. Pesquisadores/as que utilizam esta metodologia visam identificar tanto elementos que reproduzem as desigualdades quanto os elementos que as transformam.

Comunicativa Crítica, ao se basear na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e na abordagem dialógica de Freire, se opõe aos pressupostos do pós-modernismo que atribuem à racionalidade uma força totalitária. Para as autoras e o autor, a visão pessimista pós-moderna impossibilita a ação comunicativa e as transformações sociais, engessa os sujeitos comunicativos e descaracteriza o altruísmo e a solidariedade da pesquisa àqueles e àquelas que tem sido socialmente excluídos/as. Em resumo,

Unlike much research on social exclusion – which remains locked in sterile critiques of oppressive social structures – the goal of CCM is not only to describe and explain reality but also to identify the elements that can contribute to overcoming them¹⁰ (PUIGVERT, CHRISTOU e HOLFORD, 2012, p. 517).

Neste trabalho, as indagações epistemológicas não serão fruto de modelos e normas metodológicas rígidas e pré-determinadas, a cientificidade será regulada pela abstração. Nesta direção,

Definir o nível do simbólico, dos significados e da intencionalidade, constituí-lo como um campo de investigação e atribuir-lhe um grau de sistematicidade pelo desenvolvimento de métodos e técnicas têm sido as tarefas e os desafios dos cientistas sociais que trabalham com a abordagem qualitativa ao assumirem as críticas internas e externas exercidas sobre suas investigações. (MINAYO, SANCHES, 1993, p. 49)

A construção do conhecimento é um elemento fundamental para o desenvolvimento da sociedade, mas tem se associado cada vez mais ao mercado e à globalização. Chauí (1999) afirma que a universidade operacionalizou a produção do conhecimento e secundarizou a reflexão crítica ao assumir a eficácia organizacional e a produtividade como valores. Esta faceta da universidade diminuiu os tempos, os prazos e transformou os centros de pesquisa em “fabricadores” de *papers*.

A pesquisa bibliográfica, na qual se enquadra este trabalho, ganhou no contexto da produtividade acadêmica características de revisão bibliográfica ou de literatura. Pressuposto básico para qualquer pesquisa, a revisão dos artigos e de autores e autoras de relevância no campo de estudo acabou se tornando o objetivo de alguns estudos. Para Lima e Mioto (2007):

10 Tradução livre: Ao contrário de muitas pesquisas sobre exclusão social – que permanecem fechadas em críticas estéreis às estruturas sociais opressivas – o objetivo da Metodologia Comunicativa Crítica não é apenas descrever e explicar a realidade objetiva, mas identificar elementos que possam contribuir para superá-los.

Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório. (p. 38)

A definição de um estudo como sendo bibliográfico precisa ser acompanhada de critérios e procedimentos que, aliados à perspectiva crítica do estudo, permitam que o/a pesquisador/a apresente suas reflexões a partir de um caminho metodológico claro e conciso. A primeira premissa é a afirmação da historicidade dos objetos de análise, ou seja, a carga histórica que acompanha inevitavelmente os conceitos pesquisados. Além disso, localizar temporalmente o estudo é fundamental para a apreensão de uma consciência coletiva, do sentido e significado que a sociedade atribui a cada esquema teórico.

Na pesquisa bibliográfica a definição dos procedimentos utilizados é fundamental, ela dá aos pesquisadores e pesquisadoras a possibilidade da explicitação das lentes a partir das quais analisa a questão. Explicitar a metodologia de determinada pesquisa é apresentar o caminho do pensamento para a apreensão do objeto, constituído pela visão de mundo e pelo enfoque teórico adotado pelo/a pesquisador/a. Assim, podemos definir a metodologia como a forma de organização do discurso e da construção epistemológica para o encaminhamento da pesquisa (LIMA, MIOTO, 2007).

Consideremos que o primeiro passo para a pesquisa bibliográfica é a localização conceitual das abordagens teóricas utilizadas; para tanto, este trabalho se iniciou com o levantamento do campo e a explicitação dos aportes teóricos que dão sustentação às análises. Os conceitos aqui trabalhados (gênero, feminismo, masculinidades) condicionam a narrativa teórica e a concepção de mundo do autor, balizando este modo de entender a realidade. Para Gil (1994), a compreensão promovida pela pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, a utilização de inúmeras publicações e a construção de um quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto.

Para esta pesquisa, usou-se como recorte para a escolha dos autores e das ideias pedagógicas analisadas a classificação dos mesmos enquanto 'clássicos'. Com o desenvolvimento de novas tecnologias para a impressão de livros e o surgimento dos livros virtuais, um número cada vez maior de publicações chega ao mercado. Dentre estes milhares de novos títulos que surgem, entre as novidades e modismos, por que escolher os clássicos?

Segundo Calvino (2002), os clássicos são obras que atravessam a fronteira

espaço-temporal e revelam ideias que adquirem um significado universal, ou seja, “um clássico é um livro que nunca terminou aquilo que tinha para dizer” (p. 13). Ao elucidar o conceito de clássico, Calvino apresenta os valores da “Odisseia de Homero” enquanto representantes atemporais de sentimentos e ideias que permeiam toda a história da humanidade.

Os clássicos são obras que anunciam uma nova forma de ver o mundo a partir de elementos universalistas, que podem ser analisados de diferentes perspectivas e por diferentes caminhos. Calvino (2002) centra seus esforços em definir e justificar os clássicos da literatura, nesta tese de doutorado, utilizamos das ideias do autor para justificar a escolha das obras que analisaremos.

Do ponto de vista intelectual, autores selecionados para este trabalho apresentam uma característica em comum: todos eles dispõem de ideias pedagógicas que catalisam e sintetizam, cada um a seu tempo, as transformações da sociedade. Neste ínterim, estas ideias pedagógicas, pela força de suas contribuições, permanecem inesgotáveis; classificá-los como clássicos é, em certa medida, reconhecer e validar a riqueza inesgotável de seus conteúdos, recontextualizando-os. Como afirma Calvino (2002), os clássicos, por sua universalidade, têm o privilégio de trafegar em um tempo paralelo, tem a capacidade de externalizar as contribuições mais elaboradas e anunciar caminhos humanizadores.

Diante destas explicações sobre os clássicos, utilizadas como critérios para escolha dos pensadores analisados, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados.

1.1. Procedimentos metodológicos

A flexibilidade da pesquisa bibliográfica não pode ser confundida com a desorganização, exigindo uma vigilância constante dos caminhos percorridos e dos objetivos propostos, para que não se torne proselitismo discursivo. Para tanto, nos esforçamos neste trabalho em construir uma sequência de procedimentos metodológicos, de acordo com as fases definidas por Lima e Miotto (2007), a saber:

- a) Elaboração do projeto de pesquisa: escolha da temática, formulação/explicação do problema e elaboração do plano de desenvolvimento da pesquisa;
- b) Investigação de soluções: coleta da documentação e do material (levantamento bibliográfico), organização dos dados e das informações presentes na bibliografia

tendo em vista a questão de pesquisa e as hipóteses;

c) Análise explicativa das soluções: consiste no exame do conteúdo levantado na etapa anterior, o exercício crítico de avaliar a pertinência do material para explicitar ou justificar a questão de pesquisa;

d) Síntese Integradora: é o produto do processo de investigação resultante da análise, compreende a apreensão do problema, da investigação e das possíveis soluções. A síntese integradora é o resultado das indagações, anotações e questionamentos do/a pesquisador/a e tem como finalidade a reflexão e a proposição de soluções.

Este percurso metodológico é estabelecido diante de alguns parâmetros que permeiam todo o trabalho. Lima e Miotto (2007) apontam que a delimitação do universo de estudo orienta a seleção de material e a coerência do trabalho. A partir dos parâmetros apontados pelas autoras explicitaremos os nossos:

1. Parâmetro temático: o estudo dos projetos de masculinidade desenvolvidos por teóricos clássicos do campo da didática;
2. Parâmetro linguístico: artigos e obras em português, inglês, espanhol e francês;
3. Principais fontes: livros publicados pelos autores clássicos da educação e textos destes autores reunidos na Coleção Educadores publicados pelo Ministério da Educação;
4. Parâmetro Cronológico: para esta pesquisa definimos como temporalidade a Modernidade¹¹.

A principal técnica utilizada na pesquisa bibliográfica é a leitura, é por meio dela que o/a pesquisador/a pode compreender o material coletado, analisar e relacioná-lo com a problemática. Este processo investigativo que tem como ferramenta principal a leitura deve ser organizado de maneira que se possam realizar sucessivas incursões no material, utilizando-se de diferentes tipos de leituras para diferentes objetivos. Podemos citar o reconhecimento do material, a exploração, a leitura seletiva, a leitura reflexiva ou crítica e a leitura interpretativa como movimentos de apropriação do material e de consolidação das ideias centrais, valorando cada uma delas a partir de uma visão conceitual global.

Este desenho metodológico é denominado por Mercado-Martínez (2004) como circular ou de aproximações sucessivas. De acordo com este esquema, a coleta de dados passa a ser definidora também do objeto de estudo, uma vez que as informações

11 A ideia de modernidade que adotamos é confluyente com as formulações de Habermas e Ianni, já discutidas na Introdução deste trabalho.

podem ser sempre revistas, reanalisadas e complementadas com novas informações, fruto de novas leituras e análises.

Podemos afirmar que a Pesquisa Bibliográfica, embora tenha um caráter ensaístico, necessita de caminhos não-aleatórios e uma constante vigilância epistemológica. A escolha dos procedimentos metodológicos exige critérios claros e definidos a partir do objetivo proposto. É importante ressaltar que a Pesquisa Bibliográfica contribui para estudos futuros à medida em que se constitui como fundamento teórico para o objeto de estudo, e, portanto, “difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente” (LIMA, MIOTO, 2007, p. 43).

Concluimos que a Pesquisa Bibliográfica é um procedimento metodológico importante para a produção do conhecimento científico em Ciências Humanas, sobretudo em temas pouco explorados, que podem ser utilizados como ponto de partida para novas incursões analíticas. Neste trabalho, acreditamos que a metodologia adotada nos auxilia a lançar, mesmo em autores muito estudados e analisados, o olhar sobre uma temática ainda não discutida no interior de suas obras, o seu projeto de masculinidade.

Na próxima seção localizamos os estudos da masculinidade no interior dos estudos de gênero, pois nos parece fundamental apresentar esta discussão para que possamos analisar os autores selecionados, ou seja, ir aos clássicos para compreender a masculinidade e voltar à masculinidade pela compreensão dos clássicos.

2. O CONCEITO DE GÊNERO E OS ESTUDOS FEMINISTAS

Nesta seção localizamos a presente pesquisa no campo dos estudos de gênero, para tanto optamos por iniciar a discussão pelo próprio conceito de gênero, em seguida abordaremos a história dos estudos feministas e suas diferentes abordagens teóricas. Assim como todas as análises realizadas neste trabalho, as desta seção também levam em conta o caráter parcial da produção acadêmica e do conhecimento, ou seja, as concepções teóricas apresentadas são fruto do contexto social no qual estão inseridas e sua escolha denota as concepções que lutam pela hegemonia nestes contextos.

2.1. Compreendendo o conceito de gênero

Em uma aproximação global, poderíamos dizer que gênero é a intervenção da produção social sobre os sexos (macho e fêmea). Desta perspectiva, ao nos referirmos ao gênero enquanto conceito sociológico, apontamos diretamente para uma estrutura cultural de comportamento que desenvolve, para cada sexo, modelos e potencialidades em função do aparelho reprodutor. Fica delegada à estrutura da sociedade a base real para a constituição da masculinidade ou da feminilidade, ou seja, é a realidade social que determina a existência do masculino e do feminino.

Neste sentido, os gêneros são a manifestação de uma desigual distribuição de expectativas e interesses sobre o homem e a mulher. Desta visão decorre a desigualdade de classe, raça e sexo pela força propulsora do contexto social marcadamente excludente; assim, a construção dos gêneros se dá no interior das dinâmicas das relações sociais. Saffioti (1992) considera que:

não se trata de perceber apenas corpos que entram em relação com outro. É a totalidade formada pelo corpo, pelo intelecto, pela emoção, pelo caráter do EU, que entra em relação com o outro. Cada ser humano é a história de relações sociais, perpassadas por antagonismos e contradições de gênero, classe e raça/etnia. (p. 210)

Enquanto categoria de análise, o gênero é desenvolvido por teóricos/as do feminismo contemporâneo na tentativa de compreender e responder, no interior dos estudos científicos e dos movimentos sociais, como a realidade das relações sociais opera na desigualdade entre os sexos. Scott (1995), no celebre artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, nos apresenta sua compreensão sociológica a partir da explicação

semântica da palavra 'gênero'. Segundo a autora, o uso de gênero enquanto categoria analítica é um esforço das feministas americanas para dotar a discussão da situação das mulheres de um aparato marcadamente ancorado nas relações sociais. Nas palavras da autora:

Mais recentemente – recentemente demais para que possa encontrar seu caminho nos dicionários ou na enciclopédia das ciências sociais – as feministas começaram a utilizar a palavra gênero mais seriamente, no sentido mais literal, como maneira de refletir-se à organização social entre os sexos. A relação com a gramática é ao mesmo tempo explícita e cheia de possibilidades inexploradas. (SCOTT, 1995, p. 72)

Pela inspiração na gramática, superando uma descrição objetivista, gênero corresponde ao meio para classificar fenômenos a partir de sistemas de distinções socialmente acordados. Esta inspiração soou às feministas americanas como a possibilidade conceitual de distinguir-se das classificações baseados unicamente no sexo, rejeitando, assim o determinismo biológico implícito nos termos “sexo” ou “diferença sexual” (SCOTT, 1995).

O uso do termo gênero possibilitou ainda a ampliação da compreensão desta categoria em seu aspecto relacional, evitando seus desusos em produções dos estudos femininos centrados nas mulheres de maneira isolada. Para Scott (1995), o uso do termo gênero era uma proposição das feministas que acreditavam que as pesquisas sobre mulheres transformariam radicalmente a produção científica, imprimindo novos paradigmas, premissas e critérios para o trabalho científico.

Além da contextualização histórica do uso do termo gênero, Scott (1995) aponta para uma necessidade política que surge com a ascendência desta categoria. A partir da história, a autora afirma que:

A maneira como esta nova história iria simultaneamente incluir e apresentar a experiência das mulheres dependeria da maneira como o gênero poderia ser desenvolvido como uma categoria de análise. Aqui as analogias com a classe e a raça eram explícitas; com efeito, as(os) pesquisadoras(es) de estudos sobre a mulher que tinham uma visão política mais global, recorriam regularmente a essas três categorias para escrever uma nova história. O interesse pelas categorias de classe, de raça e de gênero assinalavam primeiro o compromisso do(a) pesquisador(a) com a história que incluía a fala dos(as) oprimidos(as) e com uma análise do sentido e da natureza de sua opressão: assinalava também que esses(as) pesquisadores(as) levavam cientificamente em consideração o fato de que as desigualdades de poder estão organizadas segundo, no mínimo, estes três

eixos. (SCOTT, 1995, p. 78)

A categoria 'classe' tem suas origens na determinação econômica do desenvolvimento histórico oriunda do pensamento marxista, enquanto raça e gênero estão associadas a outros diversos caminhos epistemológicos. Estas categorias – classe, raça e gênero – enquanto possibilidade analítica não podem, segundo Scott (1995), ser compreendidas intrinsecamente, uma vez que não existe uma unidade conceitual em torno das mesmas.

O esforço teórico de Scott (1995) no artigo já referido está pautado na necessidade de constituir o gênero enquanto categoria, segundo a autora esta categoria foi inicialmente utilizada como sinônimo de mulher para depois alçar-se a conceito capaz de aglutinar possibilidades analíticas. A legitimação do “gênero” ocorre em paralelismo com a legitimação acadêmica dos estudos feministas nos anos 1980 (SCOTT, 1995).

O uso do termo gênero guarda em si outro aspecto fundamental, nele está cravada a ideia de que não existe um 'mundo das mulheres' e um 'mundo dos homens', pois o termo gênero nega contundentemente as justificativas biológicas e objetivistas da subordinação feminina. Gênero se torna a afirmação política de que as relações entre homens e mulheres são orquestradas e tem suas origens exclusivamente nas relações sociais que geram as identidades dos homens e mulheres. Para Scott (1995) a própria história do pensamento feminista:

É uma história de recusa da construção hierárquica da relação entre masculino e feminino; nos seus contextos específicos é uma tentativa de reverter ou descolar seus fundamentos. Os(as) historiadores(as) feministas estão atualmente em condições de teorizar as suas práticas e de desenvolver o gênero como uma categoria de análise. (p. 82)

O conceito de gênero assume uma importância teórica fundamental na compreensão da opressão sofrida pelas mulheres. Ao compreendermos a relação entre a construção da masculinidade e da feminilidade enquanto produtos das relações sociais assumimos como pressuposto que as condições objetivas da opressão são subjacentes à sociabilidade.

Na mesma direção, Izquierdo (1997) nos lembra do já consagrado debate da divisão entre o espaço público e o espaço privado na constituição do masculino e do feminino. Segundo a autora, a sociedade resguarda espaços sociais de gênero; de um lado o caráter transcendente masculino produtivo/público e, de outro, o caráter da sobrevivência,

doméstico/privado feminino. Esta discussão é fundamental para compreendermos que cada uma destas esferas sociais excludentes acaba por se converter em atividades alienadas. Segundo Izquierdo, não se trata de estabelecer um mecanismo de valoração entre uma esfera e outra, mas, ao contrário, o esforço se dá no sentido de compreender as duas esferas como constituintes de uma mesma realidade, única e indivisível.

A naturalização da condição da mulher enquanto dominada-explorada (SAFFIOTI, 1992) se coloca em todos os processos de socialização de maneira inquestionável; os espaços de aprendizagem reforçam os preconceitos e estereótipos de gênero como uma suposta natureza, apoiada no biologismo. Neste processo, a diferença biológica se transfigura em desigualdade social ao tomar a aparência de naturalidade, para Saffioti,

Eis porque o machismo não constitui privilégio de homens, sendo a maioria das mulheres também suas portadoras. Não basta que um dos gêneros conheça e pratique atribuições que lhes são conferidas pela sociedade, é imprescindível que cada gênero conheça as responsabilidades do outro gênero. (1992, p. 10)

Recentes estudos realizados por neurocientistas, sob a coordenação da professora Catherine Vidal, diretora do Instituto Pasteur de Paris, desmistificam a ideia de gênero relacionado à estrutura biológica humana. Mais do que isso, rebatem cientificamente argumentos que justificam as diferenças entre homens e mulheres por meio do desenvolvimento cerebral. Sobre isso, Vidal (2012) é enfática ao afirmar:

Or les progrès des recherches montrent le contraire : le cerveau fabrique sans cesse de nouvelles connexions entre les neurones en fonction de l'apprentissage et de l'expérience vécue. Ces propriétés de plasticité cérébrale, découvertes il y a une vingtaine d'années, ont révolutionné nos conceptions du fonctionnement du cerveau. Rien n'y est jamais figé, ni programmé à la naissance¹². (p. 04)

Além disso, Vidal afirma que as relações sociais, escolares e culturais orientam o desenvolvimento de aptidões cognitivas e não estão delimitadas às experiências infantis, muito pelo contrário, em todas as idades, a plasticidade do cérebro nos permite adquirir novas capacidades, novos talentos e transformar nossos centros de interesse. Mais

12 Tradução livre: O progresso das pesquisas mostra o contrário: o cérebro fabrica sem parar novas conexões entre os neurônios em função da aprendizagem e das experiências vividas. Estas propriedades de plasticidade cerebral, descobertas há vinte anos, revolucionaram nossas concepções do funcionamento do cérebro. Nada é fixo ou programado desde o nascimento.

do que isso, a autora afirma que apenas 10% das conexões cerebrais estão presentes ao nascimento, os 90% restantes são construídos progressivamente ao longo da vida (VIDAL, 2015).

Ao discutir a falsa ideia de que as meninas não possuem um cérebro 'preparado' para a matemática, Vidal (2012) apresenta diversificados exemplos de pesquisas científicas que demonstram a fragilidade desta premissa. Segundo Vidal (2012), em uma pesquisa realizada com 500.000 jovens entre 14 e 16 anos de 69 países, a partir da aplicação de testes matemáticos, não se encontraram diferenças substanciais entre os resultados dos meninos e das meninas.

Por outro lado, a discrepância entre os diferentes países é notável, mais do que isso, a autora aponta que existe uma correlação entre a pontuação obtida nos testes e a situação de emancipação das mulheres: quanto maior a escolarização das meninas, maior a participação no mercado de trabalho, maior a quantidade de leis (legalização do aborto, autorização do divórcio, etc), maior a expectativa de vida e maior a representação feminina nos espaços políticos, melhores são os resultados nos testes matemáticos; tanto para homens quanto para mulheres. Em suma, “plus le contexte politique est favorable à l'égalité hommes-femmes, plus obtiennent de bons scores”¹³ (VIDAL, 2012, p. 16-17).

Parece-nos claro a partir dos estudos apresentados por Vidal (2012), sobretudo a plasticidade do cérebro diante das aprendizagens e das experiências, que os argumentos que evocam postulados biológicos para justificar qualquer superioridade dos homens diante das mulheres caem por terra. Trata-se, na verdade, de um debate que toca profundamente os valores de liberdade e democracia. Neste contexto, convida Vidal, é necessário que os/as pesquisadores/as, de todas as áreas, se engajem em divulgar conhecimentos científicos de qualidade e que contribuam com a construção de uma cultura de igualdade entre homens e mulheres.

É na relação com o mundo objetivo e com as pessoas neste mundo que vamos constituindo o “quem somos”, cada indivíduo, no interior das relações sociais, configura sua identidade, uma história e um projeto de vida. O pertencimento a um gênero ou outro confere referências singulares, a identidade é colocada no campo do gênero na medida em que nascer menino ou menina pressupõe determinadas características, tanto do sujeito quanto do entorno.

Ciampa (1990) nos lembra que existe uma expectativa de acordo com as

13 Tradução livre: Quanto mais o contexto político é favorável para a igualdade entre homens e mulheres, melhor são os resultados.

predicações de cada sujeito social, desta forma pressupomos uma identidade para cada pessoa a partir de seu sexo, sua origem familiar, sua classe social, sua cor, sua nacionalidade, etc. Ainda segundo Ciampa (1990), esta identidade erroneamente pressuposta retira dos sujeitos sua historicidade, aproximando a construção identitária da noção de mito, prescrevendo as condutas e reproduzindo as desigualdades sociais.

A perspectiva histórica de Ciampa (1990) nos coloca um destaque importante, uma vez que as imposições de condutas e normas em forma de mito não são assimilações tranquilas e vividas pacificamente pelos indivíduos, muito pelo contrário. À medida que são impostos, conflitos e resistências vão sendo construídos diante de limites concretos impostos pela violência e pela resignação.

Na constituição da identidade o conceito de gênero detona uma diferenciação. A lógica binária do pensamento ocidental se organiza na prevalência de opostos contraditórios: masculino x feminino, homem x mulher, macho x fêmea; deste ponto de vista, o ser humano, ao nascer, é imediatamente classificado em um, e apenas um, dos postos do binarismo (masculino ou feminino), assim o sexo (definição biológica) é utilizado como marcador sociocultural.

A complexidade da constituição da identidade e da sexualidade tem aberto nos últimos anos profícuos debates sobre as múltiplas possibilidades identitárias, a exemplo dos transexuais e transgêneros, rompendo com a dicotomia entre o masculino e o feminino. Giddens (1993) define da seguinte maneira a questão:

Hoje em dia a “sexualidade” tem sido descoberta, revelada e propícia ao desenvolvimento de estilos de vida bastante variados. É algo que cada um de nós “tem”, ou cultiva, não mais uma condição natural que o indivíduo aceita como um estado de coisas preestabelecido. De algum modo, que tem de ser investigado, a sexualidade funciona como um aspecto maleável do *eu*, um ponto de conexão primário entre o corpo, a auto identidade e as normas sociais. (p. 25)

As identidades são características fundamentais da experiência humana e possibilitam a sua constituição enquanto sujeitos no mundo social; a identidade de gênero se refere à forma como a pessoa se identifica, independentemente do sexo, em relação ao conjunto de possibilidades identitárias.

A questão de gênero é central nas discussões do feminismo, como já indicamos na Introdução deste trabalho. A filósofa francesa Simone de Beauvoir, no fim dos anos 1940, firmou a questão da mulher no interior da construção social e cultural, negando

que a inferiorização feminina era decorrente da condição do determinismo biológico. A tese central da filósofa tem força até os dias atuais já que para ela tornar-se mulher e, por extensão, tornar-se homem é resultado dos processos de socialização de gênero baseados nas expectativas que a cultura de determinada sociedade tem em relação a cada sexo (BEAUVOIR, 1990).

Em um passado não muito distante, as mulheres eram proibidas de trabalhar, votar ou frequentar as escolas, ficando a elas reservada uma socialização privada e com vistas ao casamento e à maternidade. Por outro lado, os homens estavam amarrados aos modelos patriarcais, provedores financeiros e morais da constituição familiar. Estes modelos de socialização, embora tenham perdido força, continuam presentes na modernidade. O bebê ao nascer menino ou menina já tem pré-determinadas as cores e os brinquedos que ganhará de presente, ou mesmo os apelidos “típicos” da infância, se é menino é forte como um touro, se é menina, delicada como uma flor.

Diversos/as intelectuais tem questionado esta visão binária da constituição do gênero, e figuras públicas como Laerte Coutinho¹⁴ e a Conchita Wurst¹⁵ surgem como novos paradigmas de gênero para além do masculino e do feminino. Já em 1990, a filósofa estadunidense Judith Butler (2003) associava o conceito de gênero à performatividade. Para ela o gênero enquanto produção social é um ato intencional constituído ao longo da vida de cada sujeito de dentro para fora e de fora para dentro, ou seja, o gênero para Butler é um atributo plástico que em cada pessoa assume diferentes formas e com configurações variáveis e fluídas.

As contribuições de Judith Butler para os estudos de gênero são permeadas pela ideia de que não se pode compreender os papéis de homens e mulheres no interior de categorias fixas porque são papéis constantemente mutáveis. A busca de Butler é desconstruir todo tipo de “classificação de identidades” de gênero que possam oprimir as características performáticas de cada um/a.

A centralidade dos trabalhos de Butler (1998, 1999, 2003) está na construção de um aparato teórico que questiona as relações sociais a partir da desconstrução de categorias analíticas. Butler (1998), ao discutir o pós-modernismo e as teorias e políticas

14 Laerte Coutinho é um renomado cartunista brasileiro que desde de 2010 assumiu sua transexualidade e tem participado ativamente do movimento em defesa dos transexuais, co-fundador da ABRAT – Associação Brasileira das Transgêneras.

15 Cantora Conchita Wurst é um personagem do austríaco Tom Neuwirth, superou obstáculos e venceu o Eurovision Song Contest, show de talentos musicais na Europa. Sua aparência feminina misturada à barba masculina de Tom chocou o público, mas sua vitória refletiu, de certa forma, a aceitação da mistura de gêneros incorporada por Conchita.

feministas apresenta um forte questionamento sobre a existência do sujeito enquanto parâmetro na construção de teorias sociais. Segundo a autora, a ideia de que a sociedade se organiza em torno de sujeitos sociais seria uma formulação política que naturaliza a opressão, uma vez que no interior de 'sujeitos' coabitam diferentes pessoas que estabelecem entre si relações de poder.

A postura pós-moderna defendida por Butler indaga as construções que, a priori, vislumbram um sujeito, uma linguagem e uma representação, ou seja, a autora questiona a validade das formulações teóricas modernas e propõe sua superação por uma postura de desconstrução do sujeito e da linguagem. Nas palavras da autora:

Exigir o sujeito significa tomar de volta o domínio do político e essa espécie de execução judicial, instalada analiticamente como uma característica essencial do político, impõe as fronteiras do domínio do político de tal forma que essa imposição fica protegida do exame político. O ato que estabelece unilateralmente o domínio do político funciona então como um estratagema autoritário pelo qual se silencia sumariamente a contestação política do estatuto do sujeito. (BUTLER, 1998, p. 13)

De nossa parte, consideramos que a desconstrução dos sujeitos contingência e legitima a não ação, destrói valores e utopias possíveis, esconde em um discurso dito libertador, por não estabelecer 'modelos pré-definidos' de sujeitos, a impossibilidade da transformação social. Ao sustentar a ideia de que a política depende de um “exterior determinante” (BUTLER, 1998, p. 13) a autora coloca em cheque as lutas sociais, tidas como movimentos de reprodução que naturalizam os parâmetros de universalidade e igualdade, típicos dos pensamentos modernos e, portanto, objetos de superação na pós-modernidade.

Deste artigo de Butler (1998), no qual a autora se esforça em explicitar o que seria o pós-modernismo e seus impactos nas ciências sociais, devemos destacar alguns pontos que nos parecem fundamentais para compreendermos este não-movimento¹⁶. O primeiro deles diz respeito à negação de um tronco conceitual comum que una todas as formulações pós-modernas sob os mesmos pressupostos, não formando assim um corpo teórico capaz de 'classificar' autores/as ou mesmo um processo epistemológico compartilhado. Nas palavras da autora:

Esse tropo hegeliano, que continua com Adorno, supõe que essas teorias

16 Como afirma Butler neste mesmo artigo, não se pode chamar o pós-modernismo ou as teorias pós-estruturalistas de movimento teórico, ele não se caracteriza como tal, por isso fazemos a escolha de denominá-lo como “não-movimento”.

podem ser substituídas umas pelas outras porque são sintomas variados de uma preocupação estrutural comum. Contudo, essa suposição não pode mais ser feita, pois o suposto hegeliano de que há uma síntese disponível desde o início é precisamente o que tem sido contestado de várias formas por algumas das posições alegremente unificadas sob o signo do pós-modernismo. (BUTLER, 1998, p. 15)

A fragmentação que caracteriza o que chamamos de pós-modernismo, o não reconhecimento do mesmo enquanto grupo teórico que compartilha valores e ideias resulta, como afirma a própria autora, em um conjunto de saberes que questiona a estrutura do próprio conhecimento. No entanto, nos gera estranheza que essa forte afirmação derive justamente do profundo domínio filosófico e conceitual da autora e que sua crítica aos sistemas teóricos se assente no poder inerente à formulação teórica, ou seja, a construção do pensamento pós-moderno, na negação da produção do conhecimento, resguarda para si uníssona possibilidade da crítica.

Nesta perspectiva, as relações de poder que atravessam todas as esferas sociais, objetivas e subjetivas, atravessam também os sujeitos e as teorias. Butler (1998, 1999, 2003) afirma que o pensamento pós-moderno não acredita na formulação de algo novo que não esteja contaminado com o velho e que este sistema vetorial de poderes é insuperável. O poder, que muitas vezes nos parece apresentado como uma divindade onipotente, está para além da própria racionalidade humana, aprisionando os sujeitos sociais e impossibilitando que, ao constatar a existência do poder, possam superá-lo.

Na tentativa de destruir a modernidade e seus valores, Butler (1998) afirma que:

Quantas “universalidades” existem e em que medida o conflito cultural pode ser compreendido como o choque de um conjunto de “universalidades” presumidas e intransigentes, um conflito que não pode ser negociado recorrendo a uma noção culturalmente imperialista do “universal”, ou antes, que só se resolverá por esse recurso ao custo de violência? Acho que testemunhamos a violência conceitual e material dessa prática na guerra dos Estados Unidos contra o Iraque, na qual o “outro” árabe é entendido como estando radicalmente “fora” das estruturas universais da razão e da democracia e que, portanto, se exige que seja trazido para dentro pela força. (p. 17)

No exemplo escolhido pela autora para exemplificar a ineficiência dos valores universais, o conflito entre os Estados Unidos e o Iraque, alguns elementos foram ignorados e, acreditamos, contestam este posicionamento. Os interesses oriundos dos movimentos bélicos não estão colocados na disputa de valores “universalistas” e da racionalidade,

desconfio, inclusive, que a violência é a antítese da racionalidade. A guerra, esta ou qualquer outra, é, na sociedade atual, resultado de interesses econômicos nacionalistas, não se trata da imposição de valores, mas da expropriação de bens materiais, neste caso o controle político de uma região rica em petróleo.

Acreditamos, como Freire (1979, 1996, 2003a, 2005, 2008), que a construção de soluções para os dilemas contemporâneos pode se dar pelo e no diálogo. Com este ponto de partida cabal em nossas reflexões, não podemos corroborar com a ideia de que a construção de valores universais é, em si, elemento de disputa de poder. Evidentemente, a discussão destes valores, que na modernidade resumiríamos em igualdade, liberdade e solidariedade, se dá na tensão e na contradição; no entanto, colocá-los à margem das mudanças sociais ou negligenciá-los é assumir uma postura fatalista e não transformadora, da qual não compartilhamos.

Se, por um lado, as considerações de Butler nos alertam para as múltiplas possibilidades de exteriorizar nossas identidades, a desconstrução e a performance nos levam para caminhos ainda não desbravados e, no limite, impossibilitam as transformações sociais. A perspectiva pós-moderna no campo dos estudos de gênero, da qual Butler é uma das intelectuais mais influentes, ao centralizar a discussão nas possibilidades performáticas desconsideram um projeto de sociedade transformador e igualitário.

No mundo atual, as pessoas se expressam de forma plural e diversa, o respeito à singularidade de cada indivíduo ganha novos contornos na modernidade. Olhar para o mundo com respeito à diversidade de gênero é lutar igualmente pelo respeito aos direitos políticos e sociais de cada pessoa.

A potencialidade histórica humana e sua possibilidade de transformar a realidade se efetivam na relação dialética entre objetividade e subjetividade. No capitalismo as contradições inerentes ao próprio sistema de produção obstaculizam o desenvolvimento pleno dos sujeitos. Desta complexa relação entre sociabilidade e individualidade, no interior de um contexto social amplo, deriva a leitura de que as práticas de opressão reiteram processos de alienação.

A História nos mostra que no interior das relações sociais os homens estão colocados no centro do poder político, submetendo as mulheres aos severos processos de subordinação, dominação, violência e privação de direitos. Este poder construído historicamente é forjado e cortejado pelo desenvolvimento de mecanismos de controle social e ideológico. É preciso compreender a forma como estes valores vão sendo assumidos coletivamente e, assim, a forma como os mesmos submetem as mulheres à complexas

estruturas sociais opressoras.

A estrutura social que constrói e reconstrói os papéis definidos para homens e mulheres se apresenta de modo complexo. A categoria gênero tenta abarcar esta complexidade compreendendo a maneira como as relações sociais se organizam no âmbito da cultura e na introjeção de valores. A dimensão sociocultural do gênero nos faz lançar olhos atentos aos mais variados ambientes de sociabilidade, tais como o trabalho, a família, a escola, a política e as relações afetivo-sexuais, a fim de identificarmos como os valores construídos são introjetados, vivenciados e reproduzidos.

Para este trabalho de pesquisa, nossos esforços estão colocados no sentido de compreender, no interior desta complexidade histórica, como os clássicos da educação se colocam neste debate a partir da compreensão de masculinidade que laçam mão. Isso porque compreendemos que a construção dos papéis de masculinidade e de feminilidade passa também pela influência dos/as intelectuais que, ao seu tempo, defendem valores que nos ajudam a traduzir projetos para a sociedade.

A construção social que define o que é ser homem e o que é ser mulher se relaciona com o sistema patriarcal, entendido como o sistema de dominação masculina que se desenvolve ao longo da história e que no sistema atual, marcado pela desigualdade social, intensifica a dominação sobre a mulher. Para Saffioti (2004), o sistema patriarcal conjuga a exploração pelo trabalho com a dominação ideológica em um tipo específico de relação que invade todos os espaços da sociedade.

Saffioti (1967) analisa a condição da mulher na perspectiva socialista. Este interessante ensaio apresenta a tentativa de emancipação da mulher no seio das lutas operárias. A autora cita os pensamentos de Saint-Simon, Owen e Fourier como os precursores dos caminhos socialistas, embora marcados pela utopia, para a libertação das mulheres em um sistema social mais justo; no entanto Saffioti não deixa de chamar atenção para o caráter romântico e pouco crítico destes autores.

Com o surgimento do socialismo científico de Karl Marx, a libertação da mulher passa a inserir-se no movimento de superação do próprio sistema capitalista e na implementação da sociedade socialista (SAFFIOTI, 1967). Nas palavras de Saffioti (1967):

Reificando-se a mulher, reifica-se também o homem, pois quem se satisfaz com um objeto, quem não tem necessidade de entrar em relação com o outro ser humano, perdeu toda sua humanidade. A verdadeira libertação da mulher é encarada por Marx, portanto, como o processo geral de humanização do gênero humano. (p. 85)

Como podemos perceber no excerto acima, Marx não considera a questão da opressão feminina separada do contexto social mais amplo. Segundo Saffioti (1967), o socialismo científico de Marx e Engels entende a mulher no interior das complexas relações de produção, sendo considerada um instrumento produtivo de domínio masculino.

Para Saffioti (1967), mesmo Marx não tendo se dedicado a realizar uma análise minuciosa da condição da mulher, pôde compreender a complexidade da temática, chegando a assumir que a primeira oposição de classe se manifesta na história pelo antagonismo do homem e da mulher no casamento. Evitando reducionismos, a autora afirma que:

Todavia, seria simplificar demais a realidade asseverar que a propriedade privada constitui a fonte exclusiva da inferiorização da mulher na sociedade. Por outro lado, parece ainda mais discutível que as relações entre o homem e a mulher sejam da mesma natureza que as relações entre as classes sociais. (SAFFIOTI, 1967, p. 87)

A leitura crítica do marxismo que propõe Saffioti no que tange as relações de gênero apresenta a dominação em diversos campos. Se, por um lado, compreende a dominação advinda da propriedade privada, por outro reconhece mecanismos de dominação para além dela. Para ilustrar, Saffioti (1967) discute a relação de dominação entre gerações diferentes, e segundo a autora “o domínio das gerações adultas sobre as gerações imaturas (dimensão sociocultural do processo socializador) visa, entretanto, a socializá-las (dimensão psicossocial do processo endoculturativo) para o desempenho de papéis sociais segundo sua classe social” (p. 88).

Dito de outra forma, nos parece claro que a estrutura classista interfere diretamente na organização social e nas relações entre os sexos, entre as diferentes idades, etc.; no entanto, essas relações, sobretudo as de gênero, atuam no interior do sistema capitalista com certa autonomia, transitando entre as diferentes classes sociais. Parece-nos evidente que a dominação do homem sobre a mulher, assim como nos alertou Marx, corrobora com o sistema da dominação do homem pelo homem, mas os meandros desta dominação extrapolam as classes e os meios de produção, materializando-se em todas as esferas sociais por meio da ideologia.

Como se vê, o combate ao ideário biologicista no que tange à perspectiva de gênero e à socialização dos homens e mulheres, iniciado na década de 1970, foi fortemente marcado pelo pensamento marxista. No entanto, além dos teóricos e teóricas que se aportam na conjuntura econômica como categoria explicativa das relações sociais, se colocam no

campo dos estudos de gênero diferentes abordagens, o campo está em disputa.

Dos poucos consensos que se aplicam ao gênero, um ganha destaque nos estudos a partir do século XX: a influência direta da cultura, ou seja, a compreensão da masculinidade e da feminilidade no interior das relações culturais. Não por acaso esta formulação teórica do gênero se fundou em perspectivas multidisciplinares compiladas no que conhecemos como estudos feministas. Estes estudos têm como prerrogativa a explicitação da situação das mulheres e o questionamento das hierarquias nos âmbitos público e privado.

Os estudos feministas acompanharam o desenvolvimento histórico apontando para desvios opressivos, mesmo com o ingresso das mulheres nas cadeiras educacionais, no mercado de trabalho e com a revolução sexual provocada pela pílula anticoncepcional. Assim, a problematização da condição da mulher continua ativa e fundamental, de modo que movimentos contra culturais ditam novos questionamentos sobre a masculinidade e a feminilidade, abrindo-se novas portas de contestação.

Na década de 1980 novos questionamentos em torno do conceito de gênero se delinearam nos meios acadêmicos e sociais baseados na negação de dois limites das contribuições anteriores (o binarismo em torno do masculino versus feminino e o pressuposto heterossexual). Esta nova abordagem, a partir da década de 1990, se nomeou Teoria Queer. Para Miskolci (2009):

A Teoria Queer emergiu nos Estados Unidos em fins da década de 1980, em oposição aos estudos sociológicos sobre minorias sexuais e gênero. Surgidas em departamentos normalmente não associados às investigações sociais – como os de Filosofia e Crítica Literária – essa corrente teórica ganhou reconhecimento a partir de algumas conferências em Universidades da Ivy League, revelando seu objeto de análise: a dinâmica da sexualidade e do desejo na organização das relações sociais. (p.150)

A Teoria Queer toma para si a compreensão sociológica da sexualidade como construção social e histórica, no entanto diverge das análises que tomam a heterossexualidade como parâmetro. Para Miskolci (2009), os primeiros teóricos Queer rejeitaram a lógica heterossexual das ciências sociais; a escolha do termo *queer*¹⁷ denota o compromisso com a análise crítica da normatização.

Em termos epistemológicos, a Teoria Queer surge do encontro dos Estudos

17 Palavra que significa originalmente em inglês: estranho, esquisito, ridículo, extraordinário. Na linguagem coloquial é utilizada na língua inglesa para denominar pessoas com comportamentos sexuais fora do padrão heterossexual.

Culturais norte-americanos com o pós-estruturalismo francês, e ainda que haja variações entre os diversos autores e autoras desta abordagem, podemos afirmar que o pressuposto pós-estruturalista se baseia na provisionalidade e na circunstancialidade do sujeito (MISKOLCI, 2009).

A inspiração teórica queer tem suas origens nas obras de Michel Foucault – na afirmação do filósofo francês de que a sexualidade é produzida por meio de discursos, no interior das organizações e da validade de determinados conhecimentos e saberes em detrimento de outros – e de Jacques Derrida – por meio do conceito de complementariedade e da perspectiva metodológica da desconstrução. Para Miskolci (2009), estes dois autores sustentam a Teoria Queer em suas análises que tomam a sexualidade como um dispositivo histórico de poder.

O aporte teórico da Teoria Queer e o uso que faz das ideias de Foucault e Derrida revela seu interesse pela sexualidade enquanto elemento central de análise, sobretudo dos sujeitos travestis e transexuais, por serem representantes do rompimento da lógica binária e normalizante.

No que tange ao conceito de gênero, os estudos Queer o tomam em sua intersecção com a sexualidade por acreditarem que as práticas sexuais e o discurso sobre elas determinam as relações de gênero. Dito de outra maneira, estes estudos apregoam que a construção de uma identidade heterossexual inviabilizou as identidades homossexuais e as tornou desviantes e indesejáveis. Nas palavras de Louro (2008):

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. Por muito tempo, suas orientações e ensinamentos pareceram absolutos, quase soberanos. (p. 18)

A desconstrução proposta pela Teoria Queer passa pelo redimensionamento do conceito de gênero à medida que assume a possibilidade da plasticidade e, por consequência, nega o binarismo entre mulher/homem e masculino/feminino.

Autora central para esta abordagem, Judith Butler (2003) aponta a relação sexo-gênero-desejo-prática nas sociedades contemporâneas como fator de inteligibilidade de gênero, sobretudo nos sujeitos transexuais, uma vez que rompem com a premissa: nascer homem, ser masculino, desejar mulheres e manter relações penetrativas e ativas com elas.

Para Butler (1999), estes sujeitos têm sua existência ameaçada, são colocados à margem, em nome da afirmação de uma sociedade saudável e perfeita.

Nesta direção, Louro (2008) afirma que a figura 'eleita' do homem branco heterossexual ao longo da história transformou as diferenças em desvios, por meio de territórios discursivos. O foco de Louro está justamente na compreensão das diversas formas de gênero e sexualidade que se projetam na sociedade atual, mais uma vez nos lembrando da intrínseca relação entre gênero e sexualidade:

No terreno dos gêneros e da sexualidade, o grande desafio, hoje, parece não ser apenas aceito que as posições tenham se multiplicado, então que é impossível lidar com elas a partir de esquemas binários (masculino/feminino, heterossexual/homossexual). O desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – admitir que o lugar social no qual estes sujeitos vivem é exatamente *a* fronteira. A posição de ambiguidade entre as identidades de gênero e/ou sexuais é o lugar que alguns escolheram para viver. (2008, p. 21)

Esta compreensão de Louro da possibilidade de vida na 'fronteira', embora assuma a centralidade da diferença no discurso social, coloca em cheque as lutas sociais por direitos políticos que historicamente foram negados aos subalternos, aos que foram levados à marginalização. Por outro lado, Louro (2008) salienta a necessidade de construir um saber sobre quem é reconhecido como sujeito normal a partir da constatação da diferença, ou ainda, reconhecer que: “Não, a diferença não é natural, mas sim naturalizada. A diferença é produzida através de processos discursivos e culturais. A diferença é ensinada” (p. 22).

Segundo esta perspectiva, a naturalização da diferença se faz pela *norma*, compreendida como uma espécie de lógica que emana de todos os lugares, que é discursada por diferentes agentes sociais, que está por toda parte. A norma se expressa por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, por meio da valorização de saberes de diferentes naturezas, o saber médico, o psicológico, o religioso.

Portanto, se a posição do homem branco heterossexual de classe média urbana foi construída historicamente, como a posição-de-sujeito ou a identidade de referência, segue-se que serão “diferentes” todas as identidades que não correspondam a esta ou que desta se afastem. A posição “normal” é, de algum modo, onipresente, sempre presumida, e isso a torna paradoxalmente invisível. Não é preciso mencioná-la. Marcadas serão as identidades que dela diferirem. (LOURO, 2008, p. 22)

Scott (1995) aponta que foi apenas no século XX que a categoria de gênero

apareceu nas investigações sobre as mulheres e as relações sociais. Até então poucas teorias analisaram a situação de exploração da mulher, a partir de outros arcabouços conceituais, fortemente marcados pela diferenciação entre os sexos e suas consequências biológicas.

Mesmo ganhado força e atravessando o século XX para o XXI, o conceito de gênero ainda apresenta dificuldades no que tange à sua inclusão em sistemas teóricos pré-existentes. Este embate político tem levado as feministas a construir um arcabouço teórico próprio, criando mecanismos de análise que estão além dos paradigmas científicos pré-estruturalistas (SCOTT, 1995).

O campo que surge com pensamento feminista apresenta epistemologia própria e se articula com o conceito de gênero, compreendendo-o na sua estreita relação com a individualidade e a organização social. Esta compreensão, muito próxima das ideias de Foucault, apresenta a realização da identidade e o sentido humano enquanto um esforço, uma das forças que compõem o poder.

No seio desses processos e estruturas, tem espaço para um conceito de realização humana como um esforço (pelo menos parcialmente racional) de construir uma identidade, uma vida, um conjunto de relações, uma sociedade dentro de certos limites e com a linguagem – conceitual – que ao mesmo tempo coloque os limites e contenha a possibilidade de negação, de resistência e de reinterpretação, o jogo de invenção metafórica e de imaginação. (SCOTT, 1995, p. 21)

Em linhas gerais, estas novas perspectivas teóricas conceitualizam gênero com duas características integralmente conectadas: (a) gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e (b) gênero é uma forma de significar as relações de poder. Segundo Scott (1995), esta abordagem é eminentemente política e busca decodificar o sentido e compreender as complexas formas das relações humanas; a busca pela compreensão da forma como gênero constitui as relações sociais abarca a ideia de que as relações sociais são, ao mesmo tempo, construídas e construtoras das relações de gênero, ou seja, a política constrói o gênero e o gênero constrói a política.

O desenvolvimento do conceito de gênero e sua consequente aceitação no meio político tem auxiliado o movimento feminista pós século XX na conquista de direitos para as mulheres, com políticas públicas específicas. Estas conquistas evidenciam o caráter político do conceito de gênero e provocam transformações nas relações sociais, exaurindo-se do binarismo e protegendo as mulheres.

Os trabalhos e as análises que tomam o conceito de gênero em sua

complexidade precisam lançar luz sobre a definição de masculino e feminino para além da ideia vazia de oposição entre dois polos. A relação entre homens e mulheres só pode ser compreendida no interior das relações sociais concretas, na análise crítica do contexto social e na constituição de sujeitos históricos atuantes. Compreender esta relação implica no levantamento de novas hipóteses e novos questionamentos sobre a construção do conhecimento, implica perguntar sobre o papel das relações de gênero em contextos mais amplos e dissonantes, como, por exemplo, na construção de discursos e práticas educativas, objetivo deste trabalho.

A construção de um campo de conhecimento que tem a categoria de gênero como atravessador histórico promove a reflexão de novas formas e estratégias no sentido das relações igualitárias, da solidariedade, do diálogo e da transformação social. Este é o cerne dos estudos feministas e para os compreender traçamos a seguir o seu desenvolvimento e suas principais abordagens.

2.2. O desenvolvimento do Feminismo

O conceito de gênero está intrinsecamente atrelado ao feminismo e precisa ser compreendido no interior das disputas travadas neste movimento. O feminismo é um movimento intelectual e político que se desenvolve no interior de complexas relações de ruptura, e as intelectuais que fazem parte deste movimento carregam em seu percurso acadêmico um forte traço dos movimentos das mulheres.

Podemos dizer que o feminismo é um movimento que procura, no interior de suas reflexões sobre as mulheres, produzir seu próprio aparato teórico e conceitual, sendo esta uma característica intelectualizada do feminismo tributária da origem do movimento na França, no qual primeiro as mulheres da classe média e as intelectuais se engajaram. Estas mulheres, com alta escolaridade, passaram a questionar as atribuições “femininas” e construíram um aparato político que, aos poucos, foi contagiando as mulheres trabalhadoras.

O Movimento Feminista pode ser apresentado por dois caminhos distintos e complementares, de um lado a história do próprio movimento enquanto instrumento de luta política; de outro, enquanto construção teórica no campo das ciências sociais. Esta dupla possibilidade marca também a epistemologia que se cria com o feminismo, um tipo de conhecimento e de saberes políticos.

Durante a história ocidental podemos encontrar exemplos de mulheres que lutaram por sua liberdade, pagando, muitas vezes, com sua própria vida. O poder do homem

branco, como já apresentamos na discussão sobre o conceito de gênero, sempre esteve presente e se revelou de diferentes maneiras no poder político e no poder da igreja. Um dos grandes exemplos é a Inquisição da Igreja Católica que dizimou qualquer tentativa de mulheres e homens que desafiassem os dogmas cristãos.

Podemos dizer que o primeiro grande movimento organizado com características femininas ocorreu na Inglaterra no fim do século XIX, movimento que tinha como principal bandeira o direito ao voto. O movimento das mulheres que lutavam pelo sufrágio universal realizou grandes manifestações em Londres, sendo reprimido por prisões e tendo como instrumento de luta a greve de fome (PINTO, 2010). A luta das feministas inglesas teve seu desfecho em 1918, com a conquista do direito ao voto feminino no Reino Unido.

No Brasil, no início do século XX, Bertha Lutz (bióloga e cientista brasileira) liderou o movimento de luta pelo direito ao voto que ficou conhecido como primeira onda do feminismo brasileiro (PINTO, 2010). Bertha Lutz foi uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, organização que, em 1927, encaminhou para o senado nacional abaixo-assinado pedindo aprovação do Projeto de Lei de autoria do Senador Juvenal Lamartine, que dava às mulheres o direito ao voto. No entanto, este direito foi conquistado apenas em 1932 com a promulgação do Novo Código Eleitoral.

Ainda na primeira onda do feminismo brasileiro, temos o importante movimento das operárias anarquistas reunidas na “União das costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas” que, em 1917, proclamou em seu Manifesto: “refletirdes um momento e vereis quão dolorida é a situação da mulher nas fábricas, oficinas, constantemente amesquinhas por seres repelentes” (PINTO, 2010).

Os primeiros movimentos que se articularam em torno dos direitos das mulheres, tanto no Brasil quanto na Europa e nos Estados Unidos, perderam força no final dos anos 1930 devido à vitória em algumas questões e a forte repressão que sofreram, sobretudo as operárias inglesas. Em 1946, o feminismo reabre suas discussões, a partir da publicação de Simone de Beauvoir, “O Segundo Sexo”.

A década de 1960 é de fundamental importância para o feminismo, momento em que as francesas, inspiradas nos movimentos de renovação cultural, voltaram a pautar a questão das mulheres enquanto pano de fundo para a discussão de uma sociedade opressora. Nos Estados Unidos, um grande contingente de jovens é jogado para a Guerra do Vietnã e em contrapartida surge o movimento *Hippie* que propõe uma nova forma de vida distante dos valores do *american way of life*.

Em Paris, o “Maio de 68”, quando estudantes ocupam a Sorbonne e questionam a ordem acadêmica e os partidos burocratizados, marca decisivamente o pensamento e o movimento feminista. Foi também na década de 1960 que, primeiro nos Estados Unidos, é fabricada a pílula anticoncepcional, o que provoca uma revolução no comportamento sexual feminino e nos valores predominantes até então.

Segundo Pinto (2010), o livro de Betty Friedan (*A mística feminina*, 1963), se torna o mantra do “novo feminismo”, ao mesmo tempo em que na Europa e nos Estados Unidos as mulheres pautam pela primeira vez diretamente as relações de poder entre homens e mulheres. Esta segunda onda do feminismo surge com caráter mais libertário; não se trata mais de um movimento pelos direitos trabalhistas ou pelo sufrágio, mas sim por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, a luta pela liberdade toma a forma a partir do direito sobre o próprio corpo e sobre a própria vida (PINTO, 2010).

No Brasil, a década de 1960 tem outros traços, pois não apenas o feminismo, mas toda a sociedade brasileira passa por momentos de crise. A renúncia de Jânio Quadros e a posse de João Goulart configuram a disputa política nacional, de um lado a esquerda partidária, estudantes e sindicalistas pressionavam o governo na direção de políticas públicas populares, de outro, os militares (com apoio dos norte-americanos), a elite e a classe média assustada. A insegurança nas instituições governamentais, aliada ao contexto da Guerra Fria, resultam no Golpe Militar de 1964 e no seu endurecimento violento por meio do Ato Institucional n. 5 (AI-5), em 1968.

Portanto,

enquanto na Europa e nos Estados Unidos o cenário era muito propício para o surgimento de movimentos libertários, principalmente àqueles que lutavam por causas identitárias, no Brasil o que tínhamos era um momento de repressão total da luta política legal, obrigando os grupos de esquerda a irem para a clandestinidade e partirem para a guerrilha. Foi no ambiente do regime militar e muito limitado pelas condições que o país vivia na época, que aconteceram as primeiras manifestações feministas no Brasil na década de 1970. (PINTO, 2010, p. 32)

Durante a Ditadura Militar, o movimento feminista teve dificuldades de se organizar e debater suas questões, muitas vezes compreendidas como moralmente perigosas pelos militares. Por outro lado, as exiladas, principalmente as que passaram a viver na França, tiveram contato com as militantes europeias e formaram o Círculo da Mulher em Paris. Mesmo com resistência dos homens, que julgavam a questão das mulheres secundária no contexto de luta contra a ditadura, as mulheres reunidas no círculo afirmavam que a luta

feminista não estava descolada das lutas conjuntas pela liberdade no Brasil, mas que somente as mulheres poderiam ser protagonistas de suas próprias reivindicações (PINTO, 2010).

A luta contra a Ditadura, como não poderia ser diferente, marca fortemente o Movimento Feminista a partir de 1964, isso em um contexto no qual a moral e a família tradicional são alçadas enquanto estruturas fundantes do regime autoritário. Para Sarti (2004), a influência do marxismo nos grupos de esquerda brasileiros, organizados clandestinamente, também deixa suas marcas no feminismo deste período. Embora o feminismo não se caracterize enquanto um movimento homogêneo e comporte uma pluralidade de concepções, o contexto violento da Ditadura, o exílio e a clandestinidade dos movimentos sociais e partidários, dotou o movimento feminista de características militantes.

O feminismo militante no Brasil da década de 1970, influenciado também pelo feminismo francês e pelo norte-americano, tinha como uma de suas bandeiras a luta contra a ditadura. No interior das discussões sobre a condição da mulher na sociedade e a opressão da tradicional hierarquia de gênero, o movimento feminista se aliava a movimentos de resistência ao poder autoritário dos militares, estando as mulheres presentes na luta armada e em organizações clandestinas.

Sarti (2004) aponta para o fato de que a participação das mulheres em movimentos transgressores era em si uma resistência ao papel social esperado delas; muitas vezes sem uma proposta feminista explícita, as mulheres guerrilheiras transformaram a luta nas guerrilhas em emancipação. No entanto, afirma a mesma autora, os movimentos nos quais as mulheres se engajavam tinham fortes traços sexistas sob a retórica da igualdade. Por outro lado, são explícitas as ações violentas contra as mulheres militantes quando capturadas pelos militares.

Os depoimentos femininos foram contundentes em revelar um corpo ferido e torturado com base naquilo que identifica o ser mulher em nossa sociedade, dada a forma específica de violência a que a repressão submeteu as mulheres militantes. Elas foram atingidas não apenas sexualmente, mas também por uma manipulação do vínculo entre mãe e filhos. (SARTI, 2004, p. 41)

O Movimento Feminista brasileiro é anterior à Ditadura Militar, porém a resistência e a aproximação com as ideias marxistas marcam a trajetória do feminismo e nos ajudam a compreender seu desenvolvimento. Além disso, não podemos ignorar as profundas transformações vividas no contexto brasileiro a partir dos anos 1930, com o maior acesso à educação e ao mercado de trabalho.

A modernização do cenário nacional, com a industrialização e a urbanização, provocou uma mudança significativa de comportamento que, aliado à efervescência de Maio de 1968, aos métodos contraceptivos e aos novos padrões sexuais e afetivos, influenciou decisivamente as questões de gênero no mundo. O feminismo ganha destaque ao questionar os valores patriarcais e é proclamado pela Organização das Nações Unidas o Ano Internacional da Mulher em 1975, propiciando maior visibilidade ao movimento feminista.

O reconhecimento oficial pela ONU da questão da mulher como problema social favoreceu a criação de uma fachada para um movimento social que ainda atuava nos bastidores da clandestinidade, abrindo espaço para a formação de grupos políticos de mulheres que passaram a existir abertamente, como o *Brasil Mulher*, o *Nós Mulheres*, o *Movimento Feminino pela Anistia*, para citar apenas os de São Paulo. (SARTI, 2004, p. 45)

As mulheres brasileiras sempre lutaram por melhores condições de vida e contra a opressão, mas é nas camadas da classe média que o movimento feminista começa a se organizar organicamente, atingindo posteriormente as classes populares. Esta característica do movimento feminista brasileiro lhe dá tons diferentes, se comparado ao das mulheres europeias e norte-americanas. Já na década de 1970, o movimento feminista brasileiro estava vinculado ao trabalho das pastorais inspiradas na Teologia da Libertação.

A aproximação com a Igreja Católica, responsável também pela resistência ao governo autoritário, afastou das discussões das mulheres questões como o aborto, as relações familiares e a sexualidade, discussões estas travadas em grupos menores e com pouco impacto político. Mais uma vez, a participação das mulheres nestes movimentos teria um caráter duplo: se, por um lado, participar das pastorais e dos movimentos nos bairros colocava as mulheres no âmbito público, por outro, algumas de suas questões centrais não podiam ser apontadas.

O tratamento próprio dos problemas específicos das mulheres teve, neste momento, dificuldade de aceitação da direita (que julgava o movimento como imoral) e da esquerda (que julgava seus ideais como reformistas e secundários). A luta contra a ditadura significou para o feminismo um marco importante, as questões da identidade de gênero e dos direitos das mulheres ganhavam contorno e exigiam tratamento próprio.

Com o início da abertura política, o movimento feminista volta suas reflexões e debates para as questões diretamente relacionadas à condição da mulher na sociedade brasileira. O movimento voltou os olhos para formulações de políticas públicas, a posição da mulher na sociedade que emergia no pós-ditadura; desnaturalizando o lugar social da mulher

na consolidação do conceito de gênero enquanto ferramenta de análise.

As mulheres espalhadas nos diversos grupos políticos que compunham o aparato de esquerda que lutava contra a Ditadura passam agora a se definir como feministas. Não tarda a surgirem as divergências políticas entre estas mulheres, antes camufladas na luta contra o regime autoritário.

Parece haver um consenso em torno da existência de duas tendências principais dentro da corrente feminista do movimento de mulheres nos anos 1970, que sintetizam o próprio movimento. A primeira, mais voltada para a atuação pública das mulheres, investia em sua organização política, concentrando-se principalmente nas questões relativas ao trabalho, ao direito, à saúde e à redistribuição de poder entre os sexos. Foi a corrente que posteriormente buscou influenciar as políticas públicas, utilizando os canais institucionais criados dentro do próprio Estado, no período da redemocratização dos anos 1980. A outra vertente preocupava-se sobretudo com o terreno fluido da subjetividade, com as relações interpessoais, tendo no mundo privado seu campo privilegiado. Manifestou-se principalmente através de grupos de estudos, de reflexão e de convivência. (SARTI, 2004, p. 48)

A volta das mulheres exiladas no começo dos anos 1980 delineou novos parâmetros no feminismo brasileiro. O encontro entre as mulheres que viveram e militaram em outras realidades com as que permaneceram na luta no Brasil provocou reflexões muito aprofundadas em ambas. As feministas brasileiras radicadas sobretudo na Europa trouxeram na bagagem a tradição do pensamento feminista e as problemáticas das mulheres em sociedades com sistemas políticos mais consolidados.

A reabertura democrática no Brasil favoreceu o desenvolvimento de uma pluralidade de movimentos sociais, novos partidos, novos grupos com diferentes reivindicações. O movimento feminista encontrou neste terreno fértil possibilidade de consolidação de suas ideias e debates; a sociedade brasileira se modernizava e novas demandas democráticas surgiam, as mulheres conseguiram neste contexto inserção em diferentes espaços como sindicatos, partidos e associações, legitimando e fortalecendo a mulher enquanto sujeito político.

O início dos anos 1980 marca também um salto na produção acadêmica feminista. Diversos trabalhos são publicados e surgem as primeiras revistas feministas, com destaque para a *Mulherio*, publicada inicialmente pela Fundação Carlos Chagas sob a supervisão de Fúlvia Rosemberg, que tinha como característica central o caráter acadêmico e panfletário.

A abertura política, fruto da luta contra a ditadura, provocou reflexões na

sociedade brasileira e resultou na criação de conselhos e comissões nos âmbitos dos governos municipais, estaduais e federal, para discutir a condição da mulher, agora colocada em igualdade na Constituição Federal de 1988. No entanto, a letra da lei não foi capaz de modificar a condição da mulher; foram necessários novos instrumentos como a formulação de políticas públicas específicas, de saúde, seguridade social e mais recentemente a Lei Maria da Penha.

Os anos 1980 marcam a consolidação do feminismo enquanto movimento social, político e intelectual; surgem diversos grupos de pesquisas nas universidades que se debruçam na construção de estudos teóricos sobre as mulheres e sua condição social, com ênfase na antropologia e nos estudos etnográficos. Os grupos feministas se espalharam, não apenas na academia, mas conquistaram espaço nos sindicatos e associações profissionais, garantindo setoriais próprias no interior destes movimentos.

Segundo Sarti (2001), este alastramento do pensamento feminista provocou uma certa especialização, surge um feminismo com características técnicas e profissionais, abandonando, muitas vezes, o caráter geral da condição feminina. Para a autora, o engajamento em diferentes frentes provocou um direcionamento das ações de cada grupo, respondendo diretamente a questões mais específicas como os direitos reprodutivos e a saúde da mulher, por exemplo.

Desde a década de 1970, o movimento feminista estava sujeito ao contexto político de forma marcante, o que dificultou, muitas vezes, uma visão ampliada da condição da mulher, mesmo com a influência do pensamento francês. Ora o autoritarismo do regime militar, ora a especialização do movimento, contribuíram para esta visão parcializada que aos poucos foi superada pela possibilidade de teorização que o movimento adquire.

A partir da década de 1980, o movimento, mesmo fragmentado, passa a se debruçar sobre a violência de gênero como eixo central da questão feminina. Este traço do feminismo, que abrange questões da violência física e simbólica, garante um novo status ao movimento e às reflexões feministas.

A nova conjuntura política que se abre com a construção de instâncias democráticas no Brasil coloca ao feminismo novos dilemas e, concomitantemente, novas possibilidades. De um lado, a compreensão do movimento marcado pela opressão e pela história negada às mulheres diante do contexto social; de outro, a sua dimensão libertária. Estas questões que se apresentam na década de 1990 adquirem uma relação de complementariedade, exigindo do feminismo novos recortes para responder aos anseios democráticos da sociedade em geral e do próprio movimento feminista brasileiro.

Neste contexto, ganham força as palavras de Bourdieu sobre a violência simbólica, sobretudo a ideia da introjeção do discurso do dominador por meio da cultura e do *habitus*. As ideias do pensador francês, que já haviam impactado fortemente a Sociologia da Educação por meio de sua obra “A Reprodução” (1992), passam também a influenciar o pensamento feminista e fazem emergir um elemento analítico novo: a compreensão da violência simbólica como mecanismo que interpela as ações tanto do agressor quanto da vítima.

O feminismo, agora ancorado em teorias mais explícitas e com características mais definidas, se depara com novos desafios, dentre eles Sarti (2001) destaca:

O feminismo teve que se enfrentar, ainda, com o fato de ser uma ideologia que tem marcas sociais precisas, sensibilizando mulheres profissionais, com educação universitária, pertencendo a camadas sociais com alguma experiência de vida cosmopolita, associadas ao exílio político ou à formação educacional e profissional. Pressupõe, assim, recursos de ordem simbólica não acessíveis a todas as mulheres, sobretudo na sociedade brasileira, marcada por profundas desigualdades sociais. (p. 53)

A crítica que faz Sarti (2001) é muito clara, ao dizer que à medida que o feminismo se estrutura enquanto campo de pesquisa e tem sua atuação política demarcada no âmbito acadêmico, acaba incorporando valores e ideais distantes das mulheres reais, das classes populares e das mulheres do campo. Embora o feminismo seja reconhecido enquanto movimento que, genericamente, representa todas as mulheres, seu escopo de atuação e reflexão está imbricado nas fortes marcas culturais de quem atua nele, o que gera um descompasso entre as mulheres 'feministas' e as 'outras mulheres'¹⁸.

A compreensão deste contexto e o distanciamento das 'outras mulheres' faz surgir, a partir de uma concepção crítica e híbrida do movimento, diferentes feminismos. A pluralidade das mulheres, seus diferentes arranjos sociais, seus interesses e seu universo cultural configuram o feminismo enquanto espaço de disputa ideológica, ou seja, enquanto movimento político com sentido histórico.

Da dicotomia entre movimento social e vida privada, além do distanciamento entre as intelectuais e as 'outras mulheres', surge outra temática fundamental: a relação no interior do feminismo entre o público e o privado. Grande impacto sobre esta questão teve o sociólogo Anthony Giddens, sobretudo a partir de “A transformação da Intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas” lançado em 1992. Neste livro

18 O termo 'outras mulheres' é cunhado por Lúcia Puigvert, teórica espanhola que formula o feminismo dialógico, perspectiva teórica que adotamos e apresentaremos ao longo deste trabalho.

Giddens defende a ideia de que o âmbito pessoal é também político e que a transformação das relações pessoais resulta em transformações políticas profundas, segundo o autor:

As mulheres não admitem mais a dominação sexual masculina, e ambos os sexos devem lidar com as implicações desse fenômeno. A vida pessoal tornou-se um projeto aberto, criando novas demandas e ansiedades. Nossa existência interpessoal está sendo completamente transfigurada, envolvendo todos nós naquilo que chamarei de *experiências sociais do cotidiano*, com as quais as mudanças sociais mais amplas nos obrigam a nos engajar. (GIDDENS, 1993, p. 18)

O movimento feminista reconstrói seu espectro de atuação, volta-se, em paralelo à luta política geral, à transformação das relações e politização do mundo privado. Muitas vezes carregado de um certo subjetivismo, o feminismo configurou uma nova referência para “ser mulher”, radicalizando as manifestações coletivas e transformando as experiências cotidianas.

É ainda na década de 1990 que o feminismo se depara com um de seus grandes nós, fruto da composição entre o privado e o público no universo político:

[...] a experiência subjetiva, com base na qual se re-significam os lugares do homem e da mulher, traz, ao mesmo tempo, a afirmação de uma singularidade irreduzível ao plano da militância política. A necessária dimensão coletiva deste processo, que lhe dá sentido e existência sociais, implica, assim, uma permanente tensão, uma vez que o monismo, implícito na adesão à militância política, não dá lugar para a singularidade, própria de cada mulher, em sua busca e sua indagação feministas. (SARTI, 2001, p. 57)

Historicamente, o feminismo no Brasil atravessou diversas dicotomias: durante a Ditadura Militar foi colocado como questão de segunda ordem em virtude do próprio contexto e da luta pela democracia como prioridade. Posteriormente foi alçado à centralidade dos movimentos sociais negando a subjetividade, transformou os padrões e comportamentos femininos e, finalmente, enfrentou o dilema da disputa política e a experiência individual.

As tensões enfrentadas pelo feminismo, pela organicidade do movimento, estão colocadas nos seguintes termos filosóficos: a universalidade da condição feminina e as particularidades de suas manifestações. Dilema que, de uma forma ou de outra, atravessou suas reflexões e iniciativas e que acompanha todo o pensamento ocidental moderno.

Para Grossi (2004), é justamente esta pluralidade do feminismo que lhe garante o caráter de campo de pesquisa, campo que congrega militantes, feministas,

estudiosos/as de gênero, homens, mulheres e multiplicidade de ideias. Existem hoje no Brasil diversos grupos de pesquisa e movimentos sociais que se colocam sob a égide do feminismo, pesquisas sobre mulheres, sobre homens, sobre relações de gênero, centradas em questões teóricas ou práticas, em diferentes abordagens e perspectivas. Todas estas iniciativas feministas, militantes ou não, estão colocadas no interior das lutas políticas pela hegemonia do campo que se trava hoje no Brasil (GROSSI, 2004), de modo que diferentes abordagens teóricas e temáticas constituem o feminismo e os estudos de gênero, estas diferenças serão discutidas no item a seguir.

2.3. O Feminismo Dialógico no contexto das diferentes abordagens feministas

Iniciamos este tópico do trabalho afirmando o Feminismo Dialógico como referencial de análise das demais correntes teóricas do feminismo. A escolha pelo Feminismo Dialógico está no centro da discussão deste trabalho porque ele vai além da denúncia das relações de poder e opressão sofridas pelas mulheres; busca, na crítica e no diálogo, o anúncio de possibilidades efetivas de transformação social e construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O referencial teórico do Feminismo Dialógico foi formulado pela autora espanhola Lúcia Puigvert (2001a; 2001b) que, a partir das contribuições de Paulo Freire e Jürgen Habermas, busca a coerência política, militante e pessoal diante do feminismo.

O Feminismo Dialógico é pensado pela autora enquanto construção coletiva de todas as mulheres, independentemente de sua condição social, escolar, cultural, geracional ou racial; acredita na capacidade de racionalidade comunicativa e dialógica das mulheres na busca da superação de sua opressão e da opressão de todas as mulheres. Para melhor compreender esta perspectiva, é preciso compreender as formulações teóricas que disputam o campo, suas aproximações e divergências conceituais com o Feminismo Dialógico.

Como apresentamos nos itens anteriores, o feminismo deve ser compreendido enquanto movimento social que se revela em diferentes fases. Em linhas gerais, o campo do feminismo congrega as vertentes clássicas das ciências sociais, tais como: o feminismo libertário, o feminismo marxista, o feminismo pós-moderno, entre outros (CHERFEM, 2009).

O século XIX é marcado por grandes transformações econômicas e sociais; e, com elas, a luta pelos direitos civis e pela igualdade. É neste contexto que a primeira fase do feminismo se delineia: o feminismo da igualdade. A característica central deste feminismo é

a luta pela igualdade com o homem, sufrágio universal, acesso à escolarização, equiparação de salários, etc. Esta primeira onda tem papel fundamental na conquista de direitos pelas mulheres e deve ser reconhecida como revolucionária.

O caráter transformador destes movimentos sociais e políticos que se estabelecem com a Modernidade estão imbricados nas ideias de igualdade natural de todas as pessoas. No entanto,

[...] se generaron otro tipo de jerarquías en los movimientos sociales (entre ellos, el movimiento feminista). La Modernidad se convirtió em un proyecto totalizador donde una pequeña minoría se sentía portadora de la verdad. Cuando, como consecuencia de ello, se dotó de todo el poder decisor a unas pocas personas, “guías” de las ideas y del movimiento, se dudó de las demás que formaban parte de él. (PUIGVERT, 2001b, p. 33)

O feminismo da igualdade é assim chamado por Puigvert (2001a, 2001b) por considerar como foco principal a luta pela equiparação entre homens e mulheres e, além disso, entre mulheres e mulheres, mas desconsidera a diversidade; este primeiro feminismo atraiu poucas mulheres e ficou restrito aos círculos universitários. Para Puigvert (2001a, 2001b), quando poucas mulheres pensam sobre muitas mulheres temos uma visão homogeneizadora da igualdade; as mulheres acadêmicas, por conta da própria condição social de proteção, consideravam-se as divulgadoras de valores progressistas ao mesmo tempo que desconsideravam os saberes e conhecimentos das 'outras mulheres'.

Não se pode negar que a modernidade mudou radicalmente a condição da mulher e as possibilidades de transformação efetiva da sua opressão. Por outro lado, a concentração das ideias libertárias nos círculos altamente escolarizados fez descolar do movimento as mulheres das classes populares que nem direito à educação escolar possuíam. As demandas e reivindicações destas mulheres foram suprimidas e invisibilizadas nos discursos 'cultos' e valorizados, sendo este o grande empecilho do feminismo da igualdade.

O grande equívoco do feminismo da igualdade, de não creditar a todas as mulheres as possibilidades superadoras das desigualdades, gerou uma visão homogeneizadora e pautou suas estratégias de luta, sua interpretação da realidade e sua representatividade somente em algumas mulheres, notadamente as acadêmicas. Ainda assim, nos lembra Puigvert (2001b), o advento da Modernidade e seus valores (liberdade, igualdade e solidariedade) foram assimilados pelos movimentos feministas, fazendo emergir pautas específicas como o direito ao voto e o acesso à educação, “por todo ello podemos decir que

las relaciones entre géneros son mejores en la actualidad que en el pasado, lo que ha sido un legado del feminismo pionero” (PUIGVERT, 2001b, p. 34).

A segunda fase do feminismo identificada por Puigvert (2001b), o feminismo da diferença, é fruto de uma complexa estrutura filosófica e social. A falência da Modernidade Tradicional e de seus princípios fundantes se consolidaram historicamente na perpetuação da desigualdade e, no que tange à questão de gênero, na manutenção da masculinidade enquanto força dominante.

A constatação desta modernidade perpetuadora de grupos privilegiados em contradição com aos ideais modernos provocou fortes oposições no campo político e filosófico e resultou em um processo de destruição de todas as ideias e práticas que contivessem algum tipo de ligação com a Modernidade. É importante salientar que este processo de desconstrução da Modernidade Tradicional é fruto de seu próprio alicerce na racionalidade, que provocou um movimento de autoanálise. Desta crise podemos apontar dois caminhos distintos, o pensamento pós-moderno, base do feminismo da diferença, e a Modernidade Dialógica (FLECHA, et. al. 2001).

A superação de uma filosofia centrada no sujeito, proposta pelo pensamento pós-moderno, é a base do feminismo da diferença. Este feminismo pressupõe a crise da subjetividade e a prevalência da subjetivação por meio do discurso, tornando impossível o estabelecimento de categorias universalistas racionais e, conseqüentemente, a possibilidade do acordo e do diálogo. Segundo Puigvert (2001b), um dos teóricos fundamentais desta abordagem é Michel Foucault (1926-1984) que, inspirado em Nietzsche, elabora uma filosofia sem-razão.

Foucault se interessa sobremaneira pela negação da Modernidade naquilo que a caracteriza, não por acaso desenvolve sua trajetória intelectual a partir dos sujeitos excluídos e 'desprovidos' de razão, como os loucos e os delinquentes. Foucault (1999) argumenta que os sujeitos não iluminados, os que não tiveram sua história contada no percurso histórico, tem sua racionalidade negada, estão colocados nesta situação na relação 'poder-saber' que deslegitima seus discursos.

Esta formulação teórica resulta na inexistência da subjetividade, uma vez que a linguagem antecede a construção do sujeito. Nesta direção, as contribuições de Foucault tomam a linguagem e o discurso como centralidade, ordenando nossa experiência com o mundo e construindo nossa ilusão de subjetividade (PUIGVERT, 2001b, p. 39). Daí a necessidade pós-moderna de construir um discurso sobre o excluído a partir da transgressão, da negação e da contestação das experiências racionais.

A perspectiva do feminismo da diferença, ancorada na ideia do poder enquanto força constitutiva das relações, defende a necessidade da afirmação da transgressão dos valores tidos como masculinos. Neste feminismo, a luta pela inclusão em uma normatividade masculina e racional, ou seja, a luta pela escolarização e pelos direitos, constrói uma cosmovisão conservadora. A transgressão, aqui representada pela transexualidade, se torna objeto de análise e se configura enquanto expressão que se contrapõe às práticas impostas pela heteronormatividade.

A centralidade na afirmação da diferença impossibilita o diálogo e, em última instância, a luta pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária; põe fim à solidariedade e ignora o fato de que nem todas as pessoas têm assegurado seu direito de ser diferente, fragilizando radicalmente as parcelas menos favorecidas.

En definitiva, se ha dado una confusión entre concepciones libertadoras y propuestas de transgressión, que en la práctica han anestesiado la capacidad de acción del movimiento feminista y han acentuado el hermetismo del discurso feminista para la mayoría de las mujeres. [...] La ruptura del orden deja espacio para la voluntad de aquél que transgrede, y se toma a sí misma como única finalidad. (PUIGVERT, 2001, p. 39)

As duas fases do feminismo apresentadas até aqui, da igualdade e da diferença, têm relação íntima com o desenvolvimento histórico e com a elaboração do conceito de gênero em suas diferentes vertentes (como visto na seção 1.1. deste trabalho). Se o feminismo da igualdade e o da diferença contribuíram, de maneiras distintas, para o debate, nenhum foi capaz de instrumentalizar o movimento feminista em suas lutas cotidianas, por diversos motivos: por se manter afastado das 'outras mulheres', pela negação do diálogo e pelo fatalismo da igualdade absoluta ou da diferença transgressora. Surge da crítica a estes feminismos uma perspectiva que pretende superá-los: o feminismo dialógico.

O Feminismo Dialógico surge do/no diálogo entre mulheres acadêmicas e as mulheres dos movimentos sociais, as 'outras mulheres', para pensar, teorizar e construir propostas de ações efetivas para a superação das desigualdades de gênero. Para Puigvert (2001a, 2001b), as 'outras mulheres' têm levado as acadêmicas a redimensionar suas posturas e questionamentos, exigindo-lhes coerência.

Trata-se de uma abordagem que radicaliza os valores democráticos do feminismo e se opõe ao monopólio das mulheres acadêmicas que consideram as 'outras mulheres' como retrogradadas e conservadoras. Segundo Puigvert (2001b), as mulheres organizadas em diferentes movimentos sociais e associações revelam pontos de vista

transformadores e recolocam a reflexão teórica em patamares progressistas.

La transformación igualitaria de su vida cotidiana [das outras mulheres] debiera ser recogida y asumida por el feminismo y las mujeres académicas, ya que nos proponen radicalizar el concepto de igualdad hasta superar sus interpretaciones homogeneizadoras e incluir la pluralidad de voces. (PUIGVERT, 2001b, p. 51)

O Feminismo Dialógico que pressupõe a união de todas as vozes, em diálogo igualitário, permitirá o avanço necessário para a construção de um aparato teórico capaz de superar as desigualdades. Nesta direção, este feminismo se apresenta como possibilidade transformadora diante da Modernidade Dialógica porque compreende que o pensamento reflexivo e racional, aliado ao diálogo, transforma os sujeitos sociais em agentes de transformação.

Puigvert (2001b) aponta duas características centrais para o Feminismo Dialógico: a radicalização dos princípios da Modernidade e a confiança na ação de todas as mulheres para transformar o curso da história.

Por defesa dos princípios da Modernidade compreendemos a luta pela igualdade de direitos, a liberdade e a solidariedade que ainda não foram universalizados e que somente serão alcançados com a radicalização dos processos democráticos. Disso advém a construção de uma teoria que permita a definição da feminilidade não como maneira de homogeneizar todas as mulheres, mas como alternativa inclusiva, dinâmica e igualitária de “todas las voces” (PUIGVERT, 2001b, p. 52). O Feminismo Dialógico se coloca no interior deste desafio, que tem na afirmação da igualdade o reconhecimento das diferenças de gênero, respeitados seus contextos e realidades.

Esta perspectiva se opõe ao feminismo da diferença por acreditar que as múltiplas possibilidades de ser, dentro da perspectiva de gênero, não nos afasta enquanto sujeitos sociais, ao contrário, coloca na diversidade a possibilidade de compreender com mais profundidade as alternativas dialógicas de transformação social. Para o feminismo dialógico a força do diálogo e sua capacidade transformadora por meio de procedimentos igualitários permite reflexões e elaborações teóricas em consonância com a superação da desigualdade de gênero e da opressão contra as mulheres.

Ter o diálogo como mola propulsora da transformação significa confiar na ação de todas as mulheres para mudar o curso de sua história. Isso não significa uma concessão das mulheres acadêmicas em dar voz às 'outras mulheres', mas a garantia e a legitimidade de todas as mulheres que querem participar ativamente das tomadas de decisões

do movimento feminista e da luta pela superação da desigualdade. No Feminismo Dialógico, as mulheres não acadêmicas reclamam o igual direito de elaborar em conjunto com as acadêmicas a teoria e a prática feminista.

Desde uma perspectiva dialógica, é preciso construir espaços de diálogo e processos de aprendizagem capazes de fomentar esta construção coletiva, espaços nos quais interajam todas as vozes direcionadas ao consenso, ao respeito e à transformação das relações de gênero. No Feminismo Dialógico todas as mulheres são produtoras culturais e agentes de transformação (PUIGVERT, 2001b).

Muchas mujeres (no académicas y académicas) ya estamos promiviendo la orientación dialógica de la educación y también – junto con teorías sociales de esta misma orientación - en el debate teórico internacional del movimiento feminista: las dinámicas dialogantes de las “otras mujeres” son traducidas en teorías de solidaridad (PUIGVERT, 2001b, p. 53).

Para o Feminismo Dialógico, as feministas que confundiram igualdade com homogeneização pretendiam estender a realidade e a 'consciência' das mulheres acadêmicas, brancas e ocidentais para todas as mulheres. Por outro lado, a crítica ao feminismo da igualdade desferida pelo feminismo da diferença fez reafirmar as desigualdades e engessou o movimento feminista ao romper laços de solidariedade e intercâmbio igualitário entre as mulheres.

O Feminismo Dialógico se esforça em superar, assim, o falso debate entre igualdade versus diferença ao assumir que a única forma de defender a igualdade entre todos e todas é respeitar e escutar as diferentes vozes. Neste sentido, a formulação teórica da igualdade de diferenças ganha corpo ao garantir a articulação em espaços de diálogos igualitários de diferentes opções, experiências, saberes e interesses, sempre orientados ao consenso crítico.

Não podemos negar que o movimento feminista que surge com a Modernidade Tradicional promoveu uma série de avanços nos direitos das mulheres, mas é preciso avançar em termos de uma sociedade mais igualitária, mais justa e inclusiva. Para o Feminismo Dialógico, a busca pelos valores da Modernidade, agora transformada pelo giro dialógico, por meio da igualdade de diferenças, permite a elaboração de propostas emancipadoras, onde cada pessoa pode escolher como e o que deseja ser, fomentando laços solidários entre todas as pessoas.

A inclusão de todas as mulheres no debate sobre o feminismo e sua autonomia não representa a simples aceitação da diversidade característica dos agrupamentos humanos;

vai além do 'estar junto', pressupõe que todas as pessoas são igualmente capazes, independentemente de sua origem social, escolarização, idade ou etnia, de defender posições políticas racionais e reflexivas. Diversos movimentos sociais têm nos mostrado o impacto transformador destas ações e as 'outras mulheres' já estão coletivamente transformando suas vidas por meio de cooperativas e grupos de mulheres.

El feminismo dialógico nos propone a una minoría de mujeres que dejemos de sentirnos poseedoras exclusivas del conocimiento feminista y compartamos este espacio con las aportaciones básicas que ya están realizando las “otras mujeres”. Esto nos va a suponer un proceso enriquecedor: investigar en estrecho contacto con las mujeres que hasta ahora sólo hemos visto como inferiores o que simplemente hemos olvidado. Es un proceso que nos plantea la posibilidad de ser intelectuales comprometidas, implicadas en movimientos de base y cercanas a las preocupaciones y aportaciones de las “otras mujeres”. (PUIGVERT, 2001b, p. 55)

Os avanços obtidos pelos movimentos feministas não foram suficientes, tampouco alcançaram todas as mulheres. Mesmo os direitos à escolarização e à saúde são privilégios de uma parcela reduzida, o que se agrava quando levamos em consideração o direito de participar dos espaços públicos e da vida política.

Puigvert e Muñoz (2012) afirmam que as mulheres universitárias monopolizaram e tomaram para si a fala de todas as mulheres na direção de quem, por ser altamente escolarizada, poderia expressar os anseios de todas as mulheres. As autoras reconhecem que, se por um lado a prevalência das mulheres acadêmicas gerou algumas conquistas, de outro, também ocasionou muitos equívocos. Dentre os maiores erros, Puigvert e Muñoz (2012) apontam a exclusão das outras mulheres, sobretudo as mais excluídas, dos processos de tomada de decisão.

Para Puigvert e Muñoz (2012), a inclusão das “outras mulheres” no debate do movimento feminista é quantitativa e qualitativamente fundamental. O diálogo entre mulheres de diferentes níveis sociais, escolares, com diversas bagagens culturais e experiências de vida, favorece a construção de uma pauta para o movimento que supera as limitações das mulheres acadêmicas. As demandas específicas, vivenciadas e debatidas coletivamente, se tornam demandas do grupo. Além disso, o diálogo com as “outras mulheres” favorece sua participação e o engajamento na luta pela transformação da própria vida e das demais.

Puigvert (2001, 2001a, 2001b, 2012, 2014) defende a ideia de que a presença

e a participação efetiva das “outras mulheres” nos espaços de discussão e decisão são fundamentais para as transformações sociais no que tange os direitos de todas as mulheres. Segundo a autora, as mulheres historicamente forçadas a aceitar posições hierarquicamente inferiores, tanto no mundo do trabalho quanto na vida privada, ao se organizarem alteram as relações sociais, desenvolvendo práticas dialógicas que geram dinâmicas transformadoras.

Segundo Puigvert e Muñoz (2012), a luta das mulheres por seu empoderamento tem sido uma constante ao longo da história e resulta na necessidade de transformar os espaços e os processos de decisão incorporando as vozes de todas as mulheres. Esta mudança de paradigma, para as autoras, se coloca na modernidade enquanto pressuposto prioritário se se deseja a transformação social e, ao mesmo tempo, contribuir para o debate teórico internacional.

Não é difícil constatar que no atual contexto social cada vez mais mulheres reivindicam espaços igualitários e dialógicos, basta observar as manifestações recentes na Argentina contra a violência de gênero e o aumento significativo nos grupos feministas, dentre eles destaco as estudantes secundaristas durante as ocupações de escolas no Brasil em 2015 e 2016. Estes novos movimentos têm como característica a defesa de todas as mulheres, como nos lembram Puigvert e Muñoz (2012): “A lo largo de los últimos 25 años, las asociaciones formadas por estas 'otras mujeres' no han parado de surgir y de crecer y han logrado hacer oír sus voces em diferentes espacios públicos” (p. 6).

Podemos observar que estes coletivos de mulheres têm se organizado localmente e pautado políticas públicas voltadas para suas demandas de reorganização dos serviços sociais. Estas ações, como por exemplo as Promotoras Legais Populares, são fundamentais para o processo de democratização das relações sociais locais e, conseqüentemente, para a transformação da realidade objetiva que cerca estas mulheres. Todavia, Puigvert e Muñoz (2012) nos alertam para o fato de que estas conquistas não têm sido fáceis, ao contrário, uma rede conservadora impõe barreiras das mais diferentes ordens (familiares, econômicas, culturais, etc.).

Podemos, a partir dos estudos do feminismo dialógico, afirmar que uma das grandes metas, e provavelmente a central, das “outras mulheres” é a reconquista de espaços que foram historicamente renegados às mulheres, espaços nos quais as mulheres foram silenciadas e ignoradas. É justamente neste contexto que Puigvert e Muñoz (2012) afirmam a validade científica do feminismo dialógico; inserido nos debates internacionais com autores e autoras de impacto e com diferentes teorias, o feminismo dialógico reforça sua orientação tanto inclusora para todos os coletivos situados à margem quanto libertadora das opressões

impostas no contexto social.

Nesta direção, ao se firmar enquanto referencial teórico cientificamente comprometido, o feminismo dialógico abre espaço para que as mulheres mais vulneráveis possam dizer e, mais do que isso, sejam ouvidas, rompendo o silêncio e as hierarquias que historicamente foram produzidos em relação às mulheres acadêmicas.

Compartilhamos da compreensão do Feminismo Dialógico quando o mesmo afirma que o movimento das “outras mulheres” carrega múltiplas evidências que apontam para a transformação social, sobretudo no que diz respeito à superação das relações desiguais. Estas novas organizações têm resultado em práticas capazes de empoderar as vozes silenciadas das mulheres que passam a intervir em processos decisórios tanto em suas comunidades quanto em contextos mais amplos.

Para o Feminismo Dialógico não existe uma única forma de ser mulher; e estes diferentes modelos podem buscar alternativas libertárias, dialogando sobre a igualdade, sobre suas necessidades e seus interesses. Poder compartilhar diferentes experiências e localizar nestas experiências possibilidades de superação da desigualdade fortalece cada mulher diante do seu próprio contexto social e no interior de seu próprio grupo. Como nos lembra Cherfem (2009), para que mais mulheres se identifiquem e participem do movimento feminista é preciso incorporar suas vozes, seus desejos e seus pontos de vistas em um plano de igualdade. Nas palavras de Puigvert:

El feminismo dialógico es una propuesta que pretende generar importantes lazos de solidaridad que permitan transformar nuestras relaciones de género y desarrollar elementos teóricos que nos sirvan para impulsar un feminismo que sea protagonista del Siglo XXI. (PUIGVERT, 2001b, p. 55)

Neste trabalho, a escolha teórica e política pelo Feminismo Dialógico se assenta em seu caráter transformador, na denúncia da violência de todos os tipos sofrida pelas mulheres e no anúncio das mulheres enquanto protagonistas sociais. O Feminismo Dialógico busca incluir o maior número possível de mulheres neste debate, assumindo que cada uma delas tem o igual direito de escolher como deseja viver a própria vida. O Feminismo Dialógico procura estabelecer relações mais igualitárias de gênero, transformando seus contextos e suas relações com autonomia e independência.

3. MASCULINIDADE: A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO E ALTERNATIVAS TEÓRICAS

A partir das discussões anteriores sobre o conceito de gênero e o movimento feminista, passamos a discutir nesta seção o conceito de masculinidade. Este conceito surge também no interior das discussões feministas como forma de compreender não apenas os mecanismos pelos quais as desigualdades de gênero atuam sobre os homens, mas como os homens podem contribuir para a superação destas desigualdades. Iniciaremos este item percorrendo teoricamente a construção do conceito de masculinidade, os/as principais teóricos/as que se debruçam sobre ele e os debates atuais em torno da masculinidade. Em seguida apresentaremos alternativas teóricas que julgamos capazes de contribuir para o Feminismo Dialógico na busca da superação da desigualdade de gênero.

3.1. A Construção do Conceito de Masculinidade

A construção do conceito de masculinidade desbrava caminhos parecidos com os percursos do feminismo, estabelecendo-se enquanto campo de disputa política, conceitual e ideológica. Este conceito tem como cerne a tentativa analítica de compreender de que maneira as características socialmente atribuídas aos homens contribuem com a violência de gênero e, conseqüentemente, como se estabelecem nas relações sociais de gênero o poder masculino.

Diante deste quadro é importante ressaltar de início que as características masculinas não têm valor em si mesmas, mas estão colocadas no interior das relações sociais, o que significa dizer que a força, a violência e o poder não são atributos compartilhados entre homens e mulheres e, mais do que isso, não são exercidos igualmente.

Em interessante artigo, Grossi (2005) afirma que a masculinidade pode ser compreendida a partir de quatro elementos constitutivos: o trabalho, a honra/violência, a paternidade e as emoções. Para a autora, no interior da tradição dos estudos feministas, o conceito de gênero passou a ser utilizado enquanto categoria de análise que ultrapassa homens e mulheres.

Para compreender o conceito de masculinidade, que neste trabalho é tomado também como categoria de análise das ideias pedagógicas que apresentaremos mais adiante,

é preciso retomar duas correntes distintas quanto à conceitualização de gênero. De um lado os/as pós-estruturalistas¹⁹ compreendem o gênero enquanto produto do discurso, sendo possível compreender as relações de gênero para além do binômio macho-fêmea; de outro, as/os teóricas/os estruturalistas²⁰, que analisam as relações de gênero a partir da alteridade e defendem que para a existência do masculino é necessário o seu oposto, no caso, o feminino.

Para a corrente estruturalista a similaridade e a pluralidade são os elementos da construção da identidade, já que o gênero se constrói sobre o corpo sexuado e, sendo assim, só podem existir dois gêneros, mesmo que no interior de cada um deles uma multiplicidade de identidades seja possível, variando histórica e culturalmente. Os/as pensadores/as pós-modernos/as discordam radicalmente, porque alegam ser possível uma identidade de gênero que supere a existência do masculino e do feminino, como os transgêneros, por exemplo.

Estas duas concepções marcam as discussões sobre a masculinidade e se opõem à medida que defendem pressupostos diferentes. Para os/as estruturalistas é possível construir um arquétipo de masculinidade, com características definidas, contingenciadas pelo sexo e, por conseguinte, construir alternativas. Já para a abordagem pós-estruturalista esta discussão é vazia de significado, uma vez que não existe uma tipologia 'masculina', uma definição clara e passível de transformação. Neste trabalho nos interessa construir um conceito de masculinidade por compreendermos que sua formulação nos ajuda a pensar alternativas viáveis de superação da violência de gênero e repensar a socialização masculina tendo como parâmetro relações solidárias.

Historicamente, uma das definições da masculinidade e do masculino se apoia na “atividade”. Ser ativo engloba uma série de comportamentos, como a atividade no trabalho, a atividade da força física e ser sexualmente ativo. Peter Fry (1982), ao discutir a política e identidade brasileira, afirma que o modelo tradicional de homem é aquele que “come”, aquele que penetra com seu sexo não apenas mulheres, mas também outros homens que, ao serem penetrados, se tornam feminilizados na categoria “bichas”.

Segundo Fry (1982), o modelo de masculinidade é dotado de uma grande plasticidade a partir do contexto cultural. Na Inglaterra e nos Estados Unidos o autor identifica que não é a atividade sexual que caracteriza a identidade de gênero masculina, mas

19 Como exemplos desta perspectiva, apontados/as na Seção 2.1, temos: Judith Butler, Guacira Louro, Richard Miskolci, Daniel Welzer-Lang e, em certa medida, Joan Scott.

20 Como exemplos da perspectiva estruturalista temos Heleieth Saffioti e as feministas materialistas francesas, com destaque para Christine Delphy.

a relação exclusiva com pessoas do sexo oposto. Grossi (2005) nos dá um claro exemplo desta plasticidade:

Na cultura anglo-saxã, dois homens que praticam relações afetivas e sexuais são considerados homossexuais, enquanto que no Brasil não: um homem que é homem, deve inclusive comer uns “veados”, pois o que o faz ser considerado homem é a posição de atividade sexual, de penetração. Na nossa cultura, a atitude considerada ativa é a penetração sexual. (p. 06)

O antropólogo Roberto da Matta (1997), ao relatar uma brincadeira que caracterizou sua juventude, discute a questão da masculinidade centrada nas nádegas. Para ele, a proteção das nádegas nesta brincadeira configura a afirmação da masculinidade; permitir que outro garoto possa tocar esta parte do seu corpo sinaliza a permissividade da penetração e, conseqüentemente, a negação da masculinidade.

A construção da identidade masculina tradicional tem em sua vinculação com a atividade outro elemento fundamental: a associação com a agressividade. É comum em práticas de socialização, desde a pequena infância, a constatação dos meninos enquanto sujeitos hiperativos e agressivos, modelo que está revelado na ideia naturalizada na permissividade, nas brigas entre os meninos e na violência dos meninos sobre as meninas.

A socialização dos meninos é marcada por rituais que reforçam valores normativos. Grossi (2005) cita uma série de exemplos ilustrativos como: os meninos que são deixados nas florestas em comunidades do Xingu, a ingestão de sêmen de homens mais velhos nas sociedades tribais da Nova Guiné e a circuncisão nas culturas islâmica e judaica. Podemos perceber por estes exemplos que os rituais têm como característica comum a violência como construtora da masculinidade.

No Brasil podemos apontar como elemento constitutivo da masculinidade a exclusão social. Uma parcela significativa dos jovens brasileiros, colocados à marginalidade, são levados à criminalidade e, sobretudo, ao tráfico de drogas. Para estes jovens, a afirmação da masculinidade é feita pelo uso indiscriminado da violência; atividades como o ingresso em facções criminosas e a internação para jovens em conflito com a lei são realizadas por meio de ações que representam um modelo de masculinidade pela violência.

Uma das formas mais humilhantes de violência nas instituições carcerárias é a violência sexual, à qual são submetidos grande parte dos prisioneiros, sobretudo por parte dos outros presos, companheiros de cela. O uso de violência sexual é fundamental no processo ritual de incorporação de um novo preso à instituição, porque ela ensina aos novos a hierarquia da cela através da feminilização que o ato sexual como penetração anal sugere. A

violência sexual atinge o sujeito no âmago mais profundo do que ele imagina, do que ele aprendeu, do que ele sabe que é ser homem. (GROSSI, 2005, p. 8)

Welzer-Lang (2001) aponta que a constatação da dominação masculina esconde desencontros analíticos, isso porque os mecanismos de dominação não são dados à priori, mas estão engrenados em uma série de mecanismos sociais vividos por homens e mulheres. Nas relações ente homens e mulheres a dominação é facilmente percebida por autoras feministas, nas relações entre público e privado, no patriarcado, na violência simbólica e sexual.

Todavia, para Welzer-Lang (2001), se faz necessário analisar também os mecanismos de dominação homem-homem e compreender como se configuram no interior das relações sociais. Para esta análise o autor se utiliza da metáfora “chez-des-hommes”²¹ (WELZER-LANG, 2001, p. 462), exemplificada por meio dos coletivos masculinos como:

Competições de pintos, maratonas de punhetas (masturbação), brincar de quem mija (urina) o mais longe, excitações sexuais coletivas a partir de pornografia olhada em grupo, ou mesmo atualmente em frente às strip-poker eletrônicas, em que o jogo consiste em tirar a roupa das mulheres... Escondidos do olhar das mulheres e dos homens de outras gerações, os pequenos homens se iniciam mutuamente nos jogos do erotismo. Eles utilizam para isso estratégias e perguntas (o tamanho do pênis, as capacidades sexuais) legadas pelas gerações precedentes. Eles aprendem e reproduzem os mesmos modelos sexuais, tanto pela forma de aproximação quanto pela forma de expressão do desejo. (WELZER-LANG, 2001, p. 462)

Ao longo da vida, segundo o mesmo autor, essas “chez-des-hommes” tomam diferentes características (os estádios, os cafés, os grupos políticos, a maçonaria) e se tornam espaços de sociabilidade das masculinidades. Nestes coletivos, os homens mais velhos se tornam os guias, os detentores da virilidade e balizam as ações dos mais novos, de modo que cada homem é ao mesmo tempo iniciado e iniciador, firmando um círculo de vigília sobre a masculinidade dos membros. Este aprendizado sobre estar com os homens, tornar-se homem e saber ser homem é fundamental para a manutenção da masculinidade tradicional.

Embora o conceito “chez-des-hommes” elaborado por Welzer-lang (2001,

21 O artigo de Welzer-Lang publicado no Brasil pela Revista de Estudos Feministas em 2001, que tem como tradutora a professora Miriam Pilar Grossi, apresenta como correspondente à “chez-des-hommes” a expressão “casa-dos-homens”, no entanto, na língua francesa, a preposição 'chez' se refere a lugar de pertencimento, podendo estar relacionado, além da própria casa, ao país de nascimento, ao local de trabalho, etc. Neste sentido, compreendemos que não se trata de um conceito que se refere ao espaço privado da casa, mas à organização dos espaços dos homens, privados e públicos. Portanto, utilizaremos nesta tese o termo em francês.

2008) nos faça à primeira vista imaginar uma categoria analítica 'homens', o autor nos alerta que esta categoria não existe. Isso porque para a compreensão de fenômenos diversos e para a construção de teorias mais gerais, na realidade, ao falarmos de homens estamos nos referindo diretamente à categoria masculinidade ou masculino.

Para Welzer-lang (2008), os elementos que constituem os homens em suas diversas masculinidades podem variar socialmente e possibilitam a transformação da masculinidade tradicional. Dito de outra forma, o autor afirma que características como a virilidade e o patriarcado são decorrentes de um tipo de socialização masculina construída historicamente e reafirmada nas relações sociais.

Lembra-nos Grossi (2005) que outro elemento constitutivo da masculinidade é a questão da honra, e neste ponto faz clara referência ao comportamento da mulher que deve manter a honra dos homens. A manutenção da honra pelas mulheres, filhas e companheiras, significa ter um comportamento sexual e materno apropriado aos padrões patriarcais. A filha não pode estabelecer relações sexuais antes do casamento e a esposa não pode trair o marido. Aqui as mulheres assumem certo poder diante da masculinidade e se tornam sua protetora.

A honra pode também ser analisada a partir da óptica econômica, pois o homem honrado é o que consegue com seu labor não apenas prover a família, mas mostrar-se capaz de tal atividade. Este ponto é fortíssimo nas sociedades ocidentais e é revelado, inclusive, nas “chez-des-hommes” citadas acima.

A masculinidade é uma das questões centrais no interior do feminismo e sua compreensão teórica passa a ser mais explícita a partir da década de 1970, com a ideia de uma universalidade da dominação masculina. Nestas primeiras reflexões, os homens eram colocados como aqueles que dominavam as mulheres em todos os sentidos: simbolicamente, economicamente e politicamente (GROSSI, 2005). Atualmente este modelo de dominação masculina tem sofrido uma série de questionamentos, tanto no plano teórico quando nas relações cotidianas.

O trabalho é outro tema nodal na conceitualização da masculinidade, uma vez que o advento da Revolução Industrial, no século XIX, associou o homem ao trabalho fabril e a mulher ao trabalho doméstico. Mesmo que em diferentes culturas esta divisão não seja clara e tão bem definida, o padrão burguês se espalhou como modelo. Vale aqui ressaltar que este modelo atinge apenas as classes burguesas, uma vez que nas classes populares é comum mulheres e crianças estarem sujeitas ao trabalho de maneira bastante contundente.

A divisão social do trabalho, tema central nas discussões de gênero, constitui um eixo analítico ao distinguir atividades apropriadas para homens e mulheres. O trabalho,

seja ele industrial ou camponês, passa a ser associado diretamente à força física masculina, ao corpo masculino. No entanto, este ideal de trabalho vem, aos poucos, sendo substituído pela competência, característica do mundo moderno e da modernização da produção. Por outro lado, o trabalho doméstico e do cuidado com os filhos se associa ao feminino que, para as mulheres trabalhadoras, configura uma dupla jornada.

Associado ao trabalho, a questão do desemprego masculino tem gerado interessantes debates e pesquisas. Os homens veem no desemprego um empecilho para a manutenção de sua masculinidade por conta de temas já discutidos, como a atividade, o sustento do lar e a questão da honra. A divisão tradicional do trabalho (homens na esfera pública e mulheres no mundo privado) transforma a situação do desemprego e a subsequente dependência financeira dos homens em conflito para a masculinidade tradicional.

Além da atividade, da honra, da virilidade e do trabalho, a identidade masculina está centrada também na questão das emoções. A forma como os homens negam suas emoções constitui o modelo de masculinidade tradicional. Vale ressaltar que, neste sentido, os sentimentos e comportamentos masculinos não são algo dado naturalmente, mas aprendidos por meio da socialização.

Afirmações como “chorar é coisa de menina” ou “meninos são fortes” permeiam toda a socialização dos meninos e revelam a necessidade masculina de negar seus sentimentos ou não os extravasar. O controle das emoções e o não compartilhamento das mesmas é incentivado nos meninos, as motivações para o sofrimento ou para a alegria masculina são ensinadas por mecanismos sociais carregados de ações normativas e, muitas vezes, violentas.

Grossi (2005) se esforça em nos mostrar que as lágrimas e o choro são constituídos historicamente e tem sua origem com o romantismo:

A partir do século XIX, com o romantismo, as lágrimas vão deixar de ser uma coisa bem vista para os homens, e elas vão ser apenas estimuladas para as mulheres. Esse período do século XIX, do romantismo, é um momento que passa a ser muito difícil ver um homem chorando; as lágrimas passam a ser algo exclusivo das mulheres, e é nesse momento que vão surgir modelos que até hoje estão presentes nas nossas novelas, nos nossos filmes, que é justamente esse modelo do famoso amor romântico. (p. 24)

A socialização das emoções tem influência direta na forma como homens e mulheres estabelecem relações amorosas, cabendo às mulheres manter os sentimentos e as trocas afetivas, e aos homens o encontro sexual (GIDDENS, 1993). Giddens define o amor

romântico, oriundo do amor cortês, como a relação afetiva que se baseia na ideia da pureza na relação, na monogamia e na permanência; assim o amor romântico é o amor eterno, passivo e linear.

Giddens (1993) defende que o ideal do amor romântico tem se alterado para o que ele chama de amor plástico ou confluyente, que é mais libertário porque se desprende das amarras do amor romântico à medida que está livre de valores como a permanência e as atribuições estereotipadas de gênero. Para Giddens, o amor confluyente é exercido em sua essência entre os casais homoafetivos, por estarem distantes do ideal de casamento e não reproduzirem o modelo ambivalente do masculino versus o feminino.

A construção da masculinidade é muito complexa e fruto de uma gama de relações sociais expressas na socialização tanto de meninas quanto de meninos, de modo que a constituição do conceito de masculinidade toma como base estes processos de socialização. Um autor central para o desenvolvimento e a compreensão do conceito de masculinidade é o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) que, com o lançamento de “A dominação masculina” (1992), iniciou um novo debate no campo dos estudos de gênero ao descrever, a partir de um estudo etnográfico, os mecanismos da dominação simbólica de homens sobre mulheres.

Não é difícil compreender que a masculinidade e a feminilidade são construções socioculturais e históricas; no entanto, um elemento que parece se repetir é a relação de poder entre os homens e as mulheres em diferentes contextos. Esta é a questão que norteia o trabalho de Bourdieu (1992) sobre masculinidade: compreender a forma e os mecanismos de manutenção da dominação masculina.

Para Bourdieu (1992), a produção dos gêneros e as relações de dominação se dão a partir do *habitus*, um sistema socialmente constituído que constrói nosso modo de ser e nossa subjetividade. O *habitus*, conceito desenvolvido por Bourdieu para justificar o fracasso escolar das classes populares, é fundamental para a compreensão de gênero e dominação masculina na obra do autor. Trata-se de um aparato social e ideológico que dá corpo e estrutura internamente as posturas socialmente aceitas e valorizadas.

Bourdieu (1992) defende a ideia da subjetividade de gênero corporificada em posturas masculinas e femininas, uma experiência histórica e individual que se desenvolve paralelamente. Os complexos mecanismos do *habitus* de gênero são, nesta perspectiva, fruto da socialização e da educação informal, nas quais um “trabalho pedagógico psicossomático de dominação” (BOURDIEU, 1992, p. 57), introjeção e incorporação contínua, se utiliza de variadas estratégias de diferenciação entre homens e mulheres.

Nesta direção, o conceito de gênero para Bourdieu se torna relacional, pois o masculino passa a existir e se afirmar na existência do feminino, e vice-versa. No que tange à dominação masculina, Bourdieu vai além e afirma que “o princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas” (1992, p. 23). O reconhecimento da relação complementar entre masculino e feminino faz com que a diferença biológica passe a ser compreendida como justificativa natural das diferenças socialmente construídas. No entanto, para Bourdieu esta complementariedade é naturalizada em opostos, as relações sociais são colocadas de tal forma que a diferença biológica passa a justificar a dominação masculina, o que a torna incontestável.

A dominação masculina descrita por Bourdieu cria um movimento cíclico e, para o autor, quase insuperável, uma vez que convergem elementos objetivos como o sexo biológico e a subjetividade por meio de esquemas desenvolvidos pelo *habitus*. Essa relação entre a ordem natural e a ordem social desenvolve a “razão androcêntrica” (BOURDIEU, 1992, p. 24) que legitima a relação de dominação masculina a partir de uma natureza biológica e, ao mesmo tempo, pela construção social naturalizada.

A eficiência dos mecanismos de manutenção da dominação masculina tem, para Bourdieu (1999), o poder de engendrar a descaracterização da história, em um processo de eternização da arbitrariedade. A compreensão destes mecanismos é o início da sua superação:

Quais são os mecanismos *históricos* responsáveis pela *desistorização* e da *eternização relativa* das estruturas da divisão sexual e os princípios da visão correspondente? Colocar o problema nestes termos é delinear um progresso da ordem do conhecimento que pode ser o princípio de um progresso decisivo da ordem da ação. (BOURDIEU, 1999, p. 08)

A oposição entre masculino e feminino está inscrita socialmente no interior de outras oposições (dentro/fora, alto/baixo, branco/negro, aberto/fechado, ocidental/oriental), que se apresentam em estruturas objetivas e cognitivas, de tal maneira que o mundo social funciona neles como esquemas de percepção, pensamento e ação. As experiências sociais são assim apreendidas em divisões arbitrárias que naturalizam a experiência do mundo social.

A existência relacional dos gêneros é fruto do trabalho de construção teórica e prática de diferenciação do gênero oposto (BOURDIEU, 1999). A construção dos sujeitos masculinos e femininos é resultado direto da somatização das relações sociais no processo coletivo (difuso e contínuo) de socialização e, conseqüentemente, da encarnação do *habitus*. No que tange à identidade de gênero, o *habitus* constrói simultaneamente o sujeito e o

mundo, reproduzindo de maneira articulada os princípios de visão e de divisão.

A dominação masculina, desenvolvida no interior deste complexo processo de socialização e que resulta no *habitus* se dá para Bourdieu (1999) de maneira implícita, como efeito automático no qual se organiza o princípio androcêntrico. A divisão do trabalho, os rituais cotidianos, expressam tacitamente a ordem masculina nos corpos de homens e mulheres, um movimento incessante de reprodução e recriação das estruturas de dominação pessoais e institucionais (família, Igreja, escola e Estado).

A constância e a permanência da ordem masculina, garantida pela perpetuação das estruturas de dominação, se configuram enquanto elemento histórico e tem, para Bourdieu (1999), a capacidade de retroalimentação. A manutenção do domínio masculino, assegurado por estruturas excludentes que impõem às mulheres tarefas menos valorizadas e inculcam nos homens comportamentos sociais dominantes, agem sobre estruturas inconscientes e ao mesmo tempo historicizadas. O processo de reprodução do mundo androcêntrico se inicia na educação individual e privada da família e se arrasta por todo o processo de socialização dos sujeitos.

Para Bourdieu (1999), a cultura acadêmica tradicional também corrobora radicalmente com o processo de diferenciação entre homens e mulheres, porque mesmo

[...] já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas e hierarquias, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes faculdades, entre as disciplinas (moles ou duras), entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações. (BOURDIEU, 1999, p. 103-104)

O autor reconhece que a escola e a escolarização são elementos importantes dentro das relações de socialização de gênero e aponta que mesmo com o maior acesso das mulheres à escolarização se pode notar o poder reprodutor das instituições escolares. Para exemplificar esta questão, Bourdieu (1999) aponta a divisão por disciplinas e carreiras nas universidades, ficando reservadas aos homens as de maior prestígio, as teóricas e “fundamentais” e às mulheres as disciplinas práticas e menos prestigiosas.

Na teoria da dominação simbólica de Bourdieu as identidades de gênero se definem na relação com o outro, o diferente. Os conceitos que definem os comportamentos e sentimentos dos homens e das mulheres se inscrevem em seus corpos. O *habitus* age de maneira bastante eficiente como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de

todos os sujeitos na sociedade, “como transcendentais históricos que, sendo universalmente compartilhados, impõem-se a cada agente como transcendentais” (1999, p. 45). Desta forma, a dominação masculina se perpetua nos/as dominados/as, nas palavras de Bourdieu:

A dominação não é simplesmente resultante "da pressão (pelas forças) e do consentimento (às razões), da coerção mecânica e da submissão voluntária, E as próprias mulheres aplicam a toda a realidade e, particularmente, às relações de poder em que se vêem envolvidos esquemas de pensamento que são produto da incorporação dessas relações de poder e que se expressam nas oposições fundantes da ordem simbólica. Por conseguinte, seus atos de conhecimento são, exatamente por isso, atos de reconhecimento prático, de adesão dóxica, crença que não tem que se pensar e se afirmar como tal e que faz, de certo modo, a violência simbólica que ela sofre. (BOURDIEU, 1999, p. 45)

Desta perspectiva, a dominação sobre a mulher passa a ser compreendida como ação deliberada de violência simbólica “doce e quase sempre invisível” (BOURDIEU, 1999, p. 47), cujo efeito é a submissão e a adesão do dominado ao dominante. A relação de dominação constrói um sujeito dominado que corrobora com a dominação na medida em que incorpora valores, naturalizando-os.

A dominação masculina, por intermédio do poder simbólico, não se apresenta por meio de uma lógica pura, mas através de esquemas de percepção e ação constitutivos das decisões da consciência e do controle da vontade. Esta característica sutil faz com que a dominação masculina exija o mínimo de força física por parte dos homens, por estar amparada no conhecimento sobre a própria forma de ser de todos os sujeitos sociais.

A compreensão destes complexos instrumentos de manutenção da dominação masculina só pode se dar no interior das disposições que a incorporação destes mecanismos opera. A análise do processo de dominação, para Bourdieu (1999), depende da explicitação das relações simbolicamente estruturadas ao longo de uma extensa trajetória histórica permeada por estruturas de dominação. A racionalidade e os discursos sedimentam a dominação e criam nos corpos as raízes necessárias para sua perpetuação em congruência com as emoções, paixões e sentimentos expressados nas ações cotidianas.

Trata-se de um trabalho de construção prática, que impõe uma definição diferencial dos usos legítimos do corpo, sobretudo sexuais, e tende a excluir do universo do pensável e do factível tudo que caracteriza pertencer ao outro gênero [...] para produzir este artefato social que é um homem viril ou uma mulher feminina. (BOURDIEU, 1999, p. 33)

As expressões da masculinidade e da feminilidade são entendidas como produto social do trabalho de construção das identidades compartilhadas por todos/as e inscritas na natureza biológica tornando-se *habitus*, uma lei social incorporada. Esta construção prática, longe de ser um ato consciente, é resultado de um processo histórico do poder masculino inscrito no corpo dos/as dominados/as, por isso a dificuldade em superá-lo pelo simples esforço da vontade. Em suma, a dominação masculina não é um efeito ideológico, mas um sistema de estruturas prolongadamente inscrito nos corpos e nas coisas.

Para Bourdieu (1999), somos tomados/as por uma inércia que inviabiliza a superação da dominação masculina justamente por termos introjetado as estruturas sociais em nosso corpo. A vida no interior desta lógica nos faz manter a dominação masculina mesmo com avanços estruturais como o voto universal e o acesso à educação, alterando o eixo da exclusão objetiva para a exclusão subjetiva, ou seja, reservando no interior destas conquistas privilégios masculinos, por exemplo: a quantidade de homens e mulheres ocupando cargos políticos e as carreiras acadêmicas destinadas aos homens e às mulheres.

O sistema de dominação masculina impõe aos/às oprimidos/as limitações de pensamento e ação, cerceando espaços de resistência e crítica. Bourdieu (1999) reconhece os avanços da luta feminista e o questionamento das relações de opressão, no entanto salienta que a resistência à dominação masculina não é tarefa fácil. Para o autor, qualquer tentativa de superação do sistema androcêntrico já é em si expressão da estrutura de dominação, seus atos de conhecimento já são o reconhecimento da submissão.

Bourdieu (1999) constata que mesmo diante dos inúmeros avanços conquistados pelas mulheres, a dominação masculina não diminuiu, apenas alterou suas ferramentas de manutenção do poder.

As mudanças visíveis que afetaram a condição feminina mascaram a permanência de estruturas invisíveis que só podem ser esclarecidas por um pensamento relacional, capaz de pôr em relação a economia doméstica e os diferentes setores do mercado de trabalho. A revolução simbólica a que o movimento feminista convoca não pode se reduzir a uma simples conversão das consciências e das vontades. Pelo fato de o fundamento da violência simbólica residir não nas consciências mistificadas que bastaria esclarecer, e sim nas disposições modeladas pelas estruturas de dominação que as produzem, só se pode chegar a uma ruptura da relação de cumplicidade que as vítimas da dominação simbólica têm com os dominantes com uma transformação radical das condições sociais de produção das tendências que levam os dominados a adotar, sobre os dominantes e sobre si mesmos, o próprio ponto de vista dos dominantes. Mas uma relação de dominação que só funciona por meio dessa cumplicidade de tendências depende, profundamente, para sua perpetuação ou para sua transformação, da

perpetuação ou da transformação das estruturas de que tais disposições são resultantes (particularmente da estrutura de um mercado de bens simbólicos). (BOURDIEU, 1999, p. 54-55).

Esta dura afirmação de Bourdieu é complementada por outra mais otimista. Para o autor, não existe exercício de libertação das mulheres que esteja desassociado da libertação dos homens, uma vez que é na mesma estrutura objetiva e incorporada que ambos vivem. Reafirmando sua postura relacional, Bourdieu compreende que mulheres e homens estão sujeitos a processos de socialização negativos, de um lado a construção da feminilidade ancorada em virtudes negativas de abnegação, resignação e silêncio, de outro os homens prisioneiros da representação dominante.

Neste ponto a obra de Bourdieu (1999) é muito interessante, pois pela primeira vez se compreende a socialização masculina como algo que, além das vantagens e privilégios oriundos da dominação, têm uma enorme carga social, que se coloca sobre os ombros masculinos, sujeitos ao mesmo *habitus*, o que relativiza a culpabilização dos homens.

Nessa direção, outro clássico nos estudos sobre masculinidade é Raewyn Connell²², intelectual australiana que cunhou o termo “masculinidade hegemônica”. Publicado em 1995, o livro “Masculinities” é uma das referências mais presentes no campo dos estudos sobre a masculinidade. Nesta obra a pesquisadora faz uma revisão do aporte psicanalítico e da psicologia social e afirma que, mesmo apresentando importantes contribuições, estas vertentes não são suficientes enquanto instrumentos analíticos da constituição da masculinidade.

Connell (2003, 2013) propõe a análise da masculinidade a partir das ciências sociais, especialmente da Antropologia, da História e da Sociologia. Esta abordagem ampla da construção da masculinidade faz com que Connell retire de seu discurso a ideia da culpabilização dos homens diante da opressão feminina; mais do que isso, considera um erro do movimento feminista a luta contra os homens. A autora supõe o surgimento de um movimento libertador também para os homens no mundo capitalista.

As ideias sobre masculinidade propostas por Connell (2003) levam em consideração o caráter complexo das ciências que, ao mesmo tempo, podem ser emancipadoras ou controladoras. Os saberes formulados, segundo a autora, devem ter como

22 Pesquisadora australiana, Robert Willian Connell, ao assumir a transexualidade passou a assinar seus trabalhos como Raewyn Connell, nome que adotaremos quando a autora for citada. No entanto, encontramos nas referências bibliográficas trabalhos assinados com o nome Robert W. Connell.

parâmetro aspectos éticos, políticos e de justiça, já que “en nuestro sistema educativo y en nuestros medios la ciencia tiene una hegemonía definitiva” (CONNELL, 2003, p. 19)

Connell (2003) critica radicalmente as tentativas teóricas essencialistas que definem traços de comportamento como núcleos definidores da masculinidade. Para a autora, Freud cometeu o erro de se aproximar dos essencialistas quando relacionou a masculinidade com a atividade, em contradição à passividade feminina (CONNELL, 2003, p. 68). No entanto, a psicanálise freudiana influencia o pensamento de Connell, que rejeita a forma arbitrária e não relacional de diferenciação da masculinidade e da feminilidade.

Assim como Bourdieu, Connell (2003, 2013, 2012) afirma que existe no senso comum uma ideia da diferenciação entre homens e mulheres por meio de explicações físicas e biológicas. Para a autora, a centralidade da virilidade e da força na compreensão do masculino nos leva a categorizar comportamentos por meio da cultura de gênero. Connell não concorda com a ideia do corpo enquanto máquina natural produtora das diferenças de gênero; para ela a ideia de programa genético masculino, com diferenças hormonais esconde a falsa prerrogativa da superioridade física masculina. Para a autora, a biologização do gênero desemboca em limites na ação dos sujeitos, revelados em frases como 'o homem naturalmente não cuida de crianças'. A perspectiva de Connell (2003, 2013) vai ao encontro dos estudos feministas que, ao criarem o conceito de gênero, imbricaram nele a negação das explicações biológicas na diferenciação entre homens e mulheres; mais do que isso, criaram caminhos analíticos para compreender as relações entre a formação dos corpos e os processos sociais.

Nesta direção, a construção do gênero e da sexualidade se torna o produto sempre inacabado de uma longa relação social e discursiva, por vezes conflituosa. Para Connell (2003) a masculinidade é uma complexa construção social que influencia o corpo dos homens e suas práticas corporais por meio de uma cultura generalizadora.

La masculinidad, hasta el punto en que el término puede definirse, es un lugar en las relaciones de género, en las prácticas a través de las cuales los hombres y las mujeres ocupan esse espacio en el género, y en los efectos de las dichas prácticas en la experiencia corporal, la personalidad y la cultura. (CONNELL, 2003, p. 109)

Pode-se perceber pelo excerto que o corpo assume um papel central na masculinidade para Connell, sendo ele entendido como plural e diverso e tendo como característica a inescapabilidade. Nesta perspectiva, os corpos possuem uma trajetória temporal marcada pelas práticas desenvolvidas no processo social e na história,

transformando-se em símbolo discursivo.

Em análise histórica, Connell (2003) afirma que as práticas corporais são interpeladas por sólidas estruturas sociais. A materialidade do corpo, revelada na virilidade masculina, por exemplo, constrói o discurso hegemônico da força explicitado em diferentes contextos: no trabalho, no esporte e no sexo. O corpo do homem passa a ser o portador de sua masculinidade, razão pela qual a velhice e a inabilidade física geram nos homens certa vulnerabilidade, a perda de seu corpo masculino. Connell (2003) salienta, contudo, que o corpo não é passivo em relação ao discurso que expressa. Ele pode se modificar para transformar sua expressão, por exemplo, por meio de cirurgias de mudança de sexo, ampliando as possibilidades e identidades de gênero.

Para a autora, a masculinidade e a feminilidade são conceitos relacionais, não podendo ser compreendidos separadamente, pois não existe uma análise transcultural de ambos. No contexto da sociedade capitalista, Connell (2003) afirma que a masculinidade se forja na submissão da mulher não apenas em relações de parentesco, mas sobretudo na dominação masculina no campo econômico, político e social.

Diante destes pressupostos, Connell (2003, 2013) refuta radicalmente as teorias que reduzem o gênero feminino e o masculino a duas categorias hegemônicas, estáticas e definidas. Segundo a autora, as diferentes formas de gênero não são estáticas e assumem diferentes expressões no interior de um sistema de relações simbólicas. Aqui está posta uma prerrogativa central no trabalho de Connell, a historicidade, uma vez que os comportamentos atribuídos aos homens e mulheres se modificam ao longo do tempo e no decorrer do espaço, tornando-se plurais.

Da pluralidade de possibilidades de expressão da masculinidade, tomando como exemplo estudos antropológicos que mostram diferentes papéis sociais para os homens em diferentes grupos culturais, Connell (2003) se esforça em construir o conceito de masculinidade hegemônica; ideia que se fundamenta na predominância de uma masculinidade sobre as outras, uma masculinidade que carrega características e contornos associados à normalidade e ao natural. A construção deste tipo particular de masculinidade é uma luta política, a masculinidade hegemônica se apresenta socialmente como predominante e se afirma na negação das outras masculinidades.

A plasticidade do conceito de masculinidade hegemônica é revelada por Connell (2003) ao afirmar que cada cultura constrói e mantém uma masculinidade dominante. Os elementos que corroboram com a dominância podem variar em cada contexto, pode ser geracional, teológico e, no caso das sociedades ocidentais modernas, econômico.

Essa variação em torno da masculinidade hegemônica permite que em cada organização social os elementos masculinos possam se alterar, sendo eles positivos ou negativos, mas inevitavelmente todos os contextos possuem uma masculinidade hegemônica.

O conceito de masculinidade hegemônica, formulado há mais de 20 anos, tem influenciado o desenvolvimento de pesquisas sobre os homens, sua relação com as mulheres e os estudos de gênero. O contexto de seu surgimento, entre grupos de intelectuais australianos/as, com pesquisas sobre escola e trabalho, não ignora o atravessamento de questões como classe e etnia para a sua interpretação. O termo hegemonia deriva do pensamento gramsciano na tentativa de compreender a estabilização das relações sociais (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

Em recente revisão do conceito Connell e Messerschmidt (2013) avaliam o avanço dos estudos sobre a masculinidade hegemônica:

Esses estudos acrescentaram o realismo etnográfico de que a literatura de papéis sexuais carecia, confirmando a pluralidade de masculinidades e as complexidades da construção do gênero para os homens, e trazendo evidências à luta ativa pela dominância, que é implícita ao conceito gramsciano de hegemonia. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 243)

Segundo Connell e Messerschmidt (2013), o surgimento do conceito de masculinidade hegemônica estava alinhado aos estudos sociológicos no interior das estruturas de poder da década de 1980, que tinham como prerrogativa a centralidade analítica dos grupos dominantes. Neste sentido, o conceito de masculinidade hegemônica surge como a formulação teórica de um padrão de práticas que possibilitou historicamente a dominação de um grupo determinado de homens sobre as mulheres e os outros homens.

Em oposição à masculinidade hegemônica surgem as masculinidades subalternas, aquelas que, no interior das relações sociais, não imprimiram no curso histórico a dominância. As masculinidades subalternas, ainda que expressadas pela maioria dos homens, não contam com ferramentas de poder capazes de combater a opressão da masculinidade hegemônica. Nas palavras de Connell e Messerschmidt (2013):

A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens (p. 246)

Para as autoras, mesmo sendo assumida por uma minoria, a masculinidade hegemônica exerce forte controle sobre os demais homens e é justamente neste ponto que se pode associar a masculinidade à hegemonia. Dito de outra forma, a masculinidade hegemônica ganha força justamente ao forçar todos e todas a um modelo perpetuado culturalmente, pela persuasão das instituições.

Esta compreensão histórica da masculinidade, proposta por Connell, denota também às relações de gênero a historicidade, sendo assim passíveis de mudanças. Nesta direção, é possível afirmar que a luta pela hegemonia se dá no interior das lutas sociais e as masculinidades hoje dominantes podem ser substituídas por outras, abrindo caminho para masculinidades mais humanas e menos opressoras, abolindo as hierarquias de gênero.

O conceito de masculinidade hegemônica, a partir dos anos 1980, foi tomado enquanto marco teórico em diversas pesquisas e debates sobre os homens. Pode-se dizer que o conceito reconfigurou as reflexões e alçou a discussão sobre a masculinidade ao centro do campo dos estudos de gênero. Em diferentes contextos culturais e com diferentes finalidades, o conceito de masculinidade foi tomando corpo e auxiliando a compreensão de diversas questões como a saúde do homem, a socialização dos meninos na educação escolar, as questões geracionais em diferentes culturas, etc.

Uma das maiores críticas feitas ao conceito de masculinidade hegemônica apoia-se no argumento de que ele guardaria em si uma tentativa essencialista, estando pautada na busca de características naturalizantes. No entanto, o conjunto da obra de Connell sinaliza elementos que permitem rebater este argumento, porque se a masculinidade hegemônica cria, por um lado, o arquétipo de masculinidade, por outro, enfatiza a multiplicidade das construções sociais.

Em sua concepção fortemente marcada pela história, Connell (2003, 2012) define masculinidade não como uma entidade fixa e encarnada no corpo ou com traços pessoais e individuais, mas como um conjunto de práticas realizadas no contexto social e que se multiplicam em cada cenário particular. Esta conceitualização nos permite considerar diversas masculinidades, com diferentes tipologias e formas de expressão, e as diferentes masculinidades se entrelaçam, se confundem e estabelecem relações não lineares entre si, relacionando-se também com as feminilidades. A construção de tipologias das masculinidades, tanto as subalternas quanto a hegemônica, depende de sua localização histórica. É evidente que os modelos construídos socialmente estão embutidos em ambientes sociais específicos e guardam contradições.

O conceito de masculinidade hegemônica avança nos estudos sobre os

homens em uma questão que nos parece central. Para Connell, não se trata de elencar características negativas e comportamentos violentos que definem o poder, mas alcançar em nível prático as ações sociais dos homens e sua consequente dominância, sendo essas ações positivas ou negativas. Como exemplo, Connell e Messerschmidt (2013) afirmam que a paternidade e a redistribuição das tarefas domésticas, entendidas positivamente, se apresentam enquanto característica da masculinidade hegemônica na modernidade ocidental.

A masculinidade hegemônica se vale de diferentes significados e não está posta na sociedade como algo fixo e acabado, ela é produto das relações sociais; não existe uma formulação ou adesão completa e irrestrita dos homens a esta masculinidade; em cada contexto os homens se utilizam de maneiras diferentes das múltiplas masculinidades. Consequentemente, masculinidade hegemônica não expressa um tipo específico de homem, mas a forma como os homens se apresentam no campo do discurso.

Connell e Messerschmidt (2013) se esquivam das explicações simplistas sobre a relação entre homens e mulheres. Para elas, a dominação dos homens e a subordinação das mulheres não é um sistema que se auto reproduz linearmente. Connell compreende as relações de gênero como um processo histórico que pode ser contestado e exige dos sujeitos esforços para, contraditoriamente, sua manutenção e contestação.

Há evidências consideráveis de que a masculinidade hegemônica não é uma forma auto-reprodutora, seja através de habitus ou outros mecanismos. Para se sustentar um dado padrão de hegemonia é necessário o policiamento de todos os homens, assim como a exclusão ou o descrédito das mulheres. Evidências de tais mecanismos variam do descrédito de opções “soft” num mundo de relações internacionais “hard”, desde as ameaças à segurança e à guerra, violências e assassinatos homofóbicos, chegando aos constrangimentos de meninos nas escolas por “bichices”. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 258)

A relação entre diferentes masculinidades, mesmo construídas no mesmo contexto, exigem da masculinidade hegemônica alternativas de perpetuação. Estas tensões entre as masculinidades subalternas e marginalizadas e a masculinidade hegemônica nos fazem compreender que existe entre elas uma relação de reciprocidade na qual a existência da dominante exige e precisa da existência das dominadas. A hegemonia se realiza pela incorporação de outras masculinidades e, contraditoriamente, pela negação delas, assim como a masculinidade se realiza na oposição à feminilidade, já que não se pode falar em gênero se não tivermos em conta seu caráter relacional.

Connell e Messerschmidt (2013), ao contrário de Bourdieu, acreditam que os

grupos subalternos são também agência, ou seja, tem possibilidade de ação no mundo. Esta perspectiva, segundo as autoras, mais holística, reconfigura a hierarquia de gênero e compreende as diferentes masculinidades e feminilidades diante do quadro histórico das relações sociais, complexificando a análise.

Na obra de Connell (2003, 2012, 2013), um dos aspectos mais interessantes é a discussão da geografia da masculinidade. A partir desta ideia Connell analisa as construções locais da masculinidade hegemônica, relacionando-as com os efeitos da globalização, que teoricamente cria uma masculinidade transnacional. Para Connell e Messerschmidt (2013), o mundo globalizado tem transformado a “masculinidade corporativa transnacional”, representada pela figura dos grandes empreendedores, em modelo hegemônico.

A relação entre a masculinidade globalizada e a masculinidade local adentra o debate da mesma forma que as masculinidades subordinadas; a relação entre a localidade e os novos parâmetros da masculinidade mundializada é de conflito e disputa. Como ferramenta para compreender esta questão, Connell (2012) apresenta três níveis de análise: (a) local, compreensão das relações familiares e das comunidades imediatas; (b) regional, análise da cultura e do estado-nação por meio das políticas regionais; (c) global, explicitação das relações transnacionais, das políticas mundiais, da mídia e da globalização. Estes três níveis se influenciam mutuamente:

Instituições globais pressionam ordens de gênero regionais e locais, ao passo que ordens de gênero regionais fornecem materiais culturais adotados ou retrabalhados em arenas globais e também modelos de masculinidade que podem ser importantes para as dinâmicas de gênero locais. (CONNELL, MESSERSCHMIDT, 2013p. 267)

Neste sentido, Connell e Messerschmidt apresentam como eixos de conexão entre as masculinidades locais, regionais e as globais os grandes filmes norte-americanos, a publicidade, grandes atletas e eventos esportivos e a ação de alguns políticos influentes mundialmente. Para as autoras, o nível regional é responsável por dar forma prática às masculinidades internacionais, ou seja, a masculinidade hegemônica regional objetiva o domínio cultural da globalização em interações cotidianas.

Pode parecer, à primeira vista, que exista uma relação hierárquica entre os níveis propostos por Connell e Messerschmidt (2013), no entanto as autoras afirmam que o poder associado ao global é muitas vezes superestimado. Os níveis locais e regionais têm grande capacidade de resistência e as dinâmicas globais não foram capazes de prevalecer

sobre a territorialidade, mesmo sendo inegável o crescente impacto das novas configurações socioeconômicas sobre a masculinidade e a feminilidade (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 268).

A constante tensão que caracteriza a construção da masculinidade diante de valores modernos como a igualdade com as mulheres, a valorização da sensibilidade em um mundo cada vez mais competitivo, gera nos homens, mesmo nos que não buscam a hegemonia, conflitos profundos. A convivência com práticas de dominação e práticas mais solidárias representam uma lacuna fecunda para a transformação.

O conceito de masculinidade hegemônica desvenda a complexidade da socialização masculina, para além dos reducionismos da maldade masculina e da vitimização feminina. A ideia trabalhada por Connell nos coloca interessantes elementos analíticos, sendo possível compreender que a masculinidade não é um “entorpecente cultural” (CONNELL, MESSERSCHMIDT, 2013), mas um processo ativo no interior das relações de gênero, vistas como arenas de tensão.

Um dado padrão de masculinidade é hegemônico enquanto fornece uma solução a essas tensões, tendendo a estabilizar o poder patriarcal ou reconstituí-lo em novas condições. Um padrão de práticas (isto é, uma versão de masculinidade) que forneceu soluções em condições anteriores, mas não em novas situações, é aberto ao questionamento – ele, de fato, será contestado. (CONNELL, MESSERSCHMIDT, 2013, p. 270)

A contestação da masculinidade hegemônica realizada no interior das relações sociais tem como protagonistas, principalmente as mulheres e as masculinidades subalternas. Este movimento histórico, que poderíamos chamar de luta pela hegemonia, é um processo aberto, podendo tanto os dominantes quanto os/as dominados/as alcançar seus objetivos. Neste ponto, mais uma vez, a contribuição de Connell diverge da compreensão de Bourdieu, uma vez que para a autora a masculinidade hegemônica não é uma teoria da reprodução social, como nos apontam os estudos etnográficos do sociólogo francês.

As importantes contribuições de Connell, sobretudo o conceito de masculinidade hegemônica, explicitam claramente o reconhecimento da possibilidade de democratização das relações de gênero e da superação da desigualdade. Neste sentido, a autora defende a construção de um movimento para estabelecer masculinidades abertas à igualdade com as mulheres. Mesmo reconhecendo a dificuldade de estabelecer masculinidades positivas, Connell a considera uma estratégia chave para a transformação na contemporaneidade.

As contribuições de Bourdieu e Connell podem ser consideradas as reflexões mais elaboradas sobre a masculinidade e sobre as relações sociais que reproduzem o poder masculino. Este marco conceitual é o ponto de partida nas pesquisas sobre homens justamente por apresentarem uma visão bastante crítica sobre o poder masculino e suas formas de manutenção, se distanciando das tentativas biológicas que legitimam a opressão do homem sobre a mulher.

Embora divergentes, as construções teóricas de Bourdieu e Connell nos mostram a complexidade do estudo da masculinidade, do poder masculino e da sua relação com o contexto social, servindo-nos de base para o estudo da masculinidade. Além disso, nos mostram que as discussões sobre homens e masculinidades devem ser realizadas de forma crítica e compreendidas no interior de debates científicos e políticos, característica central do campo dos estudos feministas e da diversidade sexual.

Na mesma linha, a análise da masculinidade proposta por Medrado e Lyra (2008) nos revela que ela não deve se limitar ao binarismo, mas assumir a crítica feminista, evitando-se a divisão ingênua entre o masculino e feminino e dando-se centralidade às diversas masculinidades. Este alerta nos impõe a necessidade de explicitar os preceitos políticos e ideológicos que norteiam a nossa pesquisa, por isso apresentamos no item seguinte a compreensão teórica deste trabalho sobre o conceito de masculinidade.

3.2. Novas Masculinidades: a superação da violência de gênero por meio de práticas dialógicas

Após localizarmos o conceito de gênero na primeira seção e a complexidade do conceito de masculinidade no tópico anterior, nos dedicaremos à explicitação dos pressupostos teóricos e políticos que adotamos neste trabalho. Para tanto, faremos uso do referencial desenvolvido basicamente por dois autores, Jesus Gómez e Oriol Ríos. A escolha destes autores se define por diferentes caminhos, primeiro pelo caráter transformador de suas formulações, segundo pela coerência teórica de seus trabalhos, que têm como base a Aprendizagem Dialógica – marco conceitual desenvolvido a partir da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas e a Dialogicidade de Paulo Freire.

A perspectiva teórica que aqui adotamos parte de uma consistente crítica ao contexto social atual, marcado pelas complexas relações sociais da chamada sociedade do conhecimento ou da informação, e propõe a construção conceitual de masculinidades novas,

solidárias e igualitárias. Na sociedade que almejamos, afirma Habermas (1987), os argumentos são baseados em pretensões de validade, superando as relações fundamentadas em posicionamentos de poder.

Giddens (1993) considera que a sociedade atual permite aos sujeitos sociais variadas possibilidades de escolhas, novas opções de vida e comportamento, tornando os sujeitos protagonistas em suas próprias biografias. Para Flecha, Gómez e Puigvert (2001), na modernidade, agora denominada reflexiva, o diálogo e os argumentos se tornam o motor das relações sociais. Esta nova configuração social, este giro dialógico na modernidade, é o ponto de partida para as reflexões sobre a masculinidade que nos propomos neste trabalho.

As transformações sociais das últimas décadas, decorrentes dos movimentos sociais, da pressão popular, das 'minorias', o surgimento do movimento feminista, do movimento gay, etc., impulsionaram também as relações institucionais, familiares e políticas. Estas transformações podem ser traduzidas nos estudos de gênero no questionamento dos papéis tradicionais, ou seja, cada vez mais as pessoas repensam a ideologia dominante e rechaçam a masculinidade hegemônica tradicional.

Neste contexto, ganham força as análises sobre as masculinidades que discutem os modelos atrativos, de modo que discutir o que nos leva a gostar de determinadas pessoas, estabelecer relações afetivo-sexuais, se torna fundamental para compreender os mecanismos da violência de gênero. Gómez (2004), em sua profunda análise sobre o amor na sociedade do conhecimento, sinaliza que a violência de gênero é apenas a ponta do iceberg de uma complexa estrutura de modelos de atração.

A análise social das relações afetivo-sexuais, proposta por Gómez (2004), questiona o êxito de modelos agressivos baseados na violência e na dominação. Segundo a pesquisa do autor com jovens e revistas para o público juvenil, estes modelos são capazes de despertar a paixão de pessoas adultas e adolescentes, mesmo estando distantes de valores como a igualdade e a solidariedade. Para Gómez (2004), o processo de socialização tem influência direta na eleição de determinados modelos atrativos e na negação de outros e ainda, “si no nos transformamos lo suficiente como para que no nos atraigan las personas que maltratan, nunca acabaremos con los malos tratos” (p. 11).

Aqui, o caráter social do amor e da atração o torna passível de transformação, de mudanças a partir de interações e reflexões capazes de estabelecer novos parâmetros para as relações afetivo-sexuais. Nas palavras de Gómez (2004):

[...] en los procesos de atracción y elección, hemos de pensar sobre los

valores (y si es necesario rechazarlos) que tienen las personas que tanto nos pueden atraer, de forma que si éstos son negativos optemos por no hacer en sus brazos. (p. 86)

As relações afetivo-sexuais são questões-chave para a discussão das masculinidades, já que os modelos de atração e seleção socialmente construído nos revela importantes pistas sobre as desigualdades de gênero e podem ser analisados tendo em vista sua superação. O conhecido modelo proposto por Giddens (1993), tipificado na figura do mulhengo, mostra que os modelos atrativos nos levam à introjeção de desejos que têm como personagem central o homem com determinadas características da psicologia masculina: conquistador, que estabelece relações com muitas mulheres, cria nas mulheres uma dependência sentimental, menospreza e humilha as mulheres.

Por outro lado, Gómez (2004) aponta que a tipologia formulada por Giddens, embora seja capaz de auxiliar a compreensão sobre as relações afetivo-sexuais, esconde certo psicologismo ao caracterizar a psicologia masculina e, conseqüentemente, a psicologia feminina. Em outras palavras, Gómez (2004) critica a tentativa de Giddens de justificar a opressão de gênero por meio de uma psicologia naturalista.

Neste sentido, os autores e autoras da perspectiva dialógica são partidários de uma construção conceitual que propõe políticas igualitárias e um trabalho com os próprios homens para que possam dialogar coletivamente sobre suas referências de masculinidade, questionando princípios e transformando práticas. Contribuir para que os homens questionem os modos de operar a dominação é implicá-los na responsabilidade com a libertação do modelo de socialização que dicotomiza o público e o privado, o feminino e o masculino e, sobretudo, a opressão e a solidariedade.

Ganham força em todo mundo movimentos de homens que buscam superar o modelo tradicional da masculinidade e almejam a construção de uma sociedade dialógica. Para isso, reforçam a diversidade das masculinidades e questionam a masculinidade hegemônica à medida que defendem uma masculinidade forjada no diálogo, uma identidade de gênero igualitária.

Não é difícil perceber que muitos homens, mesmo que em nível individual, têm questionado suas condutas e suas opções de vida, processo que é fruto do giro dialógico da sociedade, e que resulta em dois movimentos distintos: por um lado novos modelos de masculinidade estão surgindo; por outro, a masculinidade hegemônica busca novos mecanismos, por vezes mais violentos, para manter sua dominação.

Padrós (2012) afirma que a masculinidade hegemônica, mesmo sendo

constantemente questionada, persiste em nossa sociedade com diferentes mecanismos. Exemplo disso são os índices de violência de gênero que continuam alarmantes e que se manifestam em diferentes âmbitos da vida. Para a autora, é preciso que os estudos sobre a masculinidade superem as análises deterministas e aprofundem a discussão sobre as causas sociais da violência.

Segundo Padrós (2012), existem evidências de que os modelos atrativos masculinos jogam papel central nas relações violentas de gênero, ou seja, “la sociolización que vincula deseo con agresividad y violencia explican el porqué de la persistencia de esta problemática social” (PADRÓS, 2012, p. 165). A partir desta afirmação, podemos perceber que o combate à violência de gênero passa, necessariamente, por uma socialização que supere os efeitos negativos do modelo hegemônico e, conseqüentemente, a superação de modelos atrativos agressivos e violentos.

Corroborando com as afirmações de Gómez (2004), Padrós (2012) apresenta uma série de elementos da socialização que nos fazem sentir atração por determinadas pessoas em detrimento de outras. A autora nos lembra que a utilização de argumentos fundados na irracionalidade, como a atração enquanto reação química do nosso corpo, não nos permitem entender como, por exemplo, homens que maltratam e depreciam os demais tem maior atratividade.

Concordamos e reafirmamos as contribuições de Padrós (2012) quando afirma que é preciso investir em medidas e projetos educativos que tenham como centralidade a discussão das masculinidades e dos modelos atrativos como forma de prevenção à violência de gênero. Nesta direção, a educação, além de rechaçar o modelo masculino hegemônico, deve se esforçar para promover novos modelos, não violentos, mais solidários e igualitários. Para Padrós (2012), discussões como “brincadeiras de meninos e meninas” ou cores destinadas aos meninos e às meninas, se não forem acompanhadas de um debate aprofundado das relações de gênero, se tornam estéreis (p. 182).

Gómez (2004) nos lembra que o amor é central na discussão sobre a masculinidade e a forma de socialização dialógica. O amor enquanto elemento histórico, uma construção humana, não pode ser analisado a partir de uma determinada “química” ou instinto (p. 37), pois esta visão apenas justifica a realidade por meio de alternativas não racionais e, muitas vezes, conservadoras. A partir desta premissa, do amor histórico, Gómez (2004) afirma que nos sentimos atraídos por pessoas que são consideradas socialmente 'bonitas' e que representam o poder diante dos demais.

Na direção da transformação das relações amorosas, Gómez (2004) aponta

quatro elementos considerados fundamentais:

1. Radicalização da Democracia: baseado em autores como Beck, Giddens e Habermas, Gómez (2004) apresenta a utopia e a emancipação como novas conceituações da sociologia moderna, de modo que o amor deixa de ser um elemento individual e particular para associar-se às transformações sociais; assim a transformação do amor a partir do diálogo, por meio de instrumentos solidários e igualitários, se torna um dos elementos centrais para a radicalização da democracia na sociedade como um todo (GÓMEZ, 2004, p. 53-54).
2. Protagonismo social: as pessoas são as protagonistas de sua vida amorosa, ao mesmo tempo em que respondem aos condicionamentos sociais; esta visão sistêmica confere aos indivíduos a responsabilidade de escrever suas próprias biografias, construindo relações amorosas satisfatórias no sentido da emancipação e do diálogo (GÓMEZ, 2004, p. 54-55).
3. Centralidade do diálogo e do consenso: a construção de relações democráticas e do diálogo na intimidade geram o desenvolvimento de ações transformadoras mais amplas, possibilitando a construção de consensos racionalmente possíveis que alteram as dinâmicas intersubjetivas e permitem decisões democráticas (GÓMEZ, 2004, p. 55-57).
4. Sentido e re-encanto na comunicação: a linguagem na sociedade da informação não pode mais ser utilizada a serviço de um determinado fim, mas para encontrar, através do diálogo, acordos em igualdade de condições entre as pessoas; esta reconfiguração da comunicação promove um novo sentido para as relações amorosas (GÓMEZ, 2004, p. 57-59).

A sociedade atual nos permite construir relações amorosas em contextos completamente novos. A busca pela horizontalidade nas relações e as novas possibilidades identitárias nos permitem realizar escolhas dentro deste espectro mais amplo e menos determinista, diferentemente das estruturas sociais anteriores. Esta nova modernidade abre caminhos que, construídos consensualmente, podem transformar as identidades patriarcais ao exigir delas comportamentos dialógicos e igualitários.

No interior desta sociedade em constante transformação, na qual as pessoas buscam relações mais democráticas, muitos valores são reconfigurados. Para este trabalho interessa centralmente a construção da masculinidade que, neste contexto, também é questionada. Flecha, Puigvert e Ríos (2013), no interior da discussão sobre violência de gênero, tipificam três tipos de masculinidades: a masculinidade dominante tradicional, a

masculinidade oprimida tradicional e as novas masculinidades alternativas. Segundo os autores e a autora, a produção conceitual que tipifica as masculinidades a partir da linguagem da ética, se esquivando da linguagem do desejo é acometida por uma falha analítica. Flecha, Puigvert e Ríos (2013) afirmam que os estudos baseados na linguagem da ética têm apontado como alternativa para as masculinidades hegemônicas as “novas masculinidades”, mas que na verdade estas masculinidades são a 'outra face da moeda' da masculinidade dominante tradicional, uma vez que funcionam socialmente para sua reprodução.

Dentre as três masculinidades apontadas pelos autores e pela autora, a dominante tradicional é tida como a responsável direta pela violência de gênero. Flecha, Puigvert e Ríos (2013) defendem que a violência é responsabilidade primeira dos agressores, refutando a falsa ideia de provocação por parte das mulheres, cujo comportamento estimularia a violência. Além da masculinidade dominante tradicional, os autores e a autora, diante de pesquisas referendadas internacionalmente, apontam aspectos relativos ao sexismo institucional, à mídia e à socialização como corresponsáveis da violência.

A construção dos complexos mecanismos que desembocam na violência contra a mulher tem para Flecha, Puigvert e Ríos (2013) um componente que supera os aspectos éticos. Segundo eles e ela, as interações sociais e as instituições têm promovido um processo que opõe dois elementos: a estimulação sexual por meio da agressividade e a desestimulação sexual por meio da igualdade. Esta linguagem do desejo, revelada pela imagem do homem que domina a mulher na cama e lhe dá prazer é facilmente percebida em filmes e programas de televisão.

Podemos dizer, e a perspectiva dialógica confirma, que a linguagem do desejo e as relações afetivo-sexuais, como nos aponta Gómez (2004), são construções sociais e como tais podem ser transformadas. Ao contrário da ideia de atração incontrolável, de que a “paixão nos arrebatava”, muito presente no senso comum, estudos comprovam que as relações que estabelecemos com nossos parceiros/as estão carregadas de efeitos da socialização em favor da violência.

O levantamento realizado por Flecha, Puigvert e Ríos (2013) aponta que a compreensão das relações amorosas é fundamental para a superação da violência contra a mulher. Para os autores e a autora, em relação à tipologia da masculinidade, nem todos os homens que exercem a masculinidade tradicional dominante são violentos, mas todos os homens violentos aderem a esta masculinidade. Além disso, a masculinidade oprimida tradicional e as novas masculinidades alternativas, ao estabelecerem relações afetivo-sexuais, não se utilizam da violência como instrumento de dominação.

Flecha, Puigvert e Ríos (2013) tem mostrado com evidências científicas que o amor romântico impede a violência. Ao contrário do que anunciam os meios de comunicação, relacionamentos estáveis e prolongados tem incidência menor de violência contra as mulheres. Assim, é um equívoco pensar que a violência contra as mulheres é gerada nas relações permanentes; ela é mais recorrente em relacionamentos esporádicos e, sobretudo, com mulheres jovens.

De toda maneira, a violência contra as mulheres não é diretamente proporcional ao tempo do relacionamento, mas ao relacionamento com homens violentos, assim como relacionamentos livres de violência também não tem periodicidade demarcada. Neste sentido, tentativas de combater a violência de gênero a partir da negação do amor romântico não alcançam êxito por não compreenderem que a violência está associada à masculinidade dominante tradicional, grupo que nega a possibilidade do amor.

Como exemplo, podemos citar os contos de fadas, muitas vezes questionados pelos modelos que assumem; estas histórias têm sido acusadas de, ao descrever o amor romântico, gerar a dependência das mulheres em relação aos homens, levando à violência. No entanto, não existem evidências de que a dependência tenha correlação com a violência e, mais do que isso, os múltiplos elementos que configuram as relações de gênero nos levam a crer que a violência está ancorada na masculinidade tradicional dominante, independentemente do tipo de relação que se estabelece, o formato ou a durabilidade.

Como alternativa à violência de gênero, Flecha, Puigvert e Ríos (2013) propõem o desenvolvimento de novas masculinidades alternativas, para isso, o contexto da desigualdade exige a construção de espaços sociais que valorizem concepções solidárias e igualitárias. Por outro lado, o desenvolvimento deste novo tipo de masculinidade não se dá por meio de práticas compensatórias, mas pelo questionamento dos modelos de atração. Giddens (1993) nos pergunta: "por que um bom homem não pode ser sexy, por que não pode um sexy homem ser bom?" (p. 156).

A questão formulada pelo renomado sociólogo britânico nos coloca diante de um dilema central para a discussão da violência de gênero já anunciada nesta seção: a relação entre a linguagem da ética e a linguagem do desejo. O grande desafio das novas masculinidades é, portanto, aliar práticas livres de violência com o exercício da atração.

Autores e autoras como Flecha, Ríos, Gómez, Padrós e Puigvert têm, sistematicamente, apontado que os valores relacionados à violência têm se sobressaído diante de valores igualitários. Isso significa dizer que as pessoas são socializadas para se sentirem atraídas e desejar os sujeitos que explicitam uma posição de poder nas relações afetivo-

sexuais. Por outro lado, os mesmos autores e autoras, admitem que relações baseadas na bondade, solidariedade e equidade são descritas como pouco atrativas e amorosamente menos interessantes.

Ríos e Christou (2010), ao relatarem uma pesquisa realizada com adolescente, discutem a partir dos relatos comunicativos utilizados na metodologia, a forma como os/as jovens relacionam a linguagem da ética e do desejo. Desta forma,

En otras ocasiones se observa claramente la dualidad de estos dos tipos de lenguaje, del lenguaje del deseo y de la ética, donde se reproduce la doble moral tradicional. Por un lado se dota de atractivo y excitación relaciones donde se mantiene algún tipo de contacto afectivo-sexual de forma esporádica, en cambio, para iniciar una relación de pareja se asocia a la estabilidad y la seguridad utilizando un lenguaje de la ética que no resulta atractivo. Esta articulación implica fomentar unos actos comunicativos donde se vincula exclusivamente excitación y atractivo a un tipo de relación, mientras que el otro tipo queda exento de estos actos. De esta manera se va reproduciendo unas formas de hablar y expresarse en las y los jóvenes y adolescentes a través de las que se quita atractivo y excitación el inicio de una relación estable. (p. 319-320)

Ríos e Christou (2010) defendem que a linguagem da ética pode contribuir para a transformação dos modelos atrativos rumo às relações igualitárias. Segundo o autor e a autora, isso ocorre quando dialogamos sobre as ações que, nas relações amorosas e afetivas, nos fazem mal, decidindo dialogicamente que não queremos estar com essas pessoas. Na mesma direção, é possível, ao assumir que estas pessoas não nos convêm, aumentar o desejo e a atração para modelos mais igualitários.

Quando discutimos linguagem da ética e linguagem do desejo estamos na verdade discutindo os processos de socialização nos quais estamos imersos desde o nascimento. Por isso, é preciso mostrar às crianças desde muito pequenas que a violência não é aceitável, realizando uma socialização preventiva da violência (OLIVER, 2014). Esta socialização preventiva supõe condenar veementemente a violência nas diversas relações, identificando modelos violentos e despindo-os de características atrativas; ao mesmo tempo é necessário dotar ações igualitárias enquanto atrativas e apaixonantes.

A socialização preventiva transforma a sociedade ao tornar atrativas a solidariedade, a empatia, a seguridade e a amabilidade, valores fundamentais para a prevenção da violência. Desta forma, é possível promover relações igualitárias com base no diálogo, redefinindo os modelos atrativos por meio de atos comunicativos (RÍOS, CHRISTOU, 2010).

Flecha, Puigvert e Ríos (2013) afirmam que tanto a masculinidade tradicional

dominante quanto a masculinidade tradicional oprimida corroboram com a manutenção da violência de gênero e sugerem como modelo transformador as novas masculinidades alternativas. Esta masculinidade tem como característica central a combinação de práticas dialógicas e igualitárias (linguagem da ética) com o desejo sexual (linguagem do desejo).

As novas masculinidades alternativas, ao se desprenderem da masculinidade tradicional oprimida, assumem caráter transformador por serem ativamente contra a violência de gênero, se afastando do comportamento não igualitário e estabelecendo relações baseadas concomitantemente no desejo e no amor. No entanto, este movimento de libertação não se dá de maneira individual, mas é um esforço coletivo de reconfiguração das práticas sociais de atração. As novas masculinidades alternativas, ao contrário da masculinidade dominante oprimida, não se espelham na masculinidade dominante tradicional e, ao negá-la, ganham contornos de autoconfiança que, aliados a valores igualitários, geram atratividade.

No contexto das novas masculinidades alternativas, os elementos que normalmente são considerados atrativos na sociedade patriarcal são modificados e reconfigurados em valores dialógicos. A força das novas masculinidades reside na luta e na convicção política, na transformação das relações opressoras e na defesa de ideais igualitários. Os homens que constroem novas masculinidades alternativas buscam na aliança entre linguagem do desejo e linguagem da ética relações afetivo-sexuais com pessoas que compartilham dos mesmos valores.

By linking equality with attractiveness, NAM men become more desirable to start an affective and sexual relationship. In this regard, we have identified how the language of desire is commonly used to describe NAM in different daily-life moments and spaces. (FLECHA, PUIGVERT E RIOS, 2013, p. 104)²³

Embora possamos afirmar o crescente número de homens que promovem as novas masculinidades alternativas, não podemos ignorar a resistência social enfrentada por eles. De um lado está o pensamento pós-estruturalista promotor da desconstrução de toda tentativa transformadora, de outro estão os valores correntes nos movimentos sociais que associam diretamente a força destes homens às relações opressoras. Na verdade, estas críticas compreendem de forma equivocada as novas masculinidades ao desconsiderarem os

23 Tradução livre: Ao vincular igualdade e atratividade, as novas masculinidades alternativas tornam-se mais desejáveis para começar um relacionamento afetivo e sexual. Nesta direção, temos identificado como a linguagem do desejo é comumente utilizada para descrever as novas masculinidades alternativas em diferentes momentos e espaços da vida cotidiana.

pactos coletivos desenvolvidos dialogicamente por grupos de homens.

A construção desta nova masculinidade conflui com a busca por valores solidários, pela transformação das relações afetivo-sexuais, contra a discriminação e pela legitimação de diferentes identidades. As novas masculinidades partem da prerrogativa de combater o patriarcado, estabelecer relações dialógicas e comunicativas entre os gêneros, convertendo-se em agentes de transformação social.

As novas masculinidades alternativas são instrumentos de luta, porque estão empenhadas na superação da violência de gênero. Gómez (2004) anuncia algumas premissas-guia que se contrapõem aos modelos patriarcais de masculinidade: falar sobre sentimentos, opor-se ao sexismo e às relações de poder, compreensão do amor enquanto construção social, eleição comunicativa de parceiros/as afetivo-sexuais.

Como alternativa teórica para a construção das novas masculinidades alternativas, autores e autoras como Gómez, Flecha, Puigvert e Ríos nos apresentam um projeto de masculinidade baseado na Aprendizagem Dialógica. Este projeto depende do tratamento do amor a partir dos quatro elementos já apresentados aqui: radicalização da democracia, protagonismo social, centralidade do diálogo e consenso e o re-encanto com a comunicação; além de princípios progressistas como solidariedade, liberdade e igualdade.

Em recente artigo de Redondo-Sama (2016), a autora afirma que existe uma intrínseca relação entre a Aprendizagem Dialógica e as novas masculinidades alternativas. Segundo a autora, a Aprendizagem Dialógica e seus princípios fundantes garantem o desenvolvimento de práticas e o surgimento de modelos de masculinidade que podem transformar as relações sociais e superar a opressão.

Para Redondo-Sama (2016), a literatura científica traçou um paralelo contundente entre a construção da masculinidade e da liderança, ou seja, faz parte da socialização masculina a ideia de formar líderes homens. Desta forma, existe uma associação direta entre as características dos ditos 'líderes' e a masculinidade, tanto uma quanto a outra dependem de um posicionamento centrado na força, no autoritarismo e na racionalidade.

Por outro lado, a autora afirma que em contextos escolares, assim como em funções majoritariamente femininas como a enfermagem e o cuidado, exige-se dos/as líderes um posicionamento diferenciado, mais 'feminino', aberto ao diálogo e capaz de negociar (REDONDO-SAMA, 2016, p. 321). Por isso, conclui a autora, os espaços educativos têm potencial transformador ao favorecer lideranças dialógicas que se afastam do modelo da masculinidade hegemônica, contribuindo com a formação de novas masculinidades alternativas.

Em suas considerações, Redondo-Sama (2016) apresenta uma clara relação entre a Aprendizagem Dialógica e as novas masculinidades alternativas. Segundo a autora, tanto a Aprendizagem Dialógica quanto as novas masculinidades alternativas estão ligadas e amparadas nos mais recentes estudos e evidências científicas no cenário internacional. Esta relação possibilita que, por meio de ações dialógicas, possamos reconfigurar e repensar a masculinidade na direção de práticas sociais mais igualitárias e solidárias, prevenindo a violência de gênero.

Defendemos que, na direção das reflexões de Redondo-Sama (2016), a Aprendizagem Dialógica é um referencial teórico-metodológico que alia teorias sociológicas, linguísticas, filosóficas, psicológicas e da educação que têm como eixo transversal a superação das desigualdades sociais. Segundo Mello, Braga e Gabassa (2012), a aprendizagem dialógica é um paradigma conceitual que norteia uma maneira transformadora de conceber a aprendizagem e as interações, na escola e fora dela, a partir de sete princípios fundamentais:

1. Diálogo igualitário: comunicação baseada na pretensão de validade, na centralidade da argumentação, excluindo-se do discurso a posição de poder de quem fala e sua colocação na hierarquia social. Para este princípio é necessário que os sujeitos estejam dispostos a abandonar esquemas comunicativos preestabelecidos e automáticos, porque “eles trazem em si as hierarquias históricas das interações” (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012, p. 44). O diálogo igualitário exige dos homens e mulheres a busca por uma postura coerente entre a fala e a ação; esta escolha ética permite o entendimento entre as pessoas que dialogam e buscam a superação de determinada problemática por meio da inclusão de diversas interpretações, gerando compreensões cada vez mais elaboradas sobre a sociedade e a superação das desigualdades sociais.
2. Inteligência Cultural: este princípio afirma a capacidade argumentativa de todos e todas diante de uma sociedade que valoriza determinados contextos culturais e julga certos conhecimentos como “superiores”. A aprendizagem dialógica, baseada em autores como Vigotski, Mead, Habermas e Freire, tem como prerrogativa o reconhecimento das contribuições de diferentes culturas para a compreensão da sociedade. A inteligência cultural reconhece o aspecto intersubjetivo do conhecimento e, desta maneira, compreende a capacidade de ação transformadora de todas as pessoas em diferentes contextos e de assimilação destes conhecimentos para novas compreensões.

3. Transformação: a aprendizagem dialógica transforma a relação entre as pessoas e o contexto social por meio do diálogo e do consenso. As pessoas, enquanto agentes, estão colocadas em uma sociedade que condiciona sua ação no mundo; no entanto, por meio da intersubjetividade, é possível a transformação interna dos sujeitos e do mundo social onde se encontram (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012, p. 59). Neste sentido, as relações pessoais não são resultado direto da estrutura social, uma vez que as relações também constroem a sociedade e, por isso, podem transformá-la.
4. Dimensão Instrumental: todos os elementos discutidos até aqui não teriam coerência interna se desconsiderássemos o conhecimento instrumental. O acúmulo de conhecimentos validados socialmente é uma das bases para a construção de uma sociedade mais democrática (GÓMEZ, 2004, p. 93-94). Ter acesso ao conhecimento acadêmico empodera os sujeitos sociais que se tornam capazes de analisar criticamente o contexto social para transformá-lo. Estes conhecimentos são negociados dialogicamente, o que os torna muito mais elaborados do que aqueles conhecimentos produzidos pelas pessoas individualmente.
5. Criação de Sentido: as recentes transformações sociais e a plasticidade dos valores na sociedade atual fazem com que, muitas vezes, os sujeitos percam os parâmetros que dão sentido às suas vidas. Por isso, a aprendizagem dialógica apresenta como possibilidade a criação de novo sentido, novos significados e novos valores capazes de auxiliar a construção de relações democráticas (GÓMEZ, 2004). Ancorado na formulação de ideais solidários e igualitários, este novo sentido se pauta no diálogo igualitário, na construção de consensos e na constituição de grupos que compartilham e se apoiam mutuamente.
6. Solidariedade: ao compreender que o sistema cultural pauta nossas escolhas e que elas são construídas socialmente, não podemos esperar que a transformação aconteça individualmente. “A solidariedade, portanto, é o elo que mantém os sujeitos conectados num pertencimento ao mesmo mundo social” (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012, p. 71), ou seja, o estabelecimento de relações solidárias é um elemento chave na construção de relações democráticas, no compartilhamento da luta pela liberdade de todos e todas.
7. Igualdade de Diferenças: este princípio garante que na aprendizagem dialógica a busca pela igualdade não se sobreponha à diferença, reconhecendo a igualdade enquanto um valor para todos e todas, assim como proclama o igual direito de ser diferente. As múltiplas possibilidades identitárias, as diferentes culturas, as escolhas

amorosas são consideradas enquanto processos de compreensão sobre a vida e o mundo, sendo assim, cada sujeito pode rever posturas e escolher com mais liberdade os caminhos que pretende seguir, ao mesmo tempo compreende que todos os sujeitos passam por este processo de reconfiguração da própria vida, respeitando-os e dialogando com eles.

Consideremos que os sete princípios da Aprendizagem Dialógica apontam caminhos para a construção das novas masculinidades. O diálogo igualitário representa a possibilidade da construção de relações democráticas entre todos e todas, reconfigurando a masculinidade no que diz respeito ao poder, à posição de poder do discurso masculino, e sinaliza a necessidade da construção de consensos aportados em novos valores. A inteligência cultural permite que todas e todos possam questionar a própria masculinidade, a masculinidade tradicional e, a partir do próprio contexto, construir novos modelos e alternativas viáveis. A transformação nos responsabiliza enquanto agentes de mudança, enquanto sujeitos históricos capazes de transformar o mundo e a nós mesmos por meio da coerência entre nossas ações e discursos. A dimensão instrumental salienta a necessidade de conhecermos os mecanismos sociais que valorizam determinadas masculinidades, compreendermos em profundidade a socialização masculina e as alternativas para transformá-la; este princípio garante a importância dos conhecimentos e habilidades construídos socialmente, necessários para a elaboração de um novo modelo de masculinidade. A criação de sentido reorienta nossos sonhos e sentimentos, re-significando nossa existência na direção de uma nova masculinidade, compartilhando com outros homens e com as mulheres ideais solidários e, mutuamente, construindo outro aparato de sustentação para a masculinidade. A solidariedade, por sua vez, reforça a necessidade de compartilhamento na construção das novas masculinidades, visando a transformação das relações de gênero com base em valores democráticos. Por fim, há que se compreender que a existência da masculinidade é diversa, que existem inúmeras maneiras de expressá-la e construí-la, compartilhando experiências ancoradas em valores igualitários e dialógicos, reafirmando o princípio da igualdade de diferenças.

Nesta seção e nas anteriores apresentamos os elementos teórico-conceituais que sustentam este trabalho. Em linhas gerais, percorremos o conceito de gênero, suas vertentes e caminhos, o movimento feminista e as lutas das mulheres, assim como a complexa construção do conceito de masculinidade e seus desdobramentos. Apresentamos também a Aprendizagem Dialógica enquanto alternativa de transformação das masculinidades no sentido da solidariedade e das relações igualitárias. Estes elementos são a

base para a análise crítica dos clássicos da educação, suas ideias pedagógicas e seus projetos de masculinidade, objeto das seções que seguem.

4. MASCULINIDADE E O NASCIMENTO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS MODERNAS

“Nós temos a audácia de prometer uma grande didática, um tratado completo para ensinar tudo a todos. E para ensinar de tal modo que os resultados sejam infalíveis.”

João Amus Comênio

A partir desta seção apresentaremos as ideias pedagógicas mais importantes da modernidade ocidental, os autores que influenciaram o pensamento educacional e, portanto, divulgaram projetos de formação. Por questões cronológicas e de organização deste texto, dividimos estes autores de acordo com o movimento histórico e o surgimento de novas apreciações filosóficas. Iniciaremos apresentando as contribuições de João Amus Comênio (1592-1670), considerado o fundador da pedagogia moderna com seu clássico “Didática Magna” (1657), suas principais contribuições para o campo da educação e seu projeto de masculinidade.

A “Coleção Educadores” publicada pelo Ministério da Educação em parceria com a UNESCO, apresenta uma série de livros de diferentes autores clássicos. No volume dedicado à Comênio, um interessante ensaio assinado por Jean Piaget localiza a obra do fundador da didática moderna, ao mesmo tempo em que salienta as dificuldades em buscar em Comênio tendências contemporâneas, segundo Piaget: “Nada mais fácil – ou mais perigoso – que tentar modernizar um autor de três séculos atrás e buscar nele tendências recentes do pensamento” (2010, p. 11).

É preciso destacar que outros autores poderiam ser considerados clássicos para a educação antes de Comênio, no entanto, este é o primeiro pensador moderno que constitui uma filosofia da educação articulada, um sistema teórico global e uma ciência da educação que está ancorada em objetivos didáticos e não apenas no proselitismo filosófico (PIAGET, 2010). A construção de uma didática geral, capaz de ensinar tudo a todos, é o principal objetivo de Comênio, um objetivo progressista para o século XVII, porém carregado de ideais homogenizadores.

O pensamento e a obra de Comênio não podem ser analisadas desconsiderando o contexto histórico no qual foi formulado. As importantes contribuições do pensador como a relação entre escola e sociedade, o paralelismo entre o homem e a natureza

no processo educativo, a organização de programas de ensino e a organização internacional da educação estão no bojo deste contexto, ora de maneira progressista, ora afirmando o conservadorismo. Sobre este contexto nos debruçamos no próximo tópico.

4.1. Comênio, sua arte e seu mundo

Comênio vive um mundo em profunda transformação, novos paradigmas sociais, novas estruturas de organização, são resultado de uma sociedade ocidental que passa do feudalismo para o modo de produção capitalista. Podemos dizer que a obra de Comênio está ajustada ao seu tempo, preocupada com as transformações pelas quais passa a sociedade na transição para a modernidade.

Comênio nasceu em 1592, no centro da Europa, hoje territorializada pela República Tcheca e Eslováquia, região marcada pelo intenso debate entre a Igreja Católica e os reformadores que questionavam os abusos cometidos pelo Estado em nome da cúria romana. Comênio é oriundo deste contexto, uma Europa marcada pelo pensamento escolástico, pela tentativa de aliar a fé e a razão por meio da influência aristotélica.

As transformações europeias a partir do século XV, que desaguariam na consolidação do modo de produção capitalista, fizeram surgir nos feudos os burgos (origem das cidades e das trocas comerciais) e com eles uma leva de pessoas totalmente dependentes desta estrutura social. Neste contexto, o Renascimento, a Reforma e a Contra-Reforma tomam corpo e pautam as discussões filosóficas nos séculos XVI e XVII. Segundo Manacorda (2002), sob estes termos se desenvolvem algumas das linhas gerais que marcam a história da civilização ocidental.

A expansão das ideias humanistas, a negação das velhas formas de organização medieval, a fundação dos estados nacionais, a negação da Igreja Católica enquanto detentora dos conhecimentos do mundo alteram radicalmente o pensamento durante o século XVI. Agregado a isso, o surgimento de uma nova classe social a partir de novos modos de produção que subvertem as corporações artesanais, a burguesia, e a 'descoberta' do novo mundo resulta no mercantilismo, fase inicial do capitalismo.

O movimento de negação da relação entre Estado e Igreja, que já tem sua legitimidade contestada em séculos anteriores, ganha força durante os quinhentos impulsionado pelo caráter do sistema capitalista. O movimento de Reforma da Igreja, em

suas diferentes vertentes, sobretudo o luteranismo, o anglicanismo e o calvinismo, passa a ter como uma de suas bandeiras a defesa da instrução e do conhecimento das letras como forma de acesso ao conhecimento bíblico.

A proposta educacional de Comênio representa a transição entre o mundo medieval e o mundo moderno, com todas as suas complexidades e transformações. O surgimento deste novo mundo exigia esforços também no processo de ensinar e aprender, uma educação apropriada para realizar as reformas sociais deste transcurso histórico turbulento e conflituoso. A educação defendida pelos protestantes era o caminho para a libertação e a salvação de todas as almas.

É com este espírito que Comênio desenvolve seu pensamento, sua filosofia da educação e sua metodologia de ensino. Sua premissa, muito ancorada nas transformações de seu mundo, de “ensinar tudo a todos” se coloca na dianteira de um pensamento educacional que projeta o futuro. Comênio foi um homem de seu tempo, suas convicções religiosas ajudaram a construir o novo modelo produtivo e a nova organização social; tomou para si a responsabilidade de construir uma proposta educativa que respondesse a esta nova organização e teve êxito ao propagar a necessidade de educar todas as pessoas.

A maior obra de Comênio, “Didática Magna”, é o tratado universal para ensinar tudo a todos que revela pedagogicamente o novo tempo que emerge no século XVII. Os novos conhecimentos científicos, o desenvolvimento das ciências da natureza, as novas formas de produção, o comércio, as grandes descobertas geográficas. Todas estas transformações exigiam um novo modo de ensinar, uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem. Podemos dizer que a obra de Comênio está ancorada neste processo de transformação e que sua concepção do processo pedagógico está na didática enquanto arte de ensinar.

A expressão cunhada por Comênio, “arte de ensinar”, que nos parece tão atual e própria do século XXI, precisa ser compreendida a partir do contexto no qual, como nos lembra Piaget (2010) na apresentação da Coleção Educadores publicada pelo MEC, se desenvolvem as ciências e a tentativa humana de compreender os fenômenos naturais com elementos que superem o misticismo e as explicações messiânicas. Além disso, não podemos nos esquecer de um elemento fundamental no século XVI e XVII: o surgimento das artes mecânicas, da maquinaria e das produções fabris.

Assim, o conceito de didática como arte, para Comênio, significava, em primeiro lugar, a imitação da natureza seguindo os exemplos da ave e da

árvore; significava, ao mesmo tempo, o trabalho daqueles que imitavam a natureza, os artesãos, isto é, os carpinteiros, os relojoeiros, os pintores, os jardineiros, os ourives, os coureiros, os arquitetos. (PIAGET, 2010, p. 40)

A compreensão da didática enquanto arte fez com que Comênio propusesse ao fazer docente as mesmas orientações dos novos trabalhadores, um modelo de educação baseado nas ciências, nos métodos naturais e, acima de tudo, na salvação das almas para a eternidade. A perspectiva eclesiástica de Comênio, uma fé que liberta as pessoas a partir do conhecimento dos textos bíblicos, fruto do pensamento reformista, tem como característica a universalização, preocupação recorrente nos filósofos de seu tempo, um conhecimento que deve ser instrumento de libertação da pátria aprisionada nos dogmas católicos. No entanto, nos lembra Gasparin (1994), o intento de Comênio em universalizar o ensino estava longe de ser concretizado pela própria estrutura do sistema educacional de sua época, pouco organizado e ainda residual.

Não foram pequenos os esforços de Comênio em sistematizar uma metodologia de ensino capaz de ensinar tudo a todos, nem foram poucas suas reflexões filosóficas sobre a necessidade deste ensino universalista, em abrangência e em conteúdos. Na Didática Magna, este princípio se apresenta muito claramente: a necessidade de propor um modelo de ensino capaz de ensinar a todas as pessoas todos os conhecimentos possíveis e apreensíveis.

Por lei da natureza humana, quem souber a maneira de prestar socorro a alguém em dificuldade não deverá deixar de prestá-lo: sobretudo quando (como em nosso caso) não se tratar de um homem apenas, mas de muitos, nem de apenas homens, mas de cidades, províncias, reinos, aliás, de todo o gênero humano. (COMÊNIO, 2010, p. 46)

O ousado desejo de Comênio, uma arte universal, pretende conduzir os homens à verdadeira cultura, aos bons costumes e à piedade, partindo da ideia de uma natureza imutável que promove a liberdade e a formulação do juízo para expressá-la. Comênio, que se diz inspirado em Deus, considera a educação um bem comum que deve ser compartilhado com todos os homens, em todas as culturas e em todos os povos. Esta ideia de conhecimento universal, que pode ser conhecido por todos, inspira Comênio em sua obra, um conhecimento que, por ser divino, se torna inquestionável e libertador.

Preconizado pelo ideário protestante, Comênio considera uma dádiva divina o conhecimento que obteve, comparando-o ao louvor cristão e à necessidade de compartilhar seus conhecimentos para que outros possam ampliá-lo: “É lícito buscar coisas grandiosas,

sempre foi e será, e não será vão o trabalho iniciado em nome do Senhor” (2010, p. 51). A instrução, neste sentido, se torna uma virtude religiosa, uma redenção após o pecado.

Ontologicamente, o homem comeniano é bíblico, é a imagem e semelhança de Deus e, neste sentido, o entende “como voz da natureza e universal providência de Deus” (COMÊNIO, 2012, p. 52). De certa maneira, o sujeito de Comênio tem aptidão para aprender todas as coisas justamente por ser descendente direto de Deus e ter sido dotado por ele de todas as capacidades e sentidos para compreender o mundo.

Utilizando-se da metáfora da semente, Comênio acredita que o homem carrega em sua mente a chave para o conhecimento, assim como a semente que carrega a árvore mesmo antes de germiná-la, a mente humana tem em suas raízes as possibilidades para conhecer tudo o que se possa imaginar. Nesta perspectiva, o homem nada recebe do exterior, ele apenas expande e desenvolve sua própria natureza. Comênio aponta que este espírito conhecedor não foi desenvolvido em todos os homens e que a conjuntura histórica das transformações acabou aniquilando o desejo de aprender, sendo fundamental em uma Didática Magna, reconstituir esta vocação humana.

Para Comênio, o ensino é fundamental para resgatar as possibilidades da mente humana; resgatando a tábua rasa de Aristóteles, o autor desenvolve a ideia de que no espírito do homem tudo pode ser escrito e que se por algum motivo o homem não reconhecer o que lhe “escreveram” como um conhecimento seu a ineficiência se deu no processo de ensino. A prevalência do ensino está em consonância com o desenvolvimento da ciência moderna e com o ideário racionalista do século XVI, uma vez que aponta o conhecimento enquanto algo estático, mensurável e experimentalmente comprovado. Podemos dizer que esta epistemologia do conhecimento que Comênio defende está ancorada em preceitos sensoriais, justamente pela necessidade de comprovação da ciência; o conhecimento é apreendido por meio dos sentidos que são inquestionáveis. O que vemos, o que tocamos, o que cheiramos é a comprovação empírica de nossas experiências.

Deste princípio do empirismo, Comênio deriva sua ideia de didática geral que tem a natureza como modelo, uma natureza marcada pela presença divina, já que o Deus cristão é responsável pela criação e “aqueles que educam a juventude tem apenas a tarefa de espalhar as sementes das ciências nos espíritos, e de irrigar cuidadosamente as plantas de Deus” (COMÊNIO, 2010, p. 54). Ao mesmo tempo, a partir da providência divina se desenvolve no pensamento comeniano a concretude do pensamento pedagógico, uma vez que não basta 'plantar a semente de Deus', é preciso saber cultivá-la.

Este ofício, o de ensinar, comparado ao do jardineiro, exige um conhecimento

específico, delimitado, organizado e metodologicamente eficiente. Para o autor, sua didática magna é o primeiro exercício concreto na construção deste conhecimento.

Como até hoje o método de educar tem sido tão vago que só uns poucos têm coragem de dizer: “conduzirei esta criança até este ponto em tantos e tantos anos, e a instruirei deste e daquele modo”, será preciso estudar como essa arte da plantação espiritual pode ser edificada sobre fundações tão sólidas que nunca possa falhar, mas apenas prosseguir com segurança. (COMÊNIO, 2010, p. 97)

Em sua didática inspirada no modelo divino, Comênio defende que a metodologia de ensino deve, assim como a natureza que nunca precipita os processos (as flores nascem no tempo certo, os pássaros voam no tempo certo, etc.), seguir a precisão do tempo, ensinando cada coisa a seu tempo. A escola deve então aproveitar o tempo oportuno para ensinar e organizar exercícios cuidadosamente para a apropriação gradual do conteúdo de maneira eficiente e sem erros. Assim,

A criança não pode ser instruída enquanto é pequena demais, porque a raiz da inteligência ainda está escondida. Instruir o homem na velhice é tardio demais, pois a inteligência e a memória começam a arrefecer; na idade madura isso é difícil porque é trabalhoso reunir as forças da mente, que estão dispersas nas várias ocupações. (COMÊNIO, 2010, p. 54)

Percebe-se no excerto que Comênio define claramente uma idade ideal de aprendizagem: a juventude. Segundo o autor é neste período da vida que a mente está em maior desenvolvimento, sendo capaz de apreender as máximas capacidades e as mais profundas reflexões. Esta temporalização do ensino, ainda preconizada por algumas pedagogias contemporâneas, carrega consigo uma ideia de desenvolvimento baseada na aquisição do conhecimento enquanto um conjunto de conteúdos articulados linearmente e que devem ser ensinados em sequência, do mais simples para o mais complexo.

A ordenação do conhecimento transmitido é para Comênio uma questão central em sua didática. Recorrendo mais uma vez à natureza, o autor afirma que o conhecimento deve ser apresentado de maneira lógica e seriado conforme a complexidade, conforme o desenvolvimento natural, assim como o pássaro que antes de chocar o ovo prepara o ninho, a escola deveria ensinar os jovens a pensar sobre as coisas antes de examiná-las e, além disso, conhecer uma disciplina de cada vez, sem fragmentação do tempo em diferentes conteúdos já que cada um deles possui uma complexidade e o ensino de todos ao mesmo tempo prejudica a aprendizagem.

Que qualquer língua, ciência ou arte seja ensinada no início apenas por meio de rudimentos simples, de modo que delas se tenha uma ideia geral para depois se aprimorar o estudo por meio de regras e exemplos, e, em terceiro lugar, por meio de sistemas completos, incluindo as irregularidades; finalmente, se necessário, que sejam incluídos comentários. Na verdade, quem compreende uma coisa desde seus fundamentos não precisa de comentários, aliás pouco depois poderá fazê-los por conta própria. (COMÊNIO, 2010, p. 75)

O controle do método de ensino comeniano, organizado, paulatinamente pensado, com fins claros e objetivos, deve ser plenamente observado. Para Comênio, os professores devem controlar o uso dos livros, permitindo apenas os apresentados na escola, controlar os comportamentos morais, afastando os alunos das influências externas, e preconizar o clamor a Deus enquanto virtude e valor universal.

Enquanto homem de seu tempo, Comênio tem em sua obra uma profunda conexão com as transformações da sociedade, não à toa relaciona a educação com a tipografia e define sua didática como a utilização dos métodos mais modernos para a educação.

Desejamos que o método de ensino seja levado a tal grau de perfeição que entre a forma de instrução comum, até agora usada, e a nova forma haja diferença idêntica à que se observa entre a técnica usada antigamente para transcrever livros à mão e a arte tipográfica depois descoberta e agora em uso. (COMÊNIO, 2010, p. 92)

Comênio reconhece que o avanço da produção fabril, com suas máquinas, é fruto de intenso empenho humano e que não se deu de maneira tranquila. Assim como para sua didática, o esforço de ensinar tudo a todos decorre inicialmente de um trabalho difícil, penoso e muitas vezes sacrificante, mas que depois de aplicado transforma-se em arte, ganha fluidez e eficiência, como na tipografia em que se pode reproduzir milhares de livros com apenas uma máquina, na escola um menor número de professores pode ensinar o maior número de pessoas. Nas palavras do próprio Comênio:

Na didacografia (gosto de usar esse termo) é exatamente a mesma coisa. O papel são os alunos, cuja mente é impressa com os caracteres da ciência. Os caracteres tipográficos são os livros escolares e todos os outros instrumentos didáticos, por meio dos quais as matérias que devem ser aprendidas são impressas com facilidade nas mentes. A tinta é a voz do mestre, quando, a partir dos livros, ele transmite o sentido das coisas para as mentes dos alunos. A prensa é a disciplina escolar, que predispõe e obriga

todos a absorver os ensinamentos. (2010, p. 93)

A *pampaedia* de Comênio, seu sonho de ensinar tudo a todos, não possuía força política e estrutura suficientes para se realizar. Quando falamos de uma escola inclusiva, que respeita os sujeitos e consideramos que todos são capazes de aprender, estamos falando de valores que se consagraram apenas no século XX, no entanto, estas concepções modernas de educação tem sua raiz em pensadores como Comênio em pleno século XVII.

A principal obra de Comênio, “Didática Magna” (2006), é um compêndio metodológico no qual o autor se esforça em racionalizar o processo educativo, desde questões gerais até as do cotidiano da sala de aula. Esta obra contém uma crítica muito contundente ao modelo de educação da Igreja Católica; enquanto protestante reformista, Comênio salienta a necessidade de educar todas as pessoas independente de sua origem social para que possam ler a Bíblia.

A didática de Comênio, marcada pelo caráter universalista, entra em confronto direto com a escolástica baseada na teologia católica. Este universalismo é marcado pela ideia da natureza divina e das aptidões individuais. A compreensão universal de Comênio é perseguidora de um conhecimento finito e imutável, uma filosofia, ou melhor, uma “pansofia” que busca um princípio básico que harmonize todo o conhecimento.

Comênio é um autor muito complexo e tem em seu sistema metodológico, princípios ontológicos, não se trata de um tratado metodológico simplista, está ancorado na fé que idealiza, em um sujeito que pretende formar para uma sociedade emergente. Seus valores e crenças explicitam o desejo de construir esta nova sociedade e, para isso, é necessário formar as pessoas de determinada maneira, a partir de determinado conhecimento e filosofia. O próximo tópico discutirá o sujeito que Comênio pretende educar e como a masculinidade está colocada em sua obra.

4.1.1. O Projeto de Comênio para os homens: entre a masculinidade medieval e a masculinidade moderna

O pensamento de Comênio influenciou os sistemas de ensino e sua didática é tida até os dias atuais como a formulação metodológica que dá início ao processo sistematizado de análise da prática pedagógica. A obra deste pensador nos interessa

duplamente, por ser um dos clássicos da educação que inauguram o pensamento pedagógico e por estar no interior de transformações sociais muito importantes para o pensamento moderno.

A passagem da sociedade medieval para a sociedade moderna, com a formação dos Estados nacionais, a criação das instituições específicas, as transformações no modo de produção e o surgimento das ideias burguesas mudam radicalmente o curso da história. Segundo Oliveira (2004), este momento histórico marca também os comportamentos masculinos ocidentais, ou seja, preconizam um novo modelo de masculinidade.

A masculinidade comeniana está certamente vinculada ao homem protestante, o homem da reforma e, acima de tudo, o homem industrial e urbano que começa a surgir no século XVII. Os novos valores e ideais de seu tempo o faz repensar o modelo educativo para formar este novo homem, que tudo pode conhecer e que, a exemplo da tipografia, se torna cada vez mais eficiente. Nos lembra Piaget (2010) que a ideia central em Comênio é, sem dúvida, o paralelismo entre o homem e a natureza, e desta relação também decorre um tipo de masculinidade forjada nos processos educativos preconizados por Comênio.

No que tange aos desejos e afetos, Comênio (2010) afirma que a eles não se deve atribuir um peso excessivamente grande, ao contrário, a razão deve ser a responsável por limitar os movimentos e promover o equilíbrio entre as ações e as paixões (p. 60). Retomando o que salienta Oliveira (2004), nos parece que o surgimento da masculinidade moderna está relacionado ao pensamento comeniano na medida em que está baseado na reclusão dos sentimentos e na prevalência da razão, características típicas da masculinidade tradicional descritas, dentre outros/as, por Gómez (2004) e Grossi (2005).

Comênio foi um defensor da educação enquanto bem universal e para todos, foi ele um dos primeiros autores a organizar um sistema didático que atende meninos e meninas. O autor, mesmo defendendo a educação de ambos os sexos, preconizou algumas diferenças explícitas entre a educação dos homens e das mulheres. Com a formulação de quatro tipos de escolas (maternal, vernácula, latina e as acadêmias), Comênio afirma que apenas as duas primeiras estão reservadas para homens e mulheres:

A terceira diferença entre os vários tipos de escola é que na escola materna e na vernácula deverão estudar jovens de ambos os sexos; a latina educará os jovens que aspiram a trabalhos mais elevados que os manuais; e as Academias formarão os professores e os dirigentes do futuro, para que na Igreja, na Escola e no estado nunca falem pessoas aptas a assumir funções de direção. (COMÊNIO, 2010, P. 91)

Como se pode perceber, além da separação entre as diferentes escolas, Comênio resguarda aos homens os “trabalhos mais elevados” e a formação de professores e “dirigentes” na escola latina e na Academia, respectivamente. Ainda sobre a discussão dos diferentes tipos de escola, Comênio as compara com as estações do ano, sendo que as primeiras, as destinadas às crianças de ambos os sexos, são a primavera e o verão, segundo o autor, estas escolas devem ser mais amenas e floridas.

Esta diferenciação das escolas propostas por Comênio e as características que define cada uma delas nos mostra duas questões sobre a masculinidade e a feminilidade. Em primeiro lugar, o desejo de formar lideranças em escolas superiores estabelece de início uma visão bastante patriarcal das relações de gênero e aponta também para a naturalização da dominância masculina, reforçada pelo sistema educacional. Em segundo, o caráter das escolas maternal e vernácula, entendidas como estações de tranquilidade e conforto, distante das escolas superiores nas quais o conhecimento é aprofundado e reflexivo.

Outro aspecto interessante da obra de Comênio que nos parece interligado com seu projeto de masculinidade é a ideia da juventude enquanto idade ideal para a formação, isso porque é nesta fase da vida que a vitalidade e a força estão mais presentes.

Portanto, isso deve ser feito na juventude, quando o vigor da vida e da mente está em ascensão: nesse momento, todas as faculdades estão crescendo e lançando raízes profundas.

3.10. Portanto, pode-se concluir que:

I - Deve-se dar início à formação do homem durante a idade primaveril, ou seja, durante a infância (de fato, a infância é o símbolo da primavera; a juventude, do verão; a virilidade, do outono; a velhice, do inverno).

II - As horas matinais são as mais propícias aos estudos (porque a manhã corresponde à primavera; o meio-dia, ao verão; a tarde, ao outono; a noite, ao inverno).

III - Tudo o que será aprendido deve ser disposto segundo a idade, para que nunca se ensine nada que não possa ser compreendido. (COMÊNIO, 2010, p. 67)

Não à toa a escola da juventude é voltada para os meninos, justamente por expressarem a vitalidade e a força necessária para o conhecimento universal, mais uma vez a masculinidade nos é apresentada em sua forma mais tradicional. Vale resgatar que a tipologia da masculinidade tradicional apresentada na primeira seção deste trabalho, a partir de pensadores/as como Grossi, Flecha, Connell, Gómez, Ríos, Puigvert, dentre outros e outras, nos apresentam a força como um elemento central na análise das masculinidades dominantes.

Nesta direção, Comênio também reforça sua ideia de feminilidade em oposição à masculinidade, o pensador, mesmo defendendo a educação para todos e todas, salienta que as mulheres devem ser educadas para a honestidade e a beatitude (COMÊNIO, 2006), ao contrário do ensino da curiosidade defendido para os homens. Além disso, afirma que às mulheres “importa saber como administrar dignamente a vida familiar, quer para promover a própria salvação, a do marido, dos filhos e de toda a família (COMÊNIO, 2006, p. 57).

As constantes transformações dos valores durante os séculos XVI e XVII, que desembocam no surgimento do capitalismo, alteram sobremaneira as ideias e as concepções de masculinidade, promovendo novos projetos de formação para os homens e novas formas de organização das relações de gênero. Oliveira (2004), afirma que:

A passagem da nobreza da espada para a nobreza da corte e depois a suplementação de ambas pela burguesia vai tornar possível, a médio e longo prazo, o acréscimo de características como a competência na execução de tarefas e a responsabilidade como atributos da masculinidade autêntica (p. 22)

Percebemos que Comênio propaga estes valores da masculinidade, a paixão pela tipografia e a orientação para a máxima eficiência no processo de ensino revelam estes aspectos. Parece-nos que o projeto de masculinidade de Comênio se baseia em dois modelos distintos: de um lado o modelo cristão protestante, de outro o modelo emergente burguês. Guardadas as especificidades destes modelos, podemos afirmar que ambos estão no campo da masculinidade dominante tradicional, isso porque tem em sua matriz os princípios da força e da superioridade dos homens revelada na diferenciação dos conteúdos.

Não é difícil compreender a forma como Comênio está relacionado com as profundas transformações sociais de seu tempo, desde o movimento da Reforma patrocinado pelos protestantes até as grandes descobertas científicas e a afirmação da razão enquanto elemento de compreensão da natureza estão fortemente presentes na obra do autor. Afirmar a temporalidade é compreender que sua formulação teórica não escapou dos preceitos desta masculinidade que se pretendia moderna e burguesa.

5. MASCULINIDADE E AS IDEIAS PEDAGÓGICAS ILUMINISTAS

Nesta seção apresentamos o contexto do Iluminismo e sua profunda influência na educação. Para isso lançamos mão das obras de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heirinch Pestalozzi (1746-1827) e Johann Freidrich Herbart (1776-1841). No interior de suas ideias buscaremos focalizar a construção da masculinidade.

O Iluminismo é um movimento intelectual e político que se desenvolveu durante o século XVII em uma Europa que atravessava um período de grandes transformações e de negação da Idade Média, denominada pelos pensadores do Iluminismo como Era das Trevas. Dentre as principais características do movimento iluminista podemos citar a luta pela liberdade, pelo progresso e o antropocentrismo.

O Iluminismo tem seus preceitos iniciados nos séculos anteriores, sobretudo com René Descartes, que lança as bases do racionalismo e passa a questionar os valores religiosos e a monarquia. Enquanto movimento teórico, o Iluminismo influenciou os três autores que analisaremos a seguir, iniciando pelo pensamento de Jean-Jacques Rousseau.

5.1. Rousseau, o pensador do naturalismo pedagógico

“Nada mais acrescenteis; se vos fizer perguntas, não respondais; falei de outra coisa. Deixai-o entregue a si mesmo e podeis ter a certeza que ele pensará nisso.”

Jean-Jacques Rousseau

O suíço Jean-Jacques Rousseau é um dos mais proeminentes pensadores do século XVIII, e sua obra influenciou diversos movimentos políticos e intelectuais, sendo considerado o precursor da Escola Nova, movimento pedagógico que será analisado na sétima seção deste trabalho. Para além da educação, Rousseau influenciou o pensamento ocidental e impulsionou as contradições limítrofes do feudalismo, dando luz aos ideais burgueses.

As lutas sociais, o desenvolvimento do capitalismo e a crença na

racionalidade chegam ao seu auge com as ideias iluministas, levando a cabo a Revolução Francesa de 1789. Inspirada na liberdade, na fraternidade e na igualdade, a classe emergente, que se tornaria hegemônica, busca o fim das práticas feudais e dos regimes absolutistas. Para Aranha (2006), Rousseau ocupa lugar central na filosofia política, e suas obras antecipam a Revolução Francesa por sua crítica ao absolutismo baseada nos fundamentos da doutrina liberal.

Para Gadotti (2003), o século XVIII foi por excelência político-pedagógico, pois pela primeira vez as camadas populares reivindicaram educação laica e gratuita oferecida pelo Estado:

Nunca anteriormente se havia discutido tanto a formação do cidadão através da escola como durante os seis anos de vida da Revolução Francesa. A escola pública é filha desta revolução burguesa. Os grandes teóricos iluministas pregavam uma educação cívica e patriótica inspirada nos princípios da democracia, uma educação laica, gratuitamente oferecida pelo Estado para todos. (GADOTTI, 2003, p. 91)

A busca por essa educação pública, evidentemente, estava conformada à condição social de cada indivíduo; o individualismo liberal preconizado no Iluminismo tem como objetivo o resgate do “bom selvagem”, do sujeito histórico livre dos condicionamentos sociais. No entanto, é de supor que esta liberdade só poderia ser alcançada pelos/as que poderiam de fato usufruir da contemplação, os que poderiam viver sem ofício, ou seja, os que tinham a sobrevivência garantida pela exploração do trabalho de outras pessoas.

Rousseau (2003) elabora a possibilidade de uma sociedade que reúna o povo em uma só vontade, expressa em sua obra denominada “Do Contrato Social”, publicada originalmente em 1762. O autor afirma a premissa de que o homem é naturalmente bom, sendo a sociedade responsável por sua degeneração. Segundo o autor, o contrato social é um acordo entre os indivíduos para se criar uma sociedade livre, sem submissão.

Nos pressupostos de um contrato social novo, livre do pedantismo monárquico, Rousseau (2003) elabora os fundamentos de uma sociedade política que deve superar o contraste entre a condição natural do homem, que é de plena liberdade, e os condicionantes sociais que estão carregados de restrições e privações. O pacto social proposto por Rousseau tenta reconfigurar a dicotomia entre a liberdade natural e a liberdade civil. Nas palavras do autor: “O que o homem perde pelo contrato social é sua liberdade natural e um direito ilimitado a tudo que o tenta e que pode alcançar. O que ganha é liberdade civil e a propriedade de tudo aquilo que possui” (ROUSSEAU, 2003, p. 28).

A questão central que acompanha a formulação teórica de Rousseau deriva da necessidade de manutenção do “homem bom” diante de uma sociedade que o corrompe; em outras palavras: como preservar a liberdade natural do homem e ao mesmo tempo garantir a vida em sociedade?

Para esta questão carregada de contradições diante do surgimento da sociedade burguesa, Rousseau, por meio do contrato social, formulou o conceito de soberania da vontade coletiva. Este novo soberano marcado pela presença espiritual da individualidade no desejo coletivo é uma ferrenha oposição ao soberano tradicional representado pela monarquia.

A necessidade da construção de um contrato social é para Rousseau (2003) uma obrigação coletiva que nasce paralelamente à propriedade privada, já que ela acaba com a liberdade natural e precisa ser gerida pela liberdade civil. O contrato social surge como um pacto para a alienação da vontade particular, como condição de igualdade entre todos, já que a soberania do povo é a chave para sua libertação.

A passagem do estado de natureza ao estado civil produz no homem uma mudança considerável, substituindo em sua conduta o instinto pela justiça e conferindo às suas ações a moralidade que antes lhe faltava. Só então, assumindo a voz do dever o lugar do impulso físico, e o direito do apetite, o homem, que até então não levava em conta senão a si mesmo, se viu obrigado a agir com base em outros princípios e a consultar a razão antes de ouvir seus pendores. (ROUSSEAU, 2003, p. 25-26)

Rousseau (2003) reconhece que a construção deste contrato social exige uma nova educação para homens e que é preciso encontrar uma forma de associação que defenda e proteja o bem comum e os bens de cada pessoa. Como se pode perceber, a construção do contrato social preconizado por Rousseau está em pleno acordo com os ideais da burguesia emergente.

A vontade geral, conceito fundamental na compreensão do contrato social, é apresentada por Rousseau como um elemento central na construção da liberdade civil. A construção desta vontade geral está no cerne da sociedade moderna e independe dos desejos individuais, é elaborada tendo a clareza de que a vontade geral garante as liberdades individuais.

Enquanto muitos homens reunidos se consideram como um só corpo, têm uma só vontade que se refere à conservação comum e ao bem-estar geral. Então todos os móveis do Estado são vigorosos e simples, suas máximas

são claras e luminosas, não existem interesses confusos e contraditórios, o bem comum mostra-se por toda a parte com evidência e não exige senão o bom senso para ser percebido (ROUSSEAU, 2003, p. 125).

No mesmo ano da publicação “Do Contrato Social”, Rousseau torna pública outra obra central do seu pensamento: “Emílio ou Da Educação”. Ela relata de forma romanceada a educação de um jovem, isolado da sociedade corruptora e acompanhado por um preceptor sem nome. Para Aranha (2006), Emílio é um projeto de educação naturalista; no entanto, não significa voltar à vida selvagem ou primitiva, mas sim buscar a verdadeira natureza, a vocação humana.

A educação natural consiste na recusa ao intelectualismo, que leva fatalmente ao ensino formal e livresco. Como amante da natureza, Rousseau quer retomar o contato com os animais, plantas e fenômenos físicos dos quais o indivíduo urbano frequentemente se distancia: “As coisas! As coisas!”. (ARANHA, 2006, p. 87)

Em Emílio, Rousseau (2004) valoriza a experiência, uma educação ativa voltada para a vida, cujo principal impulso é a curiosidade. A educação preconizada por Rousseau é constituída na desconfiança da sociedade impregnada de vícios e hipocrisia: “Se o homem é bom por natureza, segue-se que permanece assim enquanto nada de estranho o altere” (p. 178).

Podemos dizer que Emílio influenciou sobremaneira muitos educadores e educadoras, principalmente por ter redefinido a infância. Rousseau queria que a criança aprendesse a pensar, como um processo interno e natural, sendo assim precursor de diversas perspectivas educacionais. Para Azenha (2006), o pensador centralizou os interesses pedagógicos nas especificidades do aluno e não mais no professor, provocando uma profunda mudança de paradigma.

Com Emílio, Rousseau (2004) inaugura um novo modo de pensar a infância, alterando a ideia de adulto em miniatura, predominante até o século XVII (ARIÈS, 1981). A criança descrita neste romance filosófico é, antes de tudo, autônoma e dotada de características específicas. Esta nova criança está motivada para a aprendizagem e se torna o centro do processo de formação intelectual, o que provoca em seu preceptor constantes indagações sobre a relação entre autoridade e liberdade no processo educativo.

Para Manacorda (2002) esta nova perspectiva educacional, que classifica como “antropológica” (p. 240), recoloca o problema da educação no desenvolvimento da criança e do homem, negando assim a centralidade na transmissão e organização do

conhecimento. Esta educação, que o próprio Rousseau (2004) classifica como negativa, se contrapõe ao método catequético e aos estudos enciclopédicos, afirmando a necessidade de ensinar coisas úteis, vivenciadas a partir da prática, condenando os livros e valorizando o “saber perder tempo”.

O tratado de Rousseau sobre educação, além de preconizar o afastamento da criança da sociedade, inaugura uma nova concepção de ensino: “Um meio mais seguro do que tudo isso é aquele que sempre é esquecido: o desejo de aprender. Dai esse desejo à criança, e depois qualquer método lhe servirá” (ROUSSEAU, 2004, p. 135). E mais adiante: “A falta de hábito da infância de pensar suprime a faculdade de fazê-lo para o resto da vida” (p. 136).

A centralidade de Emílio no processo educativo confere ao preceptor um papel novo, como se ele fosse uma mão invisível; na medida em que a criança deseja e experimenta, o preceptor prevê cada um desses passos, deixando a criança dona de suas vontades, mas atento aos devaneios de seus caprichos:

Fazendo sempre apenas o que lhe convém, logo ele só fará o que deve fazer, quando se tratar de seu interesse presente e sensível vereis toda a razão de que é capaz desenvolver-se bem melhor e de uma maneira bem mais apropriada a ela do que em estudos de pura especulação. (ROUSSEAU, 2004, p. 140-141)

Sobre os conteúdos de ensino, Rousseau contradiz completamente a máxima de Comênio. Para o suíço, os conhecimentos podem ser divididos entre os falsos, os inúteis, os que servem para alimentar o orgulho e os poucos que contribuem para nosso bem-estar. Somente os últimos são dignos de pesquisas de um homem sábio, “não se trata de saber o que existe, mas apenas o que é útil” (ROUSSEAU, 2004, p. 213).

O naturalismo proposto por Rousseau não está presente apenas na ideia do “homem bom”, mas também em sua concepção educativa, na qual o conhecimento se revela didaticamente por meio das sensações. Para o autor, as sensações se transformam em ideias e estas em objetos intelectuais; ou seja, a experiência se transforma em conhecimento.

Nas primeiras operações do espírito, sejam os sentidos sempre seus guias: nenhum livro além do livro do mundo, nenhuma instrução além a não ser os fatos. A criança que lê não pensa, só lê; não se instrui, aprende palavras. Tornai vosso aluno atento aos fenômenos da natureza e logo o tornareis curioso; mas para alimentar sua curiosidade, nunca vos apressai em satisfazê-la. (ROUSSEAU, 2004, p. 216)

A educação a partir da necessidade, da experiência concreta, faz com que a criança consiga conhecer a si mesma e buscar seu bem-estar. Esta “lei da necessidade” (ROUSSEAU, 2004, p. 232) ensina ao homem que é preciso fazer o que não gosta para prevenir o que lhe desagradaria ainda mais. Esta “previdência”, para Rousseau, é o cerne da sabedoria humana. As sensações, características da infância, se transformam em juízo e estas em ideias na formação de um espírito sólido.

Após o período natural da infância, chega a juventude, que compreende a idade da força, da razão e das paixões. Assim como Comênio, Rousseau atribui à juventude um caráter singular e fundamental na formação do homem: é neste período que a razão já aflorada pode controlar os impulsos. Sobre a juventude de Emílio, seu preceptor sem identidade diz:

Ele tem braços, saúde, é moderado, tem poucas necessidades e tem como satisfazê-las. Tem crescido em meio à absoluta liberdade, o maior dos males que pode conceber é a servidão. Ele tem pena dos miseráveis reis, escravos de todos os que lhe conhecem; tem pena dos falsos sábios, acorrentados a sua vã reputação; tem pena dos ricos tolos, mártires de seu luxo. (ROUSSEAU, 2004, p. 339)

A formação naturalista deste “homem bom”, que se tornou o ideal do século XVIII, não tem para Rousseau a prerrogativa do isolamento; pelo contrário, os malefícios da sociedade devem ser combatidos pelo afastamento das paixões e das opiniões: “veja pelos seus olhos, sinta pelo seu coração” (ROUSSEAU, 2004, p. 356).

Os pensadores iluministas, como já dissemos, tem na racionalidade sua maior contribuição para o processo de conhecimento, a negação da Idade das Trevas e a separação entre o Estado e a Igreja; no entanto, estes pensadores não abdicaram de sua fé. O processo de atravessamento do pensamento ocidental pelo Iluminismo procura explicações racionais para as questões sociais, mas não nega a existência de Deus.

No que tange à religião, Rousseau (2004) dedica uma longa e interessante passagem de sua obra. Mesmo recorrendo a Deus durante seu texto, o pensador critica duramente o ensino da religião por meio da catequese, já que se tratam de dogmas não racionais que dificilmente podem ser compreendidos. Sobre este tema, destacamos uma interessante e provocante passagem:

Posso prever como meus leitores ficarão surpresos ao me verem atravessar toda a primeira idade do meu aluno sem lhe falar de religião. [...] Se eu tivesse a estupidez deplorável, pintaria um pedante e a ensinar o catecismo

às crianças; se eu quisesse enlouquecer uma criança, obriga-la-ia a explicar o que diz quando recita o catecismo. (ROUSSEAU, 2004, p. 360)

Para Rousseau (2004), o ensino da religião é desnecessário porque os mistérios da fé são incompreensíveis.

A educação proposta para Emílio, por seu preceptor, baseada na necessidade e na natureza, remete a profundas reflexões, tanto do aluno quanto do professor. De um lado, uma educação “não-diretiva”, voltada para os sentidos, de outro, a crítica às instituições que aprisionam os homens: “acho que para nos tornarmos livre nada temos que fazer; basta não deixar de sê-lo” (ROUSSEAU, 2004, p. 698).

Rousseau (2004) revela o antropocentrismo característico do século XVIII de uma maneira bastante própria; ao contrário de outros pensadores que colocam o sujeito adulto como o portador da razão, Rousseau assume que é na infância que se constroem as bases para o pensamento racional:

Se pudésseis nada fazer e nada deixar que fizessem, se pudésseis levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita, desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão. [...] logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens e, começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação. (ROUSSEAU, 2004, p. 97)

O pensamento rousseauiano, em especial o explicitado por meio de Emílio, expõe a formação de um novo homem e uma nova infância, surge um novo modelo educativo, não mais preparatório para a vida em sociedade, mas uma educação para formar o homem desde sua natureza. Suchodolski (2002) denomina o projeto educativo de Rousseau como o primeiro que estabelece radicalmente a pedagogia da existência, a educação voltada para a existência do homem, não mais carregada do essencialismo: “é a partir do desenvolvimento concreto da criança que se forma o que ela há de vir a ser” (SUCHODOLKI, 2002, p. 32).

Este novo projeto educativo, desenhado ao gosto da burguesia emergente, promoveu um modelo de masculinidade muito próprio. Certamente neste ponto Rousseau é o autor mais discutido dentre os selecionados para esta tese, pois a forma como retrata Emílio e Sofia, sua esposa, revela de forma bastante clara sua concepção de masculinidade e feminilidade, tema que passaremos a discutir no item a seguir.

5.1.2. Emílio: o projeto de masculinidade de Rousseau

O pensamento de Rousseau influenciou não apenas os/as intelectuais da educação, mas também da filosofia, sociologia, ciências jurídicas, psicologia. Sua obra já foi analisada de diferentes perspectivas e com diferentes objetivos. Neste trabalho, nos deteremos na compreensão do projeto de masculinidade promovido pelo suíço, por meio da análise comparativa entre a educação de dois personagens: Emílio e Sofia. Dos pensadores que analisamos neste trabalho, Rousseau é o que mais claramente apresenta um modelo de masculinidade. Não à toa promoveu uma revolução no pensamento ocidental moderno, pela divulgação dos seus projetos de educação e masculinidade no interior do pensamento burguês.

O natural Emílio é afastado da sociedade para viver com seu preceptor anônimo, longe dos outros homens, na busca pela harmonia entre seus desejos e o conhecimento que dele se origina. Justo e bom, Emílio conhece o mundo a partir das próprias necessidades, sem a intercorrência dos valores sociais, usufruindo de uma educação proveniente dos sentidos, o que resultaria na autonomia moral.

O naturalismo de Rousseau, revelado em sua proposta educativa, preconiza que o desenvolvimento espontâneo de Emílio o tornaria bom, virtuoso e livre. No entanto, Rousseau nos adverte de uma variável muito importante: é preciso que as paixões e as tensões naturais sejam controladas por meio da consciência.

Sentindo-me arrastado, combatido por esses dois movimentos contrários, eu me dizia: não, o homem não é um: quero e não quero, sinto-me ao mesmo tempo escravo e livre; vejo o bem, amo-o e faço o mal; sou ativo quando ouço a razão, passivo quando minhas paixões me dominam, e meu pior tormento, quando sucumbo, é sentir que podia resistir. (ROUSSEAU, 2004, p. 322)

A racionalidade exige de Emílio o controle sobre os próprios sentimentos, o controle sobre os impulsos o tornaria virtuoso.

Ponto nevrálgico para a compreensão do projeto de masculinidade de Rousseau é a relação que Emílio estabelece com Sofia; mais do que isso, é a descrição feita pelo filósofo por meio do preceptor: “assim que um homem precisa de uma companheira, ele já não é um ser isolado, seu coração já não está sozinho” (ROUSSEAU, 2004, p. 290).

A primeira paixão de Emílio é encarada como uma necessidade, uma passagem obrigatória para alcançar a razão. No entanto, é um momento de crise para o

desenvolvimento, uma vez que este primeiro encantamento logo acarretará em outras paixões que merecem zelo e cuidado para não desviar Emílio da busca pela virtude.

A compreensão rousseauiana de gênero se apresenta de forma naturalista e binária, na qual o homem está em contraposição à mulher e a mulher ao homem, assim, “um sexo é extraído pelo outro, eis o movimento da natureza” (ROUSSEAU, 2004, p. 290). Esta lógica sobre as relações de gênero faz com que Rousseau denote ao amor um status de sentimento superior que acomete apenas as pessoas que já são capazes de analisar racionalmente os próprios instintos.

Esses juízos fazem-se sem que nos demos conta, mas nem por isso são menos reais. Diga-se o que disser, o verdadeiro amor sempre será honrado pelos homens, pois, embora seus arroubos nos desorientem, embora não exclua do coração que o sente qualidades odiosas, e até mesmo as produza, ele no entanto dispõe sempre de qualidades estimáveis, sem as quais o homem não estaria em condições de senti-lo. (ROUSSEAU, 2004, p. 291)

Para Rousseau, o amor não é oposto à razão, uma vez que para os homens desprovidos de racionalidade todas as mulheres seriam iguais e, portanto, amáveis. Não é o caso de Emílio, porque para ele o amor nasce da sabedoria, da possibilidade de escolha das mulheres que mais o agradam, as mais amáveis. Mas Emílio e Sofia não compartilham do mesmo privilégio de escolha, ele e ela são na verdade complementares; se ele é provido da razão, ela não a possui. Esta dicotomia entre ele e ela não se esgota em questões de racionalidade, estão postas em todas as dimensões:

Na união dos sexos cada um concorre igualmente para o objetivo comum, mas não da mesma maneira. Desta diversidade nasce a primeira diferença assinalável entre as relações morais de um e de outro. Um deve ser ativo e forte, o outro passivo e fraco; é preciso necessariamente que um queira e possa; basta que o outro resista pouco. (ROUSSEAU, 2004, p. 517)

Estabelecido este princípio dicotômico, Rousseau (2004) conclui que a mulher é feita “especialmente para agradar o homem” (p. 517). A posição de inferioridade à qual é subjugada a mulher constrói para Rousseau um sistema natural no qual o mais forte (homem) necessita do mais fraco (mulher) para manter sua lógica de dominação.

Rousseau prossegue seu discurso sobre as diferenças entre os homens e as mulheres afirmando que a constituição da feminilidade se dá na afirmação de sua fragilidade. Para o autor, a sutileza dos gestos, os músculos fracos e o encantamento sutil são ferramentas da constituição da natureza feminina. Rousseau (2004) afirma que a luta pela libertação das

mulheres não pode recair sobre os homens, porque as mulheres são educadas por elas mesmas e sua educação, cheia de amenidades, é justamente o que atrai os homens. As mulheres, para Rousseau, devem estar bem vestidas, bonitas e sedutoras para que se pareçam cada vez menos com os homens, caso contrário deixam de exercer sobre eles o encantamento.

Sofia anuncia um projeto de feminilidade muito próximo do que definiram e criticaram autoras como Grossi, Butler, Puigvert e Safiotti, uma imagem de mulher revelada pela bondade, pela ausência de força e repressão masculina. É para esta mulher que o preceptor entrega Emílio: “Sofia é apenas uma boa índole numa alma comum” (ROUSSEAU, 2004, p. 595). E com certo pesar admite:

Emílio ama Sofia; quais são, porém, os primeiros encantos que o atraíram? A sensibilidade, a virtude, o amor pelas coisas honestas. Ao amar este amor em sua amada, tê-lo-ia ele mesmo perdido? Por sua vez, que preço atribuiu Sofia a si mesma? O de todos os sentimentos que são naturais ao coração de seu namorado: a estima dos verdadeiros bens, a frugalidade, a simplicidade, o desinteresse generoso, o desprezo pelo luxo e pelas riquezas. Emílio já tinha essas virtudes antes que o amor lhe impusesse. (ROUSSEAU, 2004, p. 636)

Já o projeto de masculinidade de Rousseau é mais audacioso, Emílio é o portador da razão, o homem bom, virtuoso e forte; não por acaso o condicionamento deste homem se transforma no paradigma da Modernidade. O projeto de masculinidade rousseauiano, assim como sua formulação filosófica mais ampla, está no centro das discussões conceituais do Iluminismo. Podemos dizer que a relação entre Emílio e Sofia não apenas marcam o modelo masculino e feminino, mas preconizam também o modelo de família que a burguesia passará a defender (BADINTER, 1986).

Emílio é o projeto de masculinidade de Rousseau, é a emergência do “bom selvagem”, do novo homem, do homem burguês:

Quanto ao selvagem, é outra coisa: não estando ligado a nenhum lugar, não tendo tarefa prescrita, não obedecendo a ninguém, sem outra lei que não sua vontade, ele é forçado a raciocinar a cada ação de sua vida; não faz um movimento, não dá um passo sem ter antecipadamente considerado as consequências. Assim, quanto mais seu corpo se exercita, mais seu espírito se ilumina; sua força e sua razão crescem juntas e se ampliam uma à outra. (ROUSSEAU, 2004, p. 137-138)

No século XVIII vemos a afirmação material e ideológica do que já se

anunciava nos séculos anteriores, uma nova sociedade se configura e com ela são necessários novos valores. O feudalismo já não tem defensores e sua estrutura social marcada pela teocracia perde cada vez mais espaço em nome do antropocentrismo. Rousseau tem papel fundamental neste processo. Enquanto Comênio formulava alterações educacionais para um futuro incerto, Rousseau já tem diante de seus olhos a sociedade burguesa consagrada.

O projeto de masculinidade de Rousseau é a reconfiguração de toda uma sociedade, Emílio antecipa valores morais, éticos e estéticos de um novo homem, um homem poderoso, livre, bom e sobretudo capaz de romper as últimas amarras da aristocracia feudal. Podemos dizer que a masculinidade projetada por Rousseau legitima o poder masculino e a opressão de gênero, basta olharmos para Sofia.

Ainda no século XVIII, outro pensador influencia sobremaneira o pensamento educacional por meio de sua Pedagogia Intuitiva, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) construiu uma proposta pedagógica cuja característica básica é oferecer dados sensíveis à percepção e observação dos alunos. Suas principais ideias serão apresentadas no tópico seguinte.

5.2. Pestalozzi e a Pedagogia Intuitiva

“Eu creio que não se possa pretender obter, em geral, um progresso na instrução do povo, até que não se tenha encontrado formas de ensino que, ao menos durante todo o período da instrução elementar, façam do professor um mero instrumento mecânico de um método, cujos resultados devem provir da natureza de seus processos e não da habilidade de quem o pratica.”

Johann Heinrich Pestalozzi

O suíço Johann H. Pestalozzi tem lugar privilegiado na história das ideias pedagógicas, muito além das experiências, algumas delas frustradas, educativas que implementou, Pestalozzi é, sem dúvida, o formulador de um aparato teórico-metodológico confluyente com o processo histórico do século XVIII e XIX. A sociedade europeia, à época de Pestalozzi, vivia profundas transformações políticas, sociais, econômicas e culturais, o que Hobsbawm (2015) chama de “A Era das Revoluções” em referência a dois eventos históricos que transformaram a humanidade ocidental: a Revolução Industrial Inglesa e a Revolução Francesa.

Assim como toda a sociedade, a escola também passa a ser revista e tem sua função social reelaborada a partir de novos princípios, princípios estes baseados em uma nova ideologia e relações de poder próprias do sistema burguês que se inaugura. Pestalozzi produziu sua obra neste momento, o da ascensão burguesa, que, por sua vez, passou a ver a educação como uma ferramenta da manutenção da nova condição social (ARCE, 2002). Nesta direção, a educação burguesa se esforçou em educar os seus enquanto profissionais capazes de reafirmar o espírito burguês e a manutenção do novo sistema produtivo.

Por outro lado, a educação para as classes populares ganha um novo contorno, se esta parcela da população estava fora dos bancos escolares, agora é necessário formá-la enquanto mão-de-obra. A educação desta nova ordem revolucionária não deixa de lado um aspecto fundante dos sistemas educativos modernos, a concepção religiosa. Dito de outra forma, a educação, mesmo diante de transformações tão significativas como a revolução burguesa, reafirma dogmas religiosos transfigurados pela leitura protestante do cristianismo. Mesmo no âmbito de pensadores Iluministas como Rousseau e Pestalozzi, a influência de um poder divino se faz presente, ao mesmo tempo em que se esforçam para construir um pensamento baseado principalmente na racionalidade.

Na Apresentação do livro Johann Pestalozzi, presente na Coleção Educadores publicada pelo Ministério da Educação do Brasil em 2010, o professor Michel Soëtard da Universidade de Lille (França), afirma que existe um equívoco na leitura comumente divulgada sobre Pestalozzi. Para o professor francês, a ideia de um pensador “de coração maternal” ou “pai dos homens pobres” esconde a profundidade e a abrangência das contribuições de Pestalozzi para a educação. Nas palavras de Soëtard (2010), “Pestalozzi foi um pensador e sobretudo um apaixonado homem de ação” (p. 11).

É justamente na ação, na ideia fixa de uma prática pedagógica vinculada à experiência que residem os fundamentos educativos de Pestalozzi. Inspirador de pensadores como Fröbel e Herbart, Pestalozzi elaborou uma obra inacabada e escrita em diferentes estilos (cartas, romances, pequenos textos), o que dificulta a sua apreensão sob o espírito cartesiano (SOËTARD, 2010).

São conhecidas as experiências filantrópicas de Pestalozzi com jovens e crianças de classes populares em pequenas propriedades, é por meio destas tentativas que o pensador suíço estabelece os primeiros tratados de seu pensamento pedagógico. A ideia de auto-sustentação das escolas por meio do trabalho dos estudantes e a vinculação do trabalho pedagógico com a dimensão histórica se materializaram nestas experiências.

Pestalozzi, enquanto homem de seu tempo, rapidamente compreendeu que as

transformações sociais do final do século XVIII e início do XIX não deixariam ilesas as estruturas educacionais. O suíço se aliou inicialmente ao movimento de “cristianismo prático” na tentativa de viver a religiosidade para além do verbalismo das igrejas e de suas imposições dogmáticas, se aproximando assim dos pensadores Iluministas, principalmente Rousseau (SOËTARD, 2010).

Preocupado com a educação das classes populares, Pestalozzi em seus empreendimentos educacionais promovia a formação de pessoas do campo a partir de princípios industriais, segundo o autor, a liberdade reside na própria condição dos camponeses, ou seja, o instrumento de libertação está na educação intuitiva e em consonância com os valores industriais. Não é por acaso que suas experiências educativas iniciais tinham como atividade central a fiação e a tecelagem do algodão, atividades tradicionais que se modernizaram com a revolução industrial e se tornaram símbolo do novo modelo de produção. Nas palavras de Soëtard (2010), a tentativa educativa de Pestalozzi

se esforçou por obter simultaneamente um duplo objetivo: introduzir as crianças na racionalidade econômica e, ao mesmo tempo, contribuir para que cada uma delas desenvolvesse sua personalidade autônoma em uma sociedade de liberdade e responsabilidade. (p. 14)

Tendo Rousseau como precursor, Pestalozzi se esforça em construir um pensamento que alie uma experiência pedagógico-industrial com a busca de uma educação libertadora. A ideia central é que uma escola baseada na experiência industrial, capaz de manter os estudantes, seria o ponto de partida para a desalienação do processo educativo: ao financiar a própria formação com o produto do seu trabalho, as crianças se tornariam autônomas.

O fracasso desta primeira empreitada educativa de Pestalozzi, que ficou conhecida como Neuhof, foi fruto de intensa reflexão por parte do autor e posteriormente descritas nas “Cartas Sobre Educação Infantil” entre 1818 e 1819.

Pestalozzi, assim como toda a tradição Iluminista, está imerso nas contradições oriundas das transformações e revoluções de seu tempo; a centralidade na razão e a necessidade de uma percepção sensível do mundo ganham centralidade no pensamento de diferentes intelectuais. O interesse no ser humano e na sua racionalidade se encontra com a necessidade idealista de uma educação sensorial, naturalista e intuitiva.

Lara (2009) afirma que Pestalozzi tinha a intenção de juntar aquilo que Rousseau separou: o homem natural e a realidade histórica. Segundo a autora, esta tentativa

de Pestalozzi se deu por meio de sua intrínseca relação com o seu tempo, associando o processo educativo ao pensamento industrial.

Na “Sexta Carta” (PESTALOZZI, 2010), o autor explicita claramente suas ideias pedagógicas, este texto é fundamental para compreendermos sua pedagogia intuitiva. Nas palavras de Pestalozzi:

Dizia a mim mesmo: cada linha, cada medida, cada palavra é um resultado do intelecto que vem produzido pela intuição junto com o amadurecimento e que deve ser concebido como meio a uma clarificação sucessiva dos nossos conceitos. E cada ensinamento, na sua essência, não é mais que isto; por isso os seus princípios devem ser extraídos de sua forma originária imutável da evolução do espírito humano. (2010, p. 67)

Nesta carta, Pestalozzi afirma que sua experiência enquanto educador lhe mostrou que o conhecimento está para além de etapas pré-definidas. Mesmo com um método esquematizado, o pensador defende a ideia de uma educação capaz de relacionar o particular ao global, ou seja, para Pestalozzi, o conhecimento escolar deve se dar da mesma maneira que o conhecimento materno, associando saberes científicos aos saberes intuitivos.

Desta forma, Pestalozzi defende, por exemplo, que os conceitos aritméticos não podem ser ensinados fora de sua utilização aplicada e que o conhecimento das letras depende do conhecimento da linguagem como um todo, em sua complexidade.

Assim, ao ensinar a ler, descobri a necessidade de subordinar esse estudo ao ensino da língua, e, ao procurar os meios para ensinar as crianças a falar, achei ser sempre necessário o princípio pelo qual esta arte deve desenvolver-se segundo a lei pela qual a natureza ascende do som à palavra, e desta somente gradualmente a língua no seu complexo. (PESTALOZZI, 2010, p. 66)

A ideia de formular uma Pedagogia Intuitiva era para Pestalozzi a materialização de um desejo perseguido por diversos educadores, como os já citados Comênio e Rousseau: “descobrir a forma pela qual a humanidade pudesse ser educada pela mesma essência da natureza” (PESTALOZZI, 2010, p. 85).

A busca por uma educação fundada na estrutura universal do espírito humano, ou seja, uma educação capaz de transmitir às pessoas conhecimentos capazes de resgatar a essência humana, fez de Pestalozzi um sonhador irremediável. Para ele, seria possível conduzir o intelecto a uma unidade representativa da natureza, sintetizando as impressões que a sensibilidade recebe do mundo exterior em conceitos capazes de desenvolver a plena

clareza. Segundo Pestalozzi (2010):

Importa então, sobretudo, alcançar o conhecimento mais exato nessa forma original. E por isso retomava continuamente o exame dos princípios elementares pelos quais esse conhecimento deveria ser obtido. O mundo, dizia a mim mesmo, nas minhas meditações interiores, está na frente de nós como um mar de intuições confusas que se misturam umas às outras. (p. 67)

Nesta direção, Pestalozzi acreditava que a tarefa de ensinar e a didática deveriam ser organizadas para abreviar o processo de desenvolvimento intelectual, re-estabelecendo uma ordem ao material intuitivo que se apresenta difuso. Assim, a prática pedagógica deve ajudar as crianças a distinguirem os objetos, unificarem as percepções dos semelhantes e coerentes ao mesmo tempo em que os torna claros à sensibilidade, “elevando o espírito da criança para a distinção intelectual dos conceitos” (PESTALOZZI, 2010, p. 67).

O método desta Pedagogia pressupõe que cada uma das intuições seria naturalmente confusa e desordenada, sendo necessário apresentar para as crianças tais intuições de maneira isolada e em suas diferentes variáveis. Assim, as intuições se conectariam organicamente com nossos conhecimentos, fazendo com que o ato de conhecer caminhe na direção da dispersão à determinação, da determinação à clareza e da clareza ao discernimento intelectual.

A Pedagogia Intuitiva de Pestalozzi tem como prerrogativa a utilização dos sentidos como instrumento para conhecer o mundo, para o autor, tudo o que nos rodeia perpassa nossos sentidos e quanto mais próximos estamos sensorialmente dos objetos a serem conhecidos, mais claramente podemos conhecê-los.

Como natureza dotada de vida física, você não é mais que os teus cinco sentidos; pois da clareza ou obscuridade dos teus conceitos depende absolutamente e essencialmente da aproximação ou afastamento na qual os objetos externos venham a atingir os seus sentidos, isto é, você mesmo, ou seja, o centro no qual as tuas representações se unificam. (PESTALOZZI, 2010, p. 68)

Desta compreensão física dos sentidos decorre o conceito de sujeito na obra de Pestalozzi, para ele, o ser humano é o centro das intuições, sendo capaz de conhecer a partir das próprias percepções do mundo. Tudo o que pode ser conhecido passa pela intuição humana, o que faz do sujeito um conhecedor absoluto de si mesmo; para Pestalozzi, não existe confusão e dispersão interna ao sujeito, toda intuição interna é determinada e dotada de clareza e, por conseguinte, tudo que está fora é confuso e necessita de organização. Em

resumo: “nada pode ser mais claro do que a clareza desse princípio, que o conhecimento da verdade procede, no homem, do conhecimento de si mesmo” (PESTALOZZI, 2010, p. 69).

No que tange os aspectos metodológicos, Lara (2009) afirma que o mais notável em Pestalozzi é seu método de educação intelectual que se resume à doutrina da “intuição”. Não são poucas as passagens nos escritos de Pestalozzi em que o mesmo se dedica à explicitação de sua compreensão sobre a intuição enquanto instrumento pedagógico aprofundada na base dos três elementos: número, forma e linguagem.

Assim, para conhecer o mundo, Pestalozzi defende que os sujeitos precisam, necessariamente, das seguintes faculdades:

1. a faculdade de compreender a forma de objetos diversos e de representar o seu conteúdo;
2. a faculdade de distinguir estes objetos numericamente e de representá-los de maneira determinada como unidade e como multiplicidade;
3. a faculdade de acrescentar a impressão representativa de um objeto, nas suas propriedades numéricas e formais, e de fixá-la indelevelmente por meio da palavra. (2010, p. 70)

O número, a forma e a linguagem são, ao mesmo tempo, meios de ensino e a maneira como se organiza a intuição, os três elementos constituem a epistemologia para Pestalozzi: são o caminho e o próprio conhecimento. O objeto a ser conhecido reúne a *forma* de seu contorno, propriedades *numéricas* e que são assimiladas pela consciência por meio da *linguagem*. Nas palavras do pensador suíço:

A arte didática deve, então, fixar como lei imutável do ensino aquela de partir deste tríplice fundamento da seguinte forma:

1. Ensinar as crianças a considerar cada objeto do qual temos consciência como unidade, isto é, como distinto daquele que se parecem unidos.
2. Ensiná-las a reconhecer a forma de cada objeto, isto é, as suas medidas e proporções.
3. Torná-las, o mais rápido possível, familiares com as palavras e os nomes dos objetos por eles reconhecidos. (PESTALOZZI, 2010, p. 70)

Pestalozzi acreditava que todos os objetos possuem necessariamente três elementos universais: forma física, são quantificáveis e um nome, além disso, assume que nossa intuição e nossos sentidos podem dotar os objetos com outras características, mas que as mesmas não são centrais para o conhecimento por não serem generalizantes. Pestalozzi (2010) afirma que a consciência da unidade destes três elementos fundantes garante um conhecimento determinado, intelectualmente claro e distinto. Por fim, Pestalozzi conclui que

sua proposta educativa:

Eu conclui, assim, que a educação do homem deve encontrar o seu ponto de partida nos primeiros e mais simples resultados destas três faculdades fundamentais, no som, na forma e no número, e que o ensino das noções singulares não pode atingir um resultado que satisfaça a nossa natureza, considerada no sentido mais universal, se estes três simples resultados das nossas faculdades fundamentais não sejam postas na base de todo ensino como elementos comuns, apontados pela sua própria natureza, e se, em seguida a tal reconhecimento da educação seja desenvolvida segundo formas que, de modo universal e harmônico, sejam derivadas destes primeiros resultados das três forças elementares da nossa natureza e essas para conduzir o curso de ensino, até o seu término, nos limites de uma progressão contínua, na qual sejam exercitadas harmonicamente e equilibradamente as três forças elementares. Somente assim se torna possível nos elevar, em todos esses três campos, da intuição obscura à intuição determinada, desta à clara representação e desta última a conceitos distintos. (2010, p. 71-72)

Em suma, Pestalozzi acreditava que a união entre os três elementos universais poderia aproximar a didática e a natureza humana, transformando o processo educativo no encontro entre os sujeitos e sua própria essência. Para ele, o intelectualismo das metodologias de seu tempo escondia o distanciamento entre o verdadeiro conhecimento e um conjunto de normas sem valor efetivo. Não por acaso influenciou a pedagogia contemporânea por defender um método que se queria adequado às crianças em ação efetiva para descobrir as leis do mundo.

Para Arce (2002), o pensamento de Pestalozzi é o precursor do Movimento da Escola Nova, isso porque, o pensador suíço, ao centralizar o ensino na intuição dos estudantes, preconizando as crianças em detrimento do conhecimento, materializa o que mais tarde será desenvolvido enquanto pensamento pedagógico. Segundo a autora, Pestalozzi considerava a educação como um processo que deveria seguir a natureza, a liberdade, a bondade do ser humano, unindo mente, coração e mãos, ou seja, a pedagogia intuitiva de Pestalozzi transforma os sentidos em estruturas da mentalidade.

Como podemos perceber, o pensamento de Pestalozzi se esforça em associar três elementos da educação: o pensamento teórico, a ação prática e o engajamento político. No primeiro elemento, o pensamento teórico, o suíço nos apresenta uma educação baseada na intuição, na formação de sujeitos capazes de compreender o mundo pelos sentidos. No elemento da ação prática, Pestalozzi não poupou esforços para efetivar seus sonhos educacionais, fundando diversas escolas, fracassando e repensando a ação. E, por fim, o engajamento político é representado pelo compromisso com as crianças pobres e do campo,

sempre objeto de suas propostas educativas. Concordamos com Cambi (1999) quando afirma que Pestalozzi é o pai da pedagogia romântica,

que revive em primeira pessoa o drama da educação (os projetos, as dificuldades, as derrotas), reativa a noção espiritual da educação (animada pelo amor) mas também se engaja nas problemáticas sociais e políticas da própria educação, construindo um modelo complexo e problemático, inquieto e agudíssimo de pedagogia. (p. 415-416)

O projeto educativo de Pestalozzi nos revela uma série de elementos em consonância com a sociedade burguesa que se apresenta. A relação com a indústria e o trabalho surge como complemento ao pensamento de Rousseau, mas guarda a continuidade de um naturalismo pedagógico agora chamado de intuitivo. O suíço Pestalozzi ao se dedicar à educação das classes populares, não esconde seu compromisso com a sociedade industrial sem abandonar um certo romantismo pela natureza humana. A pedagogia intuitiva não apresenta uma definição muito clara de masculinidade, por outro lado, a centralidade da figura materna na prática pedagógica da primeira infância e nos primeiros ensinamentos morais nos dá pistas interessantes de seu projeto de masculinidade; é este o tema do próximo tópico.

5.2.1. A masculinidade e a escola: Pestalozzi e a feminização do magistério

Johann H. Pestalozzi vivenciou um período histórico marcado por profundas transformações sociais que exigiram dos intelectuais construções teóricas capazes de fomentar e sustentar o novo contexto. Entre ideias de uma educação capaz de formar pessoas para a sociedade emergente, Pestalozzi não se esquivou da necessidade de repensar os processos educativos e as práticas pedagógicas.

Pestalozzi, enquanto mestre e fundador de diferentes escolas, chamou atenção do mundo e influenciou pensadores como Froebel e Montessori, deixando profundas marcas no pensamento pedagógico. Sua Pedagogia Intuitiva ofereceu dados sensíveis à percepção e ao desenvolvimento dos estudantes; fundamentada no que poderíamos chamar de psicologia sensualista, promulgou normativas que afirmam que toda a estrutura mental deriva dos sentidos.

Em suas obras, Pestalozzi segue os passos de Rousseau e concebe a educação enquanto processo natural, tendo o princípio da liberdade destaque especial. Seu propósito

maior foi o de formular leis gerais que propiciassem o desenvolvimento das crianças em perspectiva integral, articulando dimensões intelectuais, profissionais e morais (PESTALOZZI, 1946).

Para Pestalozzi (1946), a intuição, central no processo educativo, não se limitava à contemplação passiva dos objetos, pelo contrário, incluía em si a atividade intelectual por meio da qual seria possível chegar ao saber. Nesta direção, a educação profissional, o aprender trabalhando, ganha força e relaciona o conhecimento às atividades práticas, ou seja, da mesma forma que o intelecto exige o exercício da mente, as habilidades industriais exigem o exercício dos sentidos e dos membros.

Como podemos perceber, o pensamento de Pestalozzi está em consonância com a sociedade que surge no século XVIII, uma sociedade que reconfigura a ideia de trabalho e produção.

A sociedade industrial burguesa que se consolida entre os séculos XVIII e XIX, como afirma Hobsbawm (2015), foi a maior transformação da história humana desde os tempos remotos da invenção da agricultura, da metalurgia, da escrita, da cidade e do Estado. As revoluções que eclodem entre 1789 e 1848 transformaram o mundo e continuam a influenciá-lo.

A grande revolução de 1789-1848 foi o triunfo não da "indústria" como tal, mas da indústria capitalista; não da liberdade e da igualdade em geral, mas da classe média ou da sociedade "burguesa" liberal; não da "economia moderna" ou do "Estado moderno". (HOBSBAWM, 2015, p. 27)

A reorganização das forças produtivas na sociedade pós revoluções exige também da educação novas formas de pensar, tanto a instrução quando a estrutura educativa. Duraes (2011) aponta que a expansão do capitalismo a partir do século XIX foi um dos elementos que levaram à feminização do magistério, de um lado a saída dos homens para se dedicarem ao trabalho industrial (aspecto econômico), de outro a mudança das características apregoadas ao ato educativo (aspecto cultural). Nas palavras da autora:

[...] pode-se pressupor que as teorias de Pestalozzi e Froebel contribuíram culturalmente para a consolidação de uma divisão entre *trabalho de homens e trabalho de mulheres*. No que diz respeito ao trabalho docente, as teorias suscitaram mudanças do modelo docente – de sexo e de qualidades – cuja consequência direta foi a ocorrência da escolarização, da profissionalização e da entrada da mulher no magistério primário. (DURAES, 2011, p. 474)

Na obra de Pestalozzi (1996) notamos uma sutil alteração do vocabulário pedagógico, deixa de existir a figura do mestre que é substituída pelo educador. Esta mudança conceitual é o retrato das novas características que se deseja ao responsável pelo ato de ensinar, além dos conteúdos, agora é necessário transmitir sentimentos como o amor e a fraternidade. Ainda que inspirado por Rousseau no que tange à inclusão dos sentimentos enquanto elemento pedagógico, Pestalozzi acrescentou a este a inteligência e a experiência como aspectos do desenvolvimento harmonioso do ser humano.

É no século XVIII também que, segundo Badinter (1985), surge na história da humanidade um sentimento novo: o sentimento da maternidade. Essa associação direta da mãe ao sentimento afetuoso em relação aos filhos e filhas e da mulher à vocação para a maternidade não está isenta de um contexto social no qual as pessoas passam a ser força de trabalho e, portanto, cada filho/a se torna fundamental para a constituição da família.

Tanto a educação sensível de Rousseau quanto o surgimento da ideia de maternidade marcam o pensamento de Pestalozzi (1946, 1996, 2010) que passa a defender a ideia da mãe/mulher enquanto primeira educadora justamente por congregar no sentimento materno as características necessárias para a formação. Por outro lado, mesmo sendo uma educadora nata, Pestalozzi não esconde um certo desprezo pela figura feminina, descrita muitas vezes em suas cartas como inculta e pobre.

Oliveira (2004) afirma que na transposição do século XVII para o XVIII as mulheres passaram a ser colocadas em outro lugar no interior da estrutura social, o autor afirma que na Idade Média as mulheres gozavam de uma liberdade muito maior em relação às condutas e comportamentos. Já no século XVIII, com o advento da moral burguesa, as mulheres passam a ser compreendidas como complemento do homem, ou melhor, como responsáveis pelo amor no interior das famílias.

Em diversas passagens, Pestalozzi (2010) apregoa ao sentimento materno, puro e verdadeiro, elemento essencial para a educação moral e instrumental das crianças, como no trecho seguinte: “A criança que em seu quarto não encontra nenhum encanto ao esforço, não o encontrará depois facilmente no mundo e aquele que não encontra nos olhos de sua mãe nenhum atrativo do amor humano” (p. 86).

O amor materno enquanto característica feminina reforça uma feminilidade carregada de sensibilidade, tranquilidade e incondicionalidade, ou seja, no amor materno descrito por Pestalozzi reside a passividade feminina e a vocação para ensinar. Nas palavras do autor:

Entre tudo quanto pude ver, o quadro mais agradável foi o de uma mulher pobre que irradia ao seu redor um espírito de alegria calada, mas risonha, que é para seus filhos manancial perene de nobres sentimentos, dando-lhes exemplo de como pode afastar-se tudo aquilo capaz de ofender o gosto de uma pessoa acostumada a mover-se em um ambiente cultivado. E observei isto inclusive em algumas circunstâncias tão difíceis que parecia isso impossível. Estou firmemente persuadido de que só se pode chegar a isto graças a um autêntico espírito de amor maternal. Este sentimento, do qual nunca repetirei o bastante que é capaz de uma elevação só concedida aos sentimentos humanos mais nobres, se acha em conexão íntima com um afortunado instinto que levará a um caminho situado a igual distância da indiferença e da preguiça que do refinamento artificial. (PESTALOZZI, 2010, p. 94)

Podemos notar na obra de Pestalozzi que a substituição do castigo e da força física por parte dos educadores pelo olhar amoroso e fraterno das educadoras está em consonância com o projeto de masculinidade hegemônica. Ao assumir que as mulheres são dotadas de tais características e, por isso, devem ser as responsáveis pela educação das crianças, o pensador suíço reafirma uma masculinidade dominante.

Duraes (2011) nos lembra que até o século XIX as tarefas do mestre na escola necessitavam de maior escolaridade, capacidade de comando e domínio do espaço público, condições que tendiam a ser reconhecidas como pertencentes aos homens e constitutivas da masculinidade (p. 476).

A figura materna e feminina assume em Pestalozzi, pela primeira vez na história da educação e das ideias pedagógicas, a centralidade. No entanto não esconde que sua ideia de feminilidade passa pelas características apontadas e debatidas por sociólogas como Badinter, Puigvert, Butler, Saffiott, dentre outras, uma ideia de fragilidade e sensibilidade.

No que tange ao projeto de masculinidade pestalozziano as inferências não são tão claras, mas podem ser feitas na compreensão de sua ideia de feminilidade e no próprio exemplo das experiências educativas realizadas por Pestalozzi. Nesta direção, nos parece que existe um projeto masculino no qual não são sub-julgadas as características de sensibilidade femininas, muito pelo contrário, mesmo Pestalozzi descreve nas Cartas sobre Educação Infantil seu esforço em reproduzir um olhar maternal, acolhedor e sensível (1996).

Não obstante, é preciso salientar, como afirma Connell (2003), que o empreendimento de uma sociedade capitalista demandou uma alteração significativa na masculinidade, exigindo dos homens e da cultura em geral novos posicionamentos e posturas não mais associadas ao poder belicoso, mas ao poder produtivo e industrial, elemento central da pedagogia intuitiva de Pestalozzi.

As intensas transformações sociais dos séculos XVIII e XIX deixaram profundas marcas no pensamento ocidental e provocaram revoluções culturais significativas. Podemos afirmar que o projeto de masculinidade de Pestalozzi está no bojo destas transformações, mais do que isso, a valorização das características femininas e maternas no âmbito educacional são o prenúncio de mudanças significativas na compreensão da masculinidade.

A antropóloga Anne-Marie Sohn (2009) afirma que a masculinidade dominante na Europa iniciou um processo de fortes alterações durante a segunda metade do século XIX, curvando a centralidade na força, violência e honra (*masculinité offensive*) para a palavra, o debate e a argumentação (*masculinité maîtrisée*). É evidente que este processo não é linear e não está completo, como mostram os autores e autoras discutidos na terceira seção desta tese; e, muitas vezes, desaparece no horizonte. Por outro lado, podemos dizer que a proposta pedagógica de Pestalozzi já dá pistas desta transformação, anunciando uma masculinidade mais sensível.

A passagem do século XVIII ao XIX, como percebemos ao longo deste trabalho, guarda muitas transformações sociais e intelectuais. Além de Pestalozzi, outro pensador influencia profundamente o pensamento educacional deste período, aliando a psicologia aplicada ao desenvolvimento da Pedagogia enquanto área específica do conhecimento, Johann Friedrich Herbart (1776-1841) construiu uma estrutura teórica baseada no funcionamento da mente. Suas principais ideias serão apresentadas no tópico seguinte.

5.3. Herbart: a moral enquanto objetivo da instrução educativa

“Uma observação mais precisa da finalidade da educação depara com o fato de que, nem de longe, todo o nosso comportamento em relação às crianças é motivado por intenções em relação a elas, mas antes por intenções respeitantes ao enobrecimento da sua existência espiritual.”

Johann Friedrich Herbart

As mudanças sociais e econômicas do século XVIII deixaram profundas marcas no subsequente; o século XIX herdou as transformações advindas da “Era das Revoluções”. No campo das ideias, a Revolução Francesa alçou a educação à centralidade

das reflexões, sendo considerada um elemento conciliador da sociedade, capaz de favorecer a transição de uma sociedade a outra, garantindo formação social e intelectual ao homem moderno.

Nos lembra Cambi (1999) que a educação, ao assumir este novo papel, se aliou ao modelo da modernidade, defendendo seus propósitos filosóficos e morais de liberdade e desenvolvimento social. Para isso, novos modelos educativos foram necessários, uma vez que agora a educação passa a ser um importante aspecto mediador da vida social. Para Manacorda (2002), as novas premissas tinham um claro caráter burguês e um objetivo político evidente: a formulação de teorias pedagógicas eficientes para instruir e educar na direção do homem ideal com personalidade moralmente saudável e apto para viver na sociedade burguesa.

Os novos modelos pedagógicos que surgem no final do século XVIII e início do século XIX tem como elemento comum a ampliação do conceito de instrução para a ideia de educação. Significa dizer que a preocupação inicial comeniana de 'ensinar tudo a todos' se transveste em uma ideia de formação humana relacionada menos aos conhecimentos instrumentais e mais às condutas sociais, morais e éticas. Fruto das reflexões antropocêntricas do Iluminismo, as propostas pedagógicas a partir do século XIX se voltam para o desenvolvimento humano, suas potencialidades e seu intelecto.

Os esforços de Rousseau e Pestalozzi em compreender o ato educativo a partir do sensível, da compreensão do mundo por meio dos sentidos e da natureza vão dando lugar a necessidade de explicitar também os mecanismos mentais da ação intelectual, privilegiando a ação do sujeito no contato com a realidade, ou ainda, a forma como o pensamento do indivíduo organiza as percepções sensíveis. Neste aspecto, Herbart desenvolveu um importante aparato teórico para a Pedagogia, pela primeira vez um pensador coloca no centro das preocupações a união entre a Filosofia Moral e a Educação, acrescentando explicações psicológicas sobre a atividade intelectual dos estudantes (ARANHA, 2006).

O alemão Johann Friedrich Herbart se consagrou enquanto filósofo na busca de deduções metafísicas para apreender o real pelos conceitos. Este feito filosófico se deu, segundo Hilgenheger (2010) no prefácio da Coleção Educadores dedicada à Herbart, principalmente por meio da psicologia que, para ele, tinha raízes na experiência, na matemática e na própria metafísica.

No que tange os processos educativos, a tentativa de Herbart se reuniu na ideia de instrução educativa ou a educação pela instrução. Para o filósofo alemão, os dois elementos, a instrução e a educação, são processos distintos e complementares, sendo que a

instrução está relacionada ao conhecimento mais prático e apreensível do mundo, enquanto a educação à formação do caráter e da moralidade.

A articulação do ensino permite também aqui, e mais uma vez nos seus elementos mais pequenos (que correspondem aos primeiros anos), um estímulo à exigência para passar à ação. São estes estímulos, que em anos futuros, em que atua simultaneamente a formação do caráter, conduzem à firme exigência, que dá origem às ações. (HERBART, 2010, p. 108)

Herbart promove uma inversão na relação entre instrução e educação proposta por seus antecessores, Rousseau e Pestalozzi, para estes a educação moral precede os conhecimentos instrumentais, enquanto que para aquele, os conhecimentos estruturantes colaboram com reflexões mais maduras e o ideal da moral lhe aparecerá com mais clareza.

Na obra *Pedagogia Geral*, publicada originalmente em 1806, Herbart apresenta uma perspectiva na qual duas dimensões devem ser consideradas: a sintética – reflexão sobre princípios filosóficos – e a analítica – raciocínio sobre a experiência prática (HERBART, 2003, p. 22). Estas duas dimensões se revelam pedagogicamente em metodologias que partem do global para o particular e vice-versa, ou seja, a discussão de fundo na pedagogia gira em torno da oposição metodológica entre o ensino do simples para o complexo ou do complexo para o simples.

Herbart (2003) apresenta uma proposta pedagógica inovadora para a época, com sua ideia de educação pela instrução, afirmava que a educação moral, objetivo primeiro de todo processo educativo, não ocorreria em oposição ao conhecimento literário, histórico ou matemático, pelo contrário, a compreensão da moralidade passaria inevitavelmente pela reflexão provocada pelo conhecimento. Neste sentido, a força moral do caráter se converte em fim supremo da educação na medida em que o ato de ensinar se torna, ele mesmo, processo da educação. Por fim, “Como é que isto se coaduna com a boa educação? Perfeitamente, desde que as horas de aprendizagem em que o professor se ocupa séria e metodicamente com os educandos representam um trabalho intelectual capaz de preencher interesses” (HERBART, 2010, p. 42).

Hilgenheger (2010) relata a experiência de Herbart enquanto preceptor de três jovens em Berna, na Suíça, segundo o comentarista, durante o processo de instruir os três rapazes, Herbart se dá conta das dificuldades que encontraria com o mais velho, de 14 anos. É neste momento que Herbart entende que os ensinamentos morais não se dão no interior de um discurso proselitista e que é possível tornar virtuosos seus alunos por meio de conhecimentos estéticos, literários e matemáticos sofisticados. Em suma,

Herbart educou, sobretudo fazendo deliberadamente de seu ensino o meio essencial da educação moral. A instrução visa, antes de tudo, a fazer convenientemente “compreender” o mundo e os homens. Esta “compreensão do mundo” guiada pelo ensino, no entanto, não serve apenas à transmissão de conhecimentos e à formação de aptidões e qualificações; ela está, prioritariamente, a serviço da “tomada de consciência moral” e do “reforço do caráter”. Pela instrução se exerce uma influência na formação do caráter. (HILGENHEGER, 2010, p. 19)

Herbart (2003) localiza quatro etapas da educação moral que partem da compreensão do mundo chegando ao comportamento moral: “as ideias se transformam em emoções que, por sua vez, se transformam em princípios e modos de agir” (Herbart, 2003, p. 23). Assim, as ideias, as emoções, os princípios e os modos de agir, alinhados organicamente, desembocam na almejada educação moral. Nas palavras do pensador alemão,

[...] partindo do princípio que uma boa cabeça encontra o seu melhor mestre na sua autossuficiência, na sua participação e no seu gosto, para em determinada altura, ser capaz de se acomodar às convenções da sociedade, conforme quiser. (HERBART, 2010, p. 42)

As influências dos estudos da psicologia no pensamento de Herbart são notáveis, a começar pela compreensão de que o conhecimento, a sensibilidade e a vontade são frutos de um sistema cognitivo bem estruturado. Esta premissa, contundente para o século XIX, sustenta sua teoria pedagógica na qual a instrução aparece como único meio para formar o caráter.

Em Pedagogia Geral, Herbart (2003), desenvolve sua metodologia de ensino a partir do profundo aparato filosófico que acumulou ao longo de sua trajetória como professor em diferentes universidades na Alemanha. Nesta obra, o autor defende a ideia de que somente uma instrução educativa bem formulada e com metodologia que respeite epistemologicamente o desenvolvimento humano seria capaz de educar homens virtuosos.

A maioria daqueles que educa não se preocupou em formar previamente uma opinião sobre esta questão [educação moral], a qual se vai formando progressivamente ao longo do trabalho, constituindo-se a partir de sua especificidade e em função da individualidade e meio ambiente do educando. (HERBART, 2003, p. 87)

Herbart, em certa medida, contraria seus mestres Rousseau e Pestalozzi que defendem uma educação baseada na sensação e na intuição, ou seja, nas experiências que

cada sujeito tem com o mundo. O pensador alemão é direto ao afirmar que não existe educação sem ensino e, complementarmente, ensino que não eduque (HERBART, 2010, p. 43).

Nesta direção, ao contrário de Pestalozzi para quem mesmo as pessoas menos instruídas poderiam se ocupar da educação, Herbart (2010) salienta a necessidade da ciência e da capacidade intelectual para a plena educação através do ensino, assim os educadores devem ser capazes de considerar e representar a realidade como um fragmento da complexidade real. Dito de outra forma, Herbart acredita que a educação não se dá de maneira livre e sem controle sobre a formação, ao contrário, a educação é um trabalho contínuo no qual é necessário percorrer de um extremo ao outro (da instrução à moral). Conclui o pensador:

Por isso, a educação é uma questão para homens novos, que estão nos anos em que é maior a impaciência em relação à crítica pessoal e em que é, na verdade, uma grande ajuda ter perante si, voltando-se os olhos para uma idade mais jovem, o manancial intacto das capacidades humanas, impondo-se como missão tornar realidade o possível e, juntamente com o jovem, educar-se a si próprio. Esta impaciência só pode desaparecer com o andar dos tempos, quer por terem acontecido suficientes coisas ou por se ter perdido a esperança e urgirem as ocupações. Com a impaciência desaparece a força e a tendência para educar. (HERBART, 2010, p. 45)

Percebemos em Herbart (2003, 2010) que a moral é o aspecto primeiro e a finalidade da educação e que a mesma depende de um sistema filosófico completo. Assim, a moral se liga ao conhecimento enquanto parte da formação filosófica, a moral pressupõe como condição para seu desenvolvimento a filosofia e o conhecimento metafísico não como complementares, mas como elementos que se atravessam transversalmente. Em resumo, Herbart (2010) afirma que a formação moral não é outra coisa senão o ensino de valores como o bem e a justiça.

Nesta perspectiva é preciso que o educador tenha domínio dos processos de instrução para que alcance a finalidade pedagógica, o educador, diz Herbart (2010), representa o futuro homem junto ao educando. Desta forma, os limites e o autogoverno que o educando vai impor a si mesmo na vida adulta devem ser objeto de esforço do educador ao ensinar, o educador deve preparar de antemão a inclinação para decisões morais por parte dos educandos.

Como já dissemos, Herbart reorganiza o pensamento pedagógico e reavalia o movimento iniciado por Rousseau e Pestalozzi que tinham como ponto de partida para a

educação a experiência. Tomado pelo espírito do empirismo pós-revolucionário, Herbart (2010) tece duras críticas ao espontaneísmo:

Ficariam então a saber, que de uma experiência nada se aprende, tal como nada se aprende de observações dispersas, que, antes pelo contrário, é necessário repetir vinte vezes o mesmo ensaio de vinte formas diferentes até se chegar a um resultado e que, de resto, as teorias mais contraditórias explicam cada uma à sua maneira. Ficariam ainda a saber que não se pode falar de experiência antes de se terminar o ensaio, em especial antes de se ter examinado e pesado com precisão. (HERBART, 2010, p. 133)

Como forma de organizar cartesianamente sua proposta educativa, Herbart formulou uma pedagogia bastante clara e precisa. Para ele, o ensino passa necessariamente por três processos, o narrativo, o analítico e o sintético, que se combinam reciprocamente: (a) a narrativa marca o começo da vida escolar, no qual o professor deve ser capaz de explicar com vocabulário adequado o conhecimento que deseja transmitir; (b) a análise é a etapa seguinte, na qual é possível representar o conhecimento por decomposições simples, com discussão e pesquisa; (c) a sintética é a capacidade de pensamento, com ela podemos compreender conteúdos complexos por meio da associação e comparação de conhecimentos dos mais simples aos mais elaborados.

No campo das condutas, Herbart (2003) aponta três dimensões necessárias para que a educação alcance sua finalidade:

- Governo: ação externa para controlar o comportamento agitado das crianças, pode ser exercida pelo próprio professor, as famílias ou mesmo o ambiente; pode ser promovido por meio de prêmio, punição, proibição, no entanto, nos alerta Herbart (2003), a forma mais eficiente de governos é a associação da ordem com o amor (p. 46);
- Instrução: ação de promover e incentivar o interesse dos estudantes, esta conduta é resultado do esforço dos professores em apresentar elementos que tenham vinculação com questões práticas, para Herbart (2003), o professor capaz desta ação utiliza muito pouco da primeira (governo);
- Disciplina: ação de autogoverno por parte dos estudantes, esta conduta é explicitada quando os estudantes se dedicam e se comprometem com o ensino sem a necessidade de fatores externos; segundo Herbart (2003), o professor que conquista a disciplina dos estudantes atua diretamente sobre a alma dos mesmos.

Para garantir o desenvolvimento dos educandos nestes preceitos, o pensador

alemão se dedicou à elaboração de uma metodologia baseada em cinco passos. Saviani (2008) descreve os primeiros da seguinte maneira:

No ensino herbartiano, o passo da *preparação* significa basicamente a recordação da lição anterior, logo, do já conhecido; através do passo da *apresentação*, é colocado diante do aluno um novo conhecimento que lhe cabe assimilar; a *assimilação*²⁴, portanto o terceiro passo, ocorre por comparação do novo com o velho; o novo é assimilado, pois, a partir do velho. (p.36)

Saviani (2008) afirma que estes passos iniciais correspondem, no método científico intuitivo, ao momento da observação, ou seja, o ato de identificar e destacar o diferente diante de algo já conhecido.

No passo seguinte, o da *generalização*, pressupõe-se que o estudante já é capaz, por meio do conhecimento assimilado nos passos anteriores, de construir concepções gerais sobre fenômenos semelhantes. No quinto e último passo, a *aplicação*, o estudante é submetido ao exercício de verificação para saber se assimilou verdadeiramente o conteúdo.

Esta metodologia revela o objetivo de toda obra herbartiana, a construção de um modelo de educação capaz de criar nos estudantes uma visão verdadeiramente objetiva, científica, eliminando a possibilidade do erro. Desta forma, Herbart garantiria o desenvolvimento da moral, pois, ao adquirir um conjunto sistematizado de conhecimento, os estudantes poderiam dominar as próprias vontades.

O percurso filosófico de Herbart, segundo Maigné (2002), é marcado por uma ruptura com o idealismo alemão e, por isso, uma proposta próxima dos preceitos de uma pesquisa indutiva, observável e mensurável se torna imperativo. Com Herbart, a pedagogia se torna um problema filosófico e é elevada, pela primeira vez, à ciência, isso porque o pensador foi pioneiro ao afirmar que o comportamento moral é resultado de um processo amplo de instrução e educação.

Como podemos perceber, Herbart marca o pensamento ocidental e coloca no centro da discussão educacional novos elementos; sua proposta de instrução educativa para uma cultura moral destoa do percurso epistemológico traçado por Rousseau e Pestalozzi e será objeto de crítica ao longo da história das ideias pedagógicas por ser associado ao que se convencionou chamar de “ensino tradicional”.

A intrínseca relação entre a filosofia e a pedagogia que Herbart estabelece revela uma elaborada construção teórica, sua obra contém um projeto de sociedade e

24 Grifos meus.

indivíduo, um sujeito marcado pelo tempo presente, comprometido com os avanços tecnológicos e científicos. No próximo tópico nos debruçaremos sobre este projeto, focalizando o objetivo central deste trabalho: buscar nas ideias deste clássico seu conceito de masculinidade.

5.3.1. A masculinidade em Herbart

Herbart inaugura um novo momento no pensamento pedagógico, se antes as preocupações com a educação estavam secundarizadas em ideias filosóficas transpassadas para a prática empiricamente, como o Emílio de Rousseau e as tentativas de Pestalozzi, agora, a Pedagogia ganha um caráter teórico-prático. Herbart não se colocou como um experimentador pedagógico, mas um intelectual que teorizou sobre sua prática, dotando de cientificidade a metodologia que desenvolveu, reconhecendo como insuficiente o conhecimento puramente empírico.

Cambi (1999) aponta o pensamento herbartiano como precursor de uma tendência teórica que se afirma no século XX, o positivismo. Assim, a preocupação de Herbart com uma metodologia controlada e comprovada, abre caminho para uma epistemologia pedagógica, ou seja, a criação de modelos educativos típicos do tecnicismo. Nas palavras de Cambi:

Com Herbart emerge, com plena clareza, um empenho da pedagogia constituir-se como “ciência”, ainda que como ciência filosófica, e, portanto, o início de uma pesquisa epistemológica em pedagogia. O outro caráter fundamental desta concepção está ligado ao profundo humanismo que a inspira. O objetivo final da pedagogia permanece o de formar o homem e formá-lo como totalidade harmônica e como pessoa responsável, mostrando a importância do caráter no âmbito da educação moral e da educação estética. (1999, p. 431)

A pedagogia herbartiana, não por acaso, está centrada na construção da moral. As profundas transformações sociais de seu tempo exigem do pensamento humano e dos intelectuais um novo *modus operandi*, baseado em novos valores. A mudança radical das sociedades europeias, o abandono do campo, o surgimento das indústrias, a vida nas cidades e aglomerados urbanos exigem das pessoas do século XIX a construção de uma nova moral. Esta preocupação, evidentemente, passou também por Rousseau e Pestalozzi, mas em Herbart assume caráter educativo. Se para o naturalista Rousseau e o intuitivo Pestalozzi a

moralidade, burguesa, diga-se de passagem, é inata e se desenvolve nos sujeitos a partir de uma educação livre, para Herbart a moralidade é aprendida, é resultado do processo de instrução intencional.

É justamente a moral que nos leva ao projeto de masculinidade de Herbart; seus princípios, nos parece, revelam seus pressupostos para a formação do 'homem novo' como ele mesmo escreve (HERBART, 2010, p. 65). O pensador alemão não esconde a relação de seu projeto de formação com o contexto social no qual está inserido, mas não se esquiva de assumir um compromisso com o passado e o futuro:

Claro está que o ensino dos nossos dias está ligado ao estado atual (o que não quer dizer só dos nossos dias, mas também do passado) das ciências, das artes e da literatura. Tudo depende do máximo aproveitamento do existente, um aproveitamento que se pode ainda melhorar sem fim. No entanto, durante a educação vai-se de encontro a milhares de desejos que ultrapassam a pedagogia, ou antes que tornam perceptível, que o interesse pedagógico não é nada de isolado e que resulta menos naqueles espíritos que só aceitam o ensino e toleram o convívio das crianças. (HERBART, 2010, p. 50)

Podemos perceber nesta citação a preocupação do autor com o desenvolvimento tanto do indivíduo quando da sociedade como um todo. Cambi (1999) nos alerta que o pensamento de Herbart não está dissociado de todo o progresso industrial e científico do século XVIII e XIX, é esta ciência que anima o desejo de educar pela instrução.

Ainda sobre a relação da obra de Herbart com o contexto social de seu tempo, não podemos nos esquecer que os anos setecentos e oitocentos são o germe do que hoje conhecemos como Estados nacionais. Esta nova estrutura organizativa das sociedades europeias exige dos homens e mulheres um novo sentimento coletivo, não mais legado à hereditariedade ou à soberania real, mas marcado pela identidade com o território nacional, nas palavras de Herbart, o sujeito

Deixará intacta à individualidade a única glória de que é capaz, ou seja, ser bem delineada e reconhecível. Ele busca para si a honra, no fato de se poder reconhecer de forma intacta no homem, que esteve sujeito ao seu mando, o cunho da pessoa, da família, do nascimento e da nação (2010, p. 92)

A ideia de pertencimento do sujeito a uma família e uma nação é advento do ideário burguês (OLIVEIRA, 2004) e foi preciso criá-la como forma de garantir o desenvolvimento econômico e social. A família e o Estado burguês definem claramente os

atributos masculinos e femininos, mais do que isso, definem a esfera pública como espaço masculino e a privada como feminino.

No que tange a família burguesa, percebemos que Herbart diferencia o homem da mulher ao afirmar que “os homens não são capazes de imitar o estilo feminino” (2010, p. 20), sendo assim, as funções sociais tanto de um quanto de outra se tornam claramente distintas. Esta divisão entre homens e mulheres revelada na obra herbartiana e a sua construção semântica em torno de uma moral relacionada, invariavelmente, a valores públicos, nos faz acreditar que é na masculinidade, e apenas nela, que reside a moralidade; às mulheres resta a passividade.

É preciso, aqui, explicitar o que Herbart entende como moral. Moral, fim último da instrução educativa, é a capacidade de controlar os desejos, decidir autonomamente pelo bom, belo e justo, racionalizar os ímpetos 'naturais' e, pelo intelecto, construir o caráter. Podemos considerar, então, que a moral herbartiana corresponde à ideia de masculinidade tradicional de Welzer-Lang (2008) e Grossi (2005), assim como a masculinidade hegemônica de Connell (2003) e Connell e Messerschmidt (2015) ou ainda com a masculinidade dominante de Flecha, Puigvert e Ríos (2013).

Como exemplos desta associação entre a moral e a tipificação da masculinidade dominante, podemos citar alguns trechos que definem com clareza o projeto herbartiano.

O primeiro deles é a valorização da juventude e do jovem enquanto modelos de força e beleza. O poder juvenil, sua capacidade de aprender e sua necessidade de controlar os desejos mais profundos, são tidos por Herbart como características almejavéis e superiores à inocência infantil e à fraqueza adulta.

Não quero diminuir o papel do endurecimento físico, mas estou convencido de que não se encontrará o princípio verdadeiramente fortalecedor para os homens – que não são só corpo – enquanto se não aprender a organizar um modo de vida para a juventude, em que ela possa exercer, de acordo com o seu próprio sentido exato, uma ação aos seus olhos séria. (HERBART, 2010, p. 126)

Outra característica importante da masculinidade dominante que encontramos na obra de Herbart é a reclusão dos sentimentos, tida como uma das premissas para a moralidade. O processo educativo proposto pelo pensador alemão exige, como forma de sabedoria, que o educando consiga controlar suas emoções; é papel do educador guiar o jovem nesta direção.

Nada de fazer má cara! Nem tão-pouco uma gravidade artificial ou reservas místicas, mas sobretudo, nada de gentilezas disfarçadas! O que se tem de manter em todas as emoções é a constância, por mais que variem as orientações das emoções. O educando terá muitas conclusões a tirar no convívio que tem com o educador, antes que se manifeste a sutil orientação que há de surgir do simples conhecimento e da moderação dos seus sentimentos. Porém, à medida que ela se manifesta, o comportamento do educador tem de tornar-se mais constante e uniforme. (HERBART, 2010, p. 59-60)

Vale lembrar as advertências de Grossi (2005) sobre a masculinidade tradicional, segundo a autora, o controle dos sentimentos é um elemento chave para a dominação e foi estabelecido historicamente com o romantismo no século XIX. É neste século também que Oliveira (2004) afirma ter prevalecido na Inglaterra e na Alemanha, por intermédio do puritanismo, um ideal de masculinidade em que deveria prevalecer o controle sobre as paixões e a moderação. Nos parece claro que a obra de Herbart vai ao encontro destas proposições, contribuindo filosoficamente para a hegemonia delas.

Por fim, ressaltamos mais dois elementos da constituição herbartiana confluyente com a masculinidade dominante: a honra e a posse.

Mas assim que se venha a desenvolver lenta e gradualmente o natural sentimento de honra com as forças crescentes do corpo e do espírito, tem de ser cuidadosamente preservado e guardado de doenças mortais porque o homem na vida necessita tanto de honra como da posse das coisas. Aquele que dissipar uma e outra esse é tido pela sociedade, e com razão, como um inútil. Aquilo que foi interdito ou que ficou retraído por artifícios pedagógicos na formação natural do cuidado por um e por outro originará posteriormente uma enorme fraqueza, ou então esse sentimento que irrompe repentinamente de assaltos entregando-se tanto mais facilmente aos mais vulgares preconceitos. (HERBART, 2010, p. 80)

Aqui, mais uma vez, as contribuições de Grossi (2005) nos ajudam a compreender a masculinidade herbartiana. A honra, para a autora, está relacionada a dois elementos indissociáveis: a traição da mulher e os bens materiais. No caso de Herbart, como demonstra o excerto acima, honra e posse (propriedade) estão intimamente ligadas, uma vez que o homem necessita “tanto da honra quanto da posse”, ou seja, um homem honrado é um homem de posses.

Não podemos nos esquecer nesta análise sobre o projeto de masculinidade de Herbart que o mesmo está inserido em um contexto histórico bastante singular. Gadotti (2003), ao analisar a história das ideias pedagógicas entre os séculos XVIII e XIX, salienta

que a ideologia burguesa tinha duas preocupações centrais: assegurar a liberdade e a propriedade; elementos que aos poucos vão se tornando hegemônicos na construção da masculinidade dominante.

O ideário burguês, como um de seus grandes trunfos, se apropriou do pensamento mais elaborado e de vanguarda para imprimir na ideologia suas necessidades. Não foi diferente com Rousseau, Pestalozzi e Herbart. As preocupações reveladas por eles passam, cada um à sua maneira, pela ideia de liberdade e pelas diferenças individuais; estas preocupações, justas, diga-se de passagem, foram transformadas em liberalismo e individualismo no pensamento burguês.

Em linhas gerais, o projeto de masculinidade iluminista está no bojo destas transformações, poderíamos dizer, na direção de Badinter (2013), que o iluminismo revela uma das grandes crises da masculinidade, uma masculinidade que precisa se reafirmar diante de um terreno arenoso. As masculinidades de Rousseau, Pestalozzi e Herbart nos permitem afirmar que a imposição da supremacia masculina não se deu de maneira linear, pelo contrário, é profundamente marcada pelos interesses sociais e econômicos em disputa nos séculos XVIII e XIX.

Guardadas as especificidades, os três autores contribuíram sobremaneira com o pensamento ocidental, não apenas no campo da educação, mas em toda a tradição intelectual. O pensamento iluminista deixou marcas profundas nos/as intelectuais e na sociedade que emerge com a “era das revoluções”. Não por acaso, as contribuições de Rousseau, Pestalozzi e Herbart se tornaram clássicas, cada um deles, em sua genialidade, incluiu novos elementos epistemológicos para o desenvolvimento da humanidade. Estes elementos podem ser identificados facilmente como precursores do movimento pedagógico analisado na seção seguinte: a 'Escola Nova'.

6. MASCULINIDADE E AS IDEIAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA NOVA

Nesta seção abordaremos o contexto e a obra de John Dewey (1859-1952), representante de um dos mais importantes movimentos de renovação da escola, suas ideias influenciaram tanto a prática quanto políticas públicas para a educação em todo o mundo: a Educação Nova ou Escola Nova²⁵.

A Escola Nova é um movimento internacional de renovação da escola que surge no fim do século XIX e se afirmou na primeira metade do século XX. Este período histórico é profundamente dramático e conflituoso; de um lado a afirmação do capitalismo monopolista e as tensões do imperialismo baseado no consumo, de outro o surgimento de Estados socialistas no leste europeu e as tensões provocadas por estes polos contraditórios.

No campo político, outras batalhas são travadas, a consolidação dos Estados democráticos e os Estados totalitários vão se configurando enquanto alternativas nos diferentes países. A busca pela democracia burguesa em países economicamente fortes como Estados Unidos, França e Inglaterra se encontra com regimes totalitaristas como a Alemanha nazista, a Itália fascista, a ditadura de Franco na Espanha, ou ainda a Rússia stalinista, mesmo com ideologias contrapostas.

Cambi (1999) aponta este período como de profundas transformações políticas, econômicas, mas, sobretudo, sociais e culturais. O comportamento e as mentalidades se desprendem de amarras 'tradicionais' e se apresentam como alternativas inéditas que, “antes de tudo, exacerbou o individualismo” (CAMBI, 1999, p. 510).

O início de século XX é marcado por dois acontecimentos históricos: a Primeira Guerra Mundial (1914-1818) e a Revolução Russa (1917). Buffa e Nosela (2001) são enfáticos ao afirmarem que estes dois eventos marcam todo o debate político-ideológico deste século; segundo a autora e o autor, trata-se, a guerra, inicialmente de uma disputa entre dois modelos capitalistas (Áustria e Inglaterra) que, por fim, evidenciam duas forças antagonicas latentes: o capitalismo imperialista norte-americano e o socialismo leninista russo. Buffa e Nosela (2001) concluem:

Este antagonismo entre o capitalismo e o socialismo marcará todo o século, sendo mais forte no período em que a questão de identificação político-nacional toma, naturalmente, direções divergentes. Com efeito, para o socialismo, esta questão só pode ser considerada à luz do conceito de classe

25 No Brasil, o termo mais encontrado nos manuais de História da Educação é “Escola Nova”, por isso, esta denominação será adotada neste trabalho.

social, enquanto o capitalismo “resolverá” a questão à luz do conceito de nação. (p. 60)

No interior destas disputas, como não poderia ser diferente, estava a educação. De toda maneira, é preciso salientar que, tanto um polo quanto outro (capitalistas e socialistas) apresentaram modelos educativos arrojados e transformadores. Nesta seção nos dedicaremos aos intelectuais da Escola Nova, representantes do pensamento liberal em educação. Daremos destaque, inicialmente, ao mais profícuo teórico de seus quadros: John Dewey.

6.1. Dewey: o pensador norte-americano da filosofia da educação

“Devem assegurar-se as facilidades escolares com tal amplitude e eficácia que, de fato, e não em nome somente, se diminuam os efeitos das desigualdades econômicas e se outorgue a todos os cidadãos a igualdade de preparo para suas futuras carreiras.”

John Dewey

John Dewey foi o filósofo norte-americano mais importante da primeira metade do século XX, ele representa também, na educação, a mudança de eixo geopolítico, como podemos perceber, ele é o primeiro clássico objeto desta tese fora da Europa. Sua longa e profícuca carreira fez com que sua voz ecoasse desde a década de 1880 até sua morte, em 1952, já com mais de 90 anos.

Teitelbaum e Apple (2001) nos advertem que a obra de Dewey, distribuída ao longo de sete décadas e reunida em trinta e sete volumes, foi e é objeto de um sem número de estudiosos/as. Estas produções, invariavelmente, congregam avaliações claramente distintas sobre a natureza e o impacto de seu trabalho.

O pensamento de Dewey tem uma premissa básica que guia todas as suas formulações teóricas e sua prática: democracia é liberdade. Evidentemente, tanto sua concepção de democracia quanto de liberdade serão objeto de nossa análise.

A formação do caráter da criança é, assim como em seus predecessores, tema recorrente na obra de Dewey; no entanto, o norte-americano inclui um elemento ainda não apresentado pelos autores discutidos neste trabalho; Dewey associa diretamente o caráter e a conduta moral à práticas democráticas. Segundo o autor, a principal função da educação é

ajudar as crianças a compreenderem que o desenvolvimento de hábitos e virtudes pode torná-las realizadas a partir de suas aptidões particulares que contribuam para o bem-estar da comunidade.

Dito isto, Dewey defendia uma educação que não utilizasse como instrumentos de mediação o medo, a rivalidade e a comparação. Para ele, estas práticas impediam o objetivo central da educação: fomentar o espírito social e promover a democracia; neste sentido, a escola deveria se organizar enquanto comunidade cooperativa (DEWEY, 1979).

A educação para a democracia exige que a escola seja uma instituição na qual a criança possa ser parte de um coletivo; uma pequena sociedade em que todos/as têm consciência de pertencimento e, ao mesmo tempo, com ela contribuam. A organização desta escola, desta nova escola, não é tarefa fácil, uma vez que não se ensina democracia com verbalismo, mas com a criação de um ambiente onde as crianças assumam, autonomamente, o compromisso com uma vida moral democrática.

A escola assume com Dewey uma posição bastante importante no contexto social, longe de crer na transformação apenas pela escola, o pensador defende que a mesma se constitui enquanto espaço privilegiado de influência na direção de uma comunidade mais democrática e cooperativa.

Desta forma, não creio que as escolas possam ser, literalmente, construtoras da nova ordem social. No entanto, as escolas, decerto, participarão, concretamente e não idealmente, na construção da ordem social do futuro à medida que se forem aliando com este ou aquele movimento, no seio das forças sociais existentes. (DEWEY, 2001, p. 192)

Segundo Westbrook (2010), em um ensaio sobre a vida e obra de Dewey publicado inicialmente na revista “*Perspectives: revue trimestrielle d’éducation comparée*” em 1993 para a Unesco, traduzido e reeditado pelo Ministério da Educação no Brasil na Coleção Educadores, o compromisso com a democracia exposto por Dewey está na articulação entre a teoria e a prática. Westbrook (2010) reconhece e admira o fato desta obra filosófica ter sido primeiro reconhecida por seus livros destinados a educadores e educadoras. Nas palavras de Westbrook: “não é por mera casualidade que ele [Dewey] observa que, como ele, muitos grandes filósofos interessaram-se pelos problemas da educação, já que existe uma estreita e essencial relação entre a necessidade de filosofar e a necessidade de educar” (2010, p. 12).

O próprio Dewey, ao discutir a função da filosofia, se nega a acreditar que a

mesma tenha uma utilidade apenas especulativa. Para ele:

Se filosofia há de ser algo mais que uma especulação ociosa e não verificável, tem de estar animada pela convicção de que sua teoria da experiência é uma hipótese que só se concretiza, quando se configura, realmente, de acordo com ela. E esta realização exige que a disposição humana seja tal que deseje e faça o possível por realizar este tipo de experiência (DEWEY, 1979, p. 306)

Com essa faceta do pragmatismo filosófico revelada pelo destaque, compreendemos que para Dewey, nas sociedades modernas, a escola é um dos mais importantes agentes para que a filosofia tome concretude. Para Westbrook (2010), é na década de 1890 que o pensamento de Dewey, inspirado pelo darwinismo e pelo pragmatismo de Willian James, supera o dualismo entre a mente e o mundo, pensamento e ação, e formula sua teoria do conhecimento.

Para Dewey, o pensamento não é um aglomerado de sensações, ou impressões sensoriais, muito menos a manifestação de algo inato ao espírito humano; ao contrário, o pensamento é uma função evolutiva instrumental que realiza a mediação entre o sujeito e o mundo visando à sua sobrevivência e bem-estar. Assim, o pensamento:

Em primeiro lugar, é uma capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira. Dito mais positivamente: o pensamento faz-nos capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes; de agir deliberada e intencionalmente a fim de atingir futuros objetos ou obter domínio sobre o que está, no momento, distante e ausente. Trazendo à mente as consequências de diferentes modalidades e linhas de ação, o pensamento faz-nos saber a quantas andamos ao agir. Converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente. (DEWEY, 2010, p. 111)

Desta maneira, o ato e a capacidade de pensar são os elementos que distinguem os seres humanos dos outros animais. Para Dewey, um ser irracional (desprovido da capacidade de pensamento reflexivo), se comporta conforme seu estado instintivo a partir de um estímulo externo. Já o ser pensante é movido por informações longínquas, a partir de um conjunto de experiências e resultados, que reunidas e processadas pelo pensamento podem se transformar nas escolhas mais adequadas à resolução de problemas.

A teoria do conhecimento de Dewey, resultado também da ideia de pensamento, é bastante interessante. Para ele, é preciso comprovar o pensamento por meio da ação que se quer transformar em conhecimento (DEWEY, 1979). À esta ideia Dewey

aplicou também suas formulações teóricas, uma vez que

Estava convencido de que muitos problemas da prática educacional de sua época se deviam ao fato de estarem fundamentados em uma epistemologia dualista errônea – que atacou em seus escritos da década de 1890 sobre Psicologia e Lógica –, pelo que se propôs a elaborar uma Pedagogia baseada em seu próprio funcionalismo e instrumentalismo. (WESTBROOK, 2010, p. 15)

A partir da observação de seus próprios filhos e filhas, Dewey inicia um processo de aproximação entre as dinâmicas das experiências de adultos e crianças; para ele, os mesmos mecanismos se manifestam em um e outro. Crianças e adultos são considerados pelo pensador como seres ativos que aprendem mediante o enfrentamento de situações problema no decurso de seus interesses. Para resolver estes problemas, o pensamento se apresenta como instrumento e o conhecimento como a comprovação da resolução.

Esta ideia de aprendizagem por meio da resolução de problemas associados ao interesse, das crianças e dos adultos, marca profundamente o pensamento pedagógico contemporâneo. Dewey teceu severas críticas à educação tradicional baseada em currículos engessados e que compartimentavam os conhecimentos em disciplinas por considerar, obviamente, que este tipo de proposta pedagógica não corresponde à construção do conhecimento.

Podíamos alargar indefinidamente as diferenças entre a “criança” e o “currículo”. Temos, entretanto, suficientes divergências fundamentais; primeiro, o mundo pequeno e pessoal da criança contra o mundo impessoal da escola, infinitamente extenso, no espaço e no tempo; a unidade da vida da criança, toda afeição, contra as especializações e divisões do programa; terceiro, a classificação lógica de acordo com um princípio abstrato, contra os laços práticos e emocionais da vida infantil. (DEWEY, 2010, p. 71-72)

Na direção oposta, Dewey (1979, 2010) critica igualmente os/as educadores/as românticos/as que defendiam o processo educativo centrado única e exclusivamente nas crianças. Para ele, esta perspectiva tornava os interesses dos/as estudantes importantes em si, ou ainda, Dewey classifica como errônea a postura de cultivar as tendências e interesses das crianças tais como são.

Dewey (2010) é enfático ao reconhecer que a escola deve valorizar, sim, o interesse das crianças, mas, ao mesmo tempo compreender que o desenvolvimento intelectual envolve análise e síntese, ou seja, exige capacidades e hábitos intelectuais especializados da investigação científica. Neste sentido, uma educação eficaz requer a

exploração dos interesses dos/as estudantes tendo em vista a aprendizagem dos conhecimentos elaborados. Assim, as disciplinas escolares e os interesses das crianças não são elementos conflitantes; pelo contrário, devem ser organizados na prática pedagógica de forma complementar.

Os fatos e as certezas que entram na experiência da criança e os que figuram nos programas a serem estudados constituem termos iniciais e finais de uma realidade. Opor ambas as coisas é opor a infância à maturidade de uma mesma vida; é enfrentar a tendência em movimento e o resultado final do mesmo processo; é sustentar que a natureza e o destino da criança travam uma batalha. (DEWEY, 1979, p. 278)

A proposta pedagógica de Dewey propõe, então, que as crianças conheçam o mundo a partir de uma metodologia experimental que guia os/as cientistas e pesquisadores/as, pois suas problemáticas são investigadas tendo como ponto de partida o interesse e, como ponto de chegada, um novo conhecimento. Dito isto, Dewey pressupõe que os professores e professoras tenham uma formação abrangente e sejam capazes de orientar o desenvolvimento de cada criança de maneira não diretiva, mas particular.

Cabe aqui um esclarecimento fundamental: é preciso compreender o conceito de experiência. Para Dewey (1971), a experiência não é sinônimo de atividade; ou seja, a simples relação do sujeito com o mundo, aleatória e desorganizada, não pode ser considerada 'experiência'. Experiência caracteriza-se por um sistema complexo de significações que gera mudanças naquele que pratica a ação. Um dos grandes difusores do pensamento de Dewey no Brasil, Anísio Teixeira, assim resumiu experiência quando aplicada à educação:

A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas. Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensos do que antes será um dos seus resultados naturais. (TEIXEIRA, 2010, p. 37)

Assim, a experiência alarga os conhecimentos, enriquece e dá significação à vida; neste ponto, o conceito se encontra e se confunde com a ideia de educação, que agora podemos definir a partir das contribuições do autor. Dewey acredita que a educação é um processo de reconstrução e reorganização da experiência, um fenômeno diretamente relacionado à vida, uma vez que a contínua reorganização e ressignificação da experiência constitui elemento constitutivo da vida humana.

Teixeira (2010) afirma que a educação para Dewey tem como objetivo imediato melhorar a inteligência por meio da qualidade das experiências, favorecendo o desenvolvimento pleno das pessoas. De acordo com tal visão, a educação era, por natureza, processo de reconstrução da experiência, e não produto. O fim da educação se encontraria nela mesma, não existe um objetivo exterior a ser atingido; a educação se confunde com o próprio processo de viver.

O pensamento pedagógico de Dewey criticou com dureza o ensino tradicional e abriu portas para uma educação menos centrada na figura do/a professor/a e mais atenta aos interesses das crianças. Sua obra influenciou iniciativas por todos os cantos do mundo. Não seria demais admitir que Dewey é um dos filósofos mais lidos entre os/as educadores/as e que suas propostas têm, ainda hoje, contribuído para as reflexões no campo da educação.

O mundo que Dewey viveu o levou a elaborações teóricas que, assim como os seus antecessores, o colocam na vanguarda do pensamento ocidental. O filósofo americano sintetizou uma abordagem pedagógica que resinificou o sentido da educação.

No Brasil sua influência foi fortemente marcada no Movimento da Escola Nova, que tem como documento maior o Manifesto dos Pioneiros de 1932. Por outro lado, os/as educadores/as brasileiros/as mais alinhados ao pensamento marxista tecem duras críticas à Dewey, classificando-o como defensor maior de um projeto educacional neoliberal.

Para além das divergências sobre o pensamento de John Dewey, que não são objeto desta tese, certo é que ele foi capaz de construir uma filosofia da educação abrangente, um pensamento crítico que revela, dentre outras coisas, um projeto de sociedade democrática nos limites do reformismo capitalista. A sociedade democrática de Dewey também almejou a formação de um novo homem e uma nova masculinidade, tema que trataremos no tópico a seguir.

6.1.1. Dewey e a Masculinidade no capitalismo consolidado

A Escola Nova enquanto movimento pedagógico se apresentou como um dos mais influentes da história da educação. Inspirado numa ideia já há tempos discutida, basear o ato educativo na ação, os/as pensadores/as deste movimento superaram o naturalismo de seus antecessores, do qual Rousseau foi o maior expoente. Segundo Gadotti (2003), é apenas no século XX que a educação pela experiência toma forma concreta e passa a influenciar sistemas educativos e a própria formação dos/as professores/as.

O desenvolvimento da Sociologia e da Psicologia da Educação contribuíram com a reformulação de propostas educativas. O movimento da Escola Nova, com sua teoria e prática, fez uso dessas contribuições, promovendo uma renovação na escola tendo em vista a atividade espontânea das crianças.

Dewey, no conjunto destas contribuições, pode ser considerado o pensador mais profícuo e influente do movimento. Sua proposta de educação e de escola, por meio de uma filosofia pragmática, se pretendia instigadora de transformações sociais por meio da ação dos sujeitos. Dewey afirmava que o ensino deveria se dar por meio da ação, não pela instrução como apregou Herbart; desta maneira, a educação seria continuamente reconstruída a partir da experiência concreta e ativa das crianças.

A educação buscada por Dewey, tanto filosoficamente quanto na empreitada prática da Escola Modelo que dirigiu, era, como já dissemos, pragmática e instrumentalista, tendo como fim a convivência democrática. Por outro lado, o pensador norte-americano se esquivou de questões como as diferenças entre as classes sociais e a desigualdade, discussões fundamentais para a construção da democracia.

A teoria pedagógica de Dewey descreve uma ideia própria da nova sociedade burguesa, trata do desenvolvimento e da aprendizagem a partir do interesse de cada criança e, assim, formula uma escola que, por meio da prática e das experiências individuais, justifica as diferenças.

Na mesma direção, para Gadotti (2003), o pensamento de Dewey “sob muitos aspectos, acompanhou o desenvolvimento e o progresso capitalista. Representou uma exigência desse desenvolvimento. Propunha a construção de um novo homem dentro do projeto burguês de sociedade” (p. 144). E mais adiante conclui sobre todo o movimento da Escola Nova: “Poucos foram os pedagogos escolanovistas que ultrapassaram o pensamento burguês para evidenciar a exploração do trabalho e a dominação política, próprias da sociedade de classes” (GADOTTI, 2003, p. 144).

No que tange à masculinidade, o projeto burguês de sociedade a alterou profundamente. Na virada do século XIX para o século XX, o sentido de masculino abandona a ideia do 'duelo' e, aos poucos, vai ganhando uma roupagem bélica em decorrência do surgimento dos Estados Modernos e do patriotismo (WELZER-LANG, 2004). As novas formações sociais hegemônicas, sobretudo representadas pelo pensamento liberal norte-americano e sua oposição ao socialismo emergente no leste europeu, constitui o que poderíamos chamar de masculinidade de Estado. A militarização das nações, a defesa de ideais imperialistas, o advento de Guerras Mundiais, o exército, tudo isso se tornam

sinônimos da masculinidade dominante.

O ingresso dos Estados Unidos na centralidade da geopolítica se fez, grande parte, pelo seu poderio militar e tecnológico. Na Europa, as guerras napoleônicas e os processos de unificação nacional, com destaque para a Alemanha, ilustram as tendências imperialistas. Segundo Oliveira (2004), “em nenhum outro período os três “p” de potência, poder e posse, que definiram a ideologia masculina, estiveram tão próximos da ideologia do Estado Nacional” (p. 27).

Badinter (2013) aponta que nos Estados Unidos, entre 1880 e o início do século XX, uma série de fatores levou ao que a autora chama de 'crise da masculinidade' (p. 29). Segundo Badinter, os movimentos sociais femininos e as constantes relações comerciais com a Europa, levaram os homens americanos a repensar sua masculinidade. A sociedade norte-americana recém urbanizada vive um período de europeização representado por valores tidos pelos americanos como “feminilizados”. Como resultado desta crise, a autora afirma que a eleição de Theodore Roosevelt representou não apenas o fortalecimento da ideia de nação americana, mas também valores associados à virilidade tradicional (BADINTER, 2013, p. 39).

Na direção inversa, o pensamento ocidental se esforça, ao final do século XIX e início do XX, em construir práticas sociais cada vez mais democráticas. Despontam intelectuais, vinculados/as a movimentos libertários como o socialismo e o anarquismo, ao mesmo tempo em que se esforçam os liberais em humanizar o capitalismo.

Dewey é um exemplo dos intelectuais esforçados em construir um mundo mais democrático, com possibilidade de desenvolvimento para todos/as. Vale lembrar que a democracia foi sempre objeto principal em sua obra e declarada como fim último da educação. A democracia almejada por Dewey exigia a formação de um novo homem, de uma nova masculinidade. Parece-nos que sua teoria pedagógica e filosófica indica os caminhos desta masculinidade e é nos conceitos centrais do pensamento de Dewey que tentaremos explicitá-la.

O primeiro ponto a salientar se deve justamente ao conceito de democracia em Dewey; seu ideal democrático significa uma cooperação mais livre entre os grupos sociais e a mudança de hábitos na direção das novas situações. Nas palavras de Dewey:

Uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e o interesse voluntários, e unicamente a educação pode criá-los. Mas há uma explicação mais profunda. Uma democracia é mais do que uma forma de vida associada, de

experiência conjunta e mutuamente comunicada. (2010, p. 93)

Como podemos perceber, a democracia defendida por Dewey não representa uma transformação social; ao contrário, está no bojo da sociedade já estabelecida, sendo necessário que a educação construa nos indivíduos o interesse na vida social já existente. Colocada desta forma, a democracia no conjunto da obra de Dewey representa valores conservadores, o mesmo podemos dizer da masculinidade que o autor projeta.

Mesmo não discutindo diretamente a temática da masculinidade ou de gênero, inferimos que o conceito de democracia baseado em experiências individualizadas corrobora com a manutenção de relações desiguais e, por isso, antidemocráticas. No âmbito da sociedade como um todo, a ausência de uma discussão sobre as desigualdades de maneira geral acarreta a compreensão equivocada de que as pessoas têm as mesmas condições para as experiências democráticas e comunitárias, reafirmando desigualdades. Para Dewey (2010), é preciso transformar a sociedade, mas esta transformação não é radical, é conservadora: “Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionalmente de desordens” (p. 107).

A premissa deweyana da construção da democracia a partir de posturas coletivas oriundas das experiências de cada pessoa esconde um pensamento bastante cruel quando analisado criticamente. A ideia de experiência como Dewey a define pressupõe que pessoas diferentes, com caminhos e interesses diferentes podem chegar a práticas democráticas coletivamente. Parece-nos que Dewey ignora um elemento fundante da estrutura social, o ponto de partida distinto entre homens e mulheres, pobres e ricos, brancos e negros. Esta postura, tratando diretamente das questões de gênero, é um obstáculo para relações igualitárias, uma vez que desconsidera a opressão histórica dos homens sobre as mulheres; ou seja, tendo em vista as experiências de ambos, evidentemente os pontos de chegada não serão os mesmos.

Acreditamos que a obra de Dewey, em sua formulação sobre a experiência, corrobora com a masculinidade dominante, no mesmo sentido da apontada por Connell e Messerschmidt (2015), à medida que defende a formação por meio de instituições, no caso a escola, que favorecem a disputa em práticas individualistas.

Dentre grupos dominantes de homens, os circuitos de incorporação social constantemente envolvem as instituições nas quais seus privilégios permanecem. [...]. Esse estudo mostra, por exemplo, como os esportes

característicos, as práticas de lazer e a alimentação desses homens publicizam sua riqueza e estabelecem relações de distância e dominação sobre os corpos de outros homens. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2015, p. 270)

Connell e Messerschmidt (2015) nos apresentam uma releitura do conceito de masculinidade hegemônica e tipificam na sociedade moderna um novo tipo de masculinidade dominante, representado pelo grande empresário. As autoras definem como característica central desta masculinidade a ideia de sucesso a partir do esforço pessoal do homem 'bem-sucedido' e o poder por meio da experiência individual. Estas características não são diferentes das para quem Dewey creditou o avanço na educação:

Quem orientará, então, a educação para que a humanidade melhore? Devemos contar com os esforços dos homens esclarecidos em suas iniciativas particulares. Toda a cultura principia com as iniciativas particulares e depois se propaga na sociedade. Só é possível à natureza humana aproximar-se gradualmente de seus fins por meio dos esforços de pessoas capazes de compreender o ideal de uma futura condição melhor. (DEWEY, 2010, p. 104)

Consideramos que a ideia de experiência formulada por Dewey, ao valorizar processos individuais e descontextualizar a aprendizagem, vai ao encontro das análises de Connell e Messerschmidt (2015). Para exemplificar este tema, apresentamos a seguinte citação: “Uma sociedade móvel, cheia de canais distribuidores de todas as mudanças ocorridas em qualquer parte, deve tratar de fazer que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa individual e adaptabilidade” (DEWEY, 2010, p. 94).

Cabe-nos, neste trabalho, a crítica ao pensamento deweyano; seu modelo educativo e suas ideias pedagógicas contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento da Pedagogia e das metodologias de ensino. Sua concepção de aprendizagem centrada nos interesses das crianças ajudou a questionar a eficácia do ensino tradicional centrado em conteúdos vazios de significado e na figura do/a professor/a como o único sujeito que sabe e domina o conhecimento. Por outro lado, não podemos negar que Dewey corroborou também com um tipo de educação que, no extremo, individualiza as relações no interior da escola e valoriza experiências marcadamente desiguais.

Sobre o conceito de experiência, partindo da ideia das novas masculinidades alternativas (FLECHA, PUIGVERT e RÍOS, 2013) como ferramentas da superação da violência contra as mulheres, gostaríamos de levantar algumas questões: Em uma sociedade na qual convivemos com índices alarmantes de violência de gênero, é possível esperar o

interesse por experiências igualitárias para discuti-las?

Dewey nos apresenta os princípios da ideologia burguesa que vão além de um modelo de masculinidade, engloba todos os setores da sociedade. A centralidade da experiência individual não é apenas uma questão proselitista, é a defesa de um ideal humano e uma organização social; homens e mulheres são apenas uma parte do todo.

Como dissemos no início desta seção, a passagem do século XIX para o século XX é marcada não apenas pela consolidação do capitalismo e do liberalismo, mas também pelo aparecimento de novos modelos e ideais societários como o socialismo e o anarquismo. Estes dois movimentos nascem justamente da contestação ao sistema capitalista e sugerem alternativas filosóficas, econômicas, culturais e políticas. São essas ideias que analisaremos a seguir; para tanto, elegemos como representantes deste pensamento o catalão Francisco Ferrer i Guàrdia (1859-1909) e o ucraniano Anton Semionovith Makarenko (1888-1939).

7. MASCULINIDADE E AS IDEIAS PEDAGÓGICAS ANARQUISTAS E SOCIALISTAS

Nesta seção pretendemos sintetizar as contribuições de Francesc Ferrer i Guàrdia²⁶ (1859-1909) e de Anton Semionovith Makarenko (1888-1939). Mesmo colocados em contextos sociais muito distintos, as ideias destes dois autores ajudaram a construir o aparato de educação libertária. A construção de uma nova sociedade, livre do capitalismo, é atravessado por um conceito político de masculinidade que tentaremos desvendar.

Em linhas gerais, o pensamento de Ferrer i Guàrdia e o de Makarenko representam ideias contra hegemônicas ao sistema capitalista. O primeiro pode ser considerado um dos mais profícuos pensadores espanhóis e foi responsável pela construção, prática e teórica, da Escola Moderna; inspirado na ideologia anarquista, Ferrer i Guàrdia instituiu uma nova forma de ver a escola e a formação humana. Já Makarenko é o pedagogo da revolução, no interior das grandes transformações bolcheviques na Rússia, responsabilizou-se pela Colônia Gorki, recebendo meninos que seriam educados enquanto sujeitos do socialismo; de porte do aparato marxista-leninista, Makarenko se esforçou para construir uma escola baseada na coletivização e na disciplina revolucionária.

Começaremos, por questões cronológicas, analisando o pensamento de Ferrer i Guàrdia.

7.1. Ferrer i Guàrdia: uma proposta anarquista de educação

“cuando asoma una idea, consagrada como verdad en el pensamiento científico, no se la puede dejar ni cortos lapsos de tiempo en estado contemplativo. Esto se evita penetrando de sentimiento la idea, comunicándole amor, que cuando se apodera de ella no para, no la deja hasta convertirla en echo de vida.”

Francesc Ferrer i Guàrdia

Na metade do século XIX, o mundo vê consolidar-se uma sociedade com alto grau de mecanização que, por conseguinte, transformou as relações de trabalho. Os operários

²⁶ É comum encontrarmos o nome do autor grafado como Francisco Ferrer y Guardia, mas neste trabalho respeitaremos a origem catalã do nome Francesc Ferrer i Guàrdia.

e operárias estavam cada vez mais distantes do produto final de uma produção completamente alienante, fragmentada e exploratória. Diante de um cenário bastante desfavorável, os trabalhadores e trabalhadoras, ao se deslocarem da zona rural para os centros urbanos, se depararam com péssimas condições de vida, moradias sem saneamento, baixos salários, etc. (HOBSBAWN, 1998).

A não concretização dos ideais da modernização, uma vida industrial, urbana e promissora, fez com que muitos/as trabalhadores/as começassem a se organizar em torno de ideias críticas ao sistema capitalista, tais como o marxismo, o socialismo francês e o anarquismo (GONÇALVES, 2009). Aos poucos, sujeitos a forte controle dos patrões e do Estado, nascem os primeiros movimentos em defesa dos direitos operários.

O fim do século XIX marca o expansionismo industrial e, conseqüentemente, a alteração das relações de trabalho e a acumulação desenfreada do capital, exige dos/as trabalhadores/as a submissão ao modelo exploratório. A centralidade do progresso representado pela indústria, retira da classe operária a autonomia, uma vez que a mesma não teria condições para produzir por conta própria. Nesta nova situação, o trabalhador e a trabalhadora passam a ser propriedade da classe burguesa e seu valor será definido pela relação de oferta e procura (ENGELS, 1985).

Enquanto a Inglaterra, a França, o norte da Itália e a Alemanha sofrem diretamente os impactos da grande indústria burguesa, alguns países, mesmo na Europa, acompanham de longe este desenvolvimento. Permanece, na Espanha, por exemplo, uma estrutura monárquica ainda distante do processo industrial e basicamente centrada na agricultura. Tragtenberg (1978) afirma que a situação espanhola é resultado da ortodoxia em torno da Igreja Católica vinculada à nobreza monárquica, excluindo deste poder hegemônico o povo e a burguesia.

É neste contexto de profundas transformações em alguns países da Europa, mas de uma Espanha atrelada à Igreja e a nobreza que nasce, na Catalunha, Francesc Ferrer i Guàrdia, educador que deu suporte às ideias pedagógicas do movimento anarquista. Segundo Gonçalves (2009), a educação recebida por Ferrer i Guàrdia foi bastante tradicional,

Num país ainda dominado pela fé e pela obediência ao rei, os pais de Ferrer, católicos fervorosos e monarquistas, criaram seu filho dentro de princípios tradicionais. Contudo, a grande influência de um tio que compactuava com idéias liberais o levou a um incidente com o vigário local e Ferrer foi enviado para Barcelona aos 14 anos a fim de trabalhar como escriturário, com um comerciante de farinha. (p. 39)

Neste momento da história da Espanha, Barcelona era a região mais promissora e desenvolvida, já com algumas indústrias, sobretudo no setor têxtil, metalúrgico e de navegação (WOODCOCK, 2006). Este contexto, impulsionado pelo comércio com a vizinha França, faz surgir um razoável contingente de trabalhadores/as fabris e uma pequena classe média que se tornará a burguesia liberal espanhola. É justamente esta burguesia liberal que inicia um forte processo de questionamento do poder da Igreja e sua relação com o Estado Monárquico, desejosos de seguir os modelos franceses e ingleses.

O universo de questionamento do *status quo* em torno de Ferrer i Guàrdia, próximo a círculos maçons e com espírito republicano, o faz refletir sobre as ideias liberais, assim,

ele constituirá sua própria biblioteca, interessando-se pelas atividades das sociedades de resistência barcelonenses, lendo Solidaridad Obrera e estudando as ideias de Bakunin. Conhecerá Anselmo Lorenzo, anarquista, autor de O Proletariado militante que se tornará posteriormente tradutor das obras francesas publicadas por sua editora. (SAFÓN, 2003, p.19)

Após fracassadas tentativas de instaurar a república e tendo contato com o principal republicano espanhol, Manoel Ruiz Zorrilla, Ferrer i Guàrdia acaba se envolvendo com o movimento e tendo como destino o exílio na França (GALLO, 2013).

Em Paris, o catalão conhece e se aproxima das ideias de Paul Robin (1837-1912), formulador do conceito de educação integral e, segundo Gallo (2013), responsável principal por seu interesse pela educação. Mais do que isso, o próprio Ferrer i Guàrdia, ao apresentar a Escuela Moderna, demonstra a importância de sua estadia na França como precursora de suas ideias pedagógicas.

La experiencia adquirida durante mis quince años de residencia en París, en que presencié las crisis del boulangismo, el dreyfusismo y del nacionalismo, que constituyeron un peligro para la República, me convencieron de que el problema de la educación popular no se hallaba resuelto, y no estándolo en Francia, no podía esperar que lo resolviera el republicanismo español, toda vez que siempre había demostrado deplorable desconocimiento de la capital importancia que para un pueblo tiene el sistema de educación. (FERRER I GUÀRDIA, 1912, p. 05)

De volta à Barcelona e de posse de uma herança recebida de uma estudante francesa admiradora de suas ideias libertárias (WOODCOCK, 2006), Ferrer i Guàrdia, em 1901 funda a Escuela Moderna, na qual desenvolve a prática pedagógica que almejou nos anos vividos na França e que agora poderia colocar em prática. Nas palavras de Gallo:

A escola de Ferrer era o exato contraponto da escola em que havia estudado e que abominava: uma escola centrada nos dogmas religiosos, com os alunos fechados entre quatro paredes, em condições insalubres e sem higiene, organizada segundo um sistema meritocrático que premiava os acertos e castigava os erros e as falhas. A *Escuela Moderna* era um local amplo e arejado, com salas bonitas e bem decoradas, espaços múltiplos e pátios externos, para atividades ao ar livre. (2013, p. 242)

Ferrer i Guàrdia, ao contrário de Dewey, não estava preocupado com a educação de sujeitos capazes de viver democraticamente no sistema capitalista, para o catalão, a educação poderia assumir duas facetas distintas: formar para a submissão ou para a liberdade. Inspirado no já consolidado movimento operário francês, Ferrer i Guàrdia dedicara seus esforços à segunda opção.

El porvenir ha de brotar de la escuela. Todo lo que se edifique sobre otra base es construir sobre arena. Más, por desgracia, la escuela puede lo mismo servir de cimiento a los baluartes de la tiranía que a los alcázares de la libertad. De este punto de partida arranca así la barbarie como la civilización. (1912, p. 12)

Como podemos perceber na citação, Ferrer i Guàrdia compreende a escola como um lugar de possibilidades, podendo servir tanto aos interesses libertários quando aos tiranos. Nesta direção, para que a escola possa ser instrumento de liberdade e ajude na construção de uma nova sociedade ela precisa se constituir enquanto centro de disseminação da verdade e da ciência, construída e igualmente distribuída entre todos e todas.

Aqui vale destacar um elemento interessante da obra de Ferrer i Guàrdia, para ele a verdade e a ciência são socialmente construídas e devem, portanto, ser de “todo mundo” (1912, p. 20). Para o catalão, reservar a ciência aos poderosos e promover a ignorância entre os/as mais humildes, ou ainda, dar-lhes uma verdade dogmática e aprisionadora, é a pior e mais cruel forma de opressão. Sendo assim, defendeu que o maior ato revolucionário seria ajudar os/as explorados/as na busca pela verdade.

Tragtenberg (1978) apontou que uma das características do pensamento de Ferrer i Guàrdia é justamente sua centralidade nas ciências como instrumento de compreensão dos problemas sociais, é por este motivo que o próprio pensador catalão chamou sua pedagogia de “racional”. Um processo no qual cada sujeito é educado pela razão para que seja capaz de raciocinar autonomamente, conhecer o mundo sem as guias dos opressores. Para Ferrer i Guàrdia, o ser humano não é apenas razão, mas um composto entre

razão, vontade, desejo e afeto, não podendo a educação negligenciar nenhum destes aspectos.

Ao idealizar sua escola, Ferrer i Guàrdia compreendia que os esforços estatais também estavam dirigidos à alfabetização da população. Para ele, instruir as pessoas significava para a classe dominante formar os/as trabalhadores/as para servir à indústria e ampliar a competitividade da burguesia local. Porém, não era este o homem e a mulher que Ferrer i Guàrdia queria formar, a Escuela Moderna tinha outra meta: “La misión de la Escuela Moderna consiste en hacer que los niños y las niñas que se le confíen lleguen a ser personas instruidas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio” (1912, p. 21).

Nesta direção, Ferrer i Guàrdia necessitava de uma escola diferente da estatal, uma escola laica, completamente separada da Igreja e do Estado e independente financeiramente. Era preciso começar algo completamente novo, por isso, até mesmo os livros utilizados foram impressos em gráfica criada para este fim.

Gonçalves (2009) afirma que outro aspecto importante para a Escuela Moderna eram as atividades extracurriculares, marcadamente as visitas à fábricas, museus, parques, etc. Segundo a autora, estas visitas estavam relacionadas aos temas tratados nas aulas e debates entre os professores e os/as estudantes.

A escola de Ferrer i Guàrdia reconhecia a necessidade de formar os/as professores/as e promovia espaços de reflexão e discussão, garantindo sempre a liberdade e a iniciativa docente. Gussinyer (2003) aponta que o movimento racionalista atribuía “grande importância à pesquisa em ciências da educação, mas uma pesquisa absolutamente articulada à prática pedagógica e, de certo modo, subsidiária dela” (p. 43).

Ferrer i Guàrdia teve profundas inspirações no pensamento de Rousseau. O ideal de liberdade do genebrino encantou o catalão e foi um dos argumentos para uma educação livre da Igreja e do Estado; a ausência de normas autoritárias, a descoberta individual e as experiências faziam parte de seu aparato pedagógico. No entanto, Gallo (2013) nos alerta que, diferentemente dos liberais que utilizaram Rousseau para desenvolver uma pedagogia individualista, Ferrer i Guàrdia defendeu uma educação libertária, criticando as relações capitalistas, com claras noções de coletivo.

Ferrer i Guàrdia se mostrara convencido de que a existência de uma classe dominante exigia mecanismos de manutenção e controle, dentre eles a escola:

Los gobiernos se han cuidado siempre de dirigir la educación del pueblo, y saben mejor que nadie que su poder está totalmente basado en la escuela y por eso la monopolizan cada vez con mayor empeño. Pasó el tiempo en que los gobiernos se oponían a la difusión de la instrucción y procuraban

restringir la educación de las masas. (FERRER I GUÀRDIA, 1912, p. 32)

Como podemos perceber na citação, para Ferrer i Guàrdia, o intuito do Estado em promover educação é, na verdade, uma maneira de dominação. Por isso, para combater este tipo de educação, que aprisiona e mantém as classes dominadas em situação de fragilidade, era necessário construir uma escola baseada em outros paradigmas, negando a obediência à Igreja e ao Estado. Segundo Tragtenberg (1978), esta proposta consistia em ajudar as crianças a se desenvolverem sem se submeter aos dogmas e imperativos de qualquer natureza, fossem eles religiosos ou não.

Existe no pensamento e na proposta de Ferrer i Guàrdia um elemento muito interessante e revolucionário para a época, seu plano educacional incluía todos e todas, independente de sexo ou condição social. Ferrer i Guàrdia defendia que a educação e o conhecimento são bens comuns e não devem ser monopolizados por quem quer que seja.

La verdad es de todos y socialmente se debe a todo el mundo. Ponerle precio, reservarla como monopolio de los poderosos, dejar en sistemática ignorancia a los humildes y, lo que es peor, darles una verdad dogmática y oficial en contradicción con la ciencia para que acepten sin protesta su íntimo y deplorable estado, bajo un régimen político democrático es una indignidad intolerable, y, por mi parte, juzgo que la más eficaz protesta y la más positiva acción revolucionaria consiste en dar a los oprimidos, a los desheredados y a cuantos sientan impulsos justicieros esa verdad que se les estafa, determinante de las energías suficientes para la gran obra de la regeneración de la sociedad. (FERRER I GUÀRDIA, 1912, p. 11)

Na Escola Moderna, Ferrer i Guàrdia defendeu uma educação ampla, da qual todos e todas pudessem participar, para ele, pessoas de diferentes classes sociais, com diferentes formações, de diferentes famílias, poderiam, juntas, compreender a necessidade de transformações sociais mais amplas. Segundo o autor, essa convivência provocaria nos/as estudantes reflexões sobre a manutenção ou não dos privilégios naturalizados na sociedade. Assim, “La coeducación de pobres y ricos, que pone en contacto unos con otros en la inocente igualdad de la infancia, por media de la sistemática igualdad de la escuela racional, esa es la escuela, buena, necesaria y reparadora” (FERRER I GUÀRDIA, 1912, p. 20). Para garantir a diversidade de classes sociais, Ferrer i Guàrdia estabeleceu como princípio de ingresso que o pagamento da escola fosse feito de maneira proporcional às possibilidades financeiras de cada família.

Tendo como foco central a cooperação e os valores comunitários, Ferrer i Guàrdia atribuiu grande importância para os jogos e brincadeiras, segundo o autor, é por

meio deles que as crianças podem expressar seus sentimentos e anseios. Neste sentido, os jogos e brincadeiras têm a função de ajudar os professores e professoras a conhecer melhor as individualidades dos/as estudantes, além de ser um ótimo instrumento para que as crianças aprendam a conviver com as diferenças e em solidariedade.

Podemos perceber que Ferrer i Guàrdia estabelece uma relação bastante profícua entre os jogos e a aprendizagem, para ele, é pelas brincadeiras que as crianças aprendem como “fazem os grandes”:

El estudio de los juegos de los niños demuestra su gran semejanza con las ocupaciones más serias de sus mayores. Los niños combinan y ejecutan sus juegos con un interés y una energía que sólo abate el cansancio. Trabajan por imitar cuantas cosas pueden concebir que hacen los grandes. Construyen casas, hacen pasteles de barro, van a la ciudad, juegan a la escuela, dan baile, hacen de médico, visitan muñecas, lavan la ropa, dan funciones de circo, venden frutos y bebidas, forman jardines, trabajan en minas de carbón, escriben cartas, se hacen burla, discuten, pelean, etc. (FERRER I GUÀRDIA, 1912, p. 27)

Outro elemento bastante interessante no conceito de aprendizagem de Ferrer i Guàrdia reside na ideia de aptidão ou incapacidade. Para o autor, todos/as os/as estudantes são capazes para aprender qualquer coisa, uma vez que ao longo da vida, as crianças adquirem noções do ambiente cultural no qual estão inseridas. Dito de outra forma, Ferrer i Guàrdia afirma que todas as crianças, em um ambiente positivo, racional e verdadeiro, podem tornar-se preparadas para os estudos e para a vida. A escola deveria, assim, formar os/as estudantes para atuar na vida social, livre da tutela de outrem, sem ideias pré-concebidas e, muito menos, legitimadoras de injustiças sociais. Nas palavras de Ferrer i Guàrdia, os/as estudantes da Escuela Moderna:

elevando su mentalidad y purificando sus sentimientos, lamentaba las injusticias sociales que de modo tan sensible, como llagas que por su abundancia y gravedad no pueden ocultarse, se ponen de manifiesto a cada instante. Del mismo modo detestaba la guerra, y no podía admitir que la gloria nacional, en vez de tomar por fundamento la mayor suma de bondad y felicidad de un pueblo, se fundara en la conquista, en la dominación y en la más inicua violencia. (1912, p. 82)

No que tange o processo de avaliação, a proposta da Escuela Moderna previa que os/as professores/as acompanhassem gradativamente os trabalhos dos/as alunos/as, sem que fosse necessária a aplicação de provas. Para Ferrer i Guàrdia, os exames provocavam nas crianças situações de angústia e ansiedade desnecessárias, resultando em avaliações que não

comprovavam o conhecimento, somente a capacidade de memorização, estabelecer critérios de desigualdade e a competitividade entre os/as estudantes.

A Escuela Moderna não se sustentou por muito tempo, foi perseguida e fechada por contrariar os interesses das classes dominantes, Ferrer i Guàrdia novamente exilado e, em seu último retorno à Barcelona, foi preso e condenado a morte²⁷.

Como podemos perceber, dentre os autores clássicos discutidos até aqui, Ferrer i Guàrdia é o primeiro que lança mão de instrumentos pedagógicos com intenção transformadora. Evidentemente, os anteriores também contribuíram e defenderam uma certa mudança social, mas certamente com intenções mais reformistas do que transformadoras.

Mergulhado em um contexto de intensas agitações sociais no movimento sindical, uma Espanha ainda não totalmente incluída no capitalismo industrial, Ferrer i Guàrdia explicita anseios até hoje perseguidos. A ideia de uma educação libertária, para homens e mulheres, de todas as classes sociais, livre das amarras da Igreja; uma escola que fomente a cooperação em detrimento da competitividade, que busque na ciência e na crítica instrumentos para a transformação social são objetivos ainda compartilhados e almejados por educadores/as progressistas.

Os ideais libertários da Escuela Moderna e de Ferrer i Guàrdia tem como cerne a educação de novos sujeitos históricos, amparados em valores diferentes dos propagados pelo ideal burguês. A solidariedade, a luta pela superação das desigualdades e a construção de uma nova sociedade emergem das profícuas contribuições do catalão e, neste contexto, um projeto novo de masculinidade se desenha.

7.1.1. A Escuela Moderna: novos valores para a masculinidade

O educador catalão, Ferrer i Guàrdia foi um dos destacados críticos da escola tradicional na Espanha, influenciado por ideais Iluministas e, mais tarde, pelo Anarquismo, fundou uma escola baseada na liberdade e no racionalismo. Sua estadia em Paris o fez se aproximar do pensamento pedagógico libertário que se contrapunha à educação religiosa e clerical predominantes no fim do século XIX.

Ferrer i Guàrdia foi um revolucionário que acreditou no valor transformador da educação através de uma escola com liberdade de pensamento e ação. Num contexto

²⁷ O julgamento de Ferrer i Guàrdia guarda elementos históricos bastante interessantes, sugerimos sobre este tema os artigos de Gonçalves (2009) e Gallo (2013).

conservador na Espanha, ele foi pioneiro em defender a integração na escola de crianças de classes sociais distintas e a coeducação por acreditar que este modelo mais inclusivo ajudaria a construir uma sociedade mais justa.

Em sua principal obra, “La Escuela Moderna” de 1912, Ferrer i Guàrdia revelou seus anseios e os princípios da pedagogia racionalista. Este livro de caráter panfletário, apresenta, além de elementos metodológicos, a compreensão do autor em torno de diferentes problemas da sociedade espanhola e europeia. Gadotti (2003) nos lembra que a escola de Ferrer i Guàrdia compreendia que a emancipação do indivíduo poderia ser alcançada por meio de uma educação que o colocasse a discutir as origens das injustiças sociais, gerando conhecimentos transformadores.

A Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia tem objetivos bastante claros, a proposta se configura em torno da formação de pessoas livres, que saibam, por meio do conhecimento, agir em prol da transformação social. É importante salientar que o pensador catalão entende que esta escola, se se deseja libertária, precisa abolir toda e qualquer forma de coerção, repressão e castigo, de acordo com Ferrer i Guàrdia a disciplina precisa ser baseada no compromisso compartilhado entre estudantes e corpo docente (1912, p. 79).

Em suma, a tarefa da educação seria preparar para a ação política e social e isso exige ações contundentes, como a coeducação. É justamente neste ponto, acreditamos, que reside a ideia de masculinidade na obra de Ferrer i Guàrdia, ao defender a educação de meninos e meninas no mesmo espaço e com as mesmas diretrizes, o autor nos apresenta uma concepção bastante avançada para a época e revela seu projeto de masculinidade.

Dos autores analisados neste trabalho, Ferrer i Guàrdia é o primeiro a, na escrita, incluir expressões tanto para homens quanto para mulheres, se referindo sempre a “meninos e meninas”, “alunos e alunas”, etc. Esta postura revela sua preocupação com a igualdade na educação de ambos os sexos, segundo ele, a coeducação é importante para que todos e todas possam compreender que viver coletivamente nos torna pessoas melhores.

No fim do século XIX, a educação das mulheres ainda era tida como desnecessária, além disso, quando tinham acesso ao sistema escolar, eram submetidas a currículos completamente diferentes dos oferecidos aos homens. Ferrer i Guàrdia defendia que a mulher deveria frequentar a escola e receber a mesma educação que os homens, segundo ele, a reclusão em tarefas exclusivamente domésticas impediria as mulheres de participarem ativamente da vida social e política, colocando-as em situação de desigualdade.

A importância dada à educação da mulher pode ser medida pela compreensão que Ferrer i Guàrdia sobre a possibilidade de todos e todas receberem uma formação

libertária e livre de dogmas religiosos. Nesta direção, o catalão foi pioneiro também ao defender que as mulheres deveriam receber os mesmos conhecimentos, quantitativamente e qualitativamente, como os homens. Nas palavras do autor,

Lo que palpita, lo que vive por todas partes en nuestras sociedades cristianas como fruto y término de la evolución patriarcal, es que la mujer no pertenciendo a si misma, siedo ni más ni menos que un adjetivo del hombre, atado continuamente al poste de su dominio absoluto, a veces... con cadena de oro. El hombre la ha convertido en perpetua menor, una vez mutilada ha seguido para con ella uno de los términos de disyuntiva siguiente: o la oprime y le impone silencio, o la trata como niño mimado... a gusto del antojadizo señor. (FERRER I GUÀRDIA, 1912, p. 31).

Ferrer i Guàrdia está preso à uma ideia de complementariedade entre o homem e a mulher, para ele, a sociedade só alcançará seu máximo desenvolvimento quando as mulheres, companheiras dos homens, estiverem plenamente incluídas. Ainda que esta visão revele um certo binarismo, não podemos negar seu caráter transformador, uma vez que Ferrer i Guàrdia indica que a relação entre homens e mulheres deve se dar em igualdade de condições, na escola e fora dela. Nas palavras do autor, “la compañera del hombre, con su influencia moral, produzca intensos y benéficos frutos, han de ser los conocimientos que se le den los mismos que al hombre se proporciona” (1912, p. 54).

Não menos importante, ao discutirmos a complementariedade entre homens e mulheres na obra de Ferrer i Guàrdia, é citar o caráter cristão desta afirmação. Mesmo propondo uma escola livre dos dogmas da Igreja, o autor viveu em uma Espanha majoritariamente católica e, certamente, este ambiente influenciou a mentalidade coletiva. De acordo com o ideário católico, estamos sujeitos a uma condição masculina ou feminina que, como afirma Fraisse (2015), é um estado social determinado, lógico e atemporal.

A igualdade entre meninos e meninas na educação é tida como ponto nevrálgico para Ferrer i Guàrdia, por este caminho será possível que ambos compreendam profundamente “la humanidad feminina y la masculina” (FERRE I GUÀRDIA, 1912, p. 54). Feito isso, garantiria-se-ia que a mulher, em sua vida privada e social, acompanharia o homem no trabalho humano que tem por finalidade o melhoramento e a felicidade de toda espécie.

Ferrer i Guàrdia reconhece que a coeducação é um dos pontos mais complexos de implementação diante de uma Espanha tão imbricada no catolicismo, segundo o autor, não se trata de colocar meninos e meninas numa mesma sala por não se encontrarem professoras suficientes, pelo contrário, a coeducação não é um arranjo paulatino, mas um

princípio libertário. Assim, a cada novo menino matriculado na Escuela Moderna, Ferrer i Guàrdia (1912) questionava a família se não havia meninas em casa em idade escolar (p. 16).

A ideia de coeducação no autor está intimamente ligada ao conceito de aprendizagem, uma vez que para ele, meninos e meninas estudando juntos e juntas, teriam a oportunidade de aprender mais e melhor. Sabia Ferrer i Guàrdia que a socialização de cada um e cada uma, antes do ingresso na escola, era diferente e essa diversidade de experiência poderia ajuda-los/as a compreender melhor a vida em sociedade.

La coeducación tenía para mí una importancia capitalísima, era, no sólo una circunstancia indispensable para la realización del ideal que considero como resultado de la enseñanza racionalista, sino como el ideal mismo, iniciando su vida en la Escuela Moderna, desarrollándose progresivamente sin exclusión alguna e inspirando la seguridad de llegar al término prefijado. (FERRER I GUÀRDIA, 1912, p. 16)

Ferrer i Guàrdia (1912) afirma que a natureza e os ensinamentos filosóficos e históricos se opõem a todo tipo de atavismo que diferencie os homens das mulheres, para ele, o desconhecimento desta verdade essencial e transcendental causa problemas gravíssimos. A função da coeducação é garantir que meninos e meninas possam desenvolver suas capacidades intelectuais para agir conjuntamente e transformar a sociedade.

Podemos perceber no manifesto da Escuela Moderna que Ferrer i Guàrdia demonstrava grande preocupação com a situação das mulheres na sociedade espanhola, sobretudo no que diz respeito às imposições da Igreja Católica. Como exemplo da condição de opressão das mulheres, o autor descreve o casamento e a subnegação da mulher diante dos dogmas cristãos.

Padecería ceguera de inteligencia quien no viera que, bajo la inspiración del sentido cristiano, están las cosas, respecto al problema de la mujer, en el mismo ser y estado que lo dejara la Historia Antigua: o quizás peor, y con agravante de mucho peso. Lo que palpita, lo que vive por todas partes en nuestras sociedades cristianas como fruto y término de la evolución patriarcal, es la mujer no perteneciéndose a sí misma, siendo ni más ni menos que un adjetivo del hombre, atado continuamente al poste de su dominio absoluto, a veces... con cadenas de oro. (FERRER I GUÀRDIA, 1912, p. 17)

As preocupações de Ferrer i Guàrdia com a opressão das mulheres é acompanhada da preocupação com os homens nesta relação, para ele a educação dos homens é fundamental para que se estabeleçam laços solidários na vida privada e social.

Nos parece que o pensamento de Ferrer i Guàrdia acompanha temporalmente o surgimento do feminismo. Como afirma Pinto (2010), o movimento reivindicatório das mulheres tem início no final do século XIX e uma de suas principais bandeiras é justamente a escolarização das meninas, como já discutimos na seção 2.2. deste trabalho.

Além do componente matrimonial, Ferrer i Guàrdia apresenta reflexões sobre a condição das mulheres também no mundo do trabalho. Para o autor, o trabalho é um elemento de felicidade e está imbricado no espírito humano, no entanto, o contexto espanhol não permite o pleno desenvolvimento das potencialidades do trabalho e, um dos elementos impeditivos é a segregação entre homens e mulheres. Ferrer i Guàrdia (1912) defende que o trabalho, para ser humanizante, precisa ser realizado por ambos os sexos, uma vez que cada um com seu ponto de vista, pode ampliar as possibilidades de desenvolvimento.

No que tange a masculinidade e a feminilidade, o autor catalão afirma que existem características que as distinguem, mas que elas não podem ser tomadas comparativamente, já que “no cabe comparación en las cosas heterogéneas” (FERRER I GUÀRDIA, 1912, p. 17). Por outro lado, Ferrer i Guàrdia é enfático ao tipificar as aptidões masculinas e femininas:

Según advierten buen número de psicólogos y sociólogos, la humanidad se bifurca en dos facetas fundamentales: el hombre significando el predominio del pensamiento y el espíritu progresivo; la mujer dando a su rostro moral la nota característica del sentimiento intensivo y del elemento conservador. (1912, p. 18)

Como podemos perceber no excerto, mesmo em um contexto de educação libertária, tendo meninos e meninas a mesma formação racionalista, Ferrer i Guàrdia caracteriza homens e mulheres no interior de adjetivos presentes na tipificação da masculinidade dominante. Como já apontamos na seção 3, a compreensão do masculino associado ao pensamento racional e o feminino ao campo dos sentimentos reforça e legitima o estereótipo da masculinidade dominante (WELZER-LANG, 2008; RÍOS, 2015; PADRÓS, 2012; FLECHA, PUIGVERT, RÍOS, 2013).

Aqui cabe uma justa ressalva, ao mesmo tempo em que apresenta as características descritas acima como diferenças inerentes aos homens e às mulheres, Ferrer i Guàrdia salienta que as mesmas não devem ser usadas para fins reacionários, justificando a opressão das mulheres. Para o pensador, a sensibilidade e o conservadorismo associados à figura feminina são tomados como potencialidades e revestidos de positividade, uma vez que para as transformações sociais essas qualidades são fundamentais. Nesta direção, afirma

Ferrer i Guàrdia, tanto as características naturais dos homens quanto as das mulheres devem ser moldadas na direção da verdade e da ciência, uma vez que ambas podem ser direcionadas para ações transformadoras ou conservadoras.

Neste contexto de diferenças naturais entre homens e mulheres, Ferrer i Guàrdia acredita que a educação é fundamental para ambos, mas os motivos podem variar, no caso das mulheres, para que

ejerza su acción benéfica, no se han de convertir en poco menos que en cero los conocimientos que le son permitidos: debieran ser en cantidad y en calidad los mismos que el hombre se proporciona. La ciencia, penetrando en el cerebro de la mujer, alumbraría, dirigiéndole certeramente, el rico venero de sentimiento; nota saliente, característica de su vida; elemento inexplorable hasta hoy; buena nueva en el porvenir de paz y de felicidad en la sociedad. (1912, p. 18)

O lugar que ocupam as mulheres no pensamento de Ferrer i Guàrdia é bastante novo diante dos autores que já discutimos, pela primeira vez as mulheres e as características tidas como femininas são apresentadas no pensamento pedagógico. O pensador catalão, ao considerar homens e mulheres como complementares, atribui funções sociais para cada um deles, sempre tendo em vista a transformação das relações de opressão.

Se por um lado, a mulher é detentora de sentimentos e uma certa dose de conservadorismo, o homem é apresentado como a alavanca efêmera das transformações que necessita das mulheres para sustentar as conquistas. Assim, o homem é

flor de un día, de efímera significación en la sociedad. La mujer, que representa la especie, es la que posee la misión de retener, en la misma especie, los elementos que le mejoran la vida, cuyos elementos, para ser adecuadamente sabidos, es preciso tener, ellos, conocimientos científicos. La humanidad mejoraría con más aceleración, seguiría con paso más firme y constante el movimiento ascensor del progreso y centuplicaría su bienestar, poniendo a contribución del fuerte impulsivo sentimiento de la mujer las ideas que conquista la ciencia. (FERRER I GUÀRDIA, 1912, p. 19)

Ao concluir sua defesa sobre coeducação, Ferrer i Guàrdia (1912) nos brinda com uma reflexão bastante interessante. Segundo o autor, os processos revolucionários dependem de dois elementos fundamentais: a ciência e o sentimento; para transformar a sociedade é preciso dominar o conhecimento científico na mesma medida em que é preciso estar tocado pelo amor. Em outras palavras, é o sentimento que move nossos conhecimentos na direção das transformações sociais.

Como podemos perceber, o pensamento de Ferrer i Guàrdia se diferencia sobremaneira dos que discutimos anteriormente, sua ligação com o movimento anarquista e seu contexto de origem, a Espanha, atrelada à Igreja e ainda em busca da industrialização, lhe permitem compreender e desenvolver uma abordagem pedagógica completamente nova. Os valores revolucionários e os anseios transformadores alçam o pensador catalão ao status de clássico.

As contribuições de Ferrer i Guàrdia e sua Escuela Moderna, são o expoente do pensamento anarquista em educação. A escola para todos e todas, homens e mulheres, pobres e ricos, com valores colaborativos e compromissada com a ciência e a verdade projetam a formação de sujeitos transformadores.

No que tange diretamente o conceito de masculinidade, não podemos negar que Ferrer i Guàrdia descreve características que estão no escopo das masculinidades dominantes. Por outro lado, notamos o esforço do pensador em atribuir a homens e mulheres atributos transformadores e positivos, reforçando sua ideia de complementariedade dos sexos.

Nos parece que Ferrer i Guàrdia explicita uma contradição inerente ao seu projeto de masculinidade, ao incluir todos e todas na escola, foi preciso garantir igualdade escolar para homens e mulheres com características, segundo o próprio autor, naturalmente diferentes. A partir daí o pensador desenvolveu um caminho epistemológico interessante, buscou positividade revolucionária tanto na masculinidade quanto na feminilidade.

Ainda no campo das ideias pedagógicas libertárias, no contexto da Revolução Russa de 1917, outra abordagem ganha destaque: a Colônia Gorki de Anton Semionovith Makarenko (1888-1939); é sobre esta experiência que nos debruçamos no tópico seguinte.

7.2. Makarenko: A Revolução Russa e o pensamento pedagógico

“Um trabalho educativo, que não persegue uma meta detalhada, clara e conhecida por todos, é um trabalho educativo apolítico.”

Anton Semionovith Makarenko

Na primeira metade do século XX, um fato histórico marca as relações econômicas e políticas no mundo: a revolução bolchevique na Rússia (1917). Inspirada nos

ideais marxistas, o processo revolucionário empenhou-se em implementar na região um governo comunista. Em 1922, países vizinhos ao território russo se juntam ao movimento e é formada a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), com o objetivo de fortalecer a revolução e expandir a influência do socialismo. Além da Revolução Russa, a Primeira Guerra Mundial também marca profundamente o início do século XX e deixa marcas no pensamento político que ressoam até os dias de hoje.

Vale lembrar que a Rússia estava, até 1917, ainda sob o comando do czarismo e em uma estrutura social bastante distante de países europeus como Inglaterra e França, já no auge do desenvolvimento industrial. O Czar Alexandre II, que governou o país de 1855 à 1881, adotou duras medidas imperialistas na busca de retomar a hegemonia sobre o continente europeu perdida para a França.

Segundo Buffa e Bauer (2010), o contexto russo era marcado por tensões sociais decorrentes do constante aumento dos impostos sobre a massa camponesa, a baixa produtividade, a carência de abastecimento em regiões empobrecidas, a dependência do capital externo para o desenvolvimento da indústria e a inexistente distribuição de renda. Estes fatores contribuíram para estabelecer um clima de revolta e favoreceu a divulgação da propaganda revolucionária socialista em diversas camadas da população, oprimida pela autocracia do regime czarista.

Nos governos seguintes, de Alexandre III (1881-1894) e Nicolau II (1894-1917), a condição russa agravou-se pela violência empreendida pelos czares e a constante realização de greves por parte da população. A situação, já bastante degradada, se tornou insustentável com a exportação do trigo, principal alimento do povo, para o pagamento da dívida externa (BUFFA, BAUER, 2010).

Somada à situação interna, a crise internacional gerada pela Primeira Guerra Mundial, da qual a Rússia participou, minaram o poder absolutista e culminaram na derrocada do regime czarista em 1917. O movimento revolucionário liderado por Lenin tinha como objetivo a implementação do regime socialista na Rússia e, posteriormente, o comunismo, se tornou vitorioso. Neste contexto, os/as revolucionários/as elegeram a educação como uma das prioridades, era necessário formar “o povo soviético”.

Com a intenção de formar o maior número possível de pessoas comprometidas com o ideário socialista, o governo revolucionário decretou a obrigatoriedade da educação, gratuita e universal, em todos os níveis. Para tanto, o Estado se responsabilizou totalmente pela educação, proibindo o ensino particular e confessional, controlando o material didático e investindo na formação de professores e professoras.

No entanto, Rodrigues (2004) afirma que a pedagogia soviética ainda não tinha bases teóricas e sua proposta educativa foi sendo elaborada na própria práxis, a partir, evidentemente, dos fundamentos sociológicos e políticos do campo conceitual marxista. É do pensamento de Marx, portanto, a inspiração e a defesa da educação enquanto elemento fundamental no processo de construção de uma sociedade socialista.

Em linhas gerais, a escola soviética estava centrada no valor educativo do trabalho que, numa sociedade revolucionária, deveria ser compartilhado e produtivo, favorecendo a formação do sujeito enquanto socialista. Nesta direção, a educação que começava a se desenhar na Rússia se apropriou de todo o aparato científico e tecnológico como forma de garantir o desenvolvimento industrial da nação alicerçado em novos valores.

Neste contexto revolucionário, vários/as intelectuais e dirigentes políticos se empenharam no esforço reflexivo de construir o socialismo. Dentre eles/as destacamos Anton Makarenko, considerado a maior figura da pedagogia russa do século XX, suas propostas exerceram grande influência entre os educadores e educadoras revolucionários/as, perdurando mesmo após o fim do regime socialista.

Makarenko, que na verdade é de origem ucraniana, era filho de família operária e se dedicou desde muito cedo à educação, formou-se professor em 1905 e lecionou em escolas primárias da Companhia Ferroviária na qual seu pai trabalhava. As atividades pedagógicas de Makarenko coincidem com o advento da Revolução Russa e, nas escolas operárias, o ideário socialista começa a ser difundido.

Em 1914, Makarenko ingressa no curso superior de formação de professores, quando se forma, em 1917, se torna supervisor educacional da região de Krioko. Já como profissional reconhecido, em 1920, após uma discussão com o chefe do Departamento de Educação da Província, é convidado, como forma de punição, para dirigir a Colônia Gorki para menores infratores (LUEDEMANN, 2002), é esta experiência que Makarenko discute em seus livros, com destaque para o “Poema Pedagógico”, lançando mão de seu pensamento pedagógico. Sobre este desafio, Makarenko escreveu:

Os primeiros meses da nossa experiência não foram para mim e para os meus colegas apenas um período de desespero e de tensão, foram também passados à procura da verdade. Em toda minha vida nunca li tantas obras pedagógicas. (1985, p. 29)

A situação material encontrada por Makarenko na colônia que iria dirigir era peculiar. Após a revolução, o prédio que já era utilizado como reformatório para jovens,

havia sido saqueado pela população do entorno, como lembra o autor, foi necessário reconstituir as estruturas mínimas para receber os novos internos (MAKARENKO, 1985).

Com a chegada dos jovens, em dezembro de 1920, o primeiro problema enfrentado por Makarenko foi o da disciplina, tema recorrente em sua obra. Segundo Luedemann (2002), Makarenko rapidamente compreendeu que era preciso constituir um sentido de comunidade, organizando um forte núcleo de atividades. Para tanto, formou entre os próprios colonos uma guarda para vigiar as estradas e estabeleceu uma rotina de reforma do prédio, a ideia era fazer com que os internos se sentissem parte fundamental da colônia.

Para estes jovens, Makarenko criou uma proposta integral, vinculada à prática política e econômica, sua pedagogia não estava pautada na abstração e na teorização, mas na concretude e na busca de soluções para os problemas cotidianos. Assim, articulava diariamente os interesses sociais aos individuais dos seus educandos. Foi na prática que criou condições materiais para que os colonos participassem da organização da vida escolar e produtiva, gerando laços de colaboração, respeito, autoridade e disciplina, características almejadas na nova sociedade socialista.

A busca por uma formulação da educação comunista enquanto modelo educativo, baseou-se na vinculação com o trabalho, ou seja, a escola deveria incorporar os princípios da ciência e do trabalho criativo, fazendo dela um ato consciente. Em suma, a escola deveria eliminar a divisão social do trabalho e a distinção entre trabalho manual e intelectual. Nas palavras de Makarenko, “na educação soviética não há diferenças fundamentais entre trabalho físico e trabalho intelectual. A organização do esforço, seu lado verdadeiro, humano, são aspectos tão importantes em um como em outro” (1985, p. 180).

Nesta direção, o fazer educativo proposto por Makarenko previa a reflexão e a ação, podendo levar as massas a desenvolverem plenamente suas potencialidades físicas e intelectuais, instrumentos pelos quais seria possível questionar a exploração capitalista. Objetivava-se, portanto, uma formação que permitisse a apropriação dos bens culturais e materiais produzidos na sociedade socialista.

O início da elaboração destes princípios educacionais comunistas levou Makarenko a se opor a qualquer método, prática e teoria pedagógica que exaltasse o ensino individualista. Um dos elementos centrais na colônia Gorki era justamente o de promover a escola enquanto comunidade, dado que a educação tinha como fim último a implementação definitiva do comunismo.

Filonov (2010) afirma que o pensamento pedagógico de Makarenko só alcançou a amplitude e profundidade devido sua perfeita compreensão da essência das

relações morais na nova sociedade socialista. Desta maneira, lembra Filonov, Makarenko conseguiu sintetizar na prática pedagógica preceitos ímpares para o desenvolvimento da mentalidade revolucionária. Nas palavras de Filonov, Makarenko “lutou por uma pedagogia digna deste nome, que construísse o homem e fosse responsável perante a sociedade pelos resultados da educação” (2010, p. 14-15). Assim, a força da educação, na sociedade socialista, está na inclusão da psicologia, da biologia, da medicina e de todas as ciências, utilizadas na organização da prática do processo educativo e na pesquisa pedagógica.

Makarenko (1985) afirma que a educação é um processo social no sentido *stricto* do termo e a pedagogia, por ocupar-se dela, é a ciência mais dialética. Esta compreensão da educação revela as duras críticas feitas pelo autor ao pensamento pedagógico centrado na experiência exclusiva do/a estudante com o ambiente.

A dialética da ação pedagógica é tão grande que nenhum meio pode ter efeito positivo se toda uma série de outros meios não é posta em prática simultaneamente. Em si, todo meio pode ser bom ou mau, sendo o elemento decisivo não a ação isolada, mas a de um conjunto de meios harmonicamente organizados. (MAKARENKO, 1985, p. 258)

Como podemos perceber na citação, a educação para Makarenko é a organização harmônica de um conjunto de fatores entrelaçados e complementares. Assim, a relação entre teoria e prática no sistema socialista de ensino se daria dialeticamente e alcançaria novos horizontes conceituais, ou seja, “penso que vivemos numa época em que o prático corrige sensivelmente os dados das teorias científicas” (MAKARENKO, 1985, p. 261).

A percepção da relação entre teoria e prática fez com que Makarenko criticasse a literatura pedagógica da época, isso porque as considerava um discurso carente de instrumentos válidos. Diante das condições e dos problemas que enfrentava na Colônia Gorki, Makarenko afirma que

O principal benefício que retirei dessas leituras foi a convicção, que se transformou em certeza, de que elas não me punham nas mãos qualquer ciência e qualquer teoria, e que era preciso retirar esta da soma dos fenômenos reais que se passavam diante dos meus olhos. Nem sequer o compreendi a princípio, vi simplesmente que o que tinha a fazer não eram fórmulas livrescas [...] mas tinha necessidade de análise imediata da ação imediata. (1985, p. 30)

Diante do olhar de Makarenko (1985), a Escola Nova também foi objeto de

crítica, para o soviético, organizar a educação em torno das necessidades da criança implicaria na centralidade no indivíduo, secundarizando o que para ele era o objeto principal da educação: as necessidades da sociedade revolucionária. Para Makarenko (1985), a educação precisa valorizar os interesses do coletivo, desta maneira os/as educadores/as precisavam organizar a prática de tal modo que as crianças pudessem introjetar a coletividade, compreendendo que os interesses pessoais são posteriores aos coletivos. Mais do que isso, uma “educação suscetível de formar um homem forte e de boa têmpera, capaz de executar até um trabalho desagradável e aborrecido se este corresponder aos interesses da coletividade” (MAKARENKO, 1985, p. 141).

Dos autores estudados neste trabalho, Makarenko (1985, 2010) é o primeiro a admitir a supremacia do social sobre o natural, para ele, a educação pode educar essa “natureza” conforme as necessidades da sociedade. Dito de outra forma, isso significa que para o autor a “cultura da espontaneidade” desconsidera o processo educativo e social, valorizando nas crianças um inatismo inexistente.

Opondo-se mais uma vez aos preceitos da Escola Nova, Makarenko não acreditava na autodisciplina como conquista pessoal dos/as estudantes no sentido da autonomia. Para ele, era necessária uma disciplina consciente, ou seja, a construção de uma conduta orientada ao coletivo, uma disciplina onde a vontade individual é totalmente integrada à vontade coletiva, necessária para o progresso da sociedade comunista.

A educação para Makarenko visava formar o “indivíduo de que a nossa sociedade precise” (2010, p. 46), mas não se tratava de formar engenheiros, médicos ou torneiros, era preciso formar um novo tipo de comportamento, deduzidos das experiências que a sociedade coloca, precisamente no estado soviético. O projeto de personalidade buscado por esta proposta educativa baseava-se nas exigências da sociedade e não em parâmetros idealistas. Nas palavras de Makarenko,

Nas nossas tarefas não há nada de eterno e absoluto. As exigências da sociedade são válidas apenas para uma época cuja duração é mais ou menos limitada. Podemos estar completamente convencidos de que à próxima geração apresentar-se-ão exigências um tanto modificadas e estas modificações serão introduzidas gradualmente, à medida que se desenvolve e se aperfeiçoa toda a vida social. (2010, p. 48)

Para o contexto em que vivia, Makarenko não escondia o principal objetivo de sua prática: a educação deveria ser comunista e capaz de formar em cada pessoa o espírito útil à causa da classe operária. Segundo o autor, a educação revolucionária, não poderia se

ocupar de uma só criança, mas transformar as aptidões desta criança em produto de uma personalidade singular no interior da coletividade (MAKARENKO, 2010).

Nas colônias que dirigiu, Makarenko explicitou seu método pedagógico, o ensino baseava-se na organização das atividades da vida comunal visando o bem coletivo. Trabalhar na subsistência da colônia, produzir manufaturas e a manutenção predial são exemplos destas atividades que, para o educador, tinham a função de formar nos homens soviéticos qualidades estéticas, éticas e políticas.

Diante desta organização das colônias, os professores assumiam um papel político importante, eram os responsáveis pela formação do cidadão russo, deveriam ser modelo para a colônia, deveriam ser construtores ativos do comunismo, lideranças revolucionárias (MAKARENKO, 1985). O trabalho educativo exigia dedicação e compromisso, não apenas com o coletivo, mas com toda a revolução; o êxito do comunismo passava pelas mãos dos professores.

Para educar a responsabilidade e o sentido de dever, Makarenko fazia uso de estratégia própria do pensamento educacional socialista, colocava as crianças em contato direto com a produção e o trabalho. Acreditava que por meio do mundo real transformado em fazer pedagógico, formaria o espírito de colaboração e solidariedade, abandonando o egoísmo e o interesse pessoal.

Makarenko buscou a formação de uma personalidade disciplinada e atenta aos interesses coletivos, uma formação, acima de tudo, política, onde cada colono tornado comunista defenderia suas ideias por meio da palavra e da ação. Para Rodrigues (2009), a ideia de coletivo propagada por Makarenko era, ao mesmo tempo, meio e fim da educação, ou seja, um conjunto de indivíduos ligados entre si pela responsabilidade compartilhada sobre e no trabalho.

Em resumo, a escola na perspectiva de Makarenko, não era apenas a transmissora de conhecimentos, era, sobretudo, socializadora de uma concepção política e cultural. Nas colônias as crianças aprendiam os conteúdos escolares, mas principalmente aprendiam a serem soviéticas. Na pedagogia de Makarenko a escola e a fábrica se encontram e compartilham o mesmo objetivo: a formação do cidadão socialista, militante ativo e consciente do comunismo.

A União Soviética nasce no início do século XX e transforma radicalmente uma estrutura social arcaica e baseada no poder do Czar. A luta do povo, a revolução, as disputas internas, a guerra, a vida, tudo se organiza na direção da utopia socialista: construir uma sociedade mais justa e coletiva. É nesta direção que os esforços de Makarenko estão

colocados, a formação de novos sujeitos históricos se impõe aos educadores e educadoras revolucionários/as e, como consequência dialética na terminologia marxista, um projeto de masculinidade. É ele que analisaremos a seguir.

7.2.1. O projeto socialista de masculinidade

O pensamento de Makarenko está em sintonia com a necessidade de construir na Rússia uma nova sociedade, baseada em relações coletivas e em valores socialistas. A busca de princípios educativos fora da ética burguesa e do lucro, em relações nas quais não houvesse a exploração de uns sobre os outros, na construção da solidariedade e da oferta das mesmas oportunidades, enfim, a formação do “novo homem”, animaram o pensamento e a prática de Makarenko.

A construção deste novo modelo deveria começar pela educação, obrigatória e gratuita, de todas as crianças, do campo e das cidades, filhos e filhas de camponeses e operários, invariavelmente sem escolaridade ou com instrução residual. A escola se torna o locus privilegiado para colocar em prática a educação socialista que tanto sonhava.

Gadotti (2003) nos lembra que a proposta de Makarenko tinha como pressuposto a autoridade do coletivo resultante da participação de cada um nas decisões, desta maneira, acreditava-se que os/as estudantes poderiam desenvolver um sentimento de pertencimento à coletividade. Por meio de princípios democráticos, práticos e organizados, Makarenko construiu uma proposta para a educação soviética que visava, sobretudo, o triunfo do socialismo.

Makarenko elabora uma pedagogia original, não espontaneísta, que se realiza na conexão entre educação e trabalho produtivo e na coletividade. Para o autor, a educação seria capaz de promover a felicidade ao associar os ideais do socialismo à prática pedagógica, criando um sentimento genuíno de otimismo. A tarefa de Makarenko era enorme: educar as novas gerações no interior da revolução bolchevique.

Nesta direção, novos valores foram professados e a própria ideia de indivíduo tomou novos contornos, na Rússia socialista, era preciso ser, além de homem e mulher, militante revolucionário. Makarenko, o mais notável dos educadores russos, compreendeu esta nova função da educação, enquanto a experiência, com diferentes feições, marcou o pensamento de Rousseau, Dewey e Pestalozzi, o que marca o pensamento soviético é o trabalho, a formação de um proletariado coletivamente consciente e comprometido.

A nossa honestidade exige uma unidade positiva entre os trabalhadores, o respeito a cada trabalhador pela sua pequena coletividade e pela coletividade formada por toda a sociedade soviética, o respeito pelos trabalhadores de todos os países. (MAKARENKO, 2010, p. 122)

O proletário surge como projeto de masculinidade no pensamento socialista, uma masculinidade marcada pela produção de bens coletivos, pela coletividade e, sobretudo, pela solidariedade. Makarenko almeja um projeto de homem que pense mais no coletivo do que nos interesses particulares, que forje suas vontades a partir das necessidades do coletivo, que honre com seu trabalho as conquistas sociais e a distribuição dos meios de produção.

O que rege esta masculinidade? A moral soviética. Os valores propagados por Makarenko nas colônias educativas que dirigiu deixam claros os comportamentos e deveres dos homens bolcheviques, a disciplina, o rigor, a produtividade e a ordem. Estes valores, mesmo com a roupagem do socialismo, nos parecem, não se afastam radicalmente da masculinidade dominante.

Mas o projeto de masculinidade de Makarenko nos revela dois elementos diferentes: a prevalência do coletivo e da obediência. Estes dois fatores, que não identificamos na masculinidade tradicional descrita por Grossi (2005), apontam caminhos distintos. O primeiro denota à masculinidade a necessidade de recolocar seus interesses em espaços de disputa e o segundo promove a curvatura dos homens diante de imposições externas.

Nos textos escolhidos para a Coleção Educadores²⁸, como “A Família e a Educação dos Filhos”, Makarenko nos apresenta elementos sobre sua proposta de educação que vão além da Colônia Gorki e o trabalho pedagógico escolar. Acreditamos que a sua concepção sobre educação dos filhos e filhas nos levam a elementos interessantes sobre a masculinidade.

Começamos esta análise destacando um exemplo dado pelo educador a um casal que o procura para discutir a educação do filho adolescente (MAKARENKO, 2010, p. 86). Neste trecho, Makarenko questiona o pai e a mãe sobre quem arruma a cama e limpa os sapatos do jovem, a mãe responde que em toda vida ficou responsável por estas atividades. Makarenko conclui que, mesmo os/as ativistas mais influentes do partido, quando tem que educar seus filhos e filhas, comete equívocos que não cometeriam na direção de uma

28 A Coleção Educadores foi editada pelo Ministério da Educação no Brasil em 2010; vários autores discutidos nesta tese tem um exemplar dedicado à sua obra.

empresa ou coletivo e aponta como motivo o excesso de amor.

O amor é o sentimento mais sublime que, em geral faz milagres, que gera pessoas novas, que cria grandiosos valores humanos...
Se tivéssemos que definir mais exatamente nossa conclusão, diríamos simples e abertamente: o carinho, como o jogo e a comida, exige dosagem. Ninguém pode se gabar de ter comido bem depois de engolir 10 quilos de pão. O carinho também exige dosagem, necessita ser medido. (MAKARENKO, 2010, p. 86-87)

O amor, sentimento sublime como afirma Makarenko na citação, passa a ser um elemento importante na socialização; o destaque que damos a esta passagem não está no sentimento em si, que já havia sido indicado por autores anteriores a ele como fator importante, mas na ideia de “amar sob medida”. Em outras palavras, o amor aparece na obra do soviético, conhecido como disciplinador, como medida da ação educativa, como elemento que pode ser socialmente mensurado. Este ponto é fundamental quando pensamos em masculinidades, trata-se aqui de “um homem que possa, por um lado, ser herói de nossa época e, por outro lado, não ser de modo algum um “panaca”, nem um homem que venha desprender-se de tudo e ficar sem nada, posando de generoso” (MAKARENKO, 2010, p. 87).

Para Makarenko, encontrar o meio termo entre a severidade e o carinho é um desafio na formação de meninos e meninas, assim, com a ponderação e amorosidade, os castigos se tornam desnecessários. Mais do que isso, o autor defende que é possível sermos severos sem nenhum tipo de punição ou gritaria, a amabilidade, a compreensão e a segurança são elementos mais impactantes na educação do que a raiva e a histeria.

Outro elemento interessante no que tange à criação especificamente dos filhos e podemos transportá-lo para a masculinidade é o prazer pela aventura e o risco. Lembremos que a atração pelo perigo se configura também enquanto característica tipificada na masculinidade dominante (Grossi, 2005; Fry, 1982). Neste ponto, Makarenko afirma que as famílias têm dois comportamentos clássicos: impedir que os meninos experienciem o risco, controlando todas as ações ou permitir que os meninos realizem todas as aventuras. Para o autor, ambas as posturas estão equivocadas e nenhuma delas é capaz de educar para a força de vontade.

Para Makarenko (2010), a verdadeira virtude na educação dos meninos não se constrói com a necessidade de conseguir tudo que deseja, mas em saber renunciar a algo quando assim for necessário.

A força de vontade não é simplesmente um desejo e sua satisfação, mas sim o desejo e o freio, o desejo e a renúncia simultâneos. Se seu filho se exercita somente em satisfazer seus desejos e não pratica o saber contê-lo, nunca terá grande força de vontade. Sem freio não pode haver máquina e sem freio não pode existir nenhuma vontade. (MAKARENKO, 2010, p. 93)

A busca pelo equilíbrio entre a disciplina e a liberdade, entre o desejo e a renúncia marcam o pensamento de Makarenko e seu projeto de masculinidade. Nos parece que essas contradições estão no seio também da sociedade socialista que se pretendia construir, uma sociedade que não se sabia por completo como seria, uma utopia que se construiria na prática.

Segundo Oliveira (2004), a união soviética viveu, logo após a revolução, um período bastante profícuo de ressignificação de comportamentos, uma vez que os valores representados pela “velha” Rússia czarista eram tidos como ultrapassados. Neste contexto, se encontra também a negação de práticas mais tradicionalistas relacionadas ao gênero, vale lembrar que no interior do movimento socialista imperava a ideia de igualdade irrestrita entre homens e mulheres.

No entanto, pouco tempo depois um forte movimento moralista se impôs sobre a união soviética mascarado pelo discurso da luta com responsabilidade moral. Nas palavras de Oliveira (2004),

Os partidos comunistas europeus, que tinham visto com muita reserva alguns relaxamentos morais pós-revolucionários (como a lei do aborto), apoiaram de modo ostensivo atos e slogans stalinistas que pregavam um espírito de luta e um comportamento para ambos os sexos regidos por uma estrita respeitabilidade e moralidade convencionais. (p. 41)

Evidentemente, dentre os socialistas, assim como existem entre os capitalistas, muitos/as militantes da sociedade russa desejavam e lutaram por relações de gênero mais iguais. Ainda que em uma perspectiva próxima ao feminismo da igualdade, como descreve Puigvert (2001a, 2001b), o movimento socialista se empenhou em incluir as mulheres no mercado de trabalho, igualar salários, garantir direitos iguais, etc.. De toda maneira, a história mostrou que prevaleceu a ideia do homem socialista vinculado ao guerrilheiro, forte e violento.

Em Makarenko (1985, 2010) não é difícil localizar este projeto de masculinidade voltado para a defesa da pátria e ao combate sempre iminente com as nações

capitalistas ocidentais. A militância, a guerrilha, a militarização e o combate se tornam objetivos masculinos reproduzidos pelas propagandas do Partido Comunista russo, o homem guerreiro viril prevalece entre os revolucionários, acrescido, evidentemente, do modelo de trabalhador exemplar e responsável.

Como podemos perceber, a ideia de masculinidade sustentada entre o soldado e o trabalhador não foi exclusividade do pensamento imperialista norte-americano, mas se espalhou também entre os socialistas e, mais tarde, entre os nazistas. É neste ponto que consideramos fundamental discutir o projeto de masculinidade nas teorias pedagógicas para compreender, mesmo em ideologias tão distantes, como pode prevalecer o mesmo modelo masculino.

Makarenko (1985, 2010) nos apresenta uma proposta educativa que responde aos interesses revolucionários, pretende com a disciplina e a prevalência do coletivo formar o novo homem, o homem socialista. O pensador ucraniano, militante do partido comunista russo, assume o dever de educar os jovens em colônias no duro contexto pós-revolução. Mesmo afirmando veementemente a necessidade da autoridade, do compromisso com a coletividade e dos interesses socialistas, Makarenko nos apresentou um compromisso com a felicidade, que, para ele, está vinculada ao êxito da revolução.

A felicidade humana que nossa grande revolução proletária conquistou e que irá aumentando ano após ano, é uma felicidade que deve ser patrimônio de todos, à qual eu, particularmente, também tenho direito. Eu quero ser herói e realizar proezas, dar o melhor ao estado e à sociedade e, ao mesmo tempo, quero ser um homem feliz. (MAKARENKO, 2010, p. 88)

A prática pedagógica de Makarenko responde diretamente ao contexto carregado de tensões e se reveste de muita esperança. O pensador viveu não só a tentativa de construir uma nova ordem social, mas foi também o entusiasta da transformação do homem com novos parâmetros éticos baseados no coletivo enquanto organismo social vivo. Os novos valores propagados por Makarenko, mesmo que com aspectos ainda da masculinidade tradicional, nos permitem pensar novas formas de ser homem, um homem mergulhado no coletivo e com valores mais humanos compartilhados entre todos e todas.

Ainda no campo dos pensadores progressistas da educação, na segunda metade do século XX, num contexto de pós-guerra ainda marcado pelo risco constante de conflitos provocados pela Guerra Fria, um pensador sul-americano ganha destaque. Paulo Freire (1921-1997), nordestino e brasileiro, propõe um pensamento pedagógico novo, que supera velhos dilemas das teorias pedagógicas. É a hora de pensar a educação humanista,

libertadora e transformadora. Na seção seguinte analisaremos a obra do pensador brasileiro mais influente internacionalmente: Paulo Freire.

8. MASCULINIDADE E AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL: AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

Nesta seção apresentamos a análise do pensamento de Paulo Freire, intelectual que construiu um pensamento pedagógico inovador e tem influenciado diversos pesquisadores e pesquisadoras. Suas ideias nos ajudam a compreender a educação na atualidade, sendo aqui analisadas do ponto de vista do projeto de masculinidade que defende.

Paulo Freire (1921-1997) é certamente o intelectual brasileiro de maior renome internacional e, no interior de suas reflexões, seu contexto de origem foi fundamental para suas elaborações teóricas. Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, Pernambuco, Nordeste brasileiro, de família de classe popular, pela qual em diversas passagens de sua obra demonstrou grande apreço. Foi no interior do ambiente familiar que Freire se alfabetizou, na imortalizada 'sombra daquela mangueira', com a ajuda de sua mãe professora, com gravetos caídos, tendo o chão de terra do quintal como primeiro caderno.

O contexto marca o pensamento de Paulo Freire que se refere a si mesmo sempre condicionado pelas condições objetivas da vida, por isso a importância de, aqui, retomar algumas passagens de sua trajetória articuladas ao contexto histórico.

A partir da década de 1920, em decorrência da crise econômica de 29, a família de Freire é obrigada a deixar a capital do estado e passam a viver em Jaboatão, município da região metropolitana de Recife. O Brasil deste período vive uma série de mudanças no sistema econômico, passando do modelo agrário-exportador para a industrialização, o que gera uma série de revoltas das camadas populares e até mesmo das classes dominantes. Trata-se do surgimento de uma nova ordem, mais próxima da organização mundializada da indústria, que se evidencia na oposição entre as velhas oligarquias agrárias e a classe burguesa emergente.

Ianni (1967) aponta como ponto crucial deste processo a Revolução de 30, marco da implementação definitiva do capitalismo industrial no Brasil. Segundo o autor, do ponto de vista econômico, tal revolução aflora a incapacidade do governo em manter as condições do preço do café às custas de empréstimos internacionais. A insatisfação popular, a crescente urbanização e o fortalecimento da indústria nacional tornam inviável politicamente o protecionismo ao setor agrário.

As rupturas provocadas pela alteração da classe dominante, dos coronéis aos burgueses, se manifestaram em revoltas armadas contra a aristocracia latifundiária. É neste

contexto que chega ao poder Getúlio Vargas, inicialmente promulgado como governo provisório, com a missão de apaziguar os fortes impasses sociais antagônicos: a burguesia industrial, os latifundiários e os movimentos populares. Vargas se manteve no poder até 1945 por meio de instrumentos ditatoriais, apoiado pelos militares, e fez prevalecer os interesses da burguesia emergente, frustrando os desejos dos movimentos populares e os interesses da oligarquia agrária.

Em Jaboatão, lugar da primeira infância de Freire, o contexto de pobreza, fome e escassez, o sofrimento causado pela morte do pai e a dificuldade financeira da família é o mesmo das alegrias e criancices:

A difícil vida em Jaboatão, contudo, ofereceu a Paulo também oportunidades fundamentais para que ele fortalecesse o seu caráter e a sua preocupação com a justiça. Lá não viveu somente dores e privações. Lá conheceu o prazer de conviver com amigos e conhecidos que foram solidários naqueles tempos tão difíceis. Espantou-se com o crescimento de seu corpo, começou a perceber a sua corporeidade mesmo que ainda cheio de medos e receios diante da sua magreza excessiva. (FREIRE, A., 2006, p. 47)

Ao finalizar o curso primário, Freire transfere-se para o Colégio Oswaldo Cruz em Recife, escola em que, ao se destacar como estudante, exerce pela primeira vez o magistério. É na Capital que se realiza os estudos universitários, não tendo a opção por cursos de formação de professores, Freire se forma em Direito,

Paulo fez a “opção” de cursar a Faculdade de Direito de Recife por sua tendência humanista e porque, no fundo, sonhava continuar seu trabalho de “professor de sintaxe”, iniciado no Colégio Oswaldo Cruz ainda muito jovem. [...] O curso de Direito, mais que um curso jurídico, era voltado para o humanismo que lhe possibilitaria um aprofundamento maior nos estudos da língua portuguesa, propiciando o exercício mais eficiente de sua indiscutível vocação. (FREIRE, A., 2006, p. 55)

Sobre sua tentativa enquanto advogado, Paulo Freire relata em “Pedagogia da Esperança” (2003a) a frustração da primeira ação: cobrar dividendos de um jovem dentista. Freire entrega a causa em solidariedade ao dentista que não poderia sustentar a família sem os equipamentos e, conseqüentemente, abandona o exercício da advocacia, dedicando-se exclusivamente à docência.

Após a experiência no Colégio Oswaldo Cruz, Freire é convidado para assumir a Divisão de Educação e Cultura do recém-criado Serviço Social da Indústria (SESI)

onde entrou em contato pela primeira vez com a educação de pessoas adultas, experiência que marcou suas reflexões.

Já em 1952, Paulo Freire é nomeado professor interino de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Recife. Para Ana Maria de Araújo Freire²⁹, é nesta instituição que Paulo Freire aprofunda sua leitura crítica do mundo, lá

[...] troca entre as experiências marcadamente teóricas com a outra mais empírica e prática levou Paulo ao desafio de encontrar *inéditos viáveis*, soluções transgressoras de acompanhamento da repetição milenar do já feito e do já dito, e acreditando nos sonhos, lutar por um projeto de um mundo através da educação para a libertação. (FREIRE, A., 2006, p. 93)

A primeira metade da década de 1960 é marcada pelo crescimento da participação popular, alavancados pelos governos populistas, os movimentos sociais se espalham em iniciativas que abrangem da reforma agrária ao direito à educação. Freire foi um entusiasta destes movimentos, participando ativamente tanto no âmbito do SESI quando no Movimento de Cultura Popular, este segundo, nas palavras do educador:

O Movimento de Cultura Popular nasceu da vontade política de Miguel Arraes, então recém-empossado prefeito da cidade do Recife, a qual se juntou a vontade igualmente política de um grupo de líderes operários, de artistas e intelectuais outros. Fiz parte deste grupo, que ele convidou para uma reunião em seu gabinete e na qual falou de seu sonho. O de fazer possível a existência de um órgão ou serviço de natureza pedagógica, movido pelo gosto democrático de trabalhar *com* as classes populares, e não *sobre* elas; de trabalhar *com* elas e *para* elas. (FREIRE, 2003b, p. 142)

O MCP marcou o caminho profissional de Freire, foi aqui que o educador aprofundou suas ideias sobre alfabetização de pessoas adultas, sobretudo de origem popular, se engajando na educação do povo *com* ele e *para* ele. Neste período, a experiência mais marcante, certamente, foi a de Angicos, município do interior de Pernambuco, devastado pela seca e a pobreza extrema, onde Paulo Freire colocou em prática uma metodologia de alfabetização inovadora, engajada e transformadora.

Diante do reconhecimento do trabalho desenvolvido por Freire, em 1963 foi nomeado coordenador do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), durante o Governo de João Goulart. A ideia central do PNA era alfabetizar e politizar 5 milhões de pessoas,

29 Ana Maria de Araújo Freire, Nita, foi a segunda esposa de Paulo Freire e grande colaboradora de sua obra. Depois da morte do educador, em 1997, Nita se tornou a responsável legal do legado de Freire. Em razão do mesmo sobrenome, neste trabalho adotaremos "Freire, A." quando formos citá-la.

diminuir os índices de analfabetismo e ampliar o direito ao voto, restrito neste momento apenas às pessoas alfabetizadas. Como sabemos, esta e outras iniciativas de João Goulart e dos movimentos populares foram bruscamente interrompidas pelo Golpe.

O Golpe Militar marca profundamente a história do Brasil e o pensamento de Paulo Freire. Em 1964 já era um educador renomado e suas ideias sobre educação e conscientização das classes populares, obviamente não eram bem vistas pelos militares. Diante do endurecimento do regime, Freire foi levado violentamente aos seus contextos de empréstimo, como ele mesmo nomeou os 16 anos de exílio.

Na verdade, um dos sérios problemas do exilado ou exilada está em como lidar, de corpo inteiro, com os sentimentos, desejos, razão, recordação, conhecimento acumulados, visões de mundo, com a tensão entre o hoje vivido na realidade de empréstimo e o ontem, no seu contexto de origem, de que chegou carregado de marcas fundamentais. No fundo, como preservar sua identidade na relação entre a *ocupação* indispensável no novo contexto e a *pré-ocupação* em que o de origem deve constituir-se. Como lidar com a saudade sem permitir que ela vire nostalgia. (FREIRE, 2003a, p.34)

Freire, após ser preso e sofrer um processo de demissão na Universidade de Pernambuco, se refugia em La Paz, na Bolívia, levando consigo o “pecado de ter amado profundamente seu povo” (FREIRE, A., 2006). O educador fica dois meses no país, até que em dezembro a Bolívia sofre também um golpe de Estado.

O segundo destino de refúgio é o Chile, país que recebeu inúmeros brasileiros e brasileiras em asilo político, dentre eles/as Fernando Henrique Cardoso e Ruth Cardoso, Plínio de Arruda Sampaio, Álvaro Vieira Pinto e Francisco Weffort. A efervescência provocada pelo Governo Allende encanta Paulo Freire, nas palavras do educador:

Cheguei ao Chile de corpo inteiro. Paixão, saudade, tristeza, esperança, desejos, sonhos rasgados, mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados, nas tramas inúmeras vividas, disponibilidade à vida, temores, receios, dúvidas, vontade de viver e de amar. Esperança, sobretudo. (FREIRE, 2003a, p. 35)

Em 1969, a Democracia Cristã, com postura política alinhada à extrema direita chega ao poder no Chile. Freire se vê mais uma vez obrigado a partir, optando por lecionar como professor convidado na Universidade de Harvard, permanecendo lá até 1970.

Na década de 1970, Paulo Freire passa a trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas (CNI), órgão que, segundo ele, lhe garantiria, além do espaço para reflexão, o contato

direto com os diferentes grupos populares do mundo, possibilitando estar no mundo ensinando e aprendendo (FREIRE, 2003b). Freire permanece em Genebra, sede do CNI, até 1980, quando retorna definitivamente ao Brasil.

O trabalho no CNI lhe permitiu conhecer e acompanhar experiências educativas em diversas regiões da Ásia, Oceania, América e na África (FREIRE, A., 2006). São amplamente conhecidas suas incursões por Guiné-Bissau, Cabo Verde e Angola, descritas e analisadas em livros como “Pedagogia da Esperança”, “A África ensinando a gente” e “Cartas à Guiné-Bissau”. Foi especialmente no continente africano que o educador passou a atuar diretamente, aflorando sua africanidade,

[...] deixei a Universidade de Genebra, por causa da África. Por causa da África eu rejeitei até hoje uma série de convites que recebi, e que continuo recebendo, de universidades não europeias – europeias umas duas somente – mas norte-americanas e canadenses, para ficar com eles, em paz. Eu prefiro ficar com a minha luta pela África. (FREIRE, 2003c, p. 49)

Com o abrandamento do Regime Militar no Brasil, resultado da forte pressão popular representada, principalmente, pelo “Movimento Diretas Já”, em 1980, Freire retorna ao seu contexto, estabelecendo residência em São Paulo, onde passa a trabalhar como professor titular na Pontifícia Universidade Católica (PUC). Além de desenvolver o trabalho acadêmico em diversas universidades, com a eleição de Luíza Erundina de Sousa para a prefeitura do Município de São Paulo pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Freire assume a função de Secretário Municipal de Educação.

O período que se estende de 1980 à 1997, ano de falecimento de Paulo Freire, foi marcado por um profundo espírito de esperança. A redemocratização, os movimentos populares, o Partido dos Trabalhadores, tudo isso animava o fazer pedagógico de Freire e reforçava seu intenso compromisso político com a transformação da sociedade.

No tópico seguinte, analisaremos o pensamento pedagógico do autor que é, certamente, resultado de toda sua experiência de vida, do suporte-mundo e dos inéditos viáveis.

8.1. O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire

“Para o êxito da luta, a consciência ética e

a consciência política dos lutadores têm importância decisiva.”

Paulo Freire

A vida de Paulo Freire foi marcada por rupturas, amorosidade e luta, entre o nordeste brasileiro e a infância pobre em Jaboatão, o exílio e os contextos de empréstimo, a África e as africanidades, a universidade e o partido. Tudo isso fez com que sua obra também se transformasse ao longo do tempo, ganhando criticidade. Do primeiro livro, “Educação e Atualidade Brasileira”, ao último publicado em vida, “Pedagogia da Autonomia”, os conceitos freireanos foram ganhando profundidade epistemológica. Os livros que escreveu em parceria com grandes pensadores como Donaldo Macedo, Sérgio Guimarães, Frei Betto, revelam a disponibilidade para o diálogo e a construção coletiva do pensamento.

Paulo Freire foi um homem de seu tempo e por isso sua obra acompanhou o desenvolvimento histórico na tentativa de colaborar com elementos capazes de promover a transformação social, objetivo primeiro de sua vida enquanto intelectual e militante. Exemplo disso é seu primeiro livro, “Educação e Atualidade Brasileira” (2002), escrito em um Brasil ainda assolado pelo analfabetismo, por índices gritantes de miséria e pela exclusão.

Freire (2002) analisou um Brasil desigual, cheio de contradições e conflitos, um nordeste empobrecido. Por outro lado, já demonstrava o otimismo crítico de suas reflexões, genuinamente democráticas e transformadoras, impondo um novo paradigma para a teoria e a prática educacional. Mesmo sendo “Educação e Atualidade Brasileira” um dos seus primeiros escritos, já desponta como ponto fundante de sua obra a libertação das consciências colonizadas, o engajamento político e consciente, a luta diante de uma sociedade cheia de contradições e antagonismos:

O problema educacional brasileiro, de importância incontestavelmente grande, é desses que precisam ser vistos organicamente. Precisam ser vistos do ponto de vista de nossa atualidade. No jogo de suas forças, algumas ou muitas dentro delas, e antinomia umas com as outras. (FREIRE, 2002, p. 9-10)

Desta compreensão dialética entre o contexto histórico e as pessoas, Freire (2002) deriva um outro conceito, a transitividade enquanto condição humana. Já está posto aqui o caráter que acompanha toda sua obra, a convicção na capacidade humana de transformar e ser transformado pelo mundo em ação crítica e consciente.

As bases do pensamento de Paulo Freire para a educação libertadora são

representadas por três elementos: o diálogo, a participação e a relevância cultural que, juntos, são capazes de ajudar os sujeitos a superar a falsa consciência e autodeterminar seus destinos. Estes três princípios se opõem radicalmente ao centralismo, ao anti-diálogo, ao autoritarismo e ao assistencialismo; frutos da inexperiência democrática da sociedade brasileira e do desinteresse das classes dominantes. Como forma de superação à estes preceitos negativos, a educação para Paulo Freire está vinculada organicamente ao contexto social, possibilitando reflexão e ação por parte dos/as estudantes. Neste contexto, a transformação social exige uma mudança da consciência ingênua para a consciência crítica no processo que mais tarde Freire (2008) chamará de conscientização.

A contradição existente entre o diálogo e o anti-diálogo pode ser considerada como ponto nevrálgico na obra de Freire. Em linhas gerais o diálogo deve ser o balizador de uma educação que se pretende libertadora, enquanto que o anti-diálogo transforma as relações humanas em práticas autoritárias e aprisionadoras. Assim, no encontro com a própria essência humana, o ser humano é apresentado como:

É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não de só contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade que o faz ser o ente de relações que é. [...] Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. (FREIRE, 2003d, p. 47-49)

A educação assume no pensamento de Freire uma característica transformadora em uma sociedade marcada pelo conflito; uma educação democrática e comprometida com a superação de aparatos autoritários e sistemas repressivos de manutenção do poder. A possibilidade histórica que a escola e a educação representam exige dos educadores e educadoras compromisso político na luta contra a opressão e que os mesmos se compreendam enquanto instrumentos na dimensão de uma ação cultural libertadora (FREIRE, 2003a, 2003d).

O ideal transformador da obra de Freire explicita sua intencionalidade com a formação crítica dos sujeitos históricos. Ao reconhecerem-se enquanto agentes da transformação, educandos/as e educadores/as, compartilham amorosamente a busca por “ser mais” (FREIRE, 2008). Esta proposta pedagógica refere-se à necessidade de construir uma prática voltada para a inclusão dos homens e mulheres na História como sujeitos e não como objetos de uma sociedade formadora de consciências oprimidas, acríicas e desumanizadoras.

O diálogo surge na educação como um elemento novo e potencializador e o processo de ensino e aprendizagem ganha uma conceitualização transformadora. Para Freire

(1983), é fundamental na prática educativa, uma perspectiva problematizadora na qual educador/as e educando/a aprendem mutuamente, compartilhando saberes cada vez mais elaborados, ou seja, “educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a ‘sede do saber’ até a ‘sede da ignorância’” (1983, p.15).

Em outra direção, uma educação não libertadora aplica o anti-diálogo ou a extensão do conhecimento aos/às ignorantes, aos que não sabem, resultando no que Freire chama de invasão cultural:

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação. (FREIRE, 1983, p. 26)

Dessa forma, Freire demonstra uma compreensão do conhecimento bastante ampliada; o conhecimento científico, escolar e erudito não é encarado como hierarquicamente superior, apenas diferente do conhecimento comum, compartilhado pelas tradições. Uma postura de anti-diálogo está baseada na ideia de que é preciso na educação transferir o conhecimento superior aos/às que nada conhecem, ou ainda, aos/às que vivem a partir de conhecimentos místicos.

Na postura apresentada por Freire, o lugar do/a educador/a

na ‘educação como prática da liberdade’ não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a ‘perpetuação dos valores de uma cultura dada’; não é ‘esforço de adaptação do educando a seu meio’ (FREIRE, 1983, p. 53).

Aqui vale um destaque conceitual importante, não se trata de negar o valor do conhecimento escolar, ou mesmo de propor uma prática pedagógica na qual o conhecimento não seja fundamental, pelo contrário, é a defesa contundente da real necessidade de diálogo e problematização sem hierarquias. Para Freire, a problematização é inerente aos seres humanos, uma característica ontológica:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao

se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problemas a eles mesmos. Indagam. Respondem, e sua resposta os levam a novas perguntas. (FREIRE, 2008, p. 29)

No pensamento freireano, a humanização não é inata, mas construída enquanto possibilidade, é uma potencialidade humana, um exercício de busca constante. O seu contrário, a desumanização também é uma possibilidade; para Freire, uma sociedade opressora, desigual, autoritária e violenta impõe empecilhos a vocação histórica da humanização.

Em “Pedagogia do Oprimido” (2008), Freire coloca a questão da humanização relacionada à existência de uma organização social na qual coexistem antagonismos como oprimidos/as e opressores/as. Nesta relação, ambos saem desumanizados/as, uma vez que ao negar a humanidade aos/às oprimidos/as, os/as opressores/as também se desumanizam: o fim da opressão é uma necessidade libertadora para todos e todas.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade. (FREIRE, 2008, p. 31)

Desta forma, a proposta pedagógica de Freire é aquela na qual homens e mulheres se empenham na luta pela liberdade, reconhecendo criticamente a própria condição, necessidade *sine qua non* para sua libertação consciente. A pedagogia do/a oprimido/a, humanista e libertadora, é a associação entre o desvelamento crítico do mundo e sua transformação.

Como podemos perceber, Freire estabelece uma relação intrínseca entre educação e política, a prática pedagógica junto aos oprimidos e oprimidas é uma ação cultural para a liberdade, por isso mesmo não pode ser compreendida fora do campo político. É celebre a questão do educador sobre as escolhas que devemos fazer se estamos no campo político progressista: *com quem e para quem lutamos?*

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é

tia por profissão. Se pode ser *tio* ou *tia* geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente *professora*, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. (FREIRE, 2006, p. 9)

Se escolhermos a educação como ferramenta de libertação, não existe outra possibilidade a não ser estabelecer relações igualitárias entre educandos/as e educadores/as. Nesta perspectiva, educadores e educadoras não são vistos como detentores/as do poder e da autoridade, muito menos os educandos e educandas como sujeitos vazios e receptores/as de saber, “ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas” (FREIRE, 2008, p. 68).

Essa forma de compreender a docência coloca a aproximação necessária entre a professora e o professor e os/as estudantes, uma relação que deve se estabelecer amorosamente, mas nunca distante da crítica necessária à construção do conhecimento, uma relação solidária e fraterna, mas nunca alienada, acrítica, descolada do contexto social. Em outras palavras, o ato de ensinar exige ousadia, pois requer um envolvimento emocional de “corpo inteiro”, com a emoção em posição dialética com a razão, nunca dicotomizadas. Pensar a aprendizagem nessa direção é uma ação ousada, principalmente quando essas emoções, essa amorosidade, levam à resistência contra uma realidade social opressora.

Construir práticas democráticas na escola e fora dela são os objetivos centrais da obra de Freire e permeia toda sua formulação teórica. A democracia é espaço de debate, luta, conflito, e só pode ser alcançada se compreendemos nossa função histórica, de, ao denunciar a opressão no mundo, sejamos capazes de anunciar um mundo possível.

O pensamento freireano é marcado por uma profunda compreensão histórica, para ele não existe ação educativa fora da reflexão do homem e da mulher sobre suas condições sociais e temporais, ou seja, a educação se dá criticamente no espaço tempo. Nas palavras de Freire,

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaçotemporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (1979, p. 35)

A educação é compreendida como um ato de conhecimento por meio da

aproximação crítica da realidade que gera ações transformadoras, não se dá fora da ação-reflexão-ação, por isso, uma ação praxiológica:

Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. (FREIRE, 1979, p. 35)

A obra de Freire se coloca na dianteira do pensamento pedagógico, superando enquadramentos típicos do trabalho acadêmico e do pensamento ocidental, não é possível afirmar uma predominância gramscianiana, nem tampouco negar a influência do existencialismo cristão. As contribuições do educador residem justamente na possibilidade de diálogo entre diferentes teorias para alcançar o fim último da educação: a transformação radical da estrutura social e das relações de poder.

Paulo Freire tem sua trajetória marcada pelo profundo envolvimento com diferentes movimentos sociais, na educação popular, nas lutas sociais pela democracia e pela liberdade. A luta assume para o educador um sentido fundamental e se torna um conceito:

O que acontece é que a luta é uma categoria histórica e social. Tem, portanto, historicidade. Muda de tempo-espaço a tempo-espaço. A luta não nega a possibilidade de acordos entre as partes antagônicas. Em outras palavras, os acertos e os acordos fazem parte da luta, como categoria histórica e não metafísica. (FREIRE, 2003a, p. 43)

Freire, assim como os demais clássicos analisados neste trabalho, viveu um período de intensas transformações, no Brasil os governos populistas, a ditadura e a redemocratização; no mundo a Guerra Fria, a Revolução Cubana e o Movimento de Maio de 68 na França. Obviamente, estes fatos marcam seu pensamento e o socialismo surge como alternativa para uma sociedade mais igualitária. No entanto, Freire (2003a) nos adverte várias vezes para o perigo de descolar a transformação social das relações democráticas, ou seja, a ditadura socialista é tão violenta e anti-democrática quanto qualquer outro regime ditatorial.

A luta por esta sociedade nova, fundada em valores igualitários e no diálogo não é, para Freire, um 'por vir' consumado, como defenderam alguns/mas marxistas. Para Freire, a transformação social, seja ela socialista ou não, nasce do empenho consciente de

todos e todas, da construção coletiva, não sendo um fato histórico dado, mas uma utopia pela qual devemos lutar; é a construção de “inéditos viáveis” (FREIRE, 2003a).

Enquanto seres inacabados, forjados na história e agentes dela, os professores e professoras progressistas não devem se omitir, precisam reconhecerem-se enquanto sujeitos ativos nos processos de transformação social, assumir a função de ensinar dentro dos princípios igualitários. Para Freire,

No fundo, isso tem a ver com a passagem do conhecimento ao nível do “saber de experiência feito”, do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis. Fazer esta superação é direito que as classes populares têm. Daí que, em nome do respeito à cultura dos camponeses, por exemplo, não lhes possibilitar que vão mais além de suas crenças em torno de si-no-mundo e de si-com-o-mundo, revele uma ideologia profundamente elitista. É como se desvelar a razão de ser das coisas e ter delas um conhecimento cabal fosse ou devesse ser privilégio das elites. Às classes populares lhes bastaria o “penso que é” em torno do mundo. (FREIRE, 2003a, p. 84)

Como podemos perceber nesta citação, Freire rebate aos críticos que pregaram a ele a marca de um educador do senso comum, exaltando a necessidade de aprofundamento científico do conhecimento das classes populares, não como um degrau para se tornarem melhores, mas como um direito que lhes foi negado historicamente. A defesa de Freire pela radicalidade das transformações sociais se revela na explicitação das diferenças de classes e das relações econômicas, mas não ignora a capacidade crítica que tem o sujeito de, em comunhão, conscientizar-se e lutar.

Outro conceito que julgamos fundamental na obra de Freire e que merece destaque é a solidariedade, o educador a entende como um paradigma necessário se se deseja estar *no mundo com os/as outros/as* democraticamente. Para estar *no mundo com os/as outros/as* é fundamental que uma postura curiosa e crítica seja ferramenta do pensamento consciente que forma pessoas com uma visão ampliada da realidade objetiva, a partir da empatia e compreensão do outro enquanto sujeito legítimo.

Segundo o autor, é preciso superar a visão mecanicista da educação enquanto adaptadora ao suporte, o homem e a mulher são entendidos/as como sujeitos dotados de capacidades intelectuais que os/as transformam em atores/atrizes ativas no mundo, podendo transformá-lo. Assim, a relação dos homens e mulheres com o mundo se dá conscientemente, não pode ser compreendida como um mero reflexo da materialidade objetiva da realidade (FREIRE, 2005).

Paulo Freire se coloca claramente no campo da libertação das classes populares, defendendo que as pessoas possam ter a voz que lhes foi roubada, participando ativamente das questões políticas e sociais do país. Freire sonhava com a superação dos horrores a que os sujeitos foram sendo levados, a fome, a miséria, a violência. Para isso, defende “a decisão política, mobilização popular, organização política e liderança lúcida, democrática, esperançosa, coerente e tolerante” (FREIRE, 2005, p. 36).

Para Freire, a História é uma possibilidade de mudança para o futuro. É preciso reinventar o mundo, reinvenção que tem na educação uma aliada fundamental. A formação de indivíduos que respondam às exigências do mundo atual, desenvolvendo a capacidade de contestar, comparar, optar e agir.

Freire constrói um pensamento pedagógico comprometido com a democracia, com a liberdade, com a autonomia e com a transformação. Por isso, enfatiza que o conhecimento que os/as estudantes levam à escola é histórico e social, compreendendo que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (1996, p. 15). Segundo o autor, essa é a única postura que pode garantir uma docência no sentido da “ética universal do ser humano” (1996, p. 16), essencial para o trabalho dos educadores e das educadoras. Para Freire, fora da ética não se pode pretender que os sujeitos dos processos educativos sejam sujeitos de procura, decisão, ruptura, opção, ou seja, sujeitos históricos e transformadores.

Freire (1996) lança mão de uma série de elementos que considera fundamentais para a prática docente. O primeiro elemento mencionado é a inexistência da docência sem a discência, ou seja, é impossível ser professor ou professora fora da relação *com* os/as estudantes. Essa afirmação, que parece óbvia, esconde em si uma profundidade ímpar; ao afirmar categoricamente esta relação de “dependência”, Freire nos alerta para o perigo de práticas educativas autoritárias que compreendem a educação como a simples transferência de conhecimento sem refletir sobre os sujeitos que estão envolvidos no processo.

Segundo o autor, “quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 25). Dessa maneira, fica evidente que o ensino nunca pode ser visto como uma ação no mundo que depende exclusivamente do professor ou professora e que, de outro lado, a aprendizagem não é um ato pacífico do/a estudante.

Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar

das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 25).

Freire nos apresenta uma prática docente na qual o professor/a não é superior ao/à educando/a pôr dominar conhecimentos que eles e elas não dominam, mas é *com os/as* estudantes, participante do mesmo processo de construção da aprendizagem. Essa afirmação, no entanto, não significa, em hipótese alguma, que o professor ou a professora, por estarem em posição igualitária com o alunado, abandonem o rigor metodológico e intelectual que marcam a profissão.

Freire encara o educador e a educadora como pesquisadores, sujeitos que têm na curiosidade a fundamentação epistemológica de seu fazer, que buscam o saber de forma crítica, não ingênua, questionando-o, e que orientam seus/suas educandos/as também no rigor metodológico, rigor necessário a quem deseja curiosamente aprender. Essa forma de conhecer o mundo, relacionando o conhecimento adquirido com a realidade social, com a vida, com a cidade é, para Freire, a forma mais libertadora da aprendizagem. Por isso “não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino” (1996, p. 32).

Ensinar, na perspectiva freireana, significa aceitar os riscos desafiadores do novo, do inovador, do enriquecedor e rejeitar qualquer forma de discriminação que separa as pessoas por qualquer argumento (raça, classe, gênero, idade, etc.). Ensinar é saber-se parte de um processo inconcluso, com seres inconclusos e, por isso, capazes de interferir na realidade a fim de transformá-la autonomamente.

Freire sistematiza da seguinte forma essas questões:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (1996, p. 66)

A educação na perspectiva freireana está organicamente atrelada à ação política, a prática educativa se faz na reflexão, escolha e luta pela cidadania negada. Enquanto processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, a educação se transforma em elemento

indispensável aos seres humanos. Para Freire, enquanto especificidade humana, a educação é inerente ao movimento histórico, explicita controvérsias e contribui para a construção crítica dos conhecimentos, politizando o saber, dito de outra forma, o conhecimento vai se constituindo em ferramenta pedagógica ao mesmo tempo em que se desvela em ato político.

O pensamento de Paulo Freire marca a história da educação, a participação ativa dos/as oprimidos/as no processo educativo, a busca por relações democráticas, pela superação das desigualdades sociais, pela solidariedade, são características de um pensamento comprometido com os/às mais pobres. Sua proposta educativa, carregada de esperança, lança no campo da educação as preocupações do Sul, como ele mesmo gostava de dizer. É uma pedagogia nordestina, latino-americana, amorosa e transformadora.

Paulo Freire deixou um imenso legado: a educação enquanto ação política baseada no diálogo; suas ideias explicitam um modelo solidário de gente que pode e tem o direito de ser mais. Passaremos agora a analisar como seu pensamento filosófico-educacional nos ajuda a pensar um projeto de masculinidade dialógica.

8.1.1. As possibilidades de uma masculinidade dialógica

As obras de Paulo Freire apresentam uma ampla gama de conceitos que, articulados, formam uma complexa teoria da educação; tendo como preocupação inicial a alfabetização de pessoas adultas, suas reflexões o levaram a construir um aparato epistemológico que nos ajuda a compreender diversas questões da formação humana e da educação. A possibilidade da transformação social e a crença nas pessoas enquanto seres de reflexão e ação por meio do diálogo animam sua obra e são o motor de seu pensamento.

Para Freire (2008), os processos sociais e, sobretudo, os processos educativos seriam capazes de transformar as consciências ingênuas em consciências críticas, esta passagem de uma para a outra revela uma crença indubitável na humanidade. A primeira, relacionada à concretude, aos objetos, às coisas, se desenvolve fora da história, destituindo os sujeitos de subjetividade e de ação, já a consciência crítica é caracterizada pela capacidade de desprender-se ativamente das coisas por meio da reflexão, pela aquisição da liberdade e, conseqüentemente, se tornando agente histórico.

A fé inabalável na transformação das pessoas e do mundo, revestem o pensamento freireano de esperança, não uma esperança passiva de quem aguarda por um mundo melhor, mas uma esperança militante, viva, de quem constrói um mundo possível,

mais humano, justo e igualitário. A esperança de um povo que, a partir da compreensão crítica da realidade, age para transformá-la.

Ao longo de suas reflexões, Freire vincula solidamente a formulação da consciência crítica à construção da democracia. A importância da democratização das relações sociais e, por extensão, da formação de personalidades democráticas transpassam todas as obras do educador; e o diálogo é o componente essencial na educação comprometida com a democracia.

Freire não é o primeiro educador a almejar a democracia enquanto objeto da educação, antes dele, Dewey já apresentava a democracia como objetivo da educação. No entanto, uma diferença crucial separa o conceito de democracia em cada um deles: enquanto que para Dewey a democracia é resultado de experiências individuais, Freire radicaliza o conceito e defende a democracia como resultado da experiência coletiva.

Para Cambi (1999), a pedagogia de Freire deriva de uma consciência política prévia, colocada ao lado dos/as pobres, dos últimos, ativando processos de aprendizagem que vão muito além da simples alfabetização, para realizar a conscientização. O processo educativo defendido por Paulo Freire é a devolução da linguagem, da capacidade de tomar a palavra, de analisar o mundo, do modo de colocar-se na história.

Freire defendeu amorosamente uma educação emancipadora das classes menos favorecidas para levá-las a participar da vida coletiva, reapropriando-se do que lhes foi tomado. Está presente na obra do educador um forte apelo político, radical e democraticamente orientado, destinado a transformar a sociedade por meio de uma pedagogia dos sonhos possíveis.

Dos autores analisados neste trabalho, Paulo Freire é o único que discute diretamente as questões de gênero em sua obra. Esta preocupação é resultado de suas reflexões sobre a construção de uma sociedade menos opressora e mais igualitária. Um dos exemplos dados pelo autor se refere à linguagem enquanto elemento que revela o machismo, após ser questionado por feministas norte-americanas, Freire (2003a), reconheceu que:

Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre a linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. É claro que a superação do discurso machista, como a superação de qualquer outro discurso autoritário, exige ou coloca a necessidade de, concomitantemente como o novo discurso, democrático, anti-discriminatória, nos engajarmos em práticas também democráticas. (p. 68)

Em suas primeiras obras, Paulo Freire utilizava o gênero masculino como forma de representar linguisticamente homens e mulheres, após receber inúmeras cartas de norte-americanas questionando a exclusão do feminino, o educador assumiu o compromisso de escrever de maneira mais inclusiva. Daí algumas reflexões interessantes: a primeira delas se deve ao caráter ideológico da língua que nos obriga a, na presença do homem, utilizar a forma masculina mesmo em contextos majoritariamente femininos.

Para Freire (2003a), a linguagem machista não é um problema menor, sem importância, pelo contrário, é fundamental se se deseja a mudança do mundo, sua recriação, no sentido de fazê-lo menos perverso, a discussão em torno da fala machista. O educador compreende que o discurso encarna a discriminação das mulheres, reproduzindo práticas coloniais incompatíveis com qualquer posição progressista.

A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. Por isso mesmo, ao escrever ou falar uma linguagem não mais colonial eu o faço não para agradar as mulheres ou desagradar os homens, mas para ser coerente com minha opção por aquele mundo menos malvado de que falei antes. (FREIRE, 2003a, p. 68)

Não se trata, porém, de idealmente acreditar que a mudança da linguagem resulte naturalmente na mudança do mundo, a linguagem inclusiva é apenas uma das etapas para construirmos relações mais igualitárias e democráticas. Desta maneira, não é possível conciliar uma linguagem machista com comportamentos progressistas, muito menos comportamentos dialógicos com uma linguagem autoritária.

Viezzler (2006) relata uma experiência com Paulo Freire bastante interessante. Durante um encontro com educadores e educadoras, a autora questionou Freire sobre as relações de gênero e a superação das desigualdades e teve a seguinte resposta:

Yo jamás habría escrito *Pedagogía del Oprimido* si, al mismo tiempo, yo me permitiese oprimir a mis hijas, mi esposa y las mujeres con quien trabajo. Las mujeres hacen bien en organizarse y decir lo que tiene que ser cambiado en relación a las opresiones que hoy sufren. Y nosotros, educadores, precisamos entenderlas, oír las, y acompañar los cambios que ocurrieran gracias a sus iniciativas. (2006, *on-line*)

Podemos afirmar que, para Paulo Freire, não é possível pensar uma educação libertadora com e para as classes populares sem pensar conjuntamente nas questões de gênero, raça, regionalismo e idade. No que tange especificamente às questões de gênero, a

pedagogia deve necessariamente levantar questões sobre as variadas contradições existentes na sociedade, que extrapolam as contradições das classes sociais. Esta abordagem, nos parece, se aproxima das contribuições de Scott (1995) quando afirma que para se compreender as questões sociais é preciso analisar os “nós”, ou seja, realizar uma análise da sociedade a partir de diferentes categorias (gênero, classe, raça).

Outro elemento que gostaríamos de destacar na citação acima é a questão do empoderamento feminino. Notamos na citação que Freire nos alerta sobre a necessidade de ouvir, entender e compartilhar das questões femininas a partir das próprias mulheres, nesta direção, as mulheres ao empoderarem-se, em comunhão, podem transformar a sociedade.

Acreditamos que a concepção de aprendizagem de Freire se apresenta na direção do feminismo dialógico de Puigvert (2001a), uma vez que, para ele, existe uma relação baseada no diálogo, conflituoso e solidário, entre diferentes saberes que são validados pelo coletivo. Na mesma direção, Freire (2001) defende que a luta das mulheres contra a opressão não pode ser realizada por grupos específicos de mulheres, pelo contrário, o movimento feminista precisa incluir todas as mulheres em suas diferentes representações de opressão; as mulheres negras, as mulheres brancas, as nordestinas, as paulistas, as pobres, as ricas.

Freire (2001), em conversa com o Professor Donaldo Macedo, reconhece as críticas a ele feitas pelas feministas e admite que a opressão de gênero foi incluída tardiamente em sua obra. Retomando sua história de vida, o educador ressalta que no nordeste brasileiro, patriarcal e machista, no qual foi educado, a brutalidade com que os homens tratam as mulheres estava naturalizada, saltando aos olhos de Freire inicialmente as relações de classe e raça. No entanto, o educador afirma que percebeu com as críticas a necessidade de “uma posição muito crítica contra todas as formas de discriminação e expressões de opressão, incluindo a posição opressiva que as mulheres brasileiras, especialmente as mulheres negras, estão submetidas” (FREIRE, 2001, p. 260).

Segundo Freire (2001), a prática pedagógica para as feministas depende da compreensão da opressão que vivem e, ao mesmo tempo, do confronto dos homens com sua posição opressiva. Aqui o educador formula os elementos básicos das novas masculinidades alternativas apresentadas por Flecha, Puigvert e Ríos (2013) e Redondo-Sama (2016):

Acredito que não é suficiente para as mulheres libertarem-se da opressão dos homens, que são, por sua vez, oprimidos pela sociedade como um todo, mas que juntos movam-se simultaneamente para cortar as correntes da opressão. (FREIRE, 2001, p. 265)

Freire (2001) defende que mulheres e homens precisam se engajar na luta contra a opressão feminina, compreendendo suas diferentes posições nas estruturas opressivas para que, juntos, desenvolvam estratégias efetivas de superação da opressão. É preciso, segundo o autor, que homens, mesmo os oprimidos, se reconheçam enquanto opressores das mulheres, condição primordial para a transformação (consciência crítica), e que, mantendo a coerência da luta pela própria liberdade, renunciem ao papel de opressor das mulheres.

A associação entre educação e política na obra de Freire se estabelece também nas relações de gênero, para ele “a luta de gênero é política” (FREIRE, 2001, p. 266). Segundo o autor, não é possível discutir questões de gênero sem ter em conta os mesmos princípios que o educador defendeu para a educação, ao falarmos de relações de gênero é preciso compreender de que lado estamos, com quem, a favor quem lutamos e quais nossos objetivos. Freire (2001) é enfático ao afirmar que a questão principal é a libertação e a construção de estruturas libertadoras, tanto para homens quanto para mulheres.

Gómez (2004), ao discutir os modelos atrativos e suas relações com a violência contra as mulheres, apresenta o amor romântico como alternativa transformadora das relações opressoras em relacionamentos. Na mesma direção, Freire (2001) apresenta seu conceito de amor:

Para este humanismo radical, o amor não é um gesto, é um ato e um ato de libertação, que implica a comunhão dos sujeitos que amam e se amam. Por isso não é possível amar antagônicos, como também aí está a razão pela qual se impõe a superação da contradição dominadores-dominados para que haja amor verdadeiro. (p. 272)

Como podemos perceber na citação, Freire defende que a superação da desigualdade nos relacionamentos é pressuposto para a existência do amor. Mais uma vez, o pensamento de Freire revela as bases teóricas de autores/as dialógicos como Flecha, Ríos, Puigvert e Gómez, que acreditam e comprovam cientificamente que a superação da violência de gênero contra as mulheres está relacionada ao estabelecimento de relações igualitárias.

O pensamento de Paulo Freire nos apresenta uma abordagem para a educação baseada no diálogo e na transformação social, para isso, alguns elementos são necessários, como a solidariedade, a coerência e a esperança, características centrais da modernidade dialógica. Para o educador, a prática pedagógica deve, antes de tudo, promover encontros igualitários nos quais cada pessoa tem a oportunidade de, juntos, compreender a realidade

social críticamente para transformá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu de múltiplos anseios e inquietações por parte do pesquisador. De um lado, a imersão em um ambiente majoritariamente feminino e os desdobramentos da imagem masculina no interior da escola, de outro, a compreensão da educação enquanto elemento transformador das relações de opressão, especialmente contra as mulheres. Nestas considerações, após a análise dos autores clássicos do pensamento pedagógico, tentaremos explicitar elementos teóricos que aportam possibilidades para a construção de novas masculinidades que contribuam com a superação da violência de gênero.

As reflexões que desenvolvemos ao longo desta pesquisa tiveram como objetivo responder à uma questão bastante clara: qual o projeto de masculinidade defendido pelos clássicos da educação?

Esta pergunta nos parece carregada de historicidade, uma vez que para compreendê-la foi preciso assumir que as ideias pedagógicas são também espaços de disputa política pela hegemonia. Os teóricos que analisamos estão imbricados em processos históricos, correspondem a determinados projetos de sociedade, projetos de formação, projetos de educação e, porque não, projetos de masculinidade.

Mas para buscar soluções para o problema social que fez emergir esta questão, algumas arestas precisaram ser aparadas, a começar pelo conceito de gênero. Grosso modo, podemos conceitualizar gênero a partir de dois elementos indissociáveis, o primeiro é o fato de ser um conceito constituído a partir das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos, e o segundo enquanto forma de significar relações de poder. Desta forma, gênero se configura enquanto um conceito eminentemente político que busca compreender e dar sentido às complexas relações humanas.

Podemos afirmar que o conceito de gênero se desenvolveu e se consolidou no interior das reflexões do movimento feminista, grande responsável pelas conquistas que as mulheres obtiveram desde o final do século XX. Estas conquistas explicitam o caráter político do conceito, desencadeador de transformações nas relações sociais.

Consideramos que os trabalhos que tomam o conceito de gênero em sua amplitude precisam se desprender da ideia de masculino e feminino enquanto dois extremos antagônicos. As relações entre homens e mulheres só podem ser compreendidas diante da análise crítica do contexto social e na constituição das pessoas enquanto agentes históricos,

lançando mão de novos questionamento e hipóteses sobre o conhecimento. Neste trabalho, buscou-se questionar as relações de gênero na construção dos discursos e práticas pedagógicas, ou seja, em contextos ampliados e dissonantes.

A construção de um campo de conhecimento que tem como atravessador histórico a categoria de gênero provoca novas formas e estratégias reflexivas, que em nosso caso tem como finalidade o estabelecimento de relações igualitárias, de solidariedade, de diálogo e de transformação social. Nesta direção, a tese que apresentamos buscou elementos transformadores nos projetos de masculinidade de autores clássicos.

A construção do conceito de masculinidade percorre caminhos parecidos com os percursos do feminismo, configurando um campo de disputa política e ideológica. O conceito de masculinidade é a expressão da tentativa analítica de compreender de que maneira as características socialmente atribuídas aos homens contribuem para a violência de gênero, ou seja, como se estabelecem nas relações sociais o poder masculino e quais as formas de superá-lo.

Vale ressaltar que a tipificação das características masculinas, a força, a violência, a reclusão dos sentimentos, etc., não podem ser consideradas fora dos contextos históricos; a masculinidade se constitui historicamente, se mantém e se transforma, no interior das relações sociais.

No que tange ao objeto desta tese, analisamos as obras de oito autores considerados clássicos do pensamento pedagógico. É evidente que poderíamos ter elegido diferentes pensadores, ou incluído outros, mas acreditamos que as escolhas feitas representam o desenvolvimento das teorias educacionais em sua amplitude, explicitando os movimentos históricos e a forma como a educação se apropriou e projetou o pensamento ocidental.

Em linhas gerais, podemos apresentar o pensamento pedagógico e o projeto de masculinidades destes autores a partir da tabela que segue:

Tabela 1: Síntese das Concepções de Educação e do Projeto de Masculinidade

Autor	Concepção de Educação	Projeto de Masculinidade
Comênio (1652-1670)	Universalista	Transição entre os valores medievais e a Modernidade
Rousseau (1712-1778)	Naturalista	Burguesa Individualista

Pestalozzi (1746-1827)	Intuitiva	Industrial
Herbart (1776-1841)	Educação pela Instrução	Moral (posse e honra)
Dewey (1859-1952)	Educação para a Democracia Liberal	Humanismo Capitalista
Ferrer i Guàrdia (1859-1909)	Racionalista	Anarquista
Makarenko (1888-1939)	Coletivista	Proletária Revolucionária
Freire (1921-1997)	Crítica Transformadora	Dialógica

Iniciamos esta análise com João Amos Comênio, tido como o fundador da didática moderna. O pensamento de Comênio inaugura uma nova forma de pensar a educação; sob o lema do “ensinar tudo a todos”, que não pode se efetivar no século XVII, mas que abre caminho para a consolidação da ideia de uma escola para todos e todas. O caráter universalista de Comênio revela sua temporalidade na transição para a modernidade, além disso, representa o idealismo de um conhecimento finito e imutável.

Comênio é defensor da racionalidade, fruto das profundas transformações de seu tempo, as reformas protestantes, a racionalidade como elemento de explicação da natureza, a construção de máquinas e a tipografia, representantes de um pensamento orientado para a máxima eficiência. Estas ideias, que estão no seio da transição de uma organização social medieval para a sociedade moderna, fazem com que Comênio projete uma masculinidade ancorada em dois pontos: o modelo cristão protestante e o modelo burguês emergente, ambos no campo da masculinidade dominante tradicional.

O segundo autor analisado é, provavelmente, um dos filósofos mais importantes do pensamento ocidental, influenciando não apenas a educação, mas as ciências sociais como um todo. Jean-Jacques Rousseau nos apresenta as bases do pensamento iluminista, nesta direção a educação se volta para a formação do novo homem, educado desde sua própria natureza. A bondade natural do homem, sua vinculação com a experiência natural, enfim, uma pedagogia naturalista, marca a proposta pedagógica de Rousseau.

Emílio, o exemplo educativo rousseauiano, revela claramente uma masculinidade audaciosa: portador da razão, homem bom, virtuoso e forte, modelo que se torna o paradigma da Modernidade. O projeto de masculinidade representado por Rousseau marca não apenas os ideais iluministas, mas a nova ideia burguesa de família na figura de

Sofia. Emílio representa os anseios de uma sociedade em transformação, antecipa valores morais, éticos e estéticos de um novo homem, poderoso, livre, bom e, acima de tudo, capaz de romper as últimas amarras da aristocracia feudal.

Na mesma direção das reflexões de Rousseau, Johann H. Pestalozzi apresenta um aparato para a educação baseado em três elementos: o pensamento teórico, a ação prática e o engajamento político. Pestalozzi é formulador da pedagogia intuitiva, uma proposta na qual a formação de sujeitos capazes de compreender o mundo se dá pelos sentidos. O pensador não poupou esforços para efetivar seus sonhos, fundando escolas para as classes populares; suas experiências, nem sempre exitosas, nos revelam a prevalência do ideal burguês da necessidade de educar as crianças para o trabalho na indústria.

O projeto de masculinidade de Pestalozzi nos revela uma característica nova, a importância dos sentimentos e dos afetos, sempre presentes em sua prática pedagógica. O pensador, em diversos momentos, afirma que os educadores precisam de características maternas, que o amor das mães seria fundamental para o desenvolvimento das crianças. Mesmo carregado de uma ideia estereotipada da maternidade, não podemos negar que a sensibilidade abre caminho para masculinidades mais democráticas.

Ainda no campo do Iluminismo, discutimos a obra de Johann Herbart, responsável pela construção de um modelo de educação racionalista, ancorada na objetividade e em procedimentos empíricos que seriam capazes de educar para o desenvolvimento moral. Para Herbart, ao adquirir um conjunto sistematizado de conhecimentos, os estudantes poderiam dominar os próprios desejos, se tornando pessoas virtuosas.

Dentre os pensadores eleitos neste trabalho como representantes do Iluminismo, Herbart é o que apresenta elementos mais contundentes no que tange a masculinidade dominante. O autor, em sua proposta educativa, trabalha com alguns conceitos típicos desta masculinidade: a centralidade na força da juventude, a posse, a disciplina e a autoridade.

Em linhas gerais, as formulações dos pensadores Iluministas, Rousseau, Pestalozzi e Herbart, revelam um dos grandes trunfos do ideário burguês: se apropriar do pensamento mais elaborado e de vanguarda para imprimir ideologicamente suas necessidades. Desta maneira, os grandes ideais destes três educadores, a liberdade e as diferenças individuais, se transfiguraram no pensamento burguês em liberalismo e individualismo. Em outras palavras, as formulações de Rousseau, Pestalozzi e Herbart se tornaram, aos poucos, hegemônicas na construção da masculinidade dominante.

No campo da Escola Nova, elegemos como autor para análise John Dewey, pensador do pragmatismo norte-americano. Dewey criticou veementemente o ensino tradicional e propagou a ideia de uma educação menos centrada na figura do professor e da professora e mais atenta aos interesses e experiências das crianças. Dewey defendeu uma educação capaz de, nos limites do capitalismo, formar pessoas que almejassem um projeto de sociedade mais democrática.

Para nós, a pedagogia de Dewey centrada nas experiências individuais enquanto premissa não seria capaz de confirmar a sua tese democrática, isso por que ignora as diferenças fundantes da sociedade capitalista; não se pode promover uma educação para a igualdade em condições completamente desleais e que se revelam cruelmente no individualismo e na meritocracia. Nesta direção, o projeto de masculinidade de Dewey se coloca no seio do pensamento liberal, da competitividade, da individualidade e da competição, valores caros ao neoliberalismo.

Para além dos Iluministas e da Escola Nova, que muitas vezes corroboram com ideais dominantes e com masculinidades tradicionais, esta tese analisou também pensadores que se alinham com a crítica radical ao *status quo* e ao pensamento burguês. Dentre eles destacamos Frances Ferrer i Guàrdia, anarquista catalão, e Anton Makarenko, representante do pensamento socialista.

As contribuições de Ferrer i Guàrdia para a educação são inúmeras. O pensador anarquista, com sua Escola Moderna, em uma Espanha excluída dos avanços do capitalismo industrial, propôs um modelo de organização escolar livre das amarras da Igreja, baseado na liberdade, na crítica e na inclusão de todos e todas. O pensador catalão é o primeiro a incluir as mulheres diretamente no processo educativo conjuntamente com os homens em turmas mistas. A intencionalidade transformadora da obra de Ferrer i Guàrdia tinha como objetivo a cooperação e o racionalismo científico enquanto instrumentos para a transformação social.

Mesmo diante de ideais transformadores, Ferrer i Guàrdia não estava completamente liberto dos pensamentos tipificados do comportamento masculino e feminino, muitas vezes classificando estes como sentimentalistas e aqueles como racionalistas. No entanto, existe no autor catalão a compreensão de complementariedade entre a razão e o sentimento, sendo os dois elementos fundantes dos processos revolucionários.

Representante do pensamento socialista, neste trabalho, Anton Makarenko buscou a formação do homem socialista e revolucionário por meio da educação. Nas

colônias educativas que dirigiu, o trabalho, a disciplina e os interesses coletivos foram elevados à princípios pedagógicos. Na perspectiva de Makarenko, a escola não era apenas local para o conhecimento escolar, mas socializadora de uma concepção política e cultural; as crianças aprendiam, sobretudo, a serem soviéticas.

No contexto da Revolução Russa, o projeto de masculinidade de Makarenko não está descolado das transformações socialistas e do combate sempre iminente às nações capitalistas. A militância, a guerrilha, a militarização e o confronto para defender a revolução se tornam objetivos da formação das masculinidades; o homem guerreiro e trabalhador prevalece entre os revolucionários.

Por fim, apresentamos e analisamos o pensamento de Paulo Freire, educador e intelectual brasileiro que tem influenciado o campo da educação desde os anos 1960. A perspectiva freireana está organicamente atrelada à ação política; a prática educativa se faz na reflexão, na escolha e na luta pela história negada aos oprimidos e oprimidas.

Para Freire, o processo de conhecimento, a formação política, a construção de relações éticas, a busca pela boniteza, a ciência e a técnica se apresentam como indissociáveis dos seres humanos. Enquanto especificidade humana, a educação se dá na história e a transforma, explicitando contradições e possibilitando a construção crítica dos conhecimentos, ou seja, politizando o saber enquanto ferramenta pedagógica.

A obra de Freire marca o pensamento pedagógico ao defender politicamente a participação ativa dos excluídos e excluídas nas práticas educativas. Só assim a educação consegue alcançar suas finalidades, quais sejam: o estabelecimento de relações democráticas entre todos e todas e a superação das desigualdades sociais.

Os princípios igualitários, solidários, dialógicos e transformadores de Paulo Freire revelam um pensamento comprometido radicalmente com a construção de uma sociedade mais justa. A proposta educativa freireana está imbuída de esperança e possibilidades, de preocupações amorosamente revolucionárias. Freire nos ensinou que a educação é uma ação política baseada no diálogo e que pode, com luta e comprometimento, transformar as relações sociais.

No que tange diretamente o objeto desta tese, a associação entre educação e política em Freire se estende às relações de gênero; assim, a luta por relações mais igualitárias e dialógicas entre homens e mulheres é uma luta política. O educador compreende as questões de gênero a partir de uma concepção ampla do conceito. As relações de gênero se desenvolvem no interior das relações sociais de opressão, o que nos impõe a clareza e coerência ao tomarmos posição, ou seja, de que lado estamos, com quem e contra

quem lutamos e que sociedade sonhamos construir.

Freire representa o pensamento pedagógico que nos dá elementos transformadores para as práticas sexistas e para a superação do machismo dentro e fora da escola. O autor é contundente ao afirmar que a libertação e a construção de relações libertadoras são fundamentais para que possamos construir uma sociedade amparada nos valores da modernidade, os mesmos que defendemos nesta tese: a solidariedade, a igualdade e a democracia.

Dentre os elementos transformadores da teoria de Freire, no sentido das novas masculinidades alternativas, podemos citar as relações amorosas. Assim como Gómez, Puigvert, Flecha e Ríos, Freire defende que o amor, enquanto ato de libertação, é revolucionário. Nesta direção, recolocar as relações amorosas no centro do debate sobre novas masculinidades significa valorizar práticas dialógicas em detrimento de práticas autoritárias e violentas, típicas das masculinidades dominantes tradicionais.

Outro elemento transformador no pensamento de Freire para a compreensão e a socialização no interior de novas masculinidades alternativas é justamente o conceito central em sua obra: o diálogo. Estudos de Gómez, Puigvert, Flecha, Pádro, Christou e Ríos têm demonstrado cientificamente que as novas masculinidades, aquelas que combatem a violência contra as mulheres, têm no diálogo e na construção de relações dialógicas aporte substancial de luta.

O pensamento de Paulo Freire nos apresenta uma abordagem para a educação baseada no diálogo e na transformação social. Para isso são necessários elementos como a solidariedade, a coerência e a esperança, características centrais da modernidade dialógica. Para o educador, a prática pedagógica deve, antes de tudo, promover encontros igualitários nos quais cada pessoa, individual e coletivamente, tenha a oportunidade de compreender a realidade social para transformá-la.

As contribuições de Freire nos auxiliam na construção de novas masculinidades ancoradas em princípios educativos como os da Aprendizagem Dialógica, já discutida neste trabalho enquanto referencial teórico transformador. Freire projeta uma masculinidade enraizada no humanismo e na militância, uma masculinidade potencialmente transformadora.

Em suma, o projeto de masculinidade na obra de Freire, nos parece, é o da masculinidade dialógica, baseada na formação de práticas igualitárias e transformadoras. Não hesitamos em afirmar que as formulações teóricas do educador colaboram com a superação da violência de gênero. Freire nos ensinou que para transformar o mundo é preciso

estarmos conscientes do mundo que desejamos, mais justo e solidário.

Paulo Freire é um dos intelectuais que nos fornecem bases teóricas transformadoras para a educação de um modo geral, e para as relações de gênero em particular. Suas análises e formulações nos dão elementos filosóficos para a busca de uma sociedade mais humana, para a formação de homens e mulheres que possam viver, como ele diz, em comunhão.

Acreditamos que a proposta pedagógica de Paulo Freire, baseada no diálogo, é fundamental para a educação dos meninos e meninas se se almeja transformar a opressão e superar a violência de gênero. Esta masculinidade, dialógica, igualitária e transformadora é o anseio militante deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006, 3ª ed.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARCE, Alessandra. **A pedagogia na "era das revoluções": uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- BADINTER, E. **Um Amor conquistado: o mito do amor materno**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- _____, E. **Um é o Outro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- _____, E. **XY de l'identité masculine**. Paris: Éditions Odile Jacob, 12ª Edition, 2013.
- BECK-GERNSNHEIM, Elisabeth; BUTLER, Judith; PUIGVERT, Lúcia. **Mujeres y transformaciones sociales**. Barcelona: El Roure Editorial, 2001b.
- BEAUVOIR, Simone. **Le deuxième sexe**. Paris: France Loisirs, 1990.
- BOTO, Carlota. Rousseau preceptor: orientações pedagógicas para a instrução de crianças verdadeiras. *Cad. Pesqui.* [online]. 2012, vol.42, n.145, pp. 226-247 .
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- _____. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1992.
- BUFFA, Ester; NOSELA, Paolo. **Educação Negada: introdução ao estudo da Educação Brasileira Contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BUSCATTO, Marie. **Sociologie du genre**. Paris: Armand Colin, 2014.
- BUTLER, Judith. Fundamentos Contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. *Cadernos Pagu*. Campinas: número 11, p.11-42, 1998.
- _____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: Louro, Guacira Lopes. **O corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.
- CHAUI, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: CIPEDES, 1999.
- CHERFEM, C. O. **Mulheres Marceneiras e autogestão na economia solidária: aspectos transformadores e obstáculos a serem transpostos na incubação em assentamento rural**. Universidade Federal de São Carlos (Dissertação de Mestrado): 2009.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COMÊNIO, Jan Amos. **Coleção Educadores**. Apresentação: Jean Piaget; tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Gino Marzio Ciriello Mazzetto. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CONNELL, R. **Masculinidades**. Cidade do México: Universidade Autônoma do México, 2003.

_____. Masculinity Research and Global Change. **Masculinities and Social Change**, 1(1), Barcelona, 2012.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W.. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, mai. 2013. Acesso em: 15 Jul. 2015.

DA MATTA, Roberto. “Tem pente aí?” Reflexões sobre a identidade masculina. In: CALDAS, Dario (org.). **Homens**. São Paulo: SENAC, 1997.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

_____. **Democracia e educação**. Trad. GODOFREDO, Rangel e TEIXEIRA, Anísio. 4ª ed. Atualidades Pedagógicas. v.21. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. Pode a Educação Participar na Reconstrução Social? **Currículo sem Fronteira**. v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez 2001.

_____. **Coleção Educadores**. Apresentação: Robert B. Westbrook; Introdução: Anísio Teixeira. Tradução: José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

DURAES, Sarah Jane Alves. Aprendendo a ser professor(a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 465-480, dez. 2011.

ENGELS, F. **A Situação da Classe Operária na Inglaterra**. Obras Escolhidas. Ed. AlfaOmega. São Paulo, SP, 1985.

FERRER I GUÀRDIA, F. **La Escuela Moderna**. Barcelona: Ed. Solidaridad, 1912.

FLECHA, R.; GÓMEZ, J.; PUIGVERT, L. **Teoría Sociológica Contemporánea**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2001.

FLECHA, R.; PUIGVERT, L.; RÍOS, O. The New Masculinities and the Overcoming of

Gender Violence. **International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences**, Barcelona: 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro, Graal, 1977.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FRAISSE, Geneviève. En finir avec la “condition” féminine?. In: VIDAL, Catherine. **Féminin/Masculin: mythes et idéologies**. Paris: Éditions Belin, 2015.

FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 2006.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 2ª Edição.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 12ª Edição.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 7ª Edição.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira**. São Paulo: Editora Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002. 2ª Edição.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003a. 11ª Edição.

_____. **Cartas à Cristina**. São Paulo: Editora UNESP, 2003b. 2ª Edição.

_____. **A África ensinando a gente**. São Paulo: Paz e Terra, 2003c.

_____. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2003d. 27ª Edição.

_____. **Á Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'água, 2005. 7ª edição.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 47ª Edição.

- _____. **Coleção Educadores**. Apresentação: Celso de Rui Beisiegel. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.
- FRY, Peter. **Par a Inglês ver: identidade e política na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- GALLO, Sílvio. Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 241-251, Aug. 2013.
- GASPARIN, João Luiz. **Comênio ou da Arte de Ensinar Tudo a Todos**. Campinas: Papyrus, 1994.
- GATTI, Bernadete. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **EccoS Revista Científica [online]**, 1999.
- GIDDENS, Anthony. **A Transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Editora UNESP, 1993. Trad. Magda Lopes.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1994.
- GÓMEZ, Jesús. **El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa**. Barcelona: El Roure, 2004.
- GÓMEZ, A; PUIGVERT, L; FLECHA, R. Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation through Research. **Qualitative Inquiry**. 17, 3, 235-245, Mar. 1, 2011.
- GONÇALVES, A. M. A trajetória e o pensamento educacional de Francesco Ferrer y Guàrdia. **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia: v. 8, n. 1 jan./jun. 2009.
- GROSSI, M. P. A Revista Estudos Feministas faz 10 anos: uma breve história do feminismo no Brasil. **Revista Estudos Feministas**: Florianópolis, 2004.
- _____. Masculinidades: uma revisão teórica. **Antropologia em Primeira Mão**: Florianópolis, nº 01, v. 01, 2005.
- GUSSINYER, P. S.. **Pedagogias do Século XX**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- HABERMAS, Jurgen. **Teoría de la Acción Comunicativa**, Vol II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987.
- _____. **O discurso filosófico da Modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- HERBART, Johann. **Pedagogia geral**. Portugal, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas, 2003.
- _____. **Coleção Educadores**. Introdução: Norbert Hilgenheger; tradução e organização: José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- HERMANN, Nadja. Virtude e amor em Rousseau. **Hist. Educ.** [online]. 2013, vol.17, n.41,

pp. 29-42.

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções (1798-1848)**. 35° ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

IANNI, O. **O populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

_____. A Sociologia e o Mundo Moderno. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 7-27, 1989.

IZQUIERDO, M.J. **Bases materiais del sistema sexo/gênero**. São Paulo: SOF, 1997.

LARA, Angela Mara de Barros. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827): “Cartas sobre a educação infantil”. **VIII Seminário Nacional HISTEDBR**. Campinas, 2009.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 10 n. Esp. p. 37-45, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições** [online]. vol.19, n.2, 2008.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko: vida e obra – a Pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico**, 3 vols., Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

_____. **Coleção Educadores**. Apresentação: G. N. Filonov; Tradução e Organização: Carlos Bauer, Ester Buffa. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MAIGNÉ; Carole. J. F. Herbart: Pédagogie humaniste et critique du sujet. **Le Télémaque**. v.1, n° 21, p. 51-64, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2002.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 809, jan. 2008.

MELLO, R. R.; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos (EDUFSCar), 2012.

MERCADO-MARTÍNEZ, Francisco J.; BOSI, Maria Lúcia Magalhães. Introdução: notas para um debate. In.: BOSI, Maria Lúcia Magalhães; MERCADO, Francisco Javier (org.). **Pesquisa qualitativa de serviços de saúde**. Petrópolis, Vozes, 2004.

- MINAYO, Maria Cecilia de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 237-248, set. 1993.
- MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. In: **Sociologias**. Porto Alegre: PPGS-UFRGS, 2009. N.21.
- OLIVEIRA, Pedro Paulo. **A Construção Social da Masculinidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.
- OLIVER, E. Zero Violence since Early Childhood: The Dialogic Recreation of Knowledge. **Qualitative Inquiry**, 7(20), 902-908, 2014.
- PADRÓS, M. Modelos de atractivo masculinos en la adolescencia. **Masculinities and Social Change**, 1(2), 165-183, 2012.
- PESTALOZZI, J. H. **Cartas sobre educación infantil**. Madrid: Tecnos, 1996.
- _____. **Coleção Educadores**. Introdução: Michel Soëtard; tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto; organização: João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- _____. **Antologia de Pestalozzi**. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1946.
- PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba , v. 18, n. 36, p. 15-23, Junho 2010 .
- PUIGVERT, L. **Las otras mujeres**. Barcelona: Hipatia Editorial, 2001.
- PUIGVERT, L.; MUÑOZ, B. Estudios de género. Barreras y aportaciones al debate teórico internacional desde las voces de las otras mujeres. **Multidisciplinary Journal of Gender Studies**, 1 (1), 4-27, 2012.
- PUIGVERT, L; CHRISTOU, M; HOLFORD, J. Critical Communicative Methodology: including vulnerable voices in research through dialogue. **Cambridge Journal of Education**. 42, 4, 513-526, Dec. 2012.
- REDONDO-SAMA, G. Dialogic Leadership and New Alternative Masculinities: Emerging Synergies for Social Transformation. **Masculinities and Social Change**, 5(1), 70-91, 2016.
- RÍOS, Oriol; CHRISTOU, Miranda. Más allá del lenguaje sexista: Actos comunicativos en las relaciones afectivo-sexuales de los y las adolescentes. **Rev. signos**, Valparaíso, v. 43, supl. 2, p. 311-326, 2010.
- RÍOS, Oriol. New masculinities and pedagogy of freedom. **Intangible Capital**, [S.l.], p. 485-507, sep. 2015.
- RODRIGUES, Margarita Victoria. Para uma releitura do “mestre” Makarenko: Notas de

- uma Pedagogia Concreta. **Educação e Filosofia**. Volume 18, nº 35/36. Uberlândia: Jan/Dez, 2004.
- RODRÍGUEZ-NAVARRO, H; et al. New Methodological Insights Into Communicative Acts That Promote New Alternative Masculinities. **Qualitative Inquiry**. 20, 7, 870-875, Sept. 2014.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- _____. **Emílio ou da educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SAFÓN, R. **O racionalismo combatente de Francisco Ferrer y Guardia**. São Paulo: Editora Imaginário, 2003.
- SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Tese (Livre-Docência em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), 1967.
- _____. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A.O. ; BRUSCHINI, C. (Orgs.) **Uma Questão de gênero**. São Paulo ; Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 35-50, Ago. 2004 .
- _____. Feminismo e contexto: lições do caso brasileiro. **Cadernos Pagú**, Campinas, n.16, p. 31-48, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVA, Alexandre Rodrigo Nishiwaki da. **Conhecimento e Conscientização: a historicidade do pensamento de Paulo Freire**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre: v. 2, n. 20, p.71-99, Jul/Dez, 1995.
- SOHN, Anne-Marie. **Sois un homme! La construction de la masculinite au XIX siècle**. Paris: Seuil, 2009.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas: a Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.
- TEITELBAUM, Kenneth; APPLE Michal. John Dewey. **Currículo sem Fronteira**. v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez 2001.

TRAGTENBERG, M. Francisco Ferrer e a pedagogia libertária. **Revista Educação e Sociedade**, Ed. Cortez, n.1, 1978.

VIDAL, Catherine. **Féminin/Masculin: mythes et idéologies**. Paris: Éditions Belin, 2015.

VIDAL, Catherine. **Les filles ont-elles un cerveau fait pour les Maths?** Paris: Éditions Le Pommier, 2012.

VIEZZER, Moema. Paulo Freire y las relaciones sociales de género. Barcelona: La haine, 2006. Disponível em http://www.lahaine.org/paulo_freire_y_las_relaciones_sociales_d.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. In: **Revista de Estudos Feministas**, vol. 9, n. 2. Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, 2001. p. 460-482.

_____. **Les hommes et le masculin**. Paris: Éditions Payot & Rivages, 2008.

WOODCOCK, George. **História das Ideias e Movimentos Anarquistas**. Trad. Júlia Tettamanzy. V. 2. O Movimento. Porto Alegre: L&PM, 2006.