

Shirley Aparecida de Miranda

**ARTICULAÇÕES DO FEMININO EM NARRATIVAS DE
MULHERES DIRIGENTES SINDICAIS:
SABER-PODER E GÊNERO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Rogério Cunha Campos
Universidade Federal de Minas Gerais
Co-Orientadora: Prof^a. Eloísa Helena Santos
Centro Universitário UNA

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2008

Tese intitulada “*Articulações do feminino em narrativas de mulheres dirigentes sindicais: saber-poder e gênero*”, de autoria da doutoranda Shirley Aparecida de Miranda, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Rogério Cunha Campos - FaE/UFMG - Orientador

Prof^a. Dra. Eloísa Helena Santos – UNA - Co-Orientadora

Prof^a. Dra. Eliane Marta Teixeira Lopes - UNICOR

Prof^a. Dra. Guacira Lopes Louro - UFRGS

Prof^a. Dra. Carmem Lúcia Eiterer - FaE/UFMG

Prof^a. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira - FaE/UFMG

Belo Horizonte, 30 de maio de 2008

*Para
Taquinho,
meu companheiro,
pelos projetos vividos em “círculos
concêntricos”.
Às mulheres dirigentes sindicais,
que insistem em se reinventar*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho teceu-se no diálogo, constante e solidário, com muitas vozes. Valor fundamental da existência, solidariedade vem de *solos* – sólido – e é o contrário de solidão. A todas/os que preenchem de forma solidária minha existência, expresso, sinceramente, meus agradecimentos. Em especial:

Eustáquio, companheiro de todas as promissoras aventuras, pelo apoio constante até os últimos instantes insones dessa produção e por todos os sonhos juntos.

Paulo Henrique, amigo e companheiro de todos os momentos.

Sidney e Sílvia, meus irmãos, que sabem entender minhas ausências porque confiam no meu amor.

Minha sobrinha Letícia, que traz alegria; minha enteada Ayana, flor de formosura; meus enteados Alayê, possuidor de vida e Addaê, sol nascente, que embelezam minha vida e me permitem viver as inúmeras possibilidades de uma não-mãe.

Vânia, João Bosco e Marlene, pelo apoio e confiança que ajudaram a impulsionar esse trabalho.

Margareth Diniz, Mônica Rahme Nilma Lino e Renata Nunes com que divido as angústias e delícias dos “deslocamentos do feminino”.

Daniel Ezequiel, que de outras terras me trouxe energias vitais e cristalinas.

Sérgio de Castro, pela escuta atenta e perspicaz que me ajudou a entender minha relação com o saber

Clemência e Patrícia, amigas de muitas cumplicidades, que souberam entender e compartilhar as dificuldades da etapa final.

Maria Angélica, novo encontro nos desafios da vida.

Madu, reencontro feliz que mantém a poesia em minha vida.

Lúcia Bernardes, pelo diálogo sempre aberto ao encontro com novas subjetividades.

Aos Professores Geraldo Leão e Juarez Dayrell e Professora Nilma Lino Gomes, pela oportunidade de ampliar os horizontes de formação.

À Juventude do Conexões de Saberes, pela riqueza da experiência que compartilharam comigo e por manterem viva a crença em projetos futuros.

Às amigas e amigos da Faculdade Pedro Leopoldo, em especial Edna, Beth, Cristiane, Ilza, Vanessa, Vanina e Weverson pelo apoio, sobretudo nos momentos finais.

Às crianças da Pedreira, que, mesmo nas situações mais adversas, permanecem cheias de vida e alegria.

Às mulheres dirigentes sindicais, pela disponibilidade e confiança com que me receberam e com isso garantiram a realização desse trabalho.

Amigas e amigos da Escola Sindical 7 de Outubro, com quem partilhei as primeiras perguntas dessa tese: Cida, Claudemir, Cléo, Leila, Fazzi, Caio, Geraldo, Márcia, Toninho, Adalete, Nega, Rosa.

Manifesto meu sincero agradecimento ao prof. Rogério Cunha Campos, meu orientador, pelo acolhimento das questões que apresentei nessa pesquisa e pela confiança nas minhas possibilidades.

Meu profundo agradecimento à professora Eloísa Helena Santos que aceitou o desafio de co-orientar esse trabalho apostando na autonomia da pesquisadora e impulsionando o trabalho do saber.

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

Michel Foucault

RESUMO

No entrecruzamento de relações de saber e direito à diferença, a pesquisa realizada com mulheres dirigentes sindicais interroga a produção de subjetividades focalizando, no conjunto dos movimentos sociais, o movimento sindical da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e sua performance a partir da intercorrência da década de 1980. Estuda-se a conjunção saber-poder na atividade sindical, inserindo a noção *relação com o saber* numa rede conceitual capaz de oferecer novas interpretações a essa noção. A partir da utilização do aporte foucaultiano, interroga-se a mobilização do sujeito diante dos dispositivos da atividade sindical e a maneira como essa posição participa da produção do próprio sujeito. Parte-se da premissa que, na atividade sindical, a política de gênero organiza estratégias de poder, formas de saber e contínuos convites para que o sujeito entre em relações de força consigo mesmo. Sendo assim, a conjugação saber-poder não é tratada do ponto de vista da relação entre teoria e prática e sim a partir da constituição de um saber na atividade sindical, admitindo-se que formulações, conceitos, opções teóricas são investidos institucionalmente de relações de poder. Compreende-se a relação com o saber como parte integrante do jogo de fabricação das diferenças. Por isso, formulam-se as seguintes questões: O que está em jogo no momento de ingresso das mulheres nas direções sindicais? Como essas mulheres dizem de si mesmas? Que ambivalências manifestam em relação à identidade reguladora e àquela que se propõe na atividade sindical? Que deslocamentos produzem diante da gramaticidade estabelecida pelo dispositivo política de gênero? Nas entrevistas, formula-se uma questão mobilizadora para desencadear as narrativas: “conte sobre sua trajetória de ingresso

na direção sindical, iniciando por onde você achar que deva começar”. Considerava-se que a pergunta sobre a trajetória admitiria uma perspectiva temporal longitudinal na qual se poderia entrever uma forma das entrevistadas posicionarem-se diante de si, que remeteria a um jogo de poder-saber sobre si. A partir das narrativas, identificam-se as técnicas utilizadas pelas entrevistadas na fabricação de subjetividades que, em meio a relações de poder-saber, indicam a forma como as dirigentes sindicais experimentam as relações sociais a partir de um lugar sexual. Busca-se identificar as modalidades da relação que as entrevistadas estabelecem consigo mesmas – definir-se entre o âmbito público e privado, entre a intimidade e a política. Constata-se que aprender a estratégia de posicionamento no interior do movimento sindical implica em posicionar-se, em ver-se e atribuir valores ao seu posicionamento, em inverter os próprios argumentos utilizando-os de modo estratégico. O encontro com referências que, no campo da cultura, problematizavam o acesso das mulheres aos espaços de poder político, permitiu às dirigentes uma atividade original. Conclui-se que as dirigentes fizeram uso da tecnologia que propõem uma estilização das condutas não por uma característica intrínseca do feminino, mas por oposição a demarcações das relações de poder. Enunciando em suas distintas escolhas um modo ativo de viver o próprio corpo, as entrevistadas se transformam e se redefinem.

Palavras-chave: saber-poder; subjetividade; política de gênero; dirigentes sindicais.

RÉSUMÉ

Dans la bifurcation des relations de savoir et de droit à la différence, la recherche réalisée avec des femmes dirigeantes syndicales interroge la production de subjectivités en se focalisant, dans l'ensemble des mouvements sociaux, du mouvement syndical de la *Central Única dos Trabalhadores* du Brésil (CUT) et sa performance à partir du cours de la décennie de 1980. S'étudie la conjonction savoir-pouvoir dans l'activité syndicale, en insérant la notion relation avec le savoir dans un réseau conceptuel capable d'offrir de nouvelles interprétations à la cette notion. À partir de l'utilisation dès idées de Michel Foucault, s'interroge la mobilisation du sujet devant les dispositifs de l'activité syndicale et la manière comme cette position participe de la production du sujet lui-même. Approprie la prémisse que, dans l'activité syndicale, la politique du genre organise des stratégies de pouvoir, formes de savoir et continuum invitations pour que le sujet entre dans des relations de force avec lui même. En étant ainsi, la conjugaison savoir-pouvoir n'est pas traitée du point de vue de la relation entre théorie et pratique. Elle est analysée à partir de la constitution d'un savoir dans l'activité syndicale, en s'admettant que des formulations, concepts, options théoriques sont investis institutionnellement de relations de pouvoir. Se comprend la relation avec le savoir comme partie intégrante du jeu de fabrication des différences. Donc, se formulent les suivantes questions : Ce que est en jeu au moment d'admission des femmes dans les directions syndicales ? Comment ces femmes disent de lui mêmes? Quelles ambivalences manifestent-elles concernant l'identité régulatrice et à l'laquelle il se propose dans l'activité syndicale ? Quels disloquements produisent devant la langage établie par le dispositif politique

du genre ? Dans les entrevues, se formule une question mobilisatrice pour déchaîner les récits : « parle-toi sur ta trajectoire d'admission dans la direction syndicale, en initiant par où tu veux commencer ». Il se considérait que la question sur la trajectoire admettrait une perspective longitudinale dans laquelle une forme pourrait de anticiper une manière des interviewées se placer devant lui mêmes, laquelle il enverrait à un jeu de savoir-pouvoir sur lui mêmes. À partir des récits, s'identifient les techniques utilisées par interviewées dans la fabrication de subjectivités que, dans les relations de savoir-pouvoir, indiquent la forme comme les dirigeantes syndicales essayent les relations sociales à partir d'une place sexuelle. Il se cherche identifier les modalités de la relation que interviewées établissent avec lui mêmes - se définir entre le contexte public et privé, entre l'intimité et la politique. Il se constate qu'apprendre la stratégie de positionnement à l'intérieur du mouvement syndical implique de se placer, à se voir et attribuer des valeurs à son positionnement, à inverser les arguments en les utilisant ce de manière stratégique. La rencontre avec des références que, dans le champ de la culture, mettent em question l'accès des femmes aux espaces de pouvoir politique, a permis aux dirigeantes une activité originale. Il se conclut que les dirigeantes ont fait utilisation de la technologie qui proposent une stylisation des conduites non par une caractéristique intrinsèque du féminin, mais par de l'opposition à des démarcations des relations de pouvoir. En énonçant dans leurs distincts choix une manière active de vivre ses corps lui-même, les dirigeantes se transforment et se redéfinissent.

Mots Clés: Savoir-pouvoir ; Subjectivité ; Politique du genre; Femmes syndicalistes.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADVEM	- Associação dos Diretores e Vice do Estado de Minas Gerais
APC	- Associação dos Professores de Contagem
APLER	- Associação dos Portadores de Lesões por Esforço Repetitivo
APPMG	- Associação Profissional dos Professores de Minas Gerais
APST	- Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho
CEB	- Comunidade Eclesial de Base
CIPA	- Comissão Interna de Prevenção de Acidentes
CNB	- Confederação Nacional dos Bancários
CNM	- Confederação Nacional dos Metalúrgicos
CNMT	- Comissão Nacional da Mulher Trabalhadora
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONCLAT	- Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras
DIEESE	- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
ESCOL	- Éducation, Socialisation et Collectivités Locales
FUNDEF	- Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LE-CREF	- Centre de Recherche en Éducation et Formation
LER	- Lesão por Esforço Repetitivo
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
OLT	- Organização por Local de Trabalho
PED	- Pesquisa de Emprego e Desemprego
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PT	- Partido dos Trabalhadores
SEF	- Secretaria Estadual de Formação
Sind-UTE	- Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SINTEP-BH	- Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Belo Horizonte
SNF	- Secretaria Nacional de Formação
UTE	- União dos Trabalhadores do Ensino

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 PODER E SABER NA PRÁTICA DISCURSIVA OPERADA NA ATIVIDADE SINDICAL.....	21
2.1 Movimento sindical e relações de saber	27
2.1.1 Formação sindical: estratégia política	27
2.1.2 Legitimação de saberes no trabalho.....	30
2.2 A relação com o saber	36
2.2.1 A sociologia da relação com o saber	37
2.2.2 A clínica da relação com o saber	49
2.3 Saber-poder: eixo da produção de subjetividade	60
3 POLÍTICA DE GÊNERO: DISPOSITIVO DA ATIVIDADE SINDICAL E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE.....	79
3.1 A interconexão saber-poder e gênero	79
3.2 Atividade sindical e prática discursiva: o dispositivo “política de gênero”.....	94
3.2.1 Regulamentações e reestruturação dos espaços de poder	94
3.2.2 Negociação coletiva: a presença feminina redefinindo espaços	99
3.2.3 A formação como estratégia: reflexões produzidas, verdades proferidas.....	101
3.3 Divisão sexual do trabalho: a situação das mulheres nos mundos do trabalho.....	109
3.4 Formação: Quem pode saber?	117
4. NOTAS METODOLÓGICAS: A INTERAÇÃO NO PROCESSO DE PESQUISA..	130
4.1 As tramas da construção de um posicionamento metodológico	131
4.2 Retrato em branco e preto: Sind-UTE	141
4.3 Condução da entrevista: interferências cruzadas	146
4.3.1 Bloco 1 - Embaraços: os pressupostos da pesquisadora	153
4.3.2 Bloco 2 - Tecendo cumplicidades.....	166
5 A FABRICAÇÃO DE SUBJETIVIDADES: A ARTE DE TRANSFORMAR-SE A SI MESMA.....	175
5.1 A inserção das entrevistadas na institucionalidade sindical: redefinição das relações de poder.....	183
5.1.1 Apropriação de uma gramaticidade	184
5.1.2 Gênero: rupturas com a univocidade do poder	190
5.2 Enunciar-se: articulações no feminino.....	199
5.2.1 Fronteiras variáveis	199
5.2.2 Veredas abertas.....	204
6 CONCLUINDO.....	208
REFERÊNCIAS.....	217

1 INTRODUÇÃO

Em minha pesquisa de mestrado, tomei como problema o alcance das políticas educacionais na garantia do direito à educação. A investigação se voltou para as ações do poder público, focalizando fundamentos da elaboração e o direcionamento de políticas educacionais, articulados por três elementos: o contexto político econômico, a função social conferida à educação escolar, a competência atribuída ao município na garantia da educação. O percurso traçado nesse trabalho evidenciou que a progressiva ampliação dos direitos sociais resulta da construção de espaços políticos de representação de interesses. Assim ocorreu no contexto da década de 1980, quando a luta pela ampliação da participação política abriu espaço para a demanda por relações igualitárias e pelo direito à diferença.

A emergência de novos setores na configuração política do cenário brasileiro instaurou uma forma de sociabilidade que, pressupondo a emergência de conflitos, extrapolou o limite dos direitos previamente definidos. Através de uma nova prática coletiva, os movimentos sociais demonstraram que é no interior da sociedade que a política se faz, e quebraram a representação que via no Estado o início, o meio e o fim da política. No momento de elaboração de minha dissertação de mestrado, apenas anunciei esse deslocamento do *locus* da ação política. Ao final do trabalho, restou como problema a compreensão das relações entre política e educação no interior da rede de conflitos e antagonismos produzidos pelas experiências desencadeadas por movimentos sociais.

Essa tese se inicia com esse deslocamento: considerar a política fora do âmbito do Estado. Para além do Poder que dominaria o corpo social, impondo-lhe sua racionalidade, busco compreender as relações de poder múltiplas e passíveis de análise. As lutas por afirmação de identidades e a denúncia de que as bases da política – universalidade e igualdade – foram construídas mediante exclusões e silenciamentos contrapõem-se ao ideal de autenticidade unívoca que constitui o sujeito moderno. No entrecruzamento de relações de saber e direito à diferença, interrogo a produção de subjetividades focalizando, no conjunto dos movimentos sociais, o movimento sindical da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e sua performance a partir da intercorrência da década de 1980.

Minha inserção profissional na Escola Sindical 7 de Outubro colocou-me diante de novas referências que tratam da dimensão política da produção de saberes, problemática de raízes extensas no campo epistemológico e nas teorias pedagógicas. Partilho da premissa formulada por Di Ruzza e Schwartz (2003), segundo a qual a formação sindical é *locus* privilegiado em que se estabelece a confrontação de saberes múltiplos. O encontro com esses saberes apresenta uma exigência analítica que emerge da atividade sindical: compreender e interpretar o movimento da sociedade e dos mundos do trabalho.

Na inserção, como formadora, no Programa Relações de Gênero e Fortalecimento da Organização de Mulheres, estabeleci a gênese dessa pesquisa. Nos cursos de formação sindical em relações de gênero e trabalho que coordenei, percebi que o adágio “saber é poder”, tão caro às dirigentes sindicais, não se refere apenas à produção, reconhecimento e legitimação de saberes, embora essa dinâmica tenha

uma importância muito grande. Trata-se, ao mesmo tempo e com o mesmo grau de importância, da produção de sujeitos no interior desse dinamismo, que não pode ser desvelada a partir das relações cognitivas de aprendizagem. O saber é ao mesmo tempo aprendido, questionado, produzido e produtor. É o ato de aquisição de uma experiência – as formas de inserção nas relações de poder – e a produção de novas experiências – a recriação de novas relações e a (re)criação de si nessas relações. Em que medida o “saber em trabalho” produz efeitos que vão além do questionamento à legitimação de saberes situada na polarização entre conhecimento científico e saberes da experiência?

A noção de *relação com o saber* tem sido aplicada para desvendar essa complexidade, abrindo perspectivas importantes para a interrogação sobre a produção de subjetividades em contextos de relação de saber. No capítulo 2 trato dessa noção e aponto sua capacidade explicativa. Analiso as abordagens baseadas na sociologia da relação com o saber que interrogam a mobilização dos sujeitos a partir dos sentidos conferidos às atividades realizadas. Há uma ênfase nos processos de produção, formalização e legitimação de saberes de modo que, nesse interstício, são investigados aspectos identitários: procedimentos singulares de realização da atividade informados pela história de vida, memórias, experiências. A relação com o saber refere-se à mobilização dos sujeitos, não só frente ao ato de aprender, mas no envolvimento ou renúncia de se produzir a si mesmo. A relevância aos processos psíquicos inconscientes que participam da produção do próprio sujeito e articulam os vínculos que estabelece com o mundo complementam esse amálgama. A complexidade da noção *relação com o saber* abre perspectivas importantes para a

interrogação sobre a produção de subjetividades em contextos de relação de poder. É nessa medida que a considero uma noção chave para interpretar os deslocamentos que as mulheres dirigentes sindicais realizam por meio dos dispositivos de uma determinada prática discursiva.

Entendo que a atividade sindical opera uma prática discursiva à medida que coloca em funcionamento um conjunto de enunciados estrategicamente constituídos a estabelecer jogos de verdade que “ganham corpo em conjuntos técnicos, instituições, esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e mantêm” (FOUCAULT, 1997: 11). Desse modo, estudo a conjunção saber-poder na atividade sindical, inserindo a noção *relação com o saber* numa rede conceitual capaz de oferecer novas articulações interpretativas. A partir da utilização do aporte foucaultiano, interrogo a mobilização do sujeito diante dos dispositivos da atividade sindical e a maneira como essa posição participa da produção do próprio sujeito.

Interessa-me pensar a atividade sindical como um campo no qual se fabricam discursos que definem a verdade sobre o sujeito e se estabelecem práticas que regulam seu comportamento e mediam relações, sempre conflitivas, com os outros e com a própria interioridade. Minha hipótese é que a articulação saber-poder e gênero, como ocorre na atividade sindical, poderá exprimir aspectos da relação com o saber, especialmente “o trabalho do saber”, na fabricação de subjetividades. Entendo que, na atividade sindical, a política de gênero organiza estratégias de poder, formas de saber e contínuos convites para que o sujeito entre em relações de força consigo mesmo. Sendo assim, a conjugação saber-poder não será tratada do

ponto de vista da relação entre teoria e prática na atividade sindical. Tratar da constituição de um saber na atividade sindical é admitir que formulações, conceitos, opções teóricas são investidos institucionalmente em relações de poder. No capítulo 3 destaco as técnicas utilizadas na *política para mulher* trabalhadora, nomeada *política de gênero* a partir de 2003. Considero essa política como um dispositivo da prática discursiva articulada na atividade sindical à medida que organiza, produz e incita um conjunto de saberes. Esse conjunto se manifesta por meio de estratégias de ação, de regulamentos, documentos, reflexões políticas, programas e cláusulas de negociação, que conjugam uma unidade complexa constituída por peças heterogêneas. Que mecanismos conduzem e sedimentam o dispositivo política de gênero na prática discursiva instaurada pelo movimento sindical da CUT? Como se conjugam, nesses mecanismos, a dinâmica saber-poder? A análise das regulamentações e das reflexões produzidas na política de gênero pode esclarecer essas operações.

Frente à política de gênero, os ideais que definem o masculino e o feminino se desestabilizam e se deslocam, provocando uma dispersão que desarticula o registro “classe trabalhadora”. É com essa tensão que se confrontam homens e mulheres, dirigentes sindicais, que elaboram e se inserem nos dispositivos da política de gênero. Compreendo a *relação com o saber* como parte integrante do jogo de fabricação das diferenças. O que está em jogo no momento de ingresso das mulheres nas direções sindicais? Como essas mulheres dizem de si mesmas? Que ambivalências manifestam em relação à identidade reguladora e àquela que se propõe na atividade sindical? Que deslocamentos produzem diante da

gramaticidade estabelecida pelo dispositivo política de gênero? Esse foi o conjunto de questões que mobilizou a pesquisa com mulheres, dirigentes sindicais.

No capítulo 4, discuto o desenvolvimento metodológico dessa pesquisa, considerando como principal desafio a presença da subjetividade da pesquisadora. Minha inserção no movimento sindical, primeiro como dirigente e, posteriormente, como formadora estabeleceu uma aproximação com as entrevistadas que antecedia à pesquisa. Como previ, o pertencimento à mesma comunidade discursiva das entrevistadas facilitou a coleta de dados. Acontecimentos, situações e, especialmente, a gramaticidade da atividade sindical – ou seja, o vocabulário específico que aí é produzido e acionado, demarcado por relações de poder – me eram familiares. Entretanto, essa familiaridade produziu um grau de interferência que atribuo às representações prévias das entrevistadas a respeito de mim e aos pressupostos que eu carregava para a entrevista. Nesse sentido, deparei-me com o impasse experimentado por pesquisadores/as que investigam espaços nos quais se inseriram: como estranhar o familiar?

Como sinaliza Louro (2002, p. 11), muitas feministas se permitem usar suas memórias e experiências em seus trabalhos e uma das marcas dessas investigações é colocar o sujeito que investiga no mesmo plano do sujeito investigado. Para enfrentar esse desafio, retomei algumas indicações de pesquisadoras que trabalharam com a noção *relação com o saber*, sobretudo, a utilização dos conceitos de implicação e transferência. Considerei a crítica que a teoria foucaultiana promove à psicanálise, inclusive ao conceito de transferência. Para isso, vali-me do ensaio de Birman (2000), que se propôs a retomar o diálogo de Foucault com a psicanálise

“como exigência para repensar o discurso psicanalítico sem qualquer sombra da presença das categorias da filosofia do sujeito” (BIRMAN, 2000, p. 12). Nas entrevistas, apresentei uma questão mobilizadora para a narrativa: “conte-me sobre sua trajetória de ingresso na direção sindical, iniciando por onde você achar que deva começar”. Considerava que a pergunta sobre a trajetória admitiria uma perspectiva temporal longitudinal na qual poderia entrever uma forma das entrevistadas posicionarem-se diante de si, que remeteria a um jogo de poder-saber sobre si.

Nas narrativas das dirigentes sindicais procurei as técnicas utilizadas na fabricação de subjetividades que, em meio a relações de poder-saber, indicam a forma como experimentam as relações sociais a partir de um lugar sexual. Nessa busca, interroguei posições assumidas diante de tensões e os deslizamentos em relação aos ideais de gênero e não a fixação de identidades. Interroguei as modalidades da relação que estabelecem consigo mesmas – definir-se entre o âmbito público e privado, entre a intimidade e a política. Os planos analíticos que compus foram definidos a partir dos problemas colocados pelo dispositivo política de gênero. O plano teórico ajudou-me a estabelecer essa análise. Com efeito, a produção da teoria feminista no âmbito da história das mulheres e dos estudos de gênero auxiliou na leitura do mapa que as entrevistadas propuseram para análise das narrativas.

O século XIX se esforçou para dar a consistência de esferas aos territórios do público e do privado, como destaca Perrot (2005, p. 456). A instauração do biopoder processou a incidência dessa demarcação sobre as mulheres e seus corpos, pois não só definiu um *locus* feminino, como aprisionou e silenciou sua sexualidade, convertida aos ditames da procriação e às prescrições higienistas. A prática

discursiva instaurada pelo movimento feminista rompe com essas demarcações ao desinstalar fronteiras e desnaturalizar corpos. Na análise das narrativas de dirigentes sindicais indaguei em que medida o encontro com referências que, no campo da cultura, problematizam o acesso das mulheres aos espaços de poder e a posse do corpo permitiu-lhes uma atividade original.

Perpassa todo o texto dessa tese uma preocupação com a exclusão lingüística na designação do feminino subsumido pela adoção da referência genérica no masculino. Discutindo esse problema em suas implicações políticas, Caldas-Couthard (2007) chama atenção para o que ocorre na língua portuguesa, que requer que falantes escolham uma forma diferente de pronome dependendo do gênero substantivo, e, no caso da referência a um grupo misto de pessoas de ambos os gêneros, estabelece a prioridade de um deles – o masculino – como forma mais simples. Ressalta que “isso pode não ser importante quando falamos de carros e bicicletas, mas quando falamos de 1 milhão de mulheres e um homem pelo pronome ‘eles’, esta escolha pode ser interpretada como discriminatória e pode ter conseqüências sociais importantes” (CALDAS-COUTHARD, 2007, p. 379). Sua pesquisa sobre a incorporação em escritas acadêmicas de formas de incluir mulheres nos textos a existência de muitas possibilidades, nenhuma conclusiva ou livre de problemas, ao lado do desconhecimento da questão e da recusa de qualquer forma gráfica que possa “pesar” o texto. De minha parte, fiz a escolha pela fórmula o/a que estará presente em todo o texto, mesmo quando os/as autores/as de referência não incorporam em sua escrita nenhuma demarcação de gênero. Quando, entretanto, a referência era singular mantive o gênero apresentado pelo/a autor/a.

2 PODER E SABER NA PRÁTICA DISCURSIVA OPERADA NA ATIVIDADE SINDICAL

Desde seus primórdios, a invenção democrática assumiu como condição de sua existência o solapamento de toda forma de despotismo e, por decorrência, a instauração do espaço público de expressão do poder com a configuração de instituições e práticas de participação. A fórmula moderna da política precisou defrontar-se com um problema que não estava presente no ideário greco-romano, qual seja, a emergência da noção de indivíduo, constitutiva da passagem do teocentrismo para o antropocentrismo. Decorre daí o dilema que sustenta a política moderna: se cada ser humano é um indivíduo que se auto-realiza, como organizar a sociedade? As teorias contratualistas e mesmo as utópicas consistiram em tentativas de solução desse dilema sendo que, ao longo do processo sócio-histórico, demonstraram-se insuficientes para a realização da igualdade e liberdade que apregoavam. A política persiste como o campo do conflito no qual os princípios da igualdade e da liberdade permanecem como abstrações que deslocam fronteiras sem se realizar plenamente. Os movimentos sociais integram esse campo.

No caso brasileiro, o contexto dos anos 80 caracterizou-se pelo esgotamento do modelo de desenvolvimento implantado pelo regime militar. Para Telles (1994, p. 95), a luta pela ampliação da participação política nesse período abriu espaço para uma “conflituosidade inédita” na história do país a partir da qual emergira a demanda por relações igualitárias e pelo reconhecimento da “diferença tipificadora” dos diversos grupos sociais. A entrada de novos setores na

configuração política do cenário brasileiro instaurou uma forma de sociabilidade que extrapolou o limite dos direitos previamente definidos.

Nesse período, a criação ou retomada de entidades sindicais produziu-se a partir do questionamento ao sindicalismo corporativo-assistencialista resultando no que ficou conhecido como “novo sindicalismo”. Entre as características da nova estrutura sindical destaca-se a contraposição à burocratização, atribuindo-se grande importância à organização de base, por meio da formação de comissões de fábrica e organização por local de trabalho. As decisões finais, tanto no que se referem à organização das categorias, quanto aos acordos salariais, passaram dos pequenos comitês de dirigentes para grandes assembleias de trabalhadores. Outra característica do novo sindicalismo foi a recusa do controle estatal, tendência que se consolidou com a formação de organizações sindicais nacionais, num movimento que teve início em 1981 com a realização da Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras (CONCLAT)¹.

Outro diferencial na luta pela independência sindical apareceu no propósito de negociação direta com os patrões, por meio de acordos e convenções coletivas celebrados com vários graus de abrangência territorial. A princípio, houve grande reação por parte do governo, com intervenção nos sindicatos e prisão de líderes sindicais. Aos poucos, os novos procedimentos negociais foram se estabelecendo, inclusive porque grande parte dos/as trabalhadores/as possuía

¹Ao fim de dois anos de debates, a mobilização dividiu-se em duas centrais sindicais: a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a Coordenação Geral da Classe Trabalhadora, que em 1986 transformou-se no Comando Geral dos Trabalhadores (CGT). Atualmente, a Força Sindical também compõe o conjunto das centrais sindicais brasileiras, embora não tenha se constituído na mesma confluência. Foi criada em 1991 tendo como ideal a modernização preconizada pelo neoliberalismo.

vínculo empregatício com as empresas transnacionais, acostumadas ao tipo de negociação proposta².

Além da recriação dos sindicatos, esse período foi marcado pelo fortalecimento do movimento popular, com a emergência de associações civis, predominantemente de moradores de vilas e favelas, e religiosas, ligadas às Comunidades Eclesiais de Base (CEB). Tratavam-se de organizações voltadas para os problemas concretos da vida urbana, exigindo serviços públicos elementares, como água e esgoto, energia elétrica, limpeza urbana, pavimentação de ruas, transporte público, segurança, assistência médica, ampliação das oportunidades educacionais. Os moradores das favelas reivindicavam também a legalização dos lotes que ocupavam.

A criação do Partido dos Trabalhadores (PT) pode ser considerada como a tradução político-partidária da efervescência político-social daquele momento. Até então, à exceção do Partido Comunista, todos os partidos brasileiros foram fundados por parlamentares, militares, ou por influência do poder executivo, e estiveram dominados por elementos da elite social e econômica. O PT surgiu de uma reunião ampla e aberta, que congregou três grupos principais: a ala militante da igreja católica, os novos sindicalistas e intelectuais de esquerda.

As análises sobre a ascensão dos movimentos sociais no Brasil no contexto dos anos 80³ apreendem sua capacidade de desencadear ressignificações nas

² Para esta caracterização, consultou-se Carvalho (1995, p. 135). Entretanto, é vasta a literatura sobre o novo sindicalismo, podendo-se conferir também, entre outros, Brant (1980), Sader (1988).

³ A esse respeito, adotei como referência os trabalhos de Durham (1984), Telles (1987, 1994), Paoli e Telles (2000), Dagnino (1994, 2000), Alvarez, Dagnino e Escobar (2000).

relações sociais do país, revelando definições alternativas de política. Assinalam a consciência da subalternidade dos grupos chamados “minoritários” e a elaboração de mecanismos de contraposição a essa situação como características definidoras desses movimentos. As lutas contínuas contra projetos dominantes expandiram as fronteiras da política institucional e denotaram a construção da democracia como processo descontínuo no qual se redefiniram as noções convencionais de cidadania e participação. No que se refere à cidadania destaca-se o caráter de “estratégia política”, expressão e resultado de “um conjunto de interesses, desejos e aspirações de uma parte significativa da sociedade”, como indica Dagnino (1994, p. 103). A autora sublinha a existência de duas dimensões que interagem na emergência dessa noção de “nova cidadania”. Primeiramente, sua derivação e relação estreita com a experiência concreta dos movimentos sociais. Em segundo lugar, a ênfase na revisão e redefinição do espaço da democracia. Nessa conjugação estabelecida pelos movimentos sociais, a passagem do reconhecimento da carência para a formulação da reivindicação é mediada pela afirmação de um direito, traduzindo agenda de debates em políticas públicas (DURHAM, 1984, p. 29). Isso resulta que os interesses da sociedade civil não foram apenas representados, mas remodelados.

A política de destituição de direitos desencadeada nos anos 90, juntamente com os efeitos perversos da reestruturação produtiva, agravada pela tradição excludente de nosso país, levam à indagação acerca do legado da ação dos movimentos sociais constituídos nos anos 80. Sobre esse aspecto, Paoli e Telles (2000) retomam a proposta de sociabilidade instaurada, pautada pela afirmação, sempre conflitiva, de direitos. Argumentam que a avaliação do alcance das lutas

empreendidas pelos movimentos sociais não deve se restringir ao atendimento de demandas; precisa considerar os discursos e práticas desestabilizados. Enfatizando o enraizamento da cidadania nas malhas da sociabilidade cotidiana, as autoras concluem que a sedimentação das formas atuais de exclusão social “estão a depender de um espaço de conflitos já públicos, mais que de padrões autoritários” (PAOLI e TELLES, 2000, p. 105)

Outras análises⁴ constatam que os movimentos sociais contemporâneos contribuíram para o esgotamento da concepção do sujeito moderno pelo abalo das identidades coletivas unívocas. De acordo com Hall (1998), cada movimento invoca a identidade social de seus sustentadores. Assim, o feminismo apela às mulheres, a política sexual aos gays e lésbicas, as lutas raciais aos negros, o movimento antibelicista aos pacifistas, e assim por diante. Isso constitui o surgimento do que veio a ser conhecido como a *política de identidade* – uma identidade para cada movimento. Essa forma política confere visibilidade às várias modalidades de opressão explicitando como afetam os diferentes grupos. A identidade desloca-se de atributos universais fixos para a construção obtida por processos estruturais de diferenciação, desafiando assim as normas reguladoras da sociedade.

Na ação dos movimentos sociais e em seus dispositivos desestabilizadores das tramas da sociabilidade, duas peças compõem a problemática aqui em questão. A primeira refere-se ao reconhecimento dos movimentos sociais como fontes populares de informação, aquisição e produção de saberes. A constituição de

⁴Para uma análise da constituição de identidades políticas como processo psicossocial consultar Prado (2002); para uma análise dos discursos que tomam a categoria identidade nas ciências humanas consultar Prado e Souza (2002).

espaços educativos, com dinâmicas e conteúdos formativos próprios, operando a “conscientização”, na linguagem da Igreja, ou “reflexão crítica e socialização do saber”, na designação do novo sindicalismo, engendrou um novo campo de *relações de saber*, que, de acordo com Bernard Charlot (2000, p. 85), consistem numa relação social fundada sobre as diferenças de legitimidade entre saberes.

A outra peça dessa problemática pode ser indicada pelo adágio “direito à diferença”, que expressa as lutas por afirmação de identidades e pela denúncia de que as bases da política – universalidade e igualdade – foram construídas mediante exclusões e silenciamento.

No entrecruzamento de relações de saber e direito à diferença, interrogo a produção de subjetividades focalizando, no conjunto dos movimentos sociais, o movimento sindical cutista e sua performance a partir da intercorrência da década de 1980. Considero que a prática sindical oferece uma contraposição ao ideal de autenticidade unívoca que constitui o sujeito moderno. Apoio - me no conceito de subjetividade como possibilidade de colocar em cena a produção social da singularidade conforme Bernardes (2007, p. 109)⁵. A produção de subjetividades no interior do movimento sindical cutista é o foco dessa tese. Para desenvolvê-la trato, neste capítulo, das relações de saber na atividade sindical. Em que medida esse pólo desestabilizador interfere na fabricação de subjetividades?

⁵Em sua pesquisa essa autora toma como ponto de partida a dissensão do sujeito do inconsciente apontada pela psicanálise. Entende que a tensão criada pela contradição sujeito pleno/ sujeito cindido dialoga com o mundo do trabalho e com os procedimentos de normalização técnico-comportamental. Ao lado do movimento no plano da objetividade, que a autora localiza como materialidade, redefinição do modo de organizar e gerir o trabalho, “o movimento no plano da subjetividade faz aparecer um sujeito novo, do qual se espera mais diferença que igualdade” (BERNARDES, 2007, p. 110).

2.1 Movimento sindical e relações de saber

2.1.1 Formação sindical: estratégia política

A formação sindical insere-se no arcabouço da educação popular. Os trabalhos de Sílvia Manfredi são uma importante referência para essa análise. Em *Educação Sindical: entre o conformismo e a crítica* (1986), a autora traz uma reflexão inédita sobre a educação da classe operária, tributária da educação popular e das concepções de Gramsci. A formação sindical é aí caracterizada como atividades educativas intencionalmente programadas pelo movimento operário para garantir: 1) a divulgação, a socialização e a reflexão do saber acumulado através das experiências de luta pelas classes subalternas, através de sua história; 2) a apropriação de certos códigos dominantes, para que possam deles se defender, ou ainda, 3) a apropriação daqueles domínios do saber acumulados historicamente numa sociedade, e ao qual a maioria dos trabalhadores não tem acesso (MANFREDI, 1986, p. 26). Nessa obra, a autora analisa experiências de capacitação promovidas pelo movimento sindical paulistano entre 1964 e 1978. Investiga as diferentes perspectivas político-ideológicas que sustentam, na capacitação, a articulação e divulgação de um *saber-instrumento* – “conjunto de conhecimentos, valores, atitudes e percepções que sirvam como meios de reflexão/ação para o avanço das práticas coletivas de organização e mobilização

dos trabalhadores em função de suas necessidades e interesses” (MANFREDI, 1986, p. 29).

Em *Formação Sindical – história de uma prática cultural no Brasil* (1996) a autora retorna à problemática apresentando um painel mais amplo – do sindicalismo corporativo (1945) ao novo sindicalismo (década de 1980). Nessa reconstrução, experiências e práticas foram descritas a partir de suas características, determinantes estruturais, contradições e disputas político-ideológicas que orientaram agentes e protagonistas. A autora foi mobilizada pela “descoberta de que a educação dos trabalhadores – do campo e da cidade – acontece em outros espaços (notadamente no trabalho), e que está associada a formas e processos de sociabilidade cotidiana e movimentos coletivos – de associações, organização, luta e expressão” (MANFREDI, 1996, p. 15). Na prática sindical, o questionamento das relações de classe e a contraposição às formas de dominação configuram o campo no qual se constitui a formação. Ao colocar no centro da ação política a idéia de autonomia, a formação sindical desestabiliza as formas de organização tradicionais e tenciona a produção de relações de poder de novo tipo. Dos problemas em torno da invenção de estruturas que não se pautem pela centralização do poder derivam os conteúdos educativos dessas experiências.

Essa premissa é corroborada por meio do trabalho de formação sindical desenvolvido pela CUT, conforme atesta o projeto político pedagógico de uma de

suas escolas de formação, a Escola Sindical 7 de Outubro⁶. A formação sindical é definida como instrumento de consolidação do projeto de uma nova sociedade, de um novo mundo social, cultural, moral (ESCOLA SINDICAL 7 DE OUTUBRO, 2003, p. 64). Buscar uma alternativa à educação dominante de modo a contribuir para o desenvolvimento de uma nova prática educacional “gestada e assumida pelos trabalhadores, e ligada às múltiplas dimensões da sua vida cotidiana” (IDEM, p. 65) constituem objetivos da formação sindical. Em torno dessas proposições a tensão mais realçada é como partir do conhecimento acumulado, que os trabalhadores são portadores, para interagir com o conhecimento sistematizado. Sobre esse aspecto o projeto político pedagógico formulado por essa escola sindical é prescritivo:

Não se trata de fazer uma concessão ao educando, como artifício pedagógico, para logo em seguida repassar-lhe o saber dos que já sabem, (...). Trata-se, isto sim, de deflagrar uma dialética entre duas modalidades de experiência intelectual e de saber igualmente válidas e legítimas para que da sua contraditória integração possa resultar um conhecimento superior, a um só tempo universal e encarnado na vivência singular. (IDEM, p. 66).

Esse “conhecimento superior” resulta de uma ruptura com as fronteiras disciplinares por meio da conjugação de conceitos de diversos campos – economia, política, sociologia, filosofia, história – para a análise da realidade. Ao mesmo tempo em que se discute um problema político-pedagógico – qual o lugar dos trabalhadores no processo educativo? – apresenta-se uma problematização acerca da legitimação de

⁶A Escola Sindical 7 de Outubro compõe, juntamente com outras seis Escolas instaladas em diferentes regiões do Brasil, a Rede Nacional de Formação da CUT. Além das Escolas Sindicais, as Secretarias Estaduais de Formação – SEF – integram essa estrutura que é coordenada pela Secretaria Nacional de Formação. A institucionalidade de uma política nacional de formação no interior de uma Central Sindical e a problemática acerca da legitimação de saberes assinalam o saber como decorrência de uma estratégia política.

saberes. Ao longo desse texto, os saberes são definidos por meio de adjetivações – saberes dos alunos, conhecimento acumulado, saber da experiência. Essa adjetivação evidencia a particularidade do conhecimento sistematizado – expresso por meio de conceitos – em relação aos saberes da experiência.

2.1.2 Legitimação de saberes no trabalho

Desde seu projeto inicial, a Escola Sindical 7 de Outubro adota a relação entre educação e trabalho como eixo estratégico da formação sindical⁷. O enfoque dessa concepção não se limita à crítica da organização capitalista do trabalho, mas se estende às estratégias de luta dos trabalhadores e trabalhadoras, às experiências e saberes produzidos, mobilizados e organizados nas situações de trabalho. Segundo essa concepção, a “realidade empírica em que estão inseridos os diversos segmentos dos trabalhadores e as potencialidades objetivas trazidas pelas novas formas de produção” (ARROYO, 1991, p. 213) remetem para as dimensões formadoras dos processos produtivos e das relações sociais. Trata-se de uma concepção ampla de educação que incorpora “a construção e apreensão do conhecimento, dos valores, da cultura, do saber, das identidades e diversidades, para melhor entender os vínculos entre existência e consciência, entre trabalho e cultura, entre vivência e saber” (ARROYO, 1998, p. 145).

⁷ Uma descrição desse eixo estratégico da formação sindical pode ser conferida em Santos (2003) e na Edição Comemorativa da Escola Sindical 7 de Outubro: 15 anos (2003).

Nessa noção ampla de educação não só a experiência dos trabalhadores e trabalhadoras é posta em cena, mas eles e elas tornam-se protagonistas da produção de saberes. Essa foi a perspectiva desencadeada no final dos anos 60, na Itália, com a composição de um grupo que reunia sindicalistas, médicos/as e psicólogos/as do trabalho em torno da denúncia dos riscos em matéria de saúde sofridos pelos/as trabalhadores/as das fábricas da Fiat. A partir do confronto entre os saberes informais dos/as trabalhadores/as e dos saberes formalizados dos/as especialistas, desenvolveu-se a investigação do espaço e das relações de trabalho. Essa interlocução, denominada por Oddone “comunidade científica ampliada” proporcionou um novo tipo de relação entre especialistas e trabalhadores/as organizados. Assim, o movimento sindical apresentava uma demanda de investigação autônoma e propunha os saberes da experiência como base para a elaboração de conceitos sobre a experiência. Afirmava-se o papel da classe trabalhadora na definição de instrumentos de adaptação e controle dos danos provocados à saúde. A formação sindical tornou-se momento de valorização da experiência de vida e de luta dos/as trabalhadores/as⁸.

⁸Uma repercussão disso foi a liberação de 150 horas de trabalho, anualmente, para estudos de tipo cultural, distintos dos de formação profissional, consolidada na convenção coletiva dos metalúrgicos italianos. Ao mesmo tempo em que as empresas deveriam garantir a liberação, o Estado deveria encarregar-se de assegurar o acesso à educação básica e a promoção de outras demandas educativas dos/as trabalhadores/as. Essa medida vigora desde 1973 e com esse dispositivo os/as trabalhadores/as tiveram a ocasião de intervir nos conteúdos e métodos tradicionalmente utilizados pelo sistema educativo italiano. O caráter estratégico da formação sindical na experiência dos/as trabalhadores/as metalúrgicos/as italianos/as foi uma das fontes de criação da Escola Sindical 7 de Outubro. No início da década de 1970, a Fiat automóveis definiu a instalação de uma planta no Brasil, mais precisamente no parque industrial da Grande BH. Naquele momento, os/as trabalhadores/as italianos/as decidiram em Assembléia fornecer auxílio financeiro para que os/as metalúrgicos/as brasileiros/as pudessem se formar e fazer frente à exploração da empresa Fiat. Doaram um dia de trabalho para a construção da Escola. A experiência das 150 horas inspirou a Escola Sindical 7 de Outubro no sentido de articular educação e trabalho no terreno da escolarização de jovens e adultos. Em 1991 a Escola, em parceria com a Prefeitura de Belo Horizonte, deram origem ao Projeto de Educação de Trabalhadores (PET). Em sua primeira formulação, o projeto propunha sensibilizar

Um novo tipo de relação de saber se construiu por meio da aproximação entre trabalhadores/as e especialistas. O encontro de saberes desses dois pólos colaborou para o reconhecimento das organizações de trabalhadores/as como interlocutores/as culturais. Conforme analisa Clot (1981, p. 12):

A mudança dos protagonistas do saber, e mesmo a transformação de seus modos de elaboração não reduziu a importância dos conhecimentos existentes. Ao contrário, eles abrem perspectivas de renovação conceitual num momento em que as ciências humanas encaram o problema de reavaliação de seu objeto⁹.

Inspirados por essa referência, pesquisadores franceses, dentre os quais se destaca Yves Schwartz, tomaram como preocupação repensar o regime de produção de conhecimentos sobre situações de trabalho¹⁰. Adotando o conceito de “comunidade científica ampliada”, perceberam seu limite: o conhecimento do trabalho – a linguagem que permitia colocar a experiência em palavras – pertencia ao domínio científico clássico. Esse limite, aliado a elementos de ordem conjuntural – o declínio do trabalho imediato, a fragmentação dos coletivos de trabalho, a desestabilização da herança cultural do movimento de trabalhadores/as – gerou a

dirigentes sindicais para demandas relacionadas à luta pelo direito à educação; promover o intercâmbio com dirigentes sindicais italianos/as para trocas de experiências na área da educação popular. Análises sobre essa experiência podem ser conferidas no artigo de Hermont et al. (2000) e na dissertação de mestrado de Charles Cunha (2003). Outras iniciativas da Escola Sindical 7 de Outubro relativas à educação dos/as trabalhadores/as são descritas na Edição Comemorativa.

⁹Do original francês: Ce changement des protagonistes du savoir, la transformation même de ses modes d'élaboration ne réduisent pas l'importance des connaissances existantes. Bien au contraire, ils ouvrent des perspectives de renouvellement conceptuel à un moment où bien des sciences humaines affrontent le problème d'une réévaluation de leur objet (CLOT, 1981, p. 12).

necessidade de também ampliar os/as interlocutores/as. Assim, além dos/as militantes operários/as, os/as desempregados/as, agentes dos serviços, funcionários/as especializados/as, consultores/as e profissionais de diversos ramos foram incluídos, redimensionando o conceito utilizado por Oddone em suas pesquisas. Essa ampliação proporcionou o deslocamento da concepção de trabalho operário para uma noção mais geral da atividade humana: “tentativa universal, mais ou menos bem sucedida, de renormalização parcial dos meios de vida” (SCHWARTZ, 2000, p. 42).

A idéia de “retrabalho das normas que preexistem a toda situação”, que conforma o conceito de atividade, obriga a instauração de estruturas permanentes de aprendizagem dos saberes e valores. A renormalização que se produz nas atividades gera uma situação de “desconforto intelectual”, isto é, “questiona novamente e invalida, em parte, os saberes disciplinares, que, por definição, têm sempre tendência a neutralizar a história atual, local, dos homens e das atividades”. Assim, do ponto de vista dos saberes disciplinares, produz-se outro deslocamento provocado pelo encontro de diferentes disciplinas¹¹ convocadas para a tarefa de colocar em palavras a experiência e a cultura do trabalho.

10A síntese aqui apresentada tomou por referência o texto de Schwartz (2000). Nesse trabalho, o autor nos apresenta um conjunto de indagações que justificaram a construção do dispositivo denominado Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho (APST) e do Departamento de Ergologia, vinculado à Universidade de Provence, França. Esse departamento tem sua origem no desenvolvimento de um trabalho coletivo, iniciado no final da década de 1970, que envolveu pesquisadores de vários campos do saber – Filosofia, Lingüística, Sociologia, Ergonomia, Economia etc. – em estreita colaboração com trabalhadores assalariados que se defrontaram com problemas propostos pelas mudanças nas situações de trabalho. Cf. Duraffourg (1998).

11Considero aqui disciplinas a partir da definição de M. Foucault: “Chamamos ‘disciplinas’ a conjuntos de enunciados que tomam emprestado de modelos científicos sua organização, que tendem à coerência e à demonstração, que são recebidos, institucionalizados, transmitidos e às vezes ensinados como ciências”(FOUCAULT, 1995, p. 201).

Por essa via, foram abaladas as bases de sustentação da relação entre especialistas e trabalhadores, ou entre conhecimento formalizado e conhecimento informal, presentes no conceito de *comunidade científica ampliada*. O amálgama dessa relação que, conforme a formulação de Oddone, era a consciência de classe, cedeu espaço para um novo dispositivo: aquele das exigências éticas e epistemológicas, que comporta tanto os saberes gestados na atividade quanto admite que generalizações e modelizações devam ser reapreciadas.

Seguindo essa trilha que complexifica o estatuto de produção e legitimação de saberes no trabalho, Santos (1991) traçou um ângulo de análise para o “Projeto USIMEC”, indústria metalúrgica da região do Vale do Aço, em Minas Gerais, no qual aborda a relação entre os trabalhadores da fábrica e os engenheiros. Desenvolvendo a noção de trabalho como “movimento de vida” assinalou a “criação de métodos e maneiras não previstas para realização das tarefas, assim como a existência de iniciativa e de autonomia em sua execução”. Em sua análise, a autora atribuiu um lugar especial à inteligência e ao saber presentes na atividade, para além da resistência à organização do trabalho. Dessa forma formulou a noção de “saber em trabalho”:

Trabalhar é satisfazer uma exigência – produzir – mas, estreitamente ligada ao fato de criar, de aprender, de desenvolver, de dominar, de adquirir um saber. Trabalhar é procurar preencher certas lacunas do saber e, desse modo, as suas próprias. Quer dizer, se desenvolver, se informar, se formar, se transformar, se experimentar e experimentar sua inteligência. Este trabalho do saber supõe atividades que fazem a relação entre o simples e o complexo, o abstrato e o concreto, o saber como produto e como processo, o formal e o informal, o individual e o coletivo (SANTOS, 2000, p. 129).

O trabalho é entendido como espaço de configurações sempre singulares, de sujeitos em relação permanente entre si, com o meio e com o próprio saber. Focalizar os saberes que se produzem em situações de confronto de poder leva a identificar aspectos que mobilizam os sujeitos em torno desse “trabalho do saber”.

A demarcação do trabalho como espaço de criação aponta para a existência de formas de cultura, saberes e valores que estabelecem a relação entre produção e significação. Interessa-me, sobretudo, o questionamento que tal *démarche* propõe às bases epistemológicas e políticas da produção de saberes. Partilho da premissa formulada por Di Ruzza e Schwartz (2003), segundo a qual a formação sindical é *locus* privilegiado em que se estabelece a confrontação de saberes múltiplos (que advêm das práticas profissionais ou outras; ou de *corpus* teóricos mobilizados na ação de formação) na qual ocorre o processo de elaboração e produção de saberes. Ao mesmo tempo em que nos coloca diante do princípio educativo do trabalho, o encontro com esses saberes apresenta uma exigência analítica que emerge da prática sindical: compreender e interpretar o movimento da sociedade e dos mundos do trabalho. Há ainda a dimensão pedagógica da formação sindical identificada nos métodos específicos instaurados para dar conta dessa exigência. Dessa forma, a especificidade da formação sindical remete a reflexões sobre as relações de saber: produção de saberes no trabalho e as estratégias desenvolvidas na disputa por reconhecimento e legitimação desses saberes.

Na atividade sindical, o saber é estratégia de disputa de poder que repercute no reconhecimento dos trabalhadores como sujeitos de direitos. Penso que entender as relações de saber na prática sindical exige considerar a dinâmica

conflitiva e não neutra da produção de saberes e a dinâmica subjetiva do “saber em trabalho”, pois a produção do saber é ao mesmo tempo a produção do sujeito enquanto “saber sobre si”.

Em que medida o “saber em trabalho” produz efeitos que vão além do questionamento à legitimação de saberes situada na polarização entre conhecimento científico e saberes da experiência? Que incidências ao “saber sobre si” decorrem da relação de saber que sustenta a atividade sindical? A noção *relação com o saber* tem sido aplicada para desvendar essa complexidade, abrindo perspectivas importantes para a interrogação sobre a produção de subjetividades em contextos de relação de saber.

2.2 A relação com o saber

A noção de *relação com o saber* será tratada aqui a partir da teorização de duas equipes de pesquisa na França: Éducation, Socialisation et Collectivités Locales (ESCOL), da Universidade de Paris VIII, grupo coordenado pelo professor Bernard Charlot e “Savoirs et Rapport au Savoir”, do Centre de Recherche en Éducation et Formation (LE CREF), da Universidade de Paris X, grupo iniciado pelo professor Jacky Beillerot (falecido em 2004) e Nicole Mosconi, composta, atualmente, por Claudine Blachard-Laville e Fraçoise Hatchuel, dentre outros pesquisadores. Esses grupos entendem que as formas e recusas de aprender indicam dimensões da *relação com o saber*.

A posição assumida pelo sujeito diante do saber adquire um lugar de destaque no desenvolvimento dessas duas perspectivas teóricas. O saber é o ato de apropriação de uma experiência e a produção de novas experiências – a recriação de novas relações de poder e a (re)criação de si nessas relações, que participam da produção do próprio sujeito. Para realizar essa circunscrição, cada uma das equipes utiliza pontos de referência distintos, que explicitarei sinteticamente abaixo.

2.2.1 A sociologia da relação com o saber

Bernard Charlot aborda a noção de *relação com o saber* a partir da seguinte premissa: “nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender” (CHARLOT, 2000, p. 51). Essa assertiva condensa dois pressupostos: que o ser humano é dotado de um equipamento biológico incompleto no qual não se inscreve definitivamente a sua essência; e que a essência humana seria definida pela capacidade de aprender e inserir-se no campo das relações sociais. Esse processo constitui-se de um triplo movimento de humanização, socialização e singularização, que Bernard Charlot (2001, p. 25) designa de educação, e no qual emerge o sujeito que “é a sua relação com o mundo”.

Bernard Charlot (2000, p. 60) se recusa a definir a *relação com o saber* a partir de um sujeito epistêmico porque entende a razão como uma forma de relação com o mundo, uma atividade do sujeito que implica uma ação sobre si mesmo e uma forma de relação com os outros, percebidos como comunidade intelectual.

Bernard Charlot refuta o caráter autônomo do saber quando considerado sob as formas de conhecimento científico ou informação. Por isso, não situa sua formulação a partir da questão: “que é o saber?” O autor recusa também o alcance explicativo das classificações dos diferentes tipos de saber – prático, teórico, processual, científico, profissional, operatório etc. Para Bernard Charlot (2000, p. 62), o erro desse tratamento consiste em atribuir às formas a especificação de um objeto – o saber. É a relação com o saber que é prática, ou científica, ou assume outras “formas específicas de relação com o mundo”. Portanto, “qualquer tentativa de definir ‘o saber’ faz surgir um sujeito que mantém com o mundo uma relação mais ampla que a relação de saber” (CHARLOT 2000, p. 59). Essa relação ampla é o aprender, que, irredutível à aquisição de um saber-objeto, assume sua forma substantiva e caracteriza a essência humana. O aprender envolve o triplo movimento de tornar-se um membro da espécie, um ser singular e inserir-se em uma comunidade. Resulta em relações consigo mesmo, com outros e com o mundo.

As pesquisas desenvolvidas na vertente da sociologia da relação com o saber aplicam esta noção ao contexto escolar. Nesse caso, a intenção não é desvendar por que alguns alunos aprendem e outros não, pois, com base na premissa do aprender como constitutivo da essência humana, supõe-se que, de alguma forma, todos aprendem. A interrogação desloca-se para o porquê de alguns sujeitos se mobilizarem por determinadas formas assumidas pelo saber e outros não. Para responder a essa interrogação, Charlot (2000, p. 55) diferencia motivação – uma ação exercida por outro sobre o sujeito – de mobilização, que implica em pôr-se em movimento, “reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso”. Insiste

que a questão é compreender como se opera a conexão entre um sujeito e um saber, como se desencadeia um processo de aprendizagem. Seu objetivo é elucidar as condições e as formas dessa mobilização (CHARLOT, 2001,p. 19). O autor traça, então, um inventário das figuras sob as quais o saber se apresenta – objetos, atividades, dispositivos – e chama atenção para o fato de que aprender cada uma dessas figuras desencadeia e exige processos e procedimentos distintos. Para fazer isso, o autor analisa as formas de aprender que demandam do sujeito relações com o mundo, consigo mesmo e com os outros. Aí temos a primeira circunscrição da relação com o saber: ela remete sempre para além de um objeto restrito (saber-objeto), pois, para esse autor, aprender é adquirir um saber; dominar um objeto ou atividade; entrar em formas relacionais. Distingue três figuras da relação com o aprender – epistêmica, identitária e social – para localizar em cada uma delas as formas da relação com o saber.

Na figura epistêmica do aprender, Charlot identifica três formas de relação com o saber. A primeira diz respeito à apropriação de um saber que não se possui e que está depositado em objetos, locais, pessoas. Nessa forma de relação, o saber aparece como objeto que adquire concretude através da linguagem (o teorema de Pitágoras, a teoria feminista...). Bernard Charlot (2000, p. 68) designa *objetivação-denominação* a esse processo epistêmico que produz, em um mesmo movimento, um saber-objeto e um sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber.

Outra forma da relação com o saber na figura epistêmica é a passagem do não-domínio ao domínio de uma atividade (aprender a nadar, a coordenar uma assembléia...). Nesse caso, entra em jogo o corpo como lugar de apropriação do

mundo, que se encontra imerso em determinada situação. Essa forma da relação com o saber é designada por Charlot (2000, p. 68) *imbricação do Eu na situação*, “um Eu que é o corpo, percepções, sistema de atos em um mundo correlato de seus atos”.

Por fim, a terceira forma da relação com o saber na figura epistêmica é a que se refere ao domínio de uma relação, à capacidade do sujeito de posicionar-se adequadamente entre si e os outros. Esse processo epistêmico é denominado *distanciação-regulação* e implica em “entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal” (CHARLOT, 2000, p. 70).

É interessante notar que Charlot identifica na figura epistêmica os três movimentos que para ele constituem o aprender como dimensão antropológica. Assim, a relação com o saber na forma *objetivação-denominação* vincula-se à relação com o mundo, já que se trata de um saber posto à distância e em palavras, que aparece como um objeto autônomo e anterior ao sujeito. Já a *imbricação do Eu na situação* corresponderia à relação consigo mesmo, pois se refere à mobilização do sujeito em situação. A forma *distanciação-regulação* refere-se à relação com os outros, com as exigências e as possibilidades da socialização.

Na análise de Bernard Charlot há ainda outras duas figuras do aprender: a identitária e a social. Ele não traçou um inventário em profundidade dessas figuras pois considera que nelas permanecem características das formas epistêmicas. Na figura identitária, ele destaca o sentido que o aprender assume para o sujeito em sua história singular; a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si. Na

figura social destaca a imbricação entre a relaçaõ com o saber e a inserçaõ nas distintas relaçaões sociais. Nã se trata de uma correspondência entre posiçaõ social e relaçaõ com o saber. Ao contráριο, sua indagaçaõ recai sobre os sentidos e valores que o aprender adquire para cada sujeito situado em contextos sociais díspares.

As decomposiçaões das figuras do aprender auxiliam na investigaçaõ sobre a posiçaõ subjetiva que a apropriaçaõ de determinado saber supõe. Os desdobramentos analíticos daí decorrentes referem-se à relaçaõ simbólica, ativa e temporal que um sujeito singular inscreve num espaço social. Para o autor,

Uma metodologia coerente com a problemática deve se centrar no problema da mobilizaçaõ do sujeito no campo do saber (do aprender) ou no confronto com este ou com aquele saber – mais precisamente ainda, deve se centrar nas fontes dessa mobilizaçaõ e nas formas que ela assume (CHARLOT 2001, p. 23).

Trata-se, entã, de um trabalho de exploraçaõ dos elementos e processos que constituem a relaçaõ com o saber. Daí a necessidade apontada pelo autor de inserir a noçaõ *relaçaõ com o saber* numa rede de conceitos. Charlot (2001, p. 23) propõe uma *leitura em positivo* que “procure dar conta da realidade a partir de processos que a constroem e nã em termos de falhas”.

As formulaçaões de Bernard Charlot concernentes à relaçaõ com o saber têm se difundido no Brasil a partir da última década. A fecundidade de sua proposiçaõ está em permitir uma análise mais complexa dos processos de aprender considerando-os tridimensionalmente: humanizaçaõ, socializaçaõ e singularizaçaõ.

Essa utilização pode ser observada nas vertentes que investigam a dinâmica da escolarização.

Em sua dissertação de mestrado, Mariana Veríssimo (2000) referencia-se na teoria de Bernard Charlot, embora não utilize diretamente a noção relação com o saber. A pesquisa aborda as contradições na experiência de escolarização de trabalhadores/as na escola da empresa. Enfoca a gênese da demanda de escolarização dos/as trabalhadores/as no contexto de inovações organizacionais decorrentes da estratégia de produção da empresa. Utiliza-se do referencial marxista para abordar a atividade humana que, como resultado do desenvolvimento sócio-histórico, “é internalizada pelo indivíduo e forma a sua consciência, sua forma de agir e sua maneira particular de perceber o mundo real” (VERÍSSIMO, 2000, p. 99). Essa premissa lhe permite distinguir significado social e sentido pessoal, aproximando-os, respectivamente, de trabalho abstrato e trabalho concreto. Enfatiza o sentido pessoal que se tece no interior das contradições entre os interesses da empresa e dos/as trabalhadores/as no processo de escolarização. Ao propor essa análise, a autora elucida, para além da motivação instaurada pela empresa – a manutenção no emprego –, aspectos da mobilização dos/as trabalhadores/as que foram expressos nos conteúdos de aprendizagem valorizados: apropriação das ferramentas da educação, domínio sobre o processo produtivo, desenvolvimento de potencialidades que capacitam para a emancipação.

A pesquisa de Gabriela Bicalho (2004) se insere na mesma referência. Sua tese de doutorado tem como objeto os estudantes do ensino superior privado comunitário (*sic*) no contexto de um fenômeno migratório. A rede que articula a

noção relação com o saber nessa análise é composta pelos conceitos de sujeito e identidade. Bicalho (2004, p. 40) identifica a busca de uma unidade constitutiva na concepção de sujeito e de identidade que sustenta a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot. Entretanto, destaca que a unidade não significa permanência ou estabilidade, mas é relacional, dinâmica e múltipla. Valendo-se do aporte teórico desenvolvido por Bernard Charlot, a autora define identidade como construção que emerge na relação dialética entre indivíduo e sociedade através do processo de aprender. Com base nessa conceituação, a autora remete-se à abordagem do materialismo dialético para ampliar a rede conceitual na elaboração de uma figura da relação com o saber-objeto: a relação acadêmica com o saber, que está associada às relações de saber estabelecidas com os/as professores/as e ao saber construído pelo/as estudante em sua trajetória anterior, e dependente do engajamento do estudante nas atividades próprias da forma acadêmica (BICALHO, 2004, p. 184). A autora conclui que o ingresso na relação acadêmica com o saber implica a reconstrução identitária:

O desenvolvimento do curso, o estabelecimento de relações e a realização de atividades vão servir para desenvolver e alterar a maneira como o estudante vê a si mesmo: o que é capaz de aprender, quem é como aluno. Nesse processo identitário, é impossível separar objetividade e subjetividade, desejo e necessidade, história pessoal e história social (BICALHO, 2004, p. 184).

A perspectiva sociológica é também aplicada na investigação de aspectos da relação com o saber no trabalho. Partindo do pressuposto marxiano/marxista, no qual o trabalho é a base ontológica da relação entre o ser humano e a natureza, reinstaura-se a problemática do princípio educativo do trabalho. Nessa vertente, a

polaridade trabalho concreto-trabalho abstrato é retomada. O trabalho abstrato, como forma histórica e não intrínseca, refere-se ao valor de troca. Contudo, mesmo que a dimensão do trabalho concreto esteja subsumida ao trabalho abstrato, ela não desaparece. O trabalho concreto efetiva-se nas micro-atividades que mobilizam o/a trabalhador/a nos processos de produção. Trabalho concreto e trabalho abstrato compõem duas faces de uma totalidade estabelecendo-se num movimento de oposição e complementaridade.¹² Partindo desses pressupostos, algumas pesquisas aplicam a noção relação com o saber à atividade de trabalho.

É o caso da pesquisa de mestrado de José Eustáquio de Brito (2003), que analisa a dramaticidade do aprendizado da autogestão no desenvolvimento da experiência da Cooperativa Autogestionária dos Trabalhadores da Mambrini (COOPERMAMBRINI), identificando a *relação de saber* que, conforme as formulações de Charlot, se caracteriza por exibir uma hierarquia entre os sujeitos, mediada por diferentes estatutos de legitimação de saberes, numa determinada interação social. É por esse prisma que o autor entende a relação entre o ex-presidente da cooperativa – o único entre os membros que havia concluído o ensino médio e iniciado um curso em nível superior – e o conjunto dos trabalhadores associados, cuja escolarização não ultrapassava o nível fundamental. A hierarquia causada pela dinâmica da legitimação de saberes repercutia também nas disposições entre trabalhadores e a Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão e Participação Acionária (ANTEAG). Em ambos os casos, as relações estabelecidas tiveram por

12A teorização proposta por Yves Schwartz (1988) em sua obra *Expérience et connaissance du travail* recupera o trabalho concreto como locus de configurações sempre singulares, o que permite acessar a dimensão da cultura, da experiência do trabalhador, da atividade, da produção do saber (SANTOS, 1991, p. 281).

critério a diferença no patrimônio do saber, sendo sobredeterminadas por estatutos distintos de legitimação. Partindo desse contexto, Brito investigou as diversas estratégias de implicação dos trabalhadores da cooperativa com a gestão do empreendimento. Visualizou que, ao lidar com os desafios da gestão, os trabalhadores são mobilizados para responder às demandas “de forma criativa e eficiente tendo, como ponto de referência, os conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias de vida” (BRITO, 2003, p. 85). A aplicação das figuras do aprender permitiu identificar o caráter pedagógico da experiência: produção de saberes sobre a qualidade dos produtos da cooperativa, relação com o mercado, gestão dos custos de produção, arte da negociação, desenvolvimento de novos produtos, relação de parceria com entidades de apoio à Economia Solidária, constituição de alianças estratégicas com outras empresas, gestão democrática da cooperativa, mediação dos conflitos entre os trabalhadores associados, relação chão-de-fábrica e escritório.

A pesquisa desenvolvida por Geraldo Márcio Alves dos Santos (2004) também analisou os saberes no âmbito do trabalho, tomando como objeto de estudo as estratégias que os ferramenteiros de uma indústria metalúrgica da Região Metropolitana de Belo Horizonte criam para produzir, mobilizar e formalizar os seus saberes tácitos. Partiu do pressuposto que os/as trabalhadores/as possuem “um modo próprio de produzir saberes e organizá-los, inclusive com trocas de informações longe das máquinas” e que, dessa forma, desenvolvem “condições de viver o trabalho enquanto espaço de afirmação pessoal e identitária” (SANTOS, 2004, p. 3). A relação com o saber foi um dos pontos de vista adotados para análise, que se

guiou pelo conceito de saber tácito – resultante da experiência, da história individual ou coletiva dos indivíduos.

Essas abordagens baseadas na sociologia da relação com o saber interrogam a mobilização dos sujeitos a partir dos sentidos conferidos às atividades realizadas. Há uma ênfase nos processos de produção, formalização e legitimação de saberes de modo que, nesse interstício, são investigados aspectos identitários: procedimentos singulares de realização da atividade informados pela história de vida, memórias, experiências. Considero que a tese de Eloísa Helena Santos (1991) inaugurou uma possibilidade distinta da articulação entre relação com o saber e trabalho. Retomando o princípio educativo do trabalho sob o pressuposto do trabalho enquanto espaço de vida, a autora estudou a experiência do projeto de desenvolvimento tecnológico da USIMEC, uma indústria brasileira de bens de capital. Tomou o saber “como fio de Ariadne” para entender a especificidade da relação entre os engenheiros e os operários da indústria. Nessa análise o trabalho concreto é reinterpretado para fazer face à submissão do trabalho abstrato. Com base nas formulações de Yves Schwartz, a autora recupera uma concepção positiva que aponta o trabalho concreto como *locus* de configurações sempre singulares, criação de saber e cultura. Na vertente do trabalho concreto, a autora trata da oposição entre trabalho prescrito e trabalho real, identificando o hiato que os constitui e diferencia. Tecido de imprevistos, panes, desconfigurações, incidentes que ultrapassam as prescrições, o trabalho concreto solicita cotidianamente dos operários a formulação de saídas para aquilo que os projetos elaborados pelos engenheiros não conseguiu antecipar. “Fica um resto, sob a responsabilidade do trabalhador, que atualiza a

distinção entre trabalho – ou objetivo – prescrito e trabalho real” (SANTOS, 1997, p. 20). É nesse hiato, nesse “delta” entre o prescrito e o real, que aparece o saber do trabalhador. Mas aparece como um enigma: “impossível de saber o que é, em que consiste”; impossível definir um método para mensurar a tecnologia desenvolvida ou os saberes existentes nas decisões tomadas (SANTOS, 1991, p. 240).

Recorrendo a um conto de Jorge Luís Borges, Aleph¹³, a autora formulou sua hipótese:

Minha hipótese é o saber como Aleph. Que relação? O saber do trabalho, o saber sobre o trabalho é o Aleph. Mil facetas: técnica, experiência pessoal, história familiar, profissional, história de vida, expectativas face à vida, perdas, angústias, fantasmas, desejos. A relação estabelecida com o saber é pois social e psíquica (SANTOS, 1991, p. 242)

Tomando essa direção, Santos (1991, 1993) indicou três constituintes da relação dos operários com o saber. Em primeiro lugar, como a produção está sempre sujeita a situações novas, os processos ou materiais utilizados reclamam soluções não previstas. Logo, o saber no trabalho é sempre um saber em aberto, *ad infinitum*. Em segundo lugar, é preciso considerar que a produção de saberes exige a mobilização do sujeito, do contrário, não se opera. É preciso engajamento, criatividade, colocar-se em trabalho¹⁴. Sendo assim, trata-se de um processo sempre singular, relacionado

13 “- O Aleph? – repeti/ - Sim, o lugar onde estão, sem se confundirem, todos os lugares do orbe, vistos de todos os ângulos” (BORGES, 2001, p. 166). A alusão metafórica propõe o saber como ponto de encontro de diversas nuances, como possibilidade de conter ao mesmo tempo dimensões desconexas que se desdobram simultaneamente, como um ponto que contém um infinito.

14 Aqui se trata do trabalho analítico, que, de acordo com a definição de Claudine Blanchard-Laville (2006, p. 38), é “trabalho usado como quando se fala de uma mulher que dá à luz, que ela está em trabalho”.

com a história pessoal do sujeito que irá se confrontar ou não com um problema, e colocar-se, ou não, na posição de contorná-lo.

Por fim, a análise indica que as soluções que surgem cotidianamente se produzem num campo de informalidade e se incorporam à atividade sem que sejam formalizadas. É nesse âmbito que Eloísa Santos (1997, p. 21) assinala que “muito do patrimônio tecnológico, das soluções necessárias à resolução de problemas na produção continua ‘na cabeça’ de cada trabalhador”. Os vários procedimentos e normas empregados pela empresa captam apenas uma parcela do saber presente na situação real de trabalho. Conforme a análise da autora, a dificuldade da formalização não resulta apenas de uma falha de procedimentos, mas de uma incapacidade inerente à equivalência entre linguagem e cultura que caracteriza o saber na fábrica. Nesse sentido, “a referência para definir o formalizado é um determinado modelo de linguagem, neste caso dado pelo saber formalizado dos engenheiros, que se traduz no trabalho prescrito” (SANTOS, 1997, p.23). Em sua aproximação do vivido no trabalho, a pesquisadora deparou-se com saberes não formalizáveis porque não eram expressos segundo o modelo de linguagem de referência. Em outros casos, não estão dadas as condições científicas, culturais, psíquicas etc. para fazê-lo, mas pode-se lidar com a possibilidade de que venham a se formalizar um dia. É o caso, por exemplo, de um problema matemático ou tecnológico ainda não solucionado. Em sua pesquisa Eloísa Santos (1997:24) discerniu ainda outra dificuldade para a formalização do saber: “ele pode não ser expresso pelo trabalhador mesmo quando haveria recursos para fazê-lo”. Nesse caso

são barreiras de ordem psíquica que complicam a verbalização de uma experiência, o que remete à relação do sujeito com o saber e a linguagem.

Considero que essa análise proposta por Santos opera uma travessia entre a sociologia da relação com o saber – interrogar sobre a mobilização dos sujeitos em relação ao saber a partir dos processos de produção, formalização e legitimação do saber – e o que propugna a clínica da relação com o saber. O foco de investigação desloca-se para a performance do sujeito em sua relação com o saber, o que há de singular e inefável até mesmo para esse sujeito. Nos limites dessa singularidade, estão aspectos identitários como história de vida, memórias, cultura e aspectos subjetivos considerando-se aí o inconsciente. Assim, a formulação “saber em trabalho” ou “trabalho do saber” diz respeito a uma forma de conjugação entre a subjetividade e o ato de saber, no qual o sujeito se coloca *em trabalho*, no sentido já assinalado. Por esse ponto de vista podemos identificar um limite na sociologia da relação com o saber: o balanço do saber (*bilan de savoir*) interroga a posição consciente do sujeito, os sentidos que ele pode expressar. Será na perspectiva da clínica da relação com o saber que se consideram os efeitos do inconsciente.

2.2.2 A clínica da relação com o saber

Os trabalhos da equipe “Savoirs et Rapport au Savoir”, do Centre de Recherche en Éducation et Formation (LE CREF), da Universidade de Paris X, possuem alguma aproximação com o tratamento conferido pela equipe ESCOL para

a noção de relação com o saber. A mais visível é que os saberes existem em sua realidade histórica, sendo constituídos de oposições e conflitos, se apresentando como múltiplos e concorrentes. Esses aspectos podem ser captados nos trabalhos de Jacky Beillerot, nos quais o saber aparece como uma referência para compreender os movimentos dos trabalhadores sociais em luta por sua identidade e sua emancipação, na reivindicação por um saber próprio (BEILLEROT, 2000, p. 16). Os saberes se acumulam, se transformam e se transmitem e, por isso, são constitutivos de identidades coletivas. Os saberes referem-se aos enunciados e produtos socialmente constituídos e reconhecidos, por meio dos quais um sujeito, individual ou coletivo, mantém uma relação com o mundo natural e social e o transforma. Contudo, a multiplicidade dos saberes não apaga a hierarquização, tampouco elimina a luta por legitimidade. Os saberes constituem as sociedades ocidentais porque se desenvolvem ao mesmo tempo em que criam as instituições. “A história dos saberes é também a história das instituições, quer dizer da entrada em cena e em obra das relações do poder e do saber” (BEILLEROT, 2000, p. 19).

A partir desse ponto evidenciam-se as distinções entre a sociologia e a clínica da relação com o saber. Beillerot discute as formulações de Bernard Charlot indicando em sua proposição uma concentração exclusiva sobre uma relação social com o saber. Essa crítica se desdobra à fórmula que compacta relação com o saber e relação com aprender. Beillerot assinala que a definição de relação com o saber como “de sentido, e portanto, de valor entre um indivíduo (ou grupo) e os processos ou

produtos do saber”, formulada por Charlot em 1992¹⁵, adota um ponto de vista cognitivo cuja restrição se aplicaria ao fato de se conceber o sentido como algo que possa ser expresso em sua totalidade. Em sua contraposição, Beillerot (2000, p. 41) chama atenção para as injunções do inconsciente que incluiria, para cada sujeito, os imaginários do saber e de seus usos. Esse componente fundamental da perspectiva clínica da relação com o saber estaria ausente na análise sociológica.

Ao refutar a perspectiva sob a qual se assenta a sociologia da relação com o saber, Beillerot propõe considerar que aprender “demanda uma atividade mais ou menos intencional que implica da parte de cada sujeito uma submissão” (BEILLEROT, 2000, p. 44). Trata-se de uma dupla submissão: aceitar a própria fragilidade e, em decorrência, consentir com o fato que não se pode saber tudo; e admitir aprender a resposta dos outros. Por essa via, o autor entende que a recusa a aprender é uma recusa de submissão. É a partir desse traço do aprender – a recusa ou não de submissão – que Beillerot remete a relação com o saber para os conflitos psíquicos mais íntimos e ao mesmo tempo intrínsecos:

A relação com o saber contém assim a relação que nós supomos, não somente a que nós afirmamos crer, mas também a que nós colocamos em ato, nossas crenças tácitas, e entre estas, como cada um mobiliza

15Bernard Charlot retoma essa definição em trabalho posterior, destacando, como mérito dessa formulação, a ênfase conferida à noção de relação; entretanto, ressalta dois defeitos: “por um lado, é tão formal, que se tem revelado pouco operatória; por outro lado, oculta, dessa vez, a pluralidade das relações. Pode-se, se assim se quiser, conservar essa definição, porém, com uma correção: a relação com o saber é um conjunto de relações...” (CHARLOT, 2000, p. 80.- grifos do autor). Nessa revisão, Charlot reconhece o limite de sua própria formulação mas não desfaz o aspecto criticado por Beillerot, ou seja, a relação com o saber nessa versão fica subsumida a um conjunto de relações. Santos (1997, p. 24) utiliza a definição formulada por Charlot, sinalizando porém que se trata de uma relação constituída de sentido e valor, concluindo que é “à singularidade e subjetividade que devemos nos reportar quando falamos de um sujeito e de sua relação com o saber”.

seus saberes a fim de afrontar a morte sempre eminente e longínqua.
(BEILLEROT, 2000, p. 50)¹⁶

O ângulo de análise de Beillerot toma por base a psicanálise, segundo a qual o que caracteriza a relação do sujeito com o saber se define na investigação sexual efetuada na infância. A causa da origem e da reprodução da vida e a ausência, no inconsciente, de uma representação que defina *a priori* o ser homem e o ser mulher são os enigmas que impulsionam as primeiras pesquisas sexuais infantis e desencadeiam a construção de respostas, ou a invenção de ficções, por meio das quais se estrutura a posição sexuada de cada sujeito. Nessa *démarche*, a relação com o saber refere-se às formas como cada sujeito constrói para si as respostas para lidar com a descoberta da castração e com os enigmas que recobrem a sexualidade humana¹⁷.

Com base nessas referências, Beillerot conclui que todas as teorias, todas as formas racionais de compreender o saber e a aprendizagem não são suficientes porque o que está em jogo são os fantasmas que povoam a relação do sujeito com o mundo. Portanto, a relação com o saber deve ser compreendida como um processo que nasce e se desenvolve simultaneamente ao desejo de saber, e mais amplamente, ao *desejo de ser*. BEILLEROT (2000, p. 51) entende que a relação com o saber configura um “processo pelo qual um sujeito, a partir de saberes adquiridos, produz novos saberes singulares lhe permitindo pensar, transformar e sentir o mundo natural e

16Do original francês: Le rapport au savoir contient ainsi le rapport à ce que nous croyons, non seulement à ce que nous affirmons croire, mais aussi à ce que nous mettons en acte, de nos croyances tacites, et parmi celles-ci, comment chacun mobilise ses savoirs pour affronter la mort toujours imminente et lointaine.

17Freud trata da precipitação infantil no campo das investigações sexuais mais detidamente em: FREUD (1976, 1987 e 1989).

social". Por fim, BEILLEROT (2000, p. 54) postula que a relação de um sujeito com o saber se manifesta "pelos saberes que ele exprime, pela atitude que estima ter e pela utilização que faz dos saberes e objetos". Interrogar a relação com o saber significa, então, buscar compreender as condutas de um sujeito que se fala e fala do saber.

Nicole Mosconi (2000) também questiona as proposições formuladas por Bernard Charlot. Sua primeira crítica diz respeito à impossibilidade de sustentação de uma teoria da relação com o saber sem uma teoria do sujeito. Apesar de concordar com a definição de sujeito de Bernard Charlot¹⁸, destaca que os elementos por ele atribuídos não são suficientes para caracterizar o sujeito:

Nós acrescentaríamos, de nossa parte, que um sujeito é um ser dotado de uma vida psíquica fundada sobre os sistemas inconsciente/preconsciente-consciente e mesmo sobre os "desejos" anteriores à entrada nesses sistemas, que sua vida não se limita a uma linguagem e a uma ação organizada pela racionalidade consciente mas há também toda uma vida fantasmática, ligando representações e afetos, que escapa em grande parte ao controle da consciência, mas que está agindo sobre uma grande parte de sua vida, em particular, sobre suas práticas ligadas com o saber e os saberes. (MOSCONI, 2000, p. 60)

Portanto, considerando mais profundamente os elementos que estruturam a vida psíquica, Nicole Mosconi questiona o pressuposto de Charlot segundo o qual o sujeito é social em toda a sua extensão, e aí se inclui o que há de mais íntimo. Para a pesquisadora, essa formulação é ambígua, pois reconhece a autonomia relativa dos fenômenos psíquicos e sua lógica própria de organização e funcionamento, mas

18 Bernard Charlot (2000, p. 57) apresenta uma definição de sujeito: "um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é um elemento ativo. Esse sujeito pode ser analisado de modo rigoroso: constitui-se através de processos psíquicos e sociais que podem ser analisados, define-se com um conjunto de relações (consigo, com os outros e com o mundo) que pode ser conceitualmente inventariado e articulado".

sustenta que a ciência que os estuda deve ser aquela que toma por objeto os fenômenos sociais. Qual seria a ciência própria para compreender os processos psíquicos? Para Nicole Mosconi (2000, p. 64) a resposta a essa pergunta demarca o ponto central de divergência entre as equipes que se dedicam ao estudo da relação com o saber. Ela sustenta que “o sujeito atribui uma forma psíquica às relações sociais nas quais se constitui, é a rede de processos psíquicos que, diante de uma constituição própria, devem ser estudadas como tal”. Por consequência, a teoria do sujeito e da relação com o saber deve ter por referência a teoria psicológica. A psicanálise é o ponto de referência para a gênese da noção relação com o saber ou sua constituição.

Nicole Mosconi entende a relação com o saber como um dos modos de organização do psiquismo que compõe a formação da personalidade psicofamiliar. Nesse enquadre, a descoberta realizada na primeira infância de que há uma separação entre o eu e o mundo (representado pela mãe) precipita ao insuportável da realidade. Essa ruptura com a ilusão de unidade será contornada pela criação de outra ilusão, a de que o objeto que se distingue do sujeito é criado por ele mesmo.

Ao retomar a teoria do objeto transicional¹⁹ para compreender os fenômenos que engendram a relação com o saber, a preocupação de Nicole Mosconi

19 “Expressão introduzida por D. W. Winnicott para designar um objecto material que possui um valor de eleição para o lactente e para a criança, nomeadamente no momento do adormecer (por exemplo, a ponta do cobertor ou do lençol, um guardanapo para chupar). O recurso a objectos desse tipo é, segundo o autor, um fenómeno normal que permite à criança efectuar a transição entre a primeira relação oral com a mãe e a ‘verdadeira relação de objecto’” (LAPLANCHE e PONTALIS, 1986, p. 414).

concentra-se no jogo de substituição que permite a atitude criativa diante da realidade que não pode ser aceita autenticamente. Graças a esse jogo, criam-se objetos de substituição inscritos na realidade exterior e objetiva, pelos quais o próprio objeto transicional é desinvestido. Nesse ponto, recorre à definição de sublimação como a “mobilização do conjunto da personalidade sobre o primado criativo” (MOSCONI, 2000, p. 80). Por esse caminho ocorre uma substituição das teorias sexuais infantis (objeto de saber de si mesmo) pelas referências que a sociedade propõe ou impõe como objeto de saber. É no enquadre de identificações e reformulações constitutivas do aparelho psíquico, inconsciente e consciente, que advém o reconhecimento da realidade natural e social e a aprendizagem da racionalidade instrumental.

É desse ponto de vista que Nicole Mosconi (2000, p. 100) questiona o suporte antropológico utilizado por Bernard Charlot. Para Charlot, o que desencadeia a relação com o saber, ou mais precisamente o desejo de saber, é da ordem da necessidade, de uma exigência essencial. Para Mosconi, o desejo de saber é anterior à relação com os objetos culturais e emerge na complexa operação psíquica de desligamento e remanejamento do objeto transicional.

Seguindo essa mesma trilha localizam-se as pesquisas de Claudine Blanchard-Laville. Seu ponto de análise situa-se numa abordagem que conserva a referência clínica, mas se afasta de uma perspectiva de psicanálise aplicada utilizando um dispositivo de pesquisa alicerçado num modo co-disciplinar, que nas palavras da autora: “permite, a partir de um objeto estudado em comum, articular vários esclarecimentos – clínico, psicossociológico e didático – e dessa maneira

apreender um pouco melhor toda a complexidade do processo de ensino-aprendizagem” (BLANCHARD-LAVILLE, 2006, p. 20). A leitura das imagens parentais em torno das quais se estruturam a relação com o saber pressupõem que entre o conhecimento e o saber persiste o espaço de uma sublimação que o sujeito nem sempre tem vontade de realizar:

Pensemos também nas coisas que se sabe desde sempre sem querer sabê-las, no sentido de que o “inconsciente é o lugar de um saber, mas de um saber que o sujeito ignora e contudo retém” (SILVESTRE e SILVESTRE, 1987), ou como esses autores o enunciam: trata-se de uma ignorância ativa, uma rejeição aquilo que ele prefere não saber (BLANCHARD-LAVILLE, 2006, p. 65).

Do trabalho desenvolvido com grupos de análise da prática profissional num processo de pesquisa e formação docente emergiram as cenas nas quais a autora buscou decodificar as inibições, paixões e os impensados nas situações profissionais estudadas. Blanchard-Laville (2006, p. 315) enfatiza a dupla dimensão do vínculo didático em situação de ensino para o professor: “ao mesmo tempo vínculo relacional com os alunos e vínculo com o saber ensinar advindo de toda a história de sua relação com o saber”. O desvendamento desses vínculos não emerge de uma interpretação dos casos estudados. As situações são trabalhadas como “acontecimentos da vida” nas quais se amalgamam comportamentos e afetos que permitem entrever o continente oculto do psiquismo. Nesse trabalho, entrever significa assumir o risco de se dizer a fim de dizer algo dos outros. Por isso, para a autora, o entrelaçamento com sua biografia foi indispensável e acrescentou um elemento precioso à sua pesquisa: considerar a relação com o saber da própria pesquisadora.

Partindo do pressuposto de que a relação com o saber comporta uma dimensão psíquica, e que as interpretações dadas ao psiquismo são diversas, se confrontando e se enriquecendo, Françoise Hatchuel (2005, p. 44) entende o desejo de saber como elemento particularmente esclarecedor dessa noção. Para essa autora, o desejo de saber é o que permite o reposicionamento do sujeito, o que o estrutura em sua relação com o mundo. A relação com o saber centra-se, então, sobre a dinâmica do sujeito e sobre os compromissos que faz (consigo e com os outros) a fim de resolver seus conflitos. Destaca-se aí a dimensão ativa do sujeito na constituição de sua relação com o saber – o que o saber pode representar para o sujeito — que implica a autonomia: aceitar a aprender é correr o risco de sair da dependência, o que somente é possível se o sujeito se sente confiante em si mesmo. Por isso, não são os saberes em si mesmos que são emancipatórios, mas a postura com a qual eles são abordados (HATCHUEL, 2005, p. 35).

A complexidade da noção relação com o saber abre perspectivas importantes para a interrogação sobre a produção de subjetividades em contextos de relação de poder. É nessa medida que considero que essa é uma noção chave para interpretar os deslocamentos que as mulheres dirigentes sindicais realizam por meio dos dispositivos de uma determinada prática discursiva. A relação com o saber refere-se à mobilização dos sujeitos, não só frente ao ato de aprender, mas no envolvimento ou renúncia de se produzir a si mesmo. A relevância aos processos psíquicos inconscientes que participam da produção do próprio sujeito e articulam os vínculos que estabelece com o mundo complementam esse amálgama. A relação com o saber é o ponto articulador da trama utilizada pelo sujeito para lidar com os

conflitos do saber sobre si. Esse jogo tenso compõe-se do dilema entre submissão – aceitar aprender o saber de um outro – e autonomia – sair da dependência de um outro por meio do saber sobre si.

Se o aporte psicanalítico apresenta contribuições decisivas, indicando que a construção da subjetividade é atravessada pela relação com o saber do inconsciente, fazer uso dessa noção com base no referencial psicanalítico implica considerar os dilemas postos pela pesquisa, alguns deles evidenciados por Margareth Diniz (2005) em sua tese de doutorado. A pesquisadora perseguiu as conseqüências de se adotar o saber inconsciente como axioma, designando-o como um saber ignorado, mas, de “uma ignorância ativa, cheia de ambigüidades, incide sobre tudo que constitui o tecido, o próprio ser do sujeito” (DINIZ, 2005, p. 65). Nesse percurso lidou com o limite entre a situação de pesquisa e o *setting* analítico, ou em suas próprias palavras: “Como utilizar o método clínico sem fazê-lo coincidir com a clínica analítica propriamente dita que investiga a relação do sujeito com seu *sintoma*?” (DINIZ, 2005, p. 145 , grifo meu)

Diante de uma situação análoga, a solução formulada por Eloísa H. Santos (1991) para esse impasse foi considerar a interação entre o objeto de estudo e o/a pesquisador/a como estratégia metodológica. Entrelaçando a noção relação com o saber e a noção de implicação, a pesquisadora interrogou a produção do próprio saber no trabalho de pesquisa sob dois ângulos: “esse de nossa reflexão sobre o processo mesmo da produção desse saber e aquele de acesso aos leitores potenciais não somente aos resultados obtidos como também ao próprio processo vivido”.

Nesse sentido, trouxe à tona os fenômenos subjetivos, as perturbações, as angústias nascidas na dinâmica da pesquisa.

A solução trabalhada por Santos conduziu Diniz a um redimensionamento na utilização da noção relação com o saber, passando a entendê-la como “um operador” que facilitaria analisar a tensão existente entre saber e conhecer. Utilizou o método clínico para colocar em questão “a subjetividade do/a pesquisador/a, em suas dimensões consciente e inconsciente” e tratá-la “não como obstáculo à compreensão, mas como um fenômeno a ser reconhecido e trabalhado no processo de produção de conhecimento”. Sua estratégia metodológica evidenciou as questões fantasmáticas que atravessaram sua pesquisa e determinaram desde a formulação do objeto e hipótese subjacente até a direção tomada na investigação. Lidar com os obstáculos dessa escolha sem escamoteá-los foi o que permitiu à pesquisadora passar da natureza da relação com o saber para os estilos de ser professor/a construídos pelos/as docentes pesquisados/as.

A interrogação da pesquisadora acerca de sua própria relação com o saber resolveu parcialmente o impasse por ela vislumbrado, que seria não recair na análise do sintoma dos sujeitos de pesquisa. Interessa-me examinar o processo de produção da pesquisa porque o considero coerente com os questionamentos aos mecanismos de legitimação de verdades. Esse percurso auxilia a desnaturalizar o mito da neutralidade científica, evidenciando algumas injunções sobre as quais o conhecimento é produzido, entre elas os valores implícitos que emergem da história singular do/a pesquisador/a. Entretanto, resta perguntar: Em que medida a colocação em texto das fantasmáticas que circundam a relação com o saber já não é

uma operação consciente? Como lidar com esse “continente oculto” numa situação de pesquisa na qual inexistente uma perspectiva clínica a estabelecer o encontro entre pesquisador/a e sujeitos de pesquisa? O manejo da teoria psicanalítica em situações de pesquisa é complexo e poderia tornar-se um embaraço mais do que um dínamo.

Considerando as contribuições e limites das teorizações sobre a noção relação com o saber precedentes elaboro outra possibilidade de operação. Desloco o foco de estudo para conjunção saber-poder na atividade sindical e insiro a noção relação com o saber numa rede conceitual capaz de oferecer novas articulações interpretativas. Localizo a conjunção saber-poder para além de um caráter utilitário. Proponho a utilização do aporte foucaultiano para interrogar a mobilização do sujeito diante dos dispositivos da atividade sindical e a maneira como essa posição participa da produção do próprio sujeito. De que maneira os dispositivos da atividade sindical participam da fabricação de subjetividades? De que maneira afetam dirigentes sindicais que elaboram políticas e se enredam nos mecanismos que criam?

2.3 Saber-poder: eixo da produção de subjetividade

Em sua teorização, Bernard Charlot afirma que relação com o saber não pode ser circunscrita ao âmbito epistemológico. Ao mesmo tempo em que nega a existência de um sujeito transcendental, afirma que o saber sempre faz despontar um sujeito, e que ambos se mantêm em relação no ato de aprender.

A clínica da relação com o saber, que se ampara na teoria psicanalítica, também supera a circunscrição epistemológica clássica. Destituída a ilusão de acesso à verdade por meio da hipótese do inconsciente, o binômio saber-ignorância emerge.

Portanto, as duas perspectivas colocam como exigência que a relação com o saber não se apóie no referente da história das ciências, ou da discursividade científica. Em minha análise, tomo como fundamento a teoria elaborada por Michel Foucault, na qual o saber é da ordem do discurso e constitui-se como conjunto de enunciados considerados verdadeiros. É o caso dos domínios científicos, “regiões onde os efeitos de verdade são perfeitamente codificados, onde o procedimento pelos quais se pode chegar a enunciar as verdades são conhecidos previamente, regulados” (FOUCAULT, 2003, p. 233). Nessa teoria, a destituição do sujeito auto-referenciado tem por decorrência a investigação dos mecanismos que, na sociedade disciplinar, operam sobre aqueles que se vigia, e a respeito deles, um saber que institui a normalidade. Interessa-me essa passagem de um sujeito transcendental para os processos de modelagem politicamente regulados nos quais a subjetividade é produzida.

O pensamento de Foucault é bastante difundido no Brasil, sobretudo suas reflexões sobre o poder e a sociedade disciplinar. Nessa fundamentação, apresentarei os fios que, do meu ponto de vista, se articulam na análise da constituição do indivíduo moderno como efeito de dispositivos de normalização, que se instauram a partir da conjunção saber-poder.

As relações entre saber e poder no arcabouço do pensamento ocidental foram enunciadas na obra do filósofo Francis Bacon (1561 – 1626) endereçada à reforma do conhecimento científico²⁰. Em sua concepção, o saber é o meio mais vigoroso e seguro para conquistar o poder sobre a natureza. A exemplo de outros filósofos da época, F. Bacon iniciou seu projeto com a crítica ao saber contemplativo²¹, que teria como decorrência a defesa do saber ativo e fecundo em resultados práticos. O postulado “saber é poder” enfatiza um conhecimento-domínio da natureza, que resulta na identificação entre verdade e utilidade, conhecimento científico e progresso²². A produção do saber consagrou-se como fonte de poder. Nesse trajeto, o *sujeito do conhecimento*, apto a fazer valer sua capacidade racional na produção de um saber universal, ganhou preponderância.

Os problemas que resultaram daquela perspectiva epistemológica localizam-se no cerne do debate travado no século XX: a explicitação da relação entre saber e poder em oposição ao mito da neutralidade científica. A crítica à chamada “teoria tradicional” elaborada pelos filósofos da Escola de Frankfurt nos primórdios

20Apesar das controvérsias em torno de F. Bacon – “fundador da ciência moderna” para alguns e “crédulo destituído de espírito científico” para outros – sua obra exerceu grande influência sobre os reformadores da restauração inglesa e sobre os enciclopedistas franceses, já no século XVII. Bernardo Jefferson de Oliveira (2002, p. 224) analisa o programa baconiano de reforma do conhecimento científico como “uma espécie de discurso inaugural dessas transformações, ao rearticular as concepções de natureza, de criação, de humanidade, de progresso, de conhecimento e de sua função”.

21Cf. Bacon (1979, p. 21 -23) e Oliveira (2002, p. 191).

22Esse traço utilitarista resultou em sérias críticas ao pensamento baconiano. Contudo, estudos pormenorizados puderam identificar as oscilações na conjunção entre verdade e utilidade na obra de F. Bacon, com ênfase ora na dependência da prática, ora na prevalência da busca da verdade. Oliveira (2002, p. 151) ressalta que “o modelo baconiano do conhecimento não é a máquina, nem seu mecanismo chega a supor o universo como um relógio” e indica que Bacon se refere “a uma operatividade do conhecimento” cujo objetivo final não se encara no conhecimento da natureza, “mas no alívio das condições materiais da humanidade”.

do século passado deixa entrever os limites subjacentes à concepção de ciência moderna na compreensão da realidade social²³.

A “teoria crítica”, que designa as concepções da Escola de Frankfurt, ocupa-se da gênese social dos problemas, das situações reais nas quais a ciência é usada. Dessa perspectiva a teoria crítica indica o paradoxo inerente à teoria tradicional: exatamente porque pretende o maior rigor como forma de alcançar a aplicabilidade prática, acaba por se tornar mais abstrata, mais estranha à realidade. A teoria crítica tem por objetivo conferir visibilidade aos aspectos políticos subjacentes à teoria tradicional, caracterizada por um tipo de “razão instrumental”, cujo único critério de verdade é seu valor operativo, ou seja, seu papel na dominação do homem e da natureza.

Poder sobre a natureza repercutindo em dominação humana; crença ou desconfiança dos benefícios da razão. Saber que se traduz em instrumento e poder que se entende como dominação. Trata-se de uma lógica binária que opõe à razão instrumental um saber engajado, que teria como consequência a libertação das formas de opressão. É possível conjugar saber e poder a partir de uma outra lógica?

Em uma entrevista concedida em 1977, Michel Foucault faz uma reconstituição de seu trabalho sobre o fenômeno do poder e assinala que se trata de um problema que começou a aparecer em sua nudez em meados do século XX,

23A posição teórica dos principais expoentes da Escola de Frankfurt teve como pano de fundo as terríveis experiências do nazismo, do estalinismo e da guerra fria. Paulo Eduardo Arantes (1983, p. VIII) chega a afirmar que a formulação da “teoria crítica” é “uma expressão da crise teórica e política do século XX, refletindo sobre seus problemas com uma radicalidade sem paralelo”. Essa tendência crítica, levada a efeito pelos pensadores dessa Escola, incidiu sobre os principais aspectos da economia, da sociedade e da cultura, sem descurar de uma participação política militante.

quando se descobriu que “podem-se resolver todos os problemas econômicos que se quiser, os excessos de poder permanecem” (FOUCAULT, 2003a, p. 226). Ele define o seu trabalho como “uma história dos mecanismos de poder e da maneira como eles se engendraram”²⁴.

A análise foucaultiana desloca a concepção do *poder* como imposição de uma racionalidade que dominaria o conjunto do corpo social para focalizar os *dispositivos de poder* e os efeitos de conjunto que se expandem e assumem formas mais regionais e concretas. A esse deslocamento Foucault chamou “microfísica do poder”. O poder “não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 1995, p. 89). Por isso, o poder não se adquire, se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais. Não se trata de um “Poder” que dominaria o corpo social impondo-lhe sua racionalidade e sim das relações de poder que são múltiplas e constituem um “campo de análise” (FOUCAULT, 2000, p. 327).

Se as micro relações de poder “são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classe”, os mecanismos que mantêm e fazem funcionar continuamente essa forma de poder

24 Segundo M. Foucault (2003a, p. 226), sua tentativa, em *História da Loucura e O Nascimento da Clínica*, foi mostrar “qual é o tipo de poder que a razão não cessou de querer exercer sobre a loucura”. Em *As palavras e as coisas* percorreu o “balizamento dos mecanismos de poder no interior dos próprios discursos científicos: a qual regra somos obrigados a obedecer, em uma certa época, quando se quer ter um discurso científico sobre a vida, sobre a história natural, sobre a economia política?” (Idem).

abstrato operam por meio de seu enraizamento em pequenas relações de poder (FOUCAULT 2003a, p. 231). É nesse conjunto mais movediço que é possível assinalar a existência de reversibilidade nas relações de poder, que abrem espaços e suscitam necessariamente a resistência. Por isso, os mecanismos de manutenção de poder são astutos e invisíveis.

É nessa direção que Foucault analisa o saber em termos de poder. Saber, na perspectiva foucaultiana, assume um caráter polêmico e estratégico, colocando como problema a formação de “domínios de saber” a partir de relações políticas, de relações de poder na sociedade:

Se quisermos realmente conhecer o conhecimento, saber o que ele é, apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar, não dos filósofos mas dos políticos, devemos compreender quais são as relações de luta e de poder (FOUCAULT, 2001, p. 23).

O saber desloca-se das instâncias *apriorísticas* para localizar-se no campo das práticas sociais, no jogo ou nas estratégias de produção da verdade. O saber não é analisado no campo de uma *episteme*, mas na direção dos conflitos, das decisões e das táticas que definem comportamentos.

A posição foucaultiana inspira-se na análise da formação do sujeito de conhecimento e do nascimento de um certo tipo de saber, conforme elaboração do filósofo Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844 – 1900). Contrapondo-se ao determinismo, que afirma a existência de uma estrutura causal subjacente à realidade, Nietzsche tratou de desvendar os limites subjacentes à lógica da identidade como princípio explicativo gerador da concepção de uma razão universal

capaz de conhecer a verdade última das coisas. O trabalho humano transforma metáforas intuitivas em esquemas e conceitos, constituindo, assim, “jogos de verdade”. O conhecimento – discurso que sustenta a verdade e que tem no domínio científico o *locus* onde seus efeitos são codificados – promoveria a fixação de similitudes para apaziguar as diferenças, um compêndio de regularidades extraídas à força num conjunto onde só há dispersões.

A genealogia postulada por Nietzsche recusa a pesquisa da origem entendida como unidade permanente da qual poderiam decorrer algo como a ética, o conhecimento, a poesia ou a religião. A existência de um sentido metafísico, que estaria presente em todos os seres humanos, contendo, por antecipação, o núcleo ou modelo verdadeiro e essencial, é peremptoriamente negada. Há um trecho de *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*, no qual Nietzsche ironiza, ao mesmo tempo, o conhecimento como acesso à verdade e a primazia da capacidade intelectual como essência humana:

Em algum remoto rincão do universo cintilante que se derrama em um sem-número de sistemas solares, havia uma vez um astro, em que animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais soberbo e mais mentiroso da ‘história universal’: mas também foi somente um minuto. Passados poucos fôlegos da natureza congelou-se o astro, e os animais inteligentes tiveram que morrer. Assim poderia alguém inventar uma fábula e nem por isso teria ilustrado suficientemente quão lamentável, quão fantasmagórico e fugaz, quão sem finalidade e gratuito fica o intelecto humano dentro da natureza. Houve eternidades, em que ele não estava; quando de novo ele tiver passado, nada terá acontecido. Pois não há para aquele intelecto nenhuma missão mais vasta, que conduzisse além da vida humana (NIETZCHE, 1987, p. 31).

A crítica de Nietzsche não instaura uma oposição entre razão e intuição ou sensibilidade. Não é por meio de pólos binários que a supremacia do conhecimento é interrogada. O que se desencadeia é uma análise da formação do sujeito humano e da emergência de certo tipo de saber, sem admitir a preexistência de uma essência, seja do conhecimento, seja do sujeito. Foucault, recorrendo ao pensamento de Nietzsche, destaca o aparecimento da verdade como uma fabricação, uma invenção que é, de um lado, ruptura, e por outro lado algo que possui “um pequeno começo, baixo, mesquinho, inconfessável” tramado por “obscuras relações de poder” (FOUCAULT, 1999, p.15). A influência de Nietzsche delinea sua opção em seguir a trilha da dispersão e não da continuidade, em “descobrir que, na raiz do que somos, não há absolutamente a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente” (FOUCAULT, 2001a, p. 266).

Essa ruptura com a unidade, semelhança, adequação, a necessidade, ou condições universais *a priori*²⁵, reintroduz na base do saber algo como a luta, a contradição, o “ódio”²⁶, o poder: “o conhecimento é, cada vez, o resultado histórico e pontual de condições que não são da ordem do conhecimento” (FOUCAULT, 2001, p. 24).

25Foucault contrapõe-se aqui às formulações kantianas referentes ao conhecimento puro a priori, uma referência eidética essencial que se distingue do conhecimento empírico ou a posteriori cuja referência é histórica. O conhecimento a priori produz juízos necessários e universais. Kant identificou duas formas apriorísticas da sensibilidade humana (ou estruturas inerentes à sensibilidade) – tempo e espaço – como condições necessárias para atingir o conhecimento universalmente válido.

26Foucault (2001, p. 22) lembra que Nietzsche recorreu ao filósofo Baruch de Espinosa (1632 – 1677) para questionar sua concepção do conhecimento como adequação, beatitude, unidade. De fato, a concepção de que o conhecimento implica no apaziguamento das paixões e instintos em luta e na unidade entre o sujeito e o objeto de conhecimento é preponderante no pensamento ocidental. Nietzsche coloca na raiz do conhecimento impulsos como o ódio, o desprezo e o temor pelo desconhecido.

Nessa perspectiva, o saber não está contido somente em demonstrações, mas também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas. Ou seja, o saber contém os elementos que serviriam de base para a constituição de um discurso científico, especificado menos por sua forma e seu rigor, e mais pelo tipo de enunciação que põe em jogo os conceitos que manipula e as estratégias utilizadas (FOUCAULT, 1995, p. 206). O saber constitui-se

pelo domínio dos diferentes objetos que irão ou não adquirir *status* científico; um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso (...); um saber é também o campo de coordenação e subordinação de enunciados em que os conceitos aparecem, se definem e se transformam (...); finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (FOUCAULT, 1995, p. 206).

A complexidade dessa noção assinala tanto a distinção entre saber e conhecimento quanto a imbricação entre saber e poder. Nessa acepção, o saber não é o outro do poder, apesar de manter com ele uma coexistência. Saber e poder se implicam, se produzem sem se unificar. O poder não é o que reprime, mascara, esconde, censura – essas são operações específicas, pontuais –; o poder é o que produz realidade, campos de objeto e “rituais da verdade” (FOUCAULT, 1995, p. 172).

Na conjunção saber-poder instauram-se dispositivos que permitem organizar, produzir e incitar um conjunto de saberes. Os dispositivos de poder se sustentam por meio de determinada prática discursiva, caracterizada pela fixação de normas para a elaboração de conceitos e teorias, que “ganham corpo em conjuntos técnicos, instituições, esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de

difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e mantêm” (FOUCAULT, 1997, p. 11).

Em *A verdade e as formas jurídicas* (2001), Foucault discorre sobre o tema da sociedade disciplinar, indicando que é a materialidade da riqueza que está no cerne desse processo. Ao final do século XVIII, novas formas de controle social foram elaboradas para dar conta da nova distribuição social da riqueza industrial e agrícola frente à população excluída desse espaço – gente pobre, desempregados, pessoas que procuravam trabalho e que tinham contato físico com a fortuna. Tratava-se de impedir a depredação dos bens, a pilhagem dos estoques e da terra (FOUCAULT, 2001a, p.100-102). O que ocorreu não foi o estreitamento do liame que separa o ato lícito do ilícito e elaboração de formas de punição do crime. Constituíram-se operações mais refinadas que não visavam nem a expiação, nem exatamente a repressão; um poder que normaliza.

Em *Vigiar e Punir* Foucault (1989) analisa o aparecimento da reforma ou reorganização do sistema judiciário e penal em diferentes países da Europa, no final do século XVIII e início do século XIX. A passagem da justiça penal do Antigo Regime – cujo ponto extremo era “o retalhamento infinito do corpo do regicida” para que da destruição total emergisse o crime em sua verdade – para as práticas da observação calculada e vigilância constante atestam a conformação de uma “justiça invadida pelos métodos disciplinares e pelos processos de exame” (FOUCAULT, 1996, p. 199). É nessa mudança de rota que Foucault localiza a formação da sociedade disciplinar, na qual o poder faz funcionar um conjunto de dispositivos

para “docilidade dos corpos” em métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, impondo relações de utilidade.

Segundo Roberto Machado (1993), essa perspectiva efetua uma passagem do corpo anatomo-metafísico (inteligível, analisável) para o corpo técnico-político (utilizável, manipulável), presente em regulamentos militares, escolares, hospitalares. Esse autor situa três características do poder disciplinar: organização do espaço, por meio de técnicas de inserção dos corpos em espaço individualizado, classificatório e combinatório; controle do tempo, “através da correlação de um gesto específico com o corpo que o produz” e “articulação do corpo com o objeto a ser manipulado”; vigilância “contínua, perpétua, permanente”, “indiscrição com respeito a quem ela se exerce que tem como correlato a maior ‘discrição’ possível da parte de quem a exerce” (MACHADO, 1993, p. XVII – XVIII).

O poder disciplinar não possui como estratégia apenas o aprisionamento, controle e modelação que recaem sobre os indivíduos e seus corpos. Foucault (2001, p. 114) opõe as práticas institucionais de reclusão do século XVIII, que tiveram por função primordial a exclusão dos marginais, ao seqüestro, prática institucional que emerge no século XIX e que tem por função essencial fixar, “ligar os indivíduos aos aparelhos de produção, reformação ou correção”. Os mecanismos instaurados têm por objetivo tratar a multiplicidade e dela tirar o máximo de efeitos, produzindo a homogeneidade, os parâmetros do que se deve considerar normal; conjurar as diferenças e convertê-las pela fixação da normalidade.

Com base em *Vigiar e punir*, Fonseca (2003, p. 80 – 83) desenvolve uma abordagem sobre o funcionamento dos mecanismos de seqüestro. São quatro as características determinantes desse processo: *individualidade celular*, efeito do quadriculamento do espaço e da distribuição de indivíduo sobre ele. A analogia com o significado biológico do termo – “cada célula de um mesmo tecido, embora idêntica às demais, ocupa um lugar que lhe é próprio” – permite depreender que a garantia do indivíduo é definida pela precisão de sua vinculação a posições predeterminadas: “à sua cadeira escolar, à sua máquina na indústria, à sua mesa de trabalho, ao seu leito no hospital, à sua cela na prisão” (FONSECA, 2003, p. 81). A segunda característica é a *orgânica*, porque a distribuição espaço-tempo codifica as atividades para que adquiram um caráter de funcionalidade. O sujeito moderno é constantemente instado a fazer parte de um complexo produtivo, fazer funcionar um mecanismo produtivo. A terceira é a *genética*, pois permite a acumulação e o armazenamento das durações temporais retendo-as, articulando-as e transmitindo-as a outras atividades; acumular o tempo e repeti-lo todas as vezes que necessário. A última é designada por *combinatória*, ou seja, o indivíduo deve ser considerado como componente de um conjunto. O significado da individualidade é ser um meio para a realização de uma finalidade, para o que se exige sua articulação com outras. Com base nessas características, o autor define a instauração do indivíduo como uma produção da modernidade:

O indivíduo moderno, produto da disciplina, não é um elemento anônimo de uma massa amorfa, mas possui uma identidade da qual dependem suas marcas mais profundas de utilidade e docilidade. Tais marcas são concretizadas a partir da particularização de cada indivíduo, realizada pela disciplina (FONSECA, 2003, p. 89).

O poder disciplinar não é repressivo, mas produtivo – a repressão é um efeito colateral e secundário. É um tipo de poder que não é ligado ao desconhecimento, ao contrário, “só pode funcionar graças à formação de um saber, que é para ele tanto um efeito quanto uma condição” (FOUCAULT, 2002, p. 65). Portanto, os mecanismos disciplinares de normalização se estabelecem como produto de saberes especializados, “um saber extraído dos próprios indivíduos, a partir do seu próprio comportamento” e, além desse, “um saber sobre os indivíduos” que emerge da observação, do registro e da análise de seus comportamentos, “um saber de certa forma clínico” (FOUCAULT, 2001, p. 121).

Se em *As palavras e as coisas* (2002), Foucault investigou o saber que fundou as ciências humanas e, com elas, uma concepção de sujeito humano, em *O nascimento da clínica* (2006) tratou dos fundamentos do sujeito moderno a partir de sua enunciação numa estrutura científica. Essa remodelagem do discurso coadunou-se com uma alteração na forma de conduta médica, cujo suporte deixou de ser a percepção do doente em sua singularidade para estruturar-se a partir de uma “consciência médica generalizada, (...) ligada a cada existência individual, mas também à vida coletiva da nação” (2006: 34). Foucault dirá sobre a clínica moderna que se trata de uma forma de dispor a verdade já adquirida e não de encontrá-la.

Ponto de convergência e centro de difusão de um saber que se distribui para a experiência cotidiana, atravessando inteiramente o espaço social, a medicina social opera aquilo que “o capitalismo, desenvolvendo-se em fins do século XVIII e início do século XIX, socializou como um primeiro objeto, que foi o corpo enquanto

força de produção, força de trabalho”: o corpo como realidade bio-política (FOCAULT, 1979, p. 79). Definem-se os mecanismos do biopoder²⁷ para proceder à normalidade mais do que à saúde. A prática discursiva voltada para a saúde dos grupos, das sociedades, da raça, ou da “vida psicológica” enuncia-se sob o ponto de vista da “bipolaridade médica do normal e do patológico”. Enunciar o sujeito significou definir os limites aceitáveis do humano e menos humano, o anormal²⁸. O poder de normalização instalou-se pelo jogo que conseguiu estabelecer entre diferentes instituições, e não só pela composição entre o saber médico e o poder judiciário. São distintas práticas sociais – higiene, educação, cuidado, saúde, formação, controle e punição – articuladas em processos variados, que cobrem toda a vida do indivíduo, passando pela família, escola, a fábrica, os hospitais e as prisões²⁹. Seria a dominação, produzida pelo poder disciplinar, o dínamo da modelação de subjetividade possível na contemporaneidade? Todo o aparato produzido pelo poder disciplinar tem por finalidade impor-se pela dominação? Trata-se de sujeição a forma predominante de subjetivação em nossos tempos? Sendo assim, práticas, saberes e subjetividades são modelados por tecnologias, por saberes que se produzem **sobre** elas e não a partir delas? Ou seja, não haveria outros efeitos de poder? As relações de poder se encontram totalmente bloqueadas e cristalizadas?

27Birman (2001) discorre sobre efeitos do biopoder e indica que a família se transformou, a partir do século XIX, num espaço fundamental para o processo social de medicalização: produzir crianças saudáveis, evitando desvios orgânicos e funcionais na sua formação, e controlar a reprodução da espécie tornaram-se imperativos. Dessa forma, “o corpo da mulher foi devidamente medicalizado junto com o da criança, assim como a totalidade da existência familiar foi catalisada pelo recente discurso da medicina social, da higiene e da saúde pública” (BIRMAN, 2001, p. 63)

28Os anormais e os domínios da loucura, da sexualidade, da delinquência podem entrar em um certo jogo de verdades. Cf. Revel (2005).

29Esses desdobramentos foram alvo de análise em grande parte da obra de Foucault.

Para conduzir essas reflexões é preciso considerar o poder como luta constante e permanente, composto também por distribuições irregulares, pontos móveis e transitórios que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, “rompem unidades e suscitam reagrupamentos” (FOUCAULT, 2003, p. 91). Dessa maneira, a resistência insurge como produção dos mesmos aparatos que fabricam a dominação e que promovem, em suas amarras e sutilezas, a provisoriedade, a fragmentação, a instabilidade e a multiplicidade. A subjetividade não é modelada só por tecnologias, por saberes que se produzem sobre ela e a partir dela. O aparato disciplinar, constituído pela conjunção saber-poder, produz o sujeito, mas, como consequência, introduz no discurso as condições para subvertê-lo³⁰. Existe sempre a possibilidade de que não se consolide a unidade, mas multipliquem-se os efeitos que sucumbam à força da normalização. A subjetividade é constituída pelas diferentes práticas discursivas a que os indivíduos estão submetidos e/ou se submetem; nas múltiplas entradas que o discurso abre para que os sujeitos assumam determinadas posições-de-sujeito³¹ disponíveis nos diferentes discursos. Na interconexão saber-poder permanece sempre um hiato entre o sujeito, a verdade e a constituição da experiência que não pode ser totalmente encoberto. Por isso Foucault pôde perguntar:

30Assim, por exemplo, o discurso do biopoder que constituiu a homossexualidade como região de perversidades a serem controladas permitiu um avanço bem marcado do controle, “mas, também, possibilitou um discurso ‘de reação’: a homossexualidade pôs-se a falar por si mesma (...) dentro do vocabulário e com as categorias pelas quais era desqualificada do ponto de vista médico” (FOUCAULT, 2003a, p. 96).

31 Recorro aqui às formulações de Stuart Hall (2000, p. 112) quando ressalta que as práticas discursivas constroem posições às quais os indivíduos deveriam se fixar. As posições-de-sujeito seriam o resultado de uma bem sucedida fixação do sujeito ao fluxo do discurso. Chantal Mouffe (1996, p. 105) ressalta que um único indivíduo pode ser portador de uma multiplicidade de posições e ser dominante numa relação ao mesmo tempo em que é subordinado na outra. Trata-se de uma diversidade de discursos, entre os quais não existe uma relação necessária, mas antes “um constante movimento de sobredeterminação e deslocamento”.

Através de quais jogos de verdade o homem se dá seu próprio ser a pensar quando se percebe como louco, quando se olha como doente, quando reflete sobre si como ser vivo, ser falante e ser trabalhador, quando ele se julga e se pune como criminoso? (FOUCAULT, 2002, p. 12)

Essa foi a tônica das investigações da *História da sexualidade*. Observando que o discurso sobre o sexo multiplicou-se em vez de tornar-se rarefeito, propôs-se a estudar as relações históricas entre o poder e o discurso sobre o sexo tomando-o como um protótipo, um dispositivo de uma tecnologia do poder mais positiva do que o efeito repressivo. Construiu uma analítica que não se pautava mais pelo aparato jurídico como modelo e código. Discorrendo sobre seu percurso nessa obra, Foucault (2003, p. 10) explica que o projeto consistia em construir uma história da sexualidade enquanto experiência – “correlação numa cultura entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade”. A tônica desse estudo transferiu-se dos saberes e sistemas de poderes que regulam as práticas sexuais para as formas pelas quais os indivíduos se reconhecem como sujeitos de uma sexualidade. Nesse percurso, analisou o modelo cristão de decifração do desejo instaurado pelos procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens – o exame de consciência e a confissão, os “atos de verdade” por meio dos quais o sujeito é obrigado a “dizer a verdade sobre si mesmo, suas faltas, seus desejos, seu estado d’alma etc.” (FOUCAULT, 1997, p. 101). Desse modo, se em seus escritos anteriores havia examinado o domínio da verdade e do poder, nessa obra tomou a conduta individual como domínio da experiência que está em estreita e profunda relação com os dois domínios anteriores.

Porém, uma dificuldade se interpôs: “seria indispensável distinguir previamente a maneira pela qual, durante séculos, o homem ocidental fora levado a se reconhecer como sujeito de desejo” (Foucault, 2003, p. 11). Foi com essa interrogação que promoveu um retorno à antiguidade grega e romana, não como forma de descobrir o aparecimento do sujeito, mas para encontrar “o processo pelo qual se obtém a constituição de uma subjetividade” (Foucault, 2004, p. 262), a maneira pela qual é inventado um tipo de relação de si com o corpo e com o prazer irreduzível ao modelo cristão. Segundo afirma (FOUCAULT, 2003b, p. 25), houve um deslizamento da problematização do comportamento sexual transposto em “objeto de cuidado, elemento para reflexão, matéria para estilização”, para a interdição das práticas. Nessa teorização insere o problema da experiência de si no campo da ética, mas não como regras de condutas prescritas, ou a forma de condução dos indivíduos diante desse código, que seria o nível da moralidade dos comportamentos. Focaliza “a maneira pela qual o indivíduo deve constituir tal parte dele mesmo como matéria principal de sua conduta moral”, estabelece sua relação com essa regra e se reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática (FOUCAULT, 2003b, p. 27). A ética é uma estética da existência, estilo de vida

no qual o indivíduo circunscreve parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se a prova, aperfeiçoa-se, transforma-se (FOUCAULT, 2003b, p. 28).

A partir da análise das práticas do *cuidado de si*, Foucault adotou uma maneira de fazer a história da subjetividade, não mais pelos caminhos da exclusão e

separação – loucos e não loucos, doentes e não doentes... – e nem através do estudo da constituição de campos de objetividade científica, mas através da instalação e transformação “das relações consigo mesmo, com seu arcabouço técnico e seus efeitos de saber”: “o governo de si por si na sua articulação com as relações com o outro”. Com as práticas de si, práticas de aprendizagem e de observação configuram-se modos de subjetivação. Insere-se nesse contexto analítico o conceito de “técnicas de si”, assim definido:

os procedimentos que, sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si. (FOUCAULT, 1997, p. 109)

No mesmo texto, Foucault (1997, p. 112) exprime a *tecnologia de si* como “reflexão sobre os modos de vida, sobre as escolhas de existência, sobre o modo de fixar sua conduta, de se fixar a si mesmo fins e meios”, e assinala que as técnicas desse governo de si tomam lugar também entre as instituições pedagógicas e as religiões de salvação típicas da sociedade urbana.

Interessa-me pensar a atividade sindical como um campo no qual se fabricam discursos que definem a verdade sobre o sujeito e se estabelecem práticas que regulam seu comportamento e mediam relações, sempre conflitivas, com os outros e com a própria interioridade. Minha hipótese é que a articulação saber-poder e gênero, como ocorre na atividade sindical, poderá exprimir aspectos da relação com o saber, especialmente “o trabalho do saber”, na fabricação de subjetividades.

Essa figura analítica possibilita-me a interpretação dos modos de subjetivação desencadeados nos dispositivos que sustentam a atividade sindical como prática discursiva. Entendo que na atividade sindical a política de gênero organiza estratégias de poder, formas de saber e contínuos convites para que o sujeito entre em relações de força consigo mesmo.

3 POLÍTICA DE GÊNERO: DISPOSITIVO DA ATIVIDADE SINDICAL E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE

3.1 A interconexão saber-poder e gênero

A articulação saber-poder e gênero remete à teoria feminista como matriz política e epistêmica, como prática discursiva³² que demarca um campo de estudos no qual o problema colocado é do acesso das mulheres a uma posição de poder.

A primeira onda internacional de atividade feminista é verificada no século XIX, evidenciando a exclusão da mulher da esfera pública, num contexto de expansão do conceito liberal de cidadania, que passava a incorporar os homens negros e os destituídos de renda. Questões relativas à participação das mulheres no espaço produtivo e nas instituições democráticas, direitos de propriedade e contratuais, acesso à educação pública foram intensamente debatidas. A teoria democrática liberal encorajava as feministas a verem no exercício do voto o modo correto e mais prático de afirmação da reivindicação de direitos iguais e liberdades asseguradas a todo indivíduo na sociedade moderna. Quando o sufrágio fosse concedido, as mulheres estariam aptas a votar em favor da legislação que corrigiria a

32“Na denominação estabelecida por Michel Foucault no livro *As palavras e as coisas*, o conjunto de enunciados que apresentam uma certa unidade por obedecerem aos mesmos princípios ou às mesmas regras de formação” SILVA (2000b: 61). Nessa utilização Foucault procurava contornar unidades tradicionais como “teoria”, “ideologia”, “ciência”, referindo-se a conjuntos ou articulações específicas de elementos sociais ou culturais.

injustiça às mulheres. Contudo, por tratar-se de uma teoria formulada sob a égide de uma concepção de homem – indivíduo prototípico de uma unidade irreduzível e universal – não se percebe aí nenhuma força propulsora para uma inserção da mulher no espaço público. Para Andrea Nye (1995, p. 42), a estratégia da reforma legislativa e constitucional recomendada pela teoria liberal “jamais poderá conseguir além de que as mulheres assumam o *seu* lugar”.

Na arena oposta, as formulações de comunistas e socialistas, cujo pilar é a teoria marxista, também não lograram melhores resultados. O princípio de que a transformação do modo de produção capitalista teria por consequência a transformação do lugar da mulher na sociedade – principalmente da mulher trabalhadora – não se verificou. As feministas marxistas apontavam que era necessário estabelecer relações sociais não-alienadas também entre homens e mulheres. Para elas, o cuidado com as crianças, as questões da ordem da sexualidade e do matrimônio eram aspectos que precisavam sofrer alterações numa revolução socialista. Não obstante, o que se verificou foi a demarcação de espaços: a liderança socialista, masculina, aceitava a presença feminina, mas não como dirigentes ou tomando iniciativas, e nem estava interessada nas questões *das mulheres*. Criticavam inclusive o fato de que nos serões de leitura e discussão com as operárias se examinassem problemas “sexuais e do matrimônio”, enquanto “o primeiro Estado da ditadura proletária luta contra os contra-revolucionários de todo o mundo”, enquanto a “situação na própria Alemanha exige a maior coesão de todas as forças revolucionárias”³³.

33 Trecho da carta de Lênin à Clara Zetkin. Cf. Zetkin, 1979.

As interpretações do feminismo francês pré-sufrágio indicam que, na medida em que defendiam *as mulheres*, as reivindicações oscilavam entre a exigência da igualdade de direitos e da diferença sexual³⁴. A análise de Joan Scott (2002) é esclarecedora no que concerne ao enigma igualdade/diferença nas proposições feministas pré-sufrágio. Sua reflexão acerca das dificuldades em se estender às mulheres as premissas republicanas – liberdade, igualdade e direitos políticos – indica que os conflitos internos devem ser lidos como “sintomas das contradições nos discursos políticos que produziram o feminismo, contradições para as quais o feminismo apelava ao mesmo tempo em que as desafiava” (SCOTT, 2002, p. 25). Recorrendo ao legado da revolucionária francesa Olympe de Gouges, segundo a qual as feministas eram mulheres que “só tinham paradoxos a oferecer”, Joan Scott (2002, p. 25) assinala que foi no cerne dos discursos do individualismo liberal que as feministas denunciaram a precariedade do universalismo republicano. Os paradoxos³⁵ da ação feminista – constituir-se no interior de uma política democrática que igualou individualismo e masculinidade; a necessidade de a um só tempo aceitar e recusar a diferença sexual – não são estratégias de oposição, mas elementos fundantes do próprio feminismo ocidental moderno. E, para Scott (2002, p. 277) é aí que se deve encontrar a história desse movimento político e epistêmico que abala a construção do individualismo republicano fundado numa unidade irreduzível e

³⁴Curiosamente, esses níveis de problemas podem ser visualizados na ação política contemporânea: a recusa do reconhecimento da singularidade feminina em detrimento de uma solidariedade de classe prevaleceu na ação política até bem pouco tempo. Concomitantemente, a proposição de cotas de representação política era recusada sob o argumento de que se comprometeria a igualdade que as mulheres buscavam.

³⁵Scott (2002: 28) observa que “os lógicos o definem [paradoxo] tecnicamente como uma posição que não pode ser resolvida, que é verdadeira e falsa ao mesmo tempo”.

universal. Visualizando a persistência dos dilemas com que as feministas pré-sufrágio se depararam entende que

Na verdade, no caso do feminismo, o problema que sempre se considerou tão categórico e crucial e que ainda perdura (igualdade *versus* diferença) não pode ser resolvido da maneira como tem sido apresentado. Poderia ele ser apresentado de outra forma? Haveria feminismo sem o discurso dos direitos individuais que reprimem a diferença sexual? Creio que não. Pode haver política feminista que explore essa tensão sem esperar resolvê-la? Creio que sim (SCOTT, 2002, p. 285-286).

Essa proposição me leva a considerar que penetrar na complexidade dessa prática discursiva significaria perceber cada formulação como decorrência de um paradoxo, e não como resposta aos dilemas sempre persistentes.

A reflexão feminista pós-sufrágio, principalmente a partir do segundo pós-guerra, foi profundamente marcada pela teorização de Simone de Beauvoir. Contrapondo-se à posição de vítima atribuída às mulheres, tanto na teoria democrática – vítimas de uma discriminação ilegítima –, quanto na teoria marxista – vítimas da estrutura econômica da sociedade –, Beauvoir propõe a denúncia das raízes culturais da desigualdade sexual. De acordo com Beauvoir, a diferença sexual é o substrato da opressão da mulher. Sua teorização concentrou-se em mostrar que essa diferença é situacional e não essencial, afirmando uma igualdade universal. Essas reflexões tiveram por pressuposto a assertiva “não se nasce mulher, torna-se mulher”, cuja divulgação teve o mérito de combater as teorias que pressupõem a limitação feminina pela diferença biológica.

A análise de Simone de Beauvoir adquire seus contornos na situação cultural na qual os homens são associados com o aspecto transcendente da existência humana. Esse “desencarnamento” masculino só se tornou possível sob a condição de que as mulheres ocupassem seus corpos como identidades essenciais. A condição feminina de “outro” circunscrito ao corpo – símbolo de efemeridade, decadência, limitação – deixa livre a alma incorpórea, pensante e produtiva, numa palavra: masculina. A condição feminina estaria fadada a uma vida de imanência, confinada a uma interminável repetição das funções femininas que a teoria de Simone de Beauvoir pretendeu elucidar:

Educadas por mulheres, no seio de um mundo feminino, seu destino normal é o casamento que ainda as subordina praticamente ao homem; o prestígio viril está longe de ser apagado: assenta ainda em sólidas bases econômicas e sociais. É pois necessário estudar com cuidado o destino tradicional da mulher. Como a mulher faz o aprendizado de sua condição, como a sente, em que universo se acha encerrada, que evasões lhe são permitidas, eis o que procurarei descrever. Só então poderemos compreender que problemas se apresentam às mulheres que, herdeiras de um pesado passado, se esforçam para forjar um futuro novo (BEAUVOIR, 1980b, p. 7).

A partir daí, o feminismo deslocou-se das reivindicações exclusivamente concentradas na desigualdade em relação ao exercício dos direitos – políticos, trabalhistas, civis – para o questionamento das raízes culturais destas desigualdades, isto é, para a desnaturalização da condição feminina, tratando dos fundamentos da assimetria sexual, analisando a produção, a internalização e a reprodução da ideologia de discriminação. Perseguindo o *tornar-se mulher* tentou instaurar uma outra posição para o feminino.

De acordo com Judith Butler (1987, p. 145), Beauvoir sugere uma alternativa para a condição feminina: o corpo como situação, “lugar de interpretações culturais”, realidade material num contexto social, “campo de possibilidades interpretativas”. Desse modo, o gênero foi desalojado do sexo, ou seja, “a interpretação dos atributos sexuais é distinguida da facticidade ou simples existência desses atributos”. Contudo, Butler (1987, p. 137) afirma que, se a perspectiva de Beauvoir nos coloca diante da desnaturalização da chamada condição feminina, instaura, ao mesmo tempo, um paradoxo. Tornar-se mulher é um conjunto de atos propositais, a aquisição gradual de uma postura, um “projeto” nos termos do existencialismo sartriano, no qual Beauvoir se referencia. Nesse sentido, o gênero seria uma escolha. Butler (1987, p. 139) assinala aí uma contradição que evidencia a persistência de uma tônica essencialista contida na formulação de Beauvoir: “como pode o gênero ser ao mesmo tempo escolha e construção cultural? Como devemos encontrar o corpo que preexiste à sua interpretação cultural”?

Esse é o sentido das críticas que apontaram a insuficiência da argumentação de Simone de Beauvoir porque essa focalizaria uma diferença situacional e não essencial sob uma igualdade universal, ou seja, uma metafísica da substância. Nessa direção, ainda que a expressão *tornar-se mulher* signifique a transição do sexo (biológico) para o gênero (caráter social das diferenças de sexo), segue-se uma progressão linear que busca traçar a origem do gênero num certo momento do tempo, depois do qual adquire uma forma fixa. Essa pretensão a uma base universal para o feminismo a ser encontrada numa identidade supostamente

existente em todas as culturas foi sustentada pela noção de patriarcado³⁶. Essa concepção predominante no feminismo dos anos 60 passou a ser questionada a partir do interior do próprio discurso feminista, por seu fracasso em explicar os mecanismos da opressão de gênero nos contextos culturais em que ela persiste. Lembra-nos Butler (1987, p.153) que a proposição *tornar-se mulher*, de Simone de Beauvoir, reinstaurou um paradoxo que convida a especulações que promovam a desnaturalização da condição feminina, ou de uma posição de gênero. É a partir daí que a idéia de uma base universal para o feminismo, acompanhada da formulação de que a opressão das mulheres possui uma forma singular discernível na estrutura hegemônica da dominação patriarcal ou masculina, pôde ser destituída.

Butler (1998, p. 14) assinala que o abalo da premissa política moderna, referenciada numa definição de sujeito estável e presumível, é especialmente importante para as preocupações feministas na medida em que denuncia que as bases da política – universalidade, igualdade, sujeito de direitos – foram construídas mediante exclusões raciais e de gênero. Ou seja, a definição estável de sujeito é feita por exclusão e silenciamento. No âmbito do feminismo, as conseqüências dessa destituição foram o questionamento da categoria *mulher* como sujeito único do feminismo e o deslocamento da categoria gênero de uma estrutura binária para um ponto de vista relacional.

36 A noção de patriarcado refere-se à dominação das mulheres pelos homens percebida numa constante universal em todos os sistemas políticos e econômicos. “Em antropologia, ‘patriarca’ tem um referencial rigoroso absolutamente não congruente com o uso pelas feministas radicais: um sistema de organização social historicamente específico, nômade, pastoril, tribal e caracterizado por uma grande família chefiada por um patriarca masculino. No feminismo radical transformou-se num conjunto de instituições que legitimam e perpetuam o poder e a agressão masculinos” (NYE, 1995, p. 139).

No Brasil, nos anos 70, já despontavam na produção acadêmica os estudos sobre *mulher* que tinham por referência a teoria feminista. Esses estudos pretendiam identificar os signos da opressão masculina e capitalista sobre as mulheres, desvendando as estratégias e resistências criadas no cotidiano, analisando a estrutura ocupacional feminina no meio urbano através do exercício de papéis improvisados. Esses trabalhos desenvolveram-se na tentativa de superar as imagens da mulher como vítima, passiva e ociosa. Tratava-se de um fazer científico marcado por um caráter político: retirar as mulheres da invisibilidade, sair das notas de rodapé para o corpo do texto. Margareth Rago (1998, p. 91) indica que a entrada das mulheres nos círculos universitários imprimiu novos contornos ao círculo acadêmico:

Histórias da vida privada, da maternidade, do aborto, do amor, da prostituição, da infância, da família, das bruxas e loucas, das fazendeiras, empresárias, enfermeiras ou empregadas domésticas, fogões e panelas invadiram a sala e o campo de observação ampliou-se consideravelmente.

Narrando seu próprio percurso intelectual, Mariza Corrêa (1998, p. 49) percebe, nesse momento dos estudos feministas, uma “essencialização” posta pelo enfoque dos estudos na situação da mulher vista, implícita ou explicitamente, como vítima. A compreensão do masculino e feminino não se colocava no mesmo campo semântico das distinções sexuais culturalmente construídas. Outro limite, conforme Lia Machado (1998, p. 107), refere-se ao fato de que os estudos sobre a condição e a posição das mulheres não pareciam capazes de responder aos desafios das teorias feministas, pois tendiam a ser descritivos e reiterativos, “reificando a situação das mulheres”.

O seminário multidisciplinar *Estudos sobre a mulher no Brasil: avaliação e perspectivas*³⁷, realizado em 1990, ao propor uma avaliação da produção científica e brasileira até aquela época, pode ser considerado um marco que apontaria para uma segunda fase de pesquisas a partir da categoria gênero. Discorrendo sobre sua trajetória de pesquisa no campo, Machado (1998, p. 114) relembra que a pergunta que emergia das discussões desse seminário era sobre “os efeitos dos estudos de gênero nos saberes disciplinares e sobre o efeito dos saberes disciplinares no campo de estudos de gênero”. Ao que parece, o encontro de pesquisadoras de diversas áreas apontou para uma perspectiva distinta para o campo de estudos, incluindo novas temáticas mas, sobretudo, problematizando o conceito de gênero e sua utilização. Segundo a narrativa de Albertina Costa e Cristina Bruschini (1992), a adoção ou não do conceito de gênero colocou-se no centro dos debates no momento do seminário

(...) na medida em que a passagem do conceito de sexo para o de gênero poderia levar a um maior realce do poder explicativo da dimensão simbólica, em detrimento da estrutural, bem como a obscurecer uma perspectiva politicamente transformadora, que sempre foi a marca dos estudos de mulher (COSTA e BRUSCHINI, 1992, p. 7).

Pode-se depreender dos relatos e análises que o campo de estudos de gênero no Brasil sempre foi marcado por controvérsias e por uma interpretação contextualizada dos referenciais europeus e norte-americanos. O temor de enfraquecer o alcance político da teoria pelo realce excessivo da dimensão simbólica como componente da categoria gênero ainda demonstrava, naquele momento, uma leitura parcial dos fundamentos dessa categoria.

37 Os artigos apresentados nesse evento foram publicados no livro *Uma questão de gênero, sob a organização de Albertina de Oliveira Costa e Cristina Bruschini* (1992).

Mais do que a escolha do objeto empírico *mulher*, a categoria *gênero* designa a perspectiva culturalista em que as diferenças de sexo não implicam no reconhecimento de uma essência feminina ou masculina universal, o que nos afasta da perspectiva da naturalização. Trata-se de enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, incorporando a dimensão das relações de poder. As relações de gênero são, portanto, elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças hierárquicas que distinguem os sexos. Essa compreensão foi se solidificando principalmente a partir da publicação do artigo de Joan Scott – *Gênero uma categoria útil de análise histórica* (1996) – que constituiu uma referência fundamental para as pesquisadoras brasileiras. De acordo com essa autora, a categoria “gênero” faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas de “sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre mulheres e homens” (SCOTT, 1996, p. 85). Sua clássica definição da categoria se compõe de dois eixos. No primeiro eixo, “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, a partir de quatro elementos interrelacionados: as representações simbólicas culturalmente difundidas e evocadas, muitas vezes contraditórias (Eva, Maria); os conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas (conceitos expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas que afirmam de maneira categórica o significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino; rejeitam ou suprimem possibilidades metafóricas alternativas); a dimensão política, envolvendo não só o sistema de parentesco, mas a organização

social mais ampla e as instituições (mercado de trabalho, educação, sistema político); identidade subjetiva – a construção das identidades de gênero pelos sujeitos concretos. O segundo eixo da definição de Scott indica que “o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”, ou seja, gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado.

Os elementos que entram em cena na formulação de Scott evidenciam que o desafio epistemológico proposto pela utilização da categoria gênero consiste em fazer explodir a noção de fixidez e descobrir a natureza da representação que leva à aparência de uma permanência intemporal na representação binária do gênero (SCOTT, 1996, p. 87). A categoria gênero faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para “reivindicar um certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre mulheres e homens” (SCOTT, 1996, p. 85). Portanto, quebrar a oposição binária não significa perder de vista os fundamentos de um poder masculino, mas abrir caminhos para compreender as instabilidades e tensões que sustentam os dispositivos de poder.

É nesse registro que se insere a teorização de Judith Butler. Recusando a pressuposição de uma noção estável de sujeito, a autora interroga sobre sua construção, ao invés de tomá-la como dado inexorável (BUTLER, 1998, p. 15). Nessa *démarche*, contrapõe-se aos fundamentos que estabeleceram a política moderna, principalmente sua exigência de um sujeito presumível como referente para a definição do campo da política, que dessa forma é naturalizado, emergindo como um produtor de um exterior não-político, ou mesmo pré-político: impõem fronteiras do

domínio do político de tal forma que essa imposição fique protegida do exame político. Nas palavras de Butler

Para que o sujeito seja um ponto de partida prévio da política é necessário adiar a questão da construção e regulação política do próprio sujeito, pois é importante lembrar que os sujeitos se constituem mediante exclusão, isto é, mediante a criação de um domínio de sujeitos desautorizados, pré-sujeitos, representações de degradação, populações apagadas da vista (BUTLER 1998, p. 32).

O ponto de partida de outro estatuto político seria remontar às origens das operações de construção e apagamento das fronteiras e da referencialidade da política. A construção binária de humano dimorfo é uma operação de diferenciação que produz o mais e o menos humano, o inumano e o humanamente impensável. A questão proposta por Butler diz respeito a como subverter e deslocar as noções naturalizadas e reificadas de gênero, que dão suporte à hegemonia masculina e ao poder heterossexista, para criar problemas de gênero (BUTLER, 2003, p. 60). A autora formula uma concepção em que gênero não denota um ser substantivo. O gênero não tem uma origem e depois uma forma definitiva, como defendem as teorias do patriarcado; o gênero é uma atividade original sem cessar. O gênero também não é produto de antigas relações culturais e psíquicas; é um modo contemporâneo de organizar normas passadas e futuras, de situar-se através dessas normas, um estilo ativo de viver nosso corpo. Admite, porém, que existam diferenças que são binárias, materiais e distintas. O que contesta é a prática social de se valorizar certas características anatômicas como definidoras não só de um sexo anatômico, mas de uma identidade sexual. O sexo está normativamente construído a partir de códigos culturais que o qualificam binariamente. Se a categoria de sexo

pertence a um modelo jurídico de força que presume uma oposição binária, sua subversão – Butler se baseia em Foucault – não resulta de sua transcendência, mas de sua proliferação a um ponto em que as oposições binárias tornem-se sem sentido, em um contexto em que as diferenças múltiplas possam se manifestar em abundância.

Daí sua formulação da categoria gênero:

O gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada. Uma coalizão aberta, portanto, afirmaria identidades alternativamente instituídas e abandonadas, segundo as propostas em curso; tratar-se-á de uma assembléia que permita múltiplas convergências, sem obediência a um telos normativo e definidor (BUTLER, 2003, p. 29).

Com essa definição a autora propõe uma genealogia crítica da naturalização do sexo e dos corpos em geral. Sua proposição visa a estabelecer como políticos os próprios termos pelos quais a identidade é articulada. Isto é, formular, no interior da estrutura constituída, uma crítica às categorias de identidade que as estrutura jurídicas engendraram, naturalizaram e imobilizaram, de modo a desinstalar essa ficção que estabelece a coerência de uma essência fabricada, manufaturada e sustentada por meio de signos corpóreos e outros meios discursivos.

Essa configuração se faz impulsionada por divergências, lidando com a instabilidade de teorias e conceitos que podem ser reconstruídos no processo de aprofundamento das interrogações. Supõe um campo polêmico, plural, dinâmico e constantemente desafiado; um fazer científico capaz de lidar com a crítica e operar com paradoxos. Metodologicamente, exige a aproximação em relação a outras

práticas discursivas (diferenças sexuais, raciais, étnicas, culturais) para revelar a forma como são constituídas, fixadas, socialmente valorizadas ou negadas.

A partir do diálogo com essas referências, pressuponho a existência de uma prática discursiva no movimento sindical. Isso diz respeito à instauração de formas específicas de produção, transmissão e difusão de saberes e às estratégias que as impõem e as mantêm. A categoria gênero, como indiquei, estabelece um campo em que essa prática discursiva ganha corpo porque se refere a um conjunto bastante complexo a indicar formas de produção, de relações sociais e de organização de instituições políticas. A conjunção saber-poder e gênero coloca-se como um descritor importante porque promove o deslocamento da objetivação do conhecimento e a ampliação dos domínios do saber – nos quais se incluem a prática sindical. Minha hipótese é que, a partir da articulação saber-poder e gênero, posso interrogar as vias de subjetivação, os mecanismos a partir dos quais o sujeito emerge, sempre como lugar de ambivalência. Suponho que essa articulação possibilite dar visibilidade aos conflitos e paradoxos em jogo na operação de transbordamento dos limites reguladores da identidade de gênero que se operam na atividade sindical a partir do dispositivo política de gênero.

Na conjunção saber-poder instauram-se dispositivos que permitem organizar, produzir e incitar um conjunto de saberes. Os dispositivos de poder se sustentam por meio de determinada prática discursiva, caracterizada pela fixação de normas, elaboração de conceitos e teorias, que “ganham corpo em conjuntos técnicos, instituições, esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em

formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e mantêm” (FOUCAULT, 1997, p. 11).

É dessa perspectiva que me parece possível refletir sobre a máxima “saber é poder” de forma a compreender o trabalho do saber no interior de políticas para a mulher trabalhadora configuradas a partir da atividade sindical cutista. Essa, por sua vez, opera uma prática discursiva na medida em que organiza estratégias de poder e formas de saber. Sendo assim, a conjugação saber-poder não será tratada do ponto de vista da relação entre teoria e prática na atividade sindical – o quanto a teoria sustenta a prática ou se distancia dela, ou ainda a contradiz. Não será escavando as profundezas da ação que irei me deparar com uma teoria que lhe seja subjacente. A prática discursiva fornece as bases para apreender a existência de “um conjunto enunciativo, simultaneamente teórico e prático, descritivo e institucional, analítico e prescritivo, composto tanto de inferências como de decisões, tanto de afirmações como de decretos” (FOUCAULT, 2000, p. 109). Portanto, qualquer forma de oposição entre teoria e prática não seria pertinente. Tratar da constituição de um saber na atividade sindical é admitir que formulações, conceitos, opções teóricas são investidos institucionalmente em relações de poder. Pretendo destacar nessa prática discursiva as técnicas utilizadas na *política para mulher trabalhadora*, nomeada *política de gênero* a partir de 2003. Considero essa política como um dispositivo da prática discursiva articulada na atividade sindical à medida que organiza, produz e incita um conjunto de saberes. Esse conjunto se manifesta por meio de estratégias de ação, de regulamentos, documentos, reflexões políticas, programas e cláusulas de negociação, que conjugam uma unidade complexa constituída por peças

heterogêneas. A institucionalização de tal política põe em questão as definições acerca do sujeito reconhecido como válido pelo movimento sindical, qual seja, “classe trabalhadora”. Que mecanismos conduzem e sedimentam o dispositivo política de gênero na prática discursiva instaurada pelo movimento sindical cutista? Como se conjuga, nesses mecanismos, a dinâmica saber-poder? A análise das regulamentações e das reflexões produzidas na política de gênero pode esclarecer essas operações.

3.2 Atividade sindical e prática discursiva: o dispositivo “política de gênero”

3.2.1 Regulamentações e reestruturação dos espaços de poder

Um dos primeiros desdobramentos da política de gênero da CUT, inicialmente “política para mulher trabalhadora”, refere-se ao questionamento das relações de poder internas à própria central sindical. Isso repercute imediatamente na constituição de um espaço que dá consistência à essa problemática na dinâmica sindical: a Comissão Nacional da Mulher Trabalhadora da CUT (CNMT)³⁸. Naquele contexto, observa-se a lógica da bipolarização na abordagem das relações de poder

38 O trabalho de DELGADO (1998) sobre a organização das mulheres na Central Única dos Trabalhadores (CUT) aponta a criação da CNMT, no 2º Congresso Nacional, em 1986, como marco de uma reconfiguração do espaço sindical. No mesmo Congresso, “a CUT reconhecia a existência da discriminação das mulheres na sociedade, assumia o compromisso de lutar por sua eliminação”. Essa autora situa o feminismo como matriz dessa reconfiguração dos mecanismos de poder no espaço sindical.

entre homens e mulheres. É esse o enfoque dos enunciados que abordam o quadro de composição das direções sindicais, predominantemente a Executiva Nacional da CUT, para evidenciar a disparidade entre homens e mulheres nos espaços de poder na central sindical. Um dado que passa a ser auferido nos processos congressuais e eleitorais: quantos são os homens e as mulheres na composição dos espaços de deliberação?

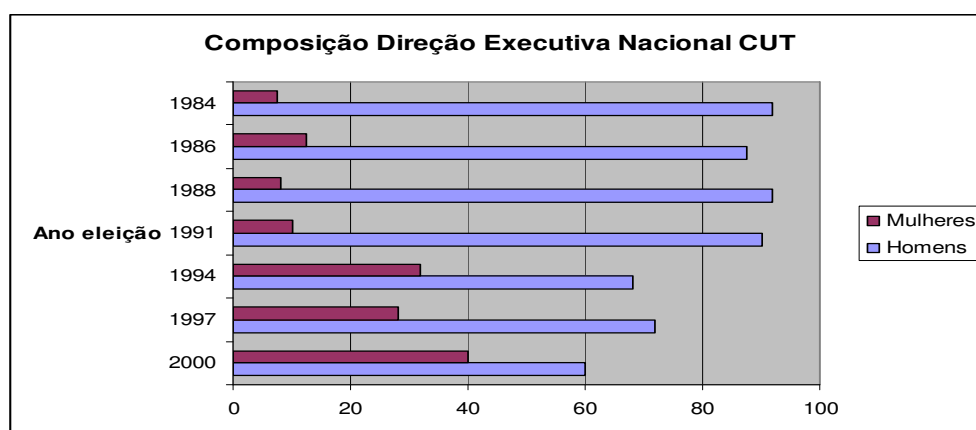


GRÁFICO 139: Composição da Direção Executiva Nacional da CUT por sexo

Fonte: CUT Nacional

A análise desse quadro reforça o argumento de que a criação da CNMT não fora suficiente para promover, no curto prazo, o equilíbrio entre homens e mulheres na composição da Direção Executiva da CUT. Dois anos após a criação da CNMT, em 1988, a presença de mulheres na direção executiva nacional da CUT

39 Os dados organizados nesse quadro consideram os integrantes efetivos da Diretoria Executiva Nacional da CUT.

diminuiu: de 87,5% em 1986 a presença masculina passou a 91,95% em 1988, enquanto a presença feminina decresceu de 12,5% para 8,05% no mesmo período. Essa situação só se alterou significativamente com a aprovação da cota mínima de 30% de participação de mulheres nas instâncias de direção da CUT, ocorrida na plenária nacional da CUT, em 1993. Em 2000, a definição passou a ser de 30% para um dos sexos.

Sartori (2001, p. 226) destaca que na história dos Congressos e encontros deliberativos da CUT a presença masculina gira em torno de 75%, o que leva o autor a deduzir terem sido os homens que majoritariamente decidiram em favor da política de cotas. Conforme os dados auferidos por esse autor em sua pesquisa, os homens teriam votado favoravelmente porque isso “provocaria menos polêmica e menos discussão”. Entretanto, argumenta o autor, se a votação fosse secreta, o resultado teria sido diferente. A análise de Sartori no que se refere ao posicionamento de homens e mulheres sobre a questão não é conclusiva, pois indica também a existência de homens que lutaram para alterar o problema das relações de poder, bem como de mulheres dirigentes contrárias à implantação da política de cotas.

A complexidade das formas de representação política não se esgota na composição das direções sindicais. Não há um consenso entre as diversas forças políticas que compõem a central sindical em relação ao mecanismo de cotas na solução da problemática enunciada. Se há o reconhecimento da existência de avanços no que diz respeito à estrutura sindical, percebe-se também a denúncia dos limites de uma política restrita à ação de “alguns e algumas sindicalistas, mas não do

conjunto da estrutura e das instâncias políticas”⁴⁰. A regulamentação da participação das mulheres nas instâncias cutistas para a condução das políticas de gênero foi a opção: “liberação de uma dirigente da CUT nos seus níveis nacional, estaduais e regionais, responsável pela condução das políticas e da ação sindical de gênero aprovadas pela Central”. Provavelmente, um dos limites das medidas adotadas é a instauração da polarização que confere, nas relações de poder, papéis que novamente vão se fixando para atribuir lugares de fala. As demarcações fixadas pelas regulamentações conjugam a dispersão de posições políticas e abrem espaço para a emergência de problemas que, até então, não eram enunciados.

As definições do 5º Congresso se mantiveram nos posteriores e corroboram uma constatação apontada pelos estudos sobre a participação das mulheres no espaço público a partir da década de 1980: transcendendo o cotidiano doméstico, as mulheres trouxeram novos temas, práticas e problemas para a política e novas configurações para as relações de poder. Para Giuliani (1997, p. 652), as trabalhadoras organizadas em sindicatos impulsionaram modificações complexas que atingiram arraigadas dimensões culturais e introduziram na política temas de reflexão “no qual o cotidiano doméstico e do trabalho são ponto de partida para rever a divisão sexual no trabalho e a relação de poder na representação sindical”. Conforme a análise de Delgado (1998, p. 214) a organização das mulheres dirigentes sindicais, ao extrapolar o local de trabalho *strictu sensu* e incluir a casa e as relações familiares, permitiu compreender melhor “os tipos de trabalho desenvolvidos pelas

40Cf. Resoluções do 5º Congresso Nacional da CUT, realizado em 1994, encontram-se disponíveis no sítio da CUT: www.cut.org.br.

mulheres, a maneira como vivem e interpretam seu cotidiano, as expectativas em relação à profissão e à vida profissional”. Ao lado dessa politização do espaço privado podemos vislumbrar a capacidade de tornar pública a intimidade, enfocando questões relativas à sexualidade e temas considerados tabus, como assédio sexual e gravidez indesejada. No Congresso de 1994, a definição da campanha “Cidadania: igualdade de oportunidades na vida, no movimento sindical e no trabalho” teve como consequência o posicionamento favorável da CUT em relação à legalização do aborto. No Congresso de 1997 foi aprovada uma moção de apoio às reivindicações do Movimento de Gays, Lésbicas e Travestis – o direito à união civil entre pessoas do mesmo sexo e combate à homofobia nos sindicatos e locais de trabalho. Esses dois acontecimentos discursivos indicam a forma como polêmicas ganham a cena e se expressam na configuração de uma prática discursiva.

Em 2003, no 8º Congresso Nacional da CUT, foi criada a Secretaria Nacional da Mulher Trabalhadora. Essa redefinição operada na estrutura organizativa insere, na institucionalidade da Central, as relações de gênero não como temática, mas como problema para a ação sindical. A emergência de problemas de gênero abala a premissa política referenciada numa definição de sujeito estável e presumível da prática sindical traduzida pelo dístico *classe trabalhadora*⁴¹. A regulamentação e reestruturação dos espaços institucionais evidenciam dois níveis da conjunção saber-poder. De um lado, o reconhecimento e legitimidade do sujeito que expressa diferença em relação ao modelo abstrato classe trabalhadora, redefinindo o estatuto daqueles/as que têm o poder de pronunciar verdades. De

outro, o pronunciamento de verdades, ou jogos de verdade, discursos que são acolhidos e funcionam como verdades e instauram mecanismos e instâncias – como a Secretaria – que permitem distinguir e sancionar enunciados verdadeiros e falsos.

3.2.2 Negociação coletiva: a presença feminina redefinindo espaços

A progressiva incorporação de mulheres nas comissões de negociação das categorias profissionais pode ser interpretada como um mecanismo que amplia o leque da atividade sindical visando à inclusão, no plano de lutas, de itens que dizem respeito às demandas da mulher trabalhadora. Além dos temas clássicos relacionados à salário e condições de trabalho, passam a integrar as pautas de reivindicação os seguintes itens: salário igual para trabalho de igual valor, igualdade de oportunidades entre homens e mulheres nas empresas. Itens sobre direitos reprodutivos, que incluem campanha contra esterilização de mulheres, denúncia e luta pela punição de empresas que exigem atestados de laqueadura e teste de gravidez para admissão ao emprego, passam a ser objeto de uma agenda intersindical. No plano macro-político, cláusulas referentes à violência contra a mulher fornecem proposições para iniciativas de política pública em prol da criação de abrigos e casas de apoio para mulheres vítimas de violência, bem como para a punição dos praticantes dessa forma de violência e das empresas em que ocorrem as práticas de assédio sexual.

41 Cf. LOBO, Elisabeth Souza. A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência. São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura: Brasiliense, 1991, 285 p.

As cláusulas específicas para trabalhadoras rurais – regulamentação do salário-maternidade e garantia dos direitos previdenciários – e as definições que configuram políticas da CUT para mulher negra expressam um deslocamento significativo: se sob a discussão das cotas tratava-se de denunciar uma assimetria no exercício de poderes no interior das entidades sindicais, concentrada na polarização homem/mulher, a reconfiguração do plano de lutas, com a introdução de cláusulas que reconhecem especificidades no leque “mulher trabalhadora”, confere visibilidade política a outros segmentos. Com isso, produz-se um deslocamento entre distintos graus de generalidade: passa-se da “classe trabalhadora” para “a mulher trabalhadora”, e dessa para “as mulheres trabalhadoras”, num reconhecimento de identidades segmentadas.

A configuração social presente nos anos 90 reorienta os padrões organizacionais internos e o foco das tensões na atuação do movimento sindical cutista. Para Paoli e Telles (2000), operou-se a passagem dos modelos de confrontação para uma postura de negociação. Os momentos de negociação e acordos coletivos normalmente se destacam pelo acirramento de conflitos, que abrange a definição da pauta de reivindicações, a configuração do plano de lutas, a elaboração das estratégias de pressão. Essa prática é sedimentada pela recorrência a relações de saber pautadas pela reflexão sobre as alterações na conjuntura das relações de trabalho e pela elaboração de saberes que possam fazer frente à reestruturação produtiva e às políticas de ajuste neoliberais.

A pesquisa desenvolvida pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE) em 2003 – *Equidade de gênero nas negociações*

coletivas: cláusulas relativas ao trabalho da mulher no Brasil – apresenta indícios das repercussões da produção de saberes sobre a atividade sindical. As garantias negociadas referem-se à gestação, maternidade e responsabilidades familiares, condições de trabalho, exercício do trabalho, saúde e equidade de gênero. Outro indicativo interessante é a cláusula que prevê o fornecimento de absorventes às trabalhadoras, acordada por aproximadamente 20% das categorias pesquisadas. Consta na pesquisa que essa cláusula não veio acompanhada da determinação de obrigatoriedade das empresas em manterem local adequado para higiene pessoal, nem de proporcionarem intervalos durante a jornada que a viabilizem. Contudo, depoimentos das dirigentes sindicais recolhidos durante um dos percursos formativos do Programa Relações de Gênero e Fortalecimento da Organização de Mulheres sobre essa questão acentuam a conquista de seu reconhecimento dentro das empresas – “a fábrica é lugar de homens e mulheres, ainda que sejamos minoria”.

3.2.3 A formação como estratégia: reflexões produzidas, verdades proferidas

Desde sua criação, a CNMT colocou em prática a realização de pesquisas sobre a situação da mulher no mercado de trabalho. Essas pesquisas normalmente são feitas em parceria com setores de universidades e com o DIEESE. Essa ação teria como decorrência a realização de cursos e seminários visando ao estudo desses trabalhos e à apropriação dos resultados de pesquisa na atividade sindical. A

implementação de uma estratégia sistemática de formação exerceu-se na produção e divulgação de saberes.

No que concerne às configurações gênero e trabalho, é recorrente, na atividade sindical, a desagregação de dados sobre o mercado de trabalho que indicam a situação de homens e mulheres, de modo a ressaltar a posição desvantajosa dessas últimas em relação a vários critérios analisados. Nesse aspecto, além das pesquisas do DIEESE, há também a utilização de informações produzidas por núcleos acadêmicos e organizações feministas que se dedicam a compreender as relações gênero e trabalho, gênero e políticas sociais. São saberes elaborados fora do âmbito sindical, mas no mesmo domínio de saber, e incorporados em publicações coletivas.

Nessa análise tratarei dos enunciados dos *Cadernos do Núcleo Temático Relações de Gênero* produzidos pela Comissão Nacional sobre a Mulher Trabalhadora – CNMT – e pela Secretaria Nacional de Formação da Central Única dos Trabalhadores (SNF). Os dois Cadernos que compõem essa análise foram elaborados no interregno de 1997 a 2001 a partir da seguinte metodologia: oficina de discussão, com a participação de formadores e formadoras, dirigentes e assessores (as) sindicais representantes das instâncias estaduais; debates com pesquisadoras acadêmicas convidadas; publicação de uma síntese contendo as exposições das pesquisadoras, indicações bibliográficas e, no caso do Caderno publicado em 2001, indicações para o trabalho com a temática nos variados programas de formação desenvolvidos pela SNF.

Trata-se de um material que alcançou todos os pontos da estrutura organizativa da central sindical, com tiragem de três mil exemplares e distribuição nas sete escolas sindicais, nas confederações ligadas à CUT e nos maiores sindicatos do país, revelando-se, pelas condições de produção e pelas táticas de divulgação e utilização, um acontecimento discursivo. Seus enunciados consolidam uma determinada prática discursiva.

Caderno 1 – Gênero: construindo as relações sociais

Esse material é resultado da oficina *O que são relações de gênero?* realizada em 1997. A abordagem introdutória destaca o “momento conjuntural perverso” no contexto da reestruturação produtiva que atinge homens e mulheres, enfatizando a incidência mais nefasta sobre essas. Indica ainda o que se poderia considerar um plano de lutas para o movimento sindical: garantia de condições igualitárias de acesso e permanência no mercado de trabalho formal; superação das desigualdades salariais entre homens e mulheres e a valorização e requalificação profissional das trabalhadoras, e por fim, a eliminação das situações de discriminação referentes à educação, saúde e violência que atingem diretamente as mulheres. (CADERNO DO NÚCLEO TEMÁTICO RELAÇÕES DE GÊNERO, 1998, p. 9)

A definição do conceito de gênero e de seus significados na atividade sindical é o tema do primeiro artigo do Caderno, intitulado *Relações de gênero: significados e desafios*. A desnaturalização dos papéis sociais é abordada a partir da

distinção sexo / gênero e da articulação gênero-classe-raça. A discussão privilegia a denúncia da permanência desfavorável da mulher nos locais de trabalho e na sociedade, enfatizando a necessidade da organização de mulheres para combater as desigualdades. Essa formulação reitera as dificuldades de se ultrapassar os limites da categoria mulher e considerar o aspecto relacional da categoria gênero na ação política. A interrogação colocada ao final do artigo pretende acenar com possibilidades de extrapolar os âmbitos de uma oposição binária: “como se expressa o ser homem e o ser mulher em nosso meio?” (RIBEIRO, 1998, p. 16). Levada às últimas conseqüências essa interrogação revela, em lugar do “ser”, formas distintas de existir.

O segundo artigo, *Gênero, saúde e trabalho*, reitera aspectos conceituais da categoria “gênero” com base na clássica definição formulada por Joan Scott (1995) e amplamente adotada nos estudos produzidos no Brasil. O aspecto relacional da categoria “gênero” é aplicado nesse artigo para a compreensão das situações de trabalho e adoecimento. A análise do lugar de homens e mulheres no mercado de trabalho considera aspectos desfavoráveis para ambos, enquanto o que em geral circulava nos documentos da CUT sobre o adoecimento no trabalho, predominantemente sobre as Lesões por Esforço Repetitivo (LER) –, enfatiza sua incidência em postos de concentração da presença feminina:

Os homens são colocados nos postos mais perigosos e que requerem maior esforço físico, porém têm maior acesso à dinâmica de promoção formal (ligada à capacitação) ou informal; ao contrário, as mulheres são destinadas a postos de menor risco, porém realizando tarefas de atenção pessoal e com menos possibilidades de promoção (BARRETO, 1998: 24).

Nesse artigo, enuncia-se uma problematização que dispersa o discurso tradicional: “as lesões por esforço repetitivo invadem o universo masculino naquelas funções onde a atividade é repetitiva e associada a ritmo intenso”. A autora observa ainda que “em consequência da construção social quanto aos valores masculinos” na maioria das vezes o homem procura o tratamento em estágio avançado da doença (BARRETO, 1998, p. 26).

A apresentação de dados da pesquisa efetuada no setor químico indica a ação nociva de determinados agentes sobre homens e mulheres. Chama atenção a demarcação dos efeitos quanto à saúde reprodutiva por indicarem malefícios causados em homens e mulheres. Nesse caso, considera-se a reprodução para além da maternidade e do corpo feminino, num enfoque que rompe a perspectiva biologizante para enfatizar que a saúde reprodutiva não é só das mulheres.

Um conjunto de indicações bibliográficas comentadas, seguido de um quadro sinóptico sobre a conceitualização de gênero, dão contornos finais à escrita do Caderno 1.

Caderno 2: Reestruturação produtiva, formação profissional e gênero.

O segundo caderno se organiza tendo como eixo a problemática que, naquela conjuntura, incidia sobre a atividade sindical: a reestruturação produtiva e uma de suas consequências, o desemprego formal. Nessa associação, a diminuição

da capacidade organizativa e ativa dos sindicatos cutistas decorre da perda significativa de suas bases – redução do número de trabalhadores e trabalhadoras filiados – e da retração de sua capacidade de negociação em face do desemprego.

O conjunto de três oficinas que serviu de base para a elaboração desse material discutiu a experiência de alguns ramos de atividade – Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT (CNM); Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG); Confederação Nacional dos Bancários (CNB) e dos projetos nacionais de formação profissional da CUT. Vale destacar que a diminuição da capacidade organizativa da Central, associada às conseqüências da reestruturação produtiva no debate sobre qualificação profissional, operaram um deslocamento da formação político-sindical para o desenvolvimento de projetos no âmbito do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) – com enfoque na educação escolar (Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores) e profissional.

A abordagem introdutória dessa publicação utiliza o conceito de divisão sexual do trabalho, reiterando os aspectos que definem o lugar das mulheres: postos de trabalho menos qualificados, periféricos e com menores salários; crescimento da presença feminina no setor de serviços; maior incidência entre as mulheres do desemprego, informalidade e pobreza. Ressalta-se a qualificação como estratégia visando à reversão desse quadro, embora se reconheça que não implicaria necessariamente em “ascensão profissional ou em empregabilidade, seja para homens ou mulheres”. Nesse sentido, a estratégia anunciada é “oferecer instrumentos para que não se reproduza, nos programas de qualificação, a divisão

sexual do trabalho” (CADERNO DO NÚCLEO TEMÁTICO RELAÇÕES DE GÊNERO, 2001, p. 4).

O primeiro texto do caderno, *Relações de gênero e sindicatos no contexto da reestruturação produtiva*, traça um histórico que atesta a ampliação da presença feminina no espaço sindical. Destaca a atuação da CNMT, que de acordo com a avaliação, impulsionou o processo de mudança de valores e atitudes dos homens no interior dos sindicatos:

A discussão sobre as questões de gênero obrigou os dirigentes sindicais a pensarem sobre si mesmos, sobre suas relações pessoais e sobre sua relação com o movimento sindical, o que potencializa uma reavaliação de suas próprias identidades de militantes e de homens (ARAÚJO e FERREIRA, 2001, p. 15).

No que se refere à reestruturação produtiva, a análise apresentada recorre a dados do mercado de trabalho que corroboram a tese de que a atual ampliação da presença feminina é verificada em segmentos precarizados de inserção, diminuindo sua presença na organização sindical. O quadro dos anos noventa, nessa proposição, caracteriza-se pela “perda de espaço da mulher no plano simbólico e concreto da ação sindical” (ARAÚJO e FERREIRA, 2001, p. 31).

O segundo texto, *Reestruturação produtiva, qualificação profissional e gênero*, adota o mesmo plano analítico, qual seja, a divisão sexual do trabalho. Ao crescimento da presença feminina no mercado de trabalho opõe as formas de segmentação por gênero, “com a concentração feminina em determinados guetos ocupacionais e em postos de trabalho mais instáveis e piores remunerados (sic)” (NEVES, 2001, p. 40). Sobre a formação profissional, indica-se que a qualificação

atribuída às mulheres é definida pela educação informal, pela experiência em tarefas domésticas, que não lograram o reconhecimento e formalização, situando-se no enquadre de “aptidões”. A permanência das mulheres em postos de atividades repetitivas sujeitos à intensificação do ritmo de trabalho e distanciado das inovações tecnológicas agrava o quadro de adoecimento no trabalho.

A caracterização das relações de gênero apresentada no segundo caderno reconstitui elementos do discurso das relações “gênero e trabalho” desenvolvido em diversos âmbitos da organização sindical e das pesquisas acadêmicas. Trago aqui as elaborações produzidas em outros campos e que integram o mesmo domínio de saber. A intenção é ampliar a trama dessa tessitura para compreender os enunciados que circulam e sustentam a prática discursiva. Utilizo-me da produção do DIEESE, que desde 1999 elabora um Boletim Especial sobre a situação das mulheres no mercado de trabalho⁴². Entendo que não se trata de uma análise de gênero e sim de uma análise da situação das mulheres conforme os títulos das publicações indicam. Entre os fios dessa trama cotejei trabalhos de pesquisa acadêmica que interligam gênero e mercado de trabalho por meio do conceito de divisão social do trabalho.

42 O referido boletim é elaborado com base nos dados coletados pela Pesquisa de Emprego e Desemprego realizada em Regiões Metropolitanas brasileiras selecionadas, sendo divulgado por ocasião das comemorações do Dia Internacional da Mulher, no mês de março.

3.3 Divisão sexual do trabalho: a situação das mulheres nos mundos do trabalho⁴³

Um primeiro descritor da situação das mulheres é a intensidade e constância do crescimento de sua participação no mercado de trabalho nas últimas quatro décadas. No Boletim de 1997 indicava-se que, entre 1989 e 1996, a taxa de participação feminina crescera 8,9%, enquanto a masculina caíra 3,6%. Esse dado não poderia ser lido isoladamente, pois não se deveria ignorar o fato de que os homens ainda têm uma participação bem mais expressiva. Em 1996, 74,5% dos homens faziam parte da força de trabalho. De todo modo, a evidência do crescimento da participação feminina suscitou intensos debates com o fim de justificar que não significaria uma transformação das desigualdades entre homens e mulheres.

A explicação para o fenômeno da ampliação da taxa de participação feminina envolve o conjunto de alterações verificadas nos mundos do trabalho. Uma das modificações decorrentes da precarização dos contratos de trabalho, que se intensificou a partir da década de 1990, foi a elevação das taxas de trabalho a domicílio. Essa forma de ocupação traz conseqüências para a inserção das mulheres

43 Tomo aqui a formulação da Escola Sindical 7 de Outubro: “ a Escola prefere falar não em mundo do trabalho, mas em mundos do trabalho, com o intuito de dar evidência a esse caráter plural das relações de trabalho e das organizações de processos produtivos” (2002, p. 10). Por sua vez, essa formulação é uma referência ao título do estudo conduzido pelo historiador inglês, Eric Hobsbawm (2000), sobre o cotidiano de trabalhadores e trabalhadoras entre os séculos XVIII e meados do século XX. Cf. HOBBSAWM, E. *Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, 447p.

no mercado de trabalho, já que esse é um dos nichos de ocupação feminina⁴⁴. Contudo, a ampliação do trabalho a domicílio explica apenas parcialmente a elevação da presença feminina no mercado de trabalho, e não tem como consequência necessária a alteração da forma de inserção. Assumido como possibilidade de conciliação da atividade profissional com a atividade doméstica, principalmente para as mulheres casadas e mães, o trabalho a domicílio implica em dupla jornada, uma de remuneração precarizada e outra, sem remuneração.

Outros fatores de ordem conjuntural explicam melhor a ampliação dessa presença feminina no mercado de trabalho, tais como: as elevadas taxas de desemprego no setor industrial, onde a presença feminina é pequena, e a ampliação do conceito de trabalho adotado pelo IBGE, que passou a incluir, a partir de 1992, as atividades para autoconsumo e produção familiar, historicamente realizadas por mulheres. Cristina Bruschini (2000, p. 17) considera também o contexto das alterações demográficas, sociais, políticas e econômicas. Para essa autora, o estado conjugal e a presença de filhos, associados à idade e à escolaridade da trabalhadora, assim como a característica do grupo familiar e a posição da mulher na família, são fatores que afetam a participação feminina, mas não a masculina, no mercado de trabalho.

Em relação à renda, as mulheres estão em pior situação que os homens em todas as regiões metropolitanas pesquisadas. A análise elaborada pelo DIEESE

44 Sobre o trabalho a domicílio, é importante consultar as conclusões de Abreu e Sorj (1993). Ao considerar as diferenças no trabalho a domicílio de homens e mulheres, Abreu e Sorj assinalam que não somente o significado que cada um dos gêneros atribui à sua atividade a domicílio é diferente, como também suas práticas cotidianas estão marcadas pela construção de identidades sociais e sexuais que se encontram mais além do mundo específico do trabalho.

(2005), tomou como referência o valor da hora trabalhada, uma vez que a jornada feminina tende sistematicamente a ser inferior à masculina. Em comparação com 1998, em 2004 houve redução da desigualdade entre rendimento de homens e mulheres, em favor destas, no conjunto das regiões analisadas⁴⁵. No Distrito Federal e São Paulo, localidades onde se registraram os maiores níveis para o rendimento médio hora, “as mulheres recebem, em média, 77,9% do que ganham os homens em 2004” (DIEESE, 2005, p. 7). No conjunto, a proporção do rendimento feminino alcançou uma variação entre 85,8% e 74,8%. Esse quadro se mostra ainda mais grave quando são consideradas outras variáveis. No cenário brasileiro, a presença da discriminação racial se acumula à desigualdade de gênero, colocando as mulheres negras na pior situação relativa aos demais grupos populacionais – homens não-negros e negros e mulheres não-negras. Os dados apresentados pelo Boletim DIEESE (2003) indicam que os ganhos das mulheres negras, entre os assalariados, alcançam em média 57,8% dos apresentados pelos homens não-negros. Em relação às mulheres não-negras, o salário médio das mulheres negras chega, em média, a 63%.

A despeito do ligeiro aumento da taxa de participação feminina, as mulheres enfrentam, em sua busca por ocupação, maiores dificuldades de inserção que os homens, o que resulta em taxas de desemprego sistematicamente mais elevadas. A sobreposição discriminatória – de gênero e racial –, em um ambiente de

45 A pesquisa de Emprego e Desemprego do DIEESE é desenvolvida nas seguintes regiões metropolitanas: Belo Horizonte, Distrito Federal, Porto Alegre, Recife, Salvador e São Paulo. Entre 1999 e 2004 o DIEESE produziu os chamados Boletim Especial – 08 de março dia internacional da mulher. Em 2003, além do encarte especial no Boletim, realizou-se o Estudo Especial, com o título Mulheres Trabalhadoras – discriminação e desigualdade no mercado de trabalho. Em 2005 a pesquisa passou a ser divulgada na publicação Estudos & Pesquisas, cujo n.º. 6, de março de 2005 recebeu o título Trabalho e Renda da Mulher na Família.

crise econômica, atinge preponderantemente as mulheres negras, que mostram os mais elevados índices de desemprego em todos os níveis (DIEESE, 2003: 9).

Com relação às mudanças no perfil do emprego da mão-de-obra feminina, estudos divulgados no início da década demonstram que, em certa medida, o trabalho industrial tem convocado habilidades desenvolvidas no trabalho doméstico. Helena Hirata (2000, p. 52) constata que “destreza, paciência, capacidade de fazer várias coisas ao mesmo tempo, são qualificações aproveitadas pela indústria”. A autora analisa o caso da indústria japonesa (eletrônica, têxtil e de confecção) que requer as habilidades da confecção de ikebana no processo produtivo, ou de costureiras para o controle de qualidade de capacitores eletrônicos. Se por um lado essa qualificação, definida pela educação informal por meio da experiência doméstica, permite o ingresso das mulheres no trabalho industrial, de outro lado, em decorrência da introdução de inovações tecnológicas, o lugar ocupado por essas mulheres é em postos secundários, executando tarefas repetitivas e monótonas.

Ao lado dos descritores acima, a concentração em atividades do setor de serviços e no segmento informal, no trabalho doméstico não registrado, na atividade familiar não remunerada ou domiciliar, em setores de baixo *status*, empregos *part-time* ou em postos menos qualificados mesmo quando possuem grau de escolaridade acima do requerido para a função e a predominância das trabalhadoras mais qualificadas em nichos tradicionais femininos (magistério, enfermagem e serviço social), demonstram a persistência da desigualdade. Mudanças e continuidades caracterizam o perfil da mão-de-obra feminina após os anos 90.

Um fator conjugado ao aumento consistente da presença da mulher no mercado de trabalho é o incremento expressivo da proporção de domicílios chefiados por mulheres. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1992 a chefia feminina estava presente em 19,3% dos domicílios. Em 2002 passou a ocorrer em 25,5% dos lares, perfazendo um crescimento da ordem de 32,1% nesses dez anos⁴⁶. Não se trata de estabelecer uma causalidade direta entre o fenômeno da entrada da mulher no mercado de trabalho e o aumento da chefia feminina. Contudo, é possível observar relações entre os dois movimentos e a mais evidente delas consta no Boletim DIEESE (2004, p. 1): os domicílios com chefia feminina apresentam constantemente renda inferior àqueles chefiados por homens.

A origem dessa menor renda estaria associada ao próprio perfil da chefe de domicílio, geralmente sem cônjuge, com baixa escolaridade e com maior idade, bem como às dificuldades de inserção feminina no mercado de trabalho, que usualmente expressam maior taxa de desemprego, vulnerabilidade e menores rendimentos.

Se a denominação *chefe de família* indica a pessoa responsável, inclusive economicamente, pela manutenção da unidade domiciliar, outros dados desse perfil, de acordo com Elza Berquó (2002, p. 246), nos levam a perceber que a chefia feminina possui vários significados:

(...) uma mulher solteira, separada ou viúva, com filhos, tendo ou não parentes e/ou agregados em casa; mulher solteira, separada ou viúva, sem filhos morando em casa, ou porque não os teve, ou

46 Esses dados foram extraídos do Boletim DIEESE, Edição especial. Março 2004 p. 1.

porque, adultos, já saíram de casa ou faleceram, tendo ou não parentes e/ou agregados vivendo no domicílio; mulher solteira, separada ou viúva, morando sozinha, ou mulher casada chefiando a família mesmo tendo um marido ou companheiro em casa.

A pesquisa de Márcia dos Santos Macêdo (2001) focalizou um grupo diversificado de mulheres nessa situação e constatou a diversidade de trajetórias e experiências reunidas sob o dístico “mulheres chefes de família”. Com a ressalva de não ser possível definir uma identidade coletiva para as mulheres, a autora constata, entretanto, que “as mulheres vão construindo uma nova imagem de si mesmas e vão deixando de se enxergar como vítimas das circunstâncias, assumindo cada vez mais o papel de protagonistas de suas histórias e donas de si” (MACÊDO, 2001, p. 77).

A abordagem da situação das mulheres chefes de família possibilita a visualização de uma nova tipologia para os arranjos familiares. No Boletim DIEESE de 2004 há um enfoque específico dessa temática. Em 2005, esse tema ganhou a centralidade na pesquisa intitulada *Trabalho e renda da mulher na família*. Essa pesquisa considerou quatro tipos de organização familiar: família nuclear, que possui a presença do/a chefe e seu/a cônjuge; família monoparental, que tem a presença do/a chefe, sem cônjuge, com ou sem filhos/as, ainda que contem com outros membros, como pais, irmãos etc.; família unipessoal, constituída pelo/a chefe, sem cônjuge e sem filhos/as. Os indicadores extraídos da PNAD⁴⁷ demonstram que o número global de famílias no Brasil cresceu 33,5%, entre 1993 e 2003. Nesse período,

o número total de lares chefiados por mulheres apresentou um aumento maior (72,6%), fazendo com que, em 2003, 28,8% das famílias fossem chefiadas por mulheres. O maior índice de crescimento da chefia feminina é observado no arranjo nuclear com e sem filhos – 367,7% e 385,5%, respectivamente. Embora do ponto de vista geral esses dados percam em significância (representam 2,3% e 8%, respectivamente) e apesar da maior concentração da chefia feminina localizar-se no arranjo monoparental, esse crescimento demonstra um desarranjo do modelo familiar estabelecido. Na verdade, esses dados podem ser confrontados com a indicação de que, “apesar da chefia masculina de família nuclear com filhos ser a mais presente, essa foi a única forma de organização a perder peso no período analisado”. Na Região Metropolitana de Belo Horizonte registrou-se nessa situação o índice de 55,3% no triênio 1998 – 2000 contra 51,3% no triênio 2002-2004. É possível, então, depreender desses dados a multiplicação de poros que questionam o modelo familiar estabelecido. Tanto a lógica dos tipos de relações familiares, quanto o discurso performático que afirma o lugar da mulher-esposa-mãe vão cedendo espaço para outras possibilidades.

Mesmo que os dados corroborem um lugar desfavorável para as mulheres no mercado de trabalho, não se pode desconsiderar que indicam a emergência de

47 Conforme a publicação DIEESE (2005, 8), “para a realização dessa análise, no que se refere ao Brasil, foram utilizados dados extraídos da PNAD para os anos de 1993 e 2003. Com relação às regiões metropolitanas, foram trabalhados dados da Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED). Esses indicadores foram agregados para os triênios: de 1998 a 2000 e de 2002 a 2004, para maior significância estatística. Os dados referentes ao Distrito Federal foram excluídos da análise, dada a dificuldade de desagregação da amostra para as categorias de renda familiar dentro da família, segundo o arranjo das famílias.”.

outra posição. Não me refiro aqui a eventos isolados, quase exóticos, como, por exemplo, a presença de mulheres em funções de mando e de poder (executivas de alto escalão, presidentes de empresa, governantes “mão-de-ferro”) ou a raras presenças junto aos campos científicos e tecnológicos. Refiro-me à multiplicação de poros que questionam a lógica naturalizada das relações sociais. Entendo que aí reside o acento do dispositivo da política de gênero. Esse efeito pode ser observado na conjunção gênero-raça. Os enunciados operavam com a denúncia do lugar subalterno das mulheres negras em relação às mulheres brancas e aos homens negros. Nessa inflexão ocorre a desarticulação da categoria *mulher* como representante das trabalhadoras. Além disso, o trabalho a domicílio passou a ser considerado em sua particularidade em relação a outras formas de ocupação. Sua principal característica é o peso quantitativo em termos da ocupação feminina. “Segundo os dados da PNAD/2001, ele representa 18,2% do total da ocupação feminina no Brasil”, o correspondente em termos numéricos a seis milhões de pessoas (DIEESE e OIT, 2005, p. 3). Segue-se a esse diagnóstico a evidência da acentuada presença das mulheres negras nessa ocupação: desagregando a cifra total da ocupação feminina por critérios de raça-cor encontra-se o correspondente a 23,9% de mulheres negras contra 14,1% de mulheres não-negras. Outros descritores dessa ocupação referem-se à idade das trabalhadoras: a maior parcela das domésticas possui entre 25 e 39 anos, tanto entre mulheres negras quanto não-negras, “no entanto, há mais prevalência das jovens entre 18 e 24 anos entre as negras” (DIEESE e OIT, 2005: p. 8). A construção desses dados exige que as categorias gerais sejam desagregadas.

Outra evidência que merece destaque entre aquelas trazidas pelos estudos sobre gênero e trabalho com a utilização da divisão sexual refere-se à nova tipologia dos arranjos familiares. A multiplicidade é indicativa do ingresso ou reconhecimento de mulheres em situações de gestão ou manutenção da família, das distintas opções construídas – viver só, assumir sozinha os filhos –, da multiplicidade de possibilidades de ser mulher. Após o emblema “o pessoal é político”, os domicílios foram descortinados e os silêncios das relações pessoais e de trabalho, rompidos.

Seria com a lógica da diferença que a prática discursiva do movimento sindical começa a lidar quando, mesmo em se tratando de dados estatísticos, o efeito pretendido é a desnaturalização? Existem até mesmo os casos em que a categorização abre espaço para perguntas: é possível cogitar a hipótese de arranjos familiares monoparentais homossexuais? Essa forma de articulação saber-poder e gênero me parece elucidativa de uma estratégia que visa não só a compreender a realidade e legitimar disputas, mas produzir a diferença.

3.4 Formação: Quem pode saber?

Nas definições do 5º Congresso Nacional consta um tópico que define as bases da ampliação do Programa de Formação sobre Relações Sociais entre Homens e

Mulheres⁴⁸. Indicou-se a garantia do acesso igualitário das mulheres à formação, cursos de formação para mulheres, introdução da questão de gênero em todos os cursos promovidos pela Central.

O Programa de Relações de Gênero e Fortalecimento da Organização de Mulheres foi desenvolvido pela Escola Sindical 7 de Outubro entre 1997 e 2004. Seu objetivo era “contribuir para a desnaturalização e superação da desigualdade social entre homens e mulheres e para qualificar a participação das mulheres nos espaços de poder e sua inserção na vida social, profissional, política e sindical”. Para tal, tomou-se como objeto de reflexão as questões em torno da diferença sexual, da divisão sexual de trabalho e das relações de poder entre os sexos sociais, “problematizando o acesso das mulheres à posição de sujeito coletivo”. Os dados aqui apresentados foram coletados no decorrer dos cursos desenvolvidos naquele período que tive a oportunidade de coordenar.

O início do Programa ocorreu em 1997 e naquele momento a tensão colocada reiterava a ambigüidade anunciada na regulamentação do 5º Congresso: a formação voltada para as mulheres como tática para seu empoderamento *versus* a intenção de ultrapassar a confortável posição dos “problemas de mulheres”, que se exercia pela vinculação de determinadas questões à ação exclusiva das sindicalistas. Nesse contexto, definir quem deveria participar dos cursos e seminários era um problema complexo.

48 O Programa Relações de Gênero e Fortalecimento da Organização de Mulheres, de alcance regional, é derivado desse programa nacional. Sua elaboração teve início com os percursos formativos nacionais estruturados a partir de 1997. Em 1999 foi realizada a última oficina reunindo dirigentes que participavam das Comissões Estaduais sobre a questão da Mulher Trabalhadora dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo.

A estrutura dos percursos de formação em relações de gênero e trabalho reiterava a exclusividade de um público feminino. Nesse aspecto, operou-se, em certa medida, uma transposição para o espaço sindical de uma forma pedagógica utilizada nos movimentos sociais: os grupos de consciência, ou “grupos de reflexão”, estratégia utilizada pelo movimento de mulheres nos anos de 1980⁴⁹. Esses grupos instauravam uma proposta de auto-reflexão por intermédio da qual as mulheres rompiam as barreiras da privacidade nas relações de gênero na troca de experiências com as demais participantes. Para Neuma Aguiar (1997, p. 11) a contribuição dessa forma pedagógica consistia em “se ter por base um elo pragmático e expressivo entre as esferas pública e privada”. A consciência das formas de submissão era adquirida no processo de “tornar público aquilo que fica oculto entre as quatro paredes da vida cotidiana” e, dessa forma, propunha-se a “construção de nova identidade da mulher”. A estratégia de formação também visava a expandir os problemas de gênero para além dos limites das Comissões Estaduais e Nacional da Mulher Trabalhadora e sedimentá-los como uma das dimensões da política da CUT. Nesse caso, o fortalecimento da ação das dirigentes estava em envolver também os homens, tanto no interior da Central quanto nos locais de trabalho. No dilema entre o empoderamento das mulheres pela via da formação e a expansão dos problemas de gênero para além das fronteiras de uma identidade feminina, a definição sobre o

49 Um exame da atuação desses grupos pode ser conferido no trabalho de Afonso e Smigay (1989). As autoras sistematizam um projeto de formação e condução de grupos de mulheres, de diferente inserção social, para refletir sobre as formas de violência a que estavam submetidas. Esse projeto de pesquisa, ensino e extensão, foi desenvolvido no período de 1985 a 1987 no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais. Vale lembrar a observação de Aguiar (1997) sobre os grupos de consciência no Brasil que, diferentemente do contexto norte-americano, têm sua origem fora do espaço institucional acadêmico, na ação dos movimentos sociais. Não obstante, o trabalho de Afonso e Smigay (1989) demonstra que o espaço acadêmico estabeleceu interlocuções com esses grupos.

público-alvo manteve a dubiedade: constituir a primeira versão do curso só com a presença de mulheres dirigentes sindicais, com a intenção de conformar um grupo mais coeso. No segundo ano, os homens seriam incluídos, mas sempre garantindo que a maior presença fosse feminina. Persistiu uma demarcação binária das relações de poder entendida na oposição masculino/feminino.

Embora a bipolarização persista, o traço que distingue a formação em relações de gênero é a configuração de uma forma pedagógica que investia em procedimentos para incitar a auto-reflexão com vistas à desnaturalização do feminino e masculino. A tática utilizada recorria aos relatos da trajetória pessoal para estabelecer o elo entre a esfera pública e privada⁵⁰. Interessava que as participantes se colocassem como protagonistas de sua(s) história(s), para perceberem, a partir de uma posição reflexiva, o lugar da mulher na sociedade. Os relatos de experiências individuais também revelavam a experiência coletiva e se configuraram como momentos privilegiados de análise e conhecimento, na medida em que saberes eram convocados como fonte explicativa. Nesse formato, em que o sujeito é convocado a colocar-se como objeto de saber, a aquisição de referências discursivas propõe a recriação de novas relações de poder e a recriação de si nessas relações. Os relatos produzidos nos percursos formativos trazem pistas sobre os efeitos subjetivos do dispositivo política de gênero.

Muitos relatos refletiam as contradições vivenciadas no trânsito entre os espaço privado (doméstico, familiar) e o ingresso no âmbito público, político ou

profissional. A necessidade de redimensionar as situações domésticas ganhava a cena, como indica esse registro: “O mito de que a mulher é que tem que cuidar de tudo em casa e ao homem só cabe o papel de sair para trabalhar e sustentar a casa, não é verdadeiro. As tarefas devem ser divididas” (ESCOLA SINDICAL 07 DE OUTUBRO, 2002, p. 07). Outro pólo reflexivo constituía-se em torno da maternidade, considerada por algumas uma “dádiva”, enquanto outras diziam que, mesmo participando do ideal de amor materno, se pudessem reiniciar a vida, “não teriam filhos”.

À primeira vista, pareceu-me estar diante de processos de ruptura com os ideais de gênero. O ingresso das mulheres nas direções sindicais representaria a adesão a uma prática discursiva que desconstrói as demarcações naturalizadas do feminino e masculino. Todavia, os relatos demonstram que não se tratam de rupturas. Por exemplo, os atributos naturalizados do feminino – sensibilidade, delicadeza e instinto maternal – continuam a figurar como qualidades que devem ser conciliadas com a atuação política e profissional. Aliás, conciliar os lugares sociais, ou conseguir um trânsito mais harmônico entre o espaço privado/doméstico e público coloca-se como um desafio a ser enfrentado.

Portanto, considero mais adequado utilizar a expressão que Maria Rita Kehl (1998) formulou ao tratar da ampliação do campo cultural a partir do qual as mulheres podem se constituir como sujeito: *deslocamentos do feminino*. A autora analisa no século XIX a dependência material que infantilizava a mulher burguesa e

50 Os relatos eram produzidos por diferentes técnicas: entrevistas em dupla; entrevistas coletivas; escritas individuais; questionários entre outros, variando de acordo com a temática em questão: trajetória de trabalho, de formação, nos movimentos sociais; rupturas com ideais de gênero.

de classe média, juntamente com o discurso moralizante que terminava por apartá-las da esfera pública, confinando-as “no espaço doméstico onde a fantasia era a forma privilegiada de realização de desejos”. Indica nesse contexto a prática da escrita adotada por mulheres, a autoria de textos, poemas, cartas, diários como possibilidade aberta para traçar o próprio destino, “deslocando o campo das identificações que até então teriam pautado a relação entre as mulheres e a feminilidade” (KEHL, 1998, p. 119). Percebo uma similitude, não nas situações tratadas pela autora e a que analiso aqui, mas nos deslocamentos provocados pela ampliação das posições que a cultura confere aos sujeitos. Nesse caso, é preciso considerar os efeitos de uma prática discursiva – a que se opera nos movimentos sociais – e dos seus dispositivos de disseminação e sustentação.

Outro aspecto que pode ser captado a partir dos relatos é a atualização da crítica às relações de trabalho, seja no inconformismo por ganhar menos que os homens quando exercem a mesma função, seja na tentativa de penetrar espaços segmentados que sustentam relações de poder:

Quais são as mulheres que vão trabalhar à noite? Eu me escalei, de meia noite às cinco horas da manhã. A partir do momento que iniciei os trabalhos noturnos durante uma semana, muitas me acompanharam. E daí para a coordenação da equipe de segurança no trabalho foi um passo! (ESCOLA SINDICAL 07 DE OUTUBRO, 2002, p. 11).

O combate às condições que geram o adoecimento no trabalho integra o plano de lutas da CUT. A respeito desse aspecto o relato das dirigentes metalúrgicas de Minas Gerais é emblemático. No momento de acometimento por LER, um grupo de mulheres recorreu ao sindicato em busca de informações e acabou por se filiar à

entidade. Participaram de discussões da categoria sobre o problema da LER e integraram-se à Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA) das empresas em que trabalhavam. Essas mulheres tiveram um período de afastamento temporário do trabalho e experimentaram um processo de reintegração. Junto com outras trabalhadoras de empresas da região metalúrgica da Grande Belo Horizonte, constituíram a Associação dos Portadores de Lesões por Esforço Repetitivo (APLER). De acordo com essas dirigentes, a associação realiza trabalhos de “conscientização” das portadoras de lesão, tentando “tirá-las da situação de desolação, depressão e improdutividade” para um engajamento na modificação das situações de trabalho.

À primeira vista, esse caso pareceu-me uma evidência de modificações produzidas pela presença feminina no trabalho e na estrutura sindical, que alteram os pólos das relações de poder. Estaríamos diante de uma forma feminina de ação política? Atribuindo às mulheres uma capacidade de ver o mundo pela ótica da personalidade, entendi que sua atuação num ramo de atividade majoritariamente masculino realçara os problemas relacionados à saúde, provocando uma aglutinação em torno dos danos que afetam e exigem o cuidado. Haveria uma transposição de características e habilidades do espaço doméstico para o espaço público na atuação das mulheres no trabalho e no movimento sindical? Alguns estudos que focalizam as habilidades exigidas das mulheres no trabalho atestam essa transposição. Entretanto, sinalizam que essa seria uma fonte de dominação na medida em que não se confere a esse tipo de habilidade o *status* de qualificação. Sendo assim, seria problemático indicar para a inserção das mulheres em espaços de poder a continuidade das dimensões ensejadas no lar.

Os aspectos que configuram as relações de saber no espaço sindical – apropriação estratégica dos saberes legitimados, questionamento das condições de produção de saberes, formulação de processos pedagógicos próprios – se complexificam na política de gênero. Os saberes que redimensionam a análise das condições de trabalho da mulher-trabalhadora se desdobram em enunciados que conferem visibilidade à situação das mulheres negras, rurais, trabalhadoras à domicílio, terceirizadas, chefes de família. A idade, a escolaridade, a maternidade e a situação afetiva perdem a conotação de atributos acidentais. São maneiras de se viver nas quais se constitui a mulher trabalhadora. Sendo assim, a definição genérica e abstrata depara-se com a enunciação de uma pluralidade que a desordena.

O conjunto de enunciados que define o leque da atividade sindical – regulamentos e cláusulas de negociação coletiva – operam uma desnaturalização do corpo feminino, politizando-o. Gravidez, menstruação, esterilização, violência doméstica, abuso sexual ganham o *status* de questão política.

A conjunção saber-poder não opera exclusivamente no âmbito institucional. Ao contrário, essa conjunção objetiva estabelecer os problemas com os quais o sujeito deve se confrontar. Nesse sentido, reenvia para o trabalho do saber – “procurar preencher certas lacunas do saber e, desse modo, as suas próprias. Quer dizer, se desenvolver, se informar, se formar, se transformar, se experimentar e experimentar sua inteligência”. A prática discursiva que estabelece a política de gênero como um dispositivo de fabricação de subjetividades exhibe e propõe configurações singulares, de sujeitos em relação permanente entre si e consigo. Considero a interpretação mais adequada para os deslocamentos produzidos pelas

mulheres e nas mulheres no dispositivo da política de gênero a que emerge da formulação que diz respeito ao trabalho do saber. Nesse enquadre é possível conferir um novo significado para deslocamento: os conflitos que podem produzir uma outra posição subjetiva. A emergência de uma prática discursiva que desestabiliza ideais de gênero solicita reposicionamentos sociais e subjetivos. Interessam-me as respostas que as mulheres produziram em sua inserção em práticas sindicais. O jogo nocional que proponho à relação com o saber articula saber-poder e gênero para interrogar a fabricação de subjetividades nesse contexto.

A prática discursiva desencadeada pelo movimento sindical cutista permite entrever relações de poder móveis que facultam aos diferentes parceiros uma estratégia que os modifique? É possível cogitar que o poder disciplinar incorpora, mas também convive com formas de poder diferenciadas, opostas? Ou diferenças e oposições são reverberações desse próprio poder?

As reflexões de Figueiredo (1995) dialogam com essas questões. Esse autor defende a “militância como modo de vida”, como forma de subjetividade produzida no entroncamento entre o liberalismo, o romantismo e o pólo das disciplinas. O eixo do liberalismo compõe-se dos ideais de liberdade privada e da configuração jurídica do espaço público. O romantismo enfatiza as forças supranaturais da natureza e da história como atravessadoras das subjetividades. O pólo disciplinar, vértice desse entrecruzamento, constitui-se, na visão desse autor, da individualização promovida pelo exame e o controle e das práticas de manipulação de sentimentos e emoções. Em sua análise, o autor atribui uma modalidade de recusa dessa configuração, que teria surgido no final do século XIX: a excentricidade

esteticista. Segundo ele, essa forma fracassara pela predominância de um olhar psicológico, capturado pelas “práticas e discursos das psicologias contemporâneas às quais o excêntrico fracassado deve se entregar” (FIGUEIREDO, 1995, p. 113).

O autor registra, ainda, outra modalidade de identidade resistente às tensões e conflitos do espaço triangular: o militante, ou a “*militância como modo de vida*”. Quando se refere à militância, esse autor assevera que, independente da região – vida política, religiosa, acadêmica etc. – e em qualquer direção que aponte – revolucionária, conservadora ou alternativa – trata-se de uma versão extremada da subjetividade triangular:

Ela, a militância, porém, é sintomática de uma época em que os modos dominantes de subjetivação constituem subjetividades incapazes de acolher as experiências de impotência senão como catastróficas ameaças de desagregação e que, para enfrentar estas ameaças, levam às derradeiras conseqüências a inflação imaginária da vontade. (FIGUEIREDO, 1995, p. 115).

Funcionando como “dispositivo de vedação”, a militância figura como uma identidade erigida sob dois enquadres temporais: o tempo longo dos princípios e ideais e o tempo curto das urgências. O primeiro ofereceria a inexorabilidade das metas e princípios fixados de uma vez por todas. O segundo, o tempo curto, remete à resistência de um cotidiano obturado pelas “tarefas inadiáveis, pela disponibilidade ilimitada para a ação, pela diligência incessante” (FIGUEIREDO, 1995, p. 117). Esse dispositivo temporal confere à militância a propriedade da vontade como princípio e posição existencial: “desalienar a vontade e/ou voluntariar-se? Impor a vontade e/ou interpretar vontades?” (idem). Essas variações circulam na produção de subjetividades, funcionando como “modos de

fortalecimento imaginário do sujeito mediante o fortalecimento imaginário da sua vontade – redimida, purificada, exaltada (...) – e da sua capacidade (imaginária) de exercer controle sobre o mundo, os outros e sobre si mesmo” (FIGUEIREDO, 1995, p. 123).

Essa análise apresenta uma interpretação indubitavelmente consoante às atividades sindicais vigentes. Contudo, a vedação não funcionaria represando aquilo que insiste em escoar? Esses dispositivos não processariam uma sutura que, como tal, deixaria entrever as marcas e bordas daquilo que é insurgente? Outros modos de subjetivação não estariam concomitantemente em funcionamento?

Interrogando os mecanismos psíquicos do poder, Judith Butler (2001, p. 79) propõe a “reflexividade”, conseqüência de uma volta sobre si, de uma reiterada autocensura, já “que nenhum sujeito pode formar-se sem uma vinculação apaixonada ao submetimento”. Em sua elaboração, parte da premissa, já estabelecida por Foucault, que o poder não é só algo a que nos opomos, num embate entre repressão e resistência, mas “algo de que dependemos para nossa existência e que abrigamos e preservamos nos seres que somos”⁵¹ (BUTLER, 2001, p. 12). Nessa reflexão, a autora ressalta que, através da produtividade discursiva, o sujeito se inicia mediante uma submissão primária ao poder. O submetimento, constituinte do processo de subjetivação, consiste na dependência fundamental ante um discurso que não elegemos, mas que, paradoxalmente, inicia e sustenta a nossa potência. Na análise de Butler, o sujeito é um lugar de ambivalência, já que o poder que o precede

51 Traduzido por mim do original em espanhol, como ocorrerá em todas as referências dessa obra.

é por ele exercido; é efeito de um poder anterior que é, ao mesmo tempo, a condição de possibilidade de sua emergência. Sua interpretação baseia-se na fórmula assujeitamento, conforme a significação de Foucault: a simultânea formação e regulação do sujeito. Nessa perspectiva, a subjetivação é o meio pelo qual o sujeito se converte em objeto para si mesmo, estabelecendo-se como reflexivo no duplo sentido da palavra – *reflective*, que reflexiona; e *reflexive*, que reflete. Seria possível romper esse peculiar círculo? Butler (2001, p. 76) acredita que não é possível que, subitamente, insurja uma vontade pura, “ontologicamente intacta, anterior a qualquer articulação”, uma forma de auto-incremento ou auto-afirmação “que transborda os limites de todos os esquemas reguladores”. Entretanto, a autora não desconhece a resistência como parte do poder, como sua auto-subversão. Considera, além disso, que o poder não opera como uma totalidade, mas por vias múltiplas e contínuas. Se o sujeito é produzido repetidamente existe, portanto, “a possibilidade de uma repetição que não consolide a unidade dissociada do sujeito, mas que multiplique efeitos que desestremem a força da normalização” (BUTLER, 2001, p. 106). Para essa autora, a iterabilidade é o que converte o submetimento em subjetivação:

O sujeito só se mantém como sujeito mediante uma reiteração ou rearticulação de si mesmo como tal, e sua incoerência, seu caráter incompleto, pode residir no fato de depender da repetição para alcançar a coerência. A repetição ou, melhor dito, a iterabilidade, se converte portanto, em lugar da subversão, na possibilidade de reencarnação da norma subjetivadora que redija sua normatividade (BUTLER, 2001:112-3).

Se os mecanismos do poder produzem o campo de sujeitos políticos possíveis, a conjugação saber-poder, da qual decorre a noção de fabricação da subjetividade, não elimina a potência de imaginarmos e desenvolvermos o que poderíamos ser.

Interessam-me os modos de subjetivação propostos pela política de gênero. Envolvidas nessa prática discursiva estão as mulheres dirigentes sindicais. Penso que em sua atuação um saber é convocado, apropriado, produzido, difundido, portando uma premissa subjacente a essa atuação: saber é poder. Contudo, para além de uma premissa estabelecida, a articulação saber-poder remete para um outro campo. Entendo-a como um descritor daquilo que a noção relação com o saber enfatiza: uma relação epistêmica e identitária em jogo constante; o saber como ato e como desimpedimento para inventar o possível: uma outra posição de sujeito. Compreendo a relação com o saber como parte integrante do jogo de fabricação das diferenças. O que está em jogo no momento de ingresso das mulheres nas direções sindicais? Como essas mulheres dizem de si mesmas? Que ambivalências manifestam em relação à identidade reguladora e àquela que se propõe na atividade sindical? Que deslocamentos produzem diante da gramaticidade estabelecida pelo dispositivo de gênero?

4. NOTAS METODOLÓGICAS: A INTERAÇÃO NO PROCESSO DE PESQUISA

No capítulo anterior, quis expor os elementos constitutivos de uma prática discursiva que articula saber-poder e adota como dispositivo um conjunto denominado política de gênero. Esse dispositivo se compõe de técnicas que problematizam os ideais de gênero na conjugação das esferas pública e privada, problematizando os modos como se definem os âmbitos público e privado, as relações de poder, o trabalho, o corpo, a saúde, a sexualidade. A rearticulação das formas de exercício de poder expressa a tensão entre a emergência de novas possibilidades de se viver o feminino e o masculino e a pregnância de padrões de normalidade. Frente à política de gênero, os ideais que definem o masculino e o feminino se desestabilizam e se deslocam, provocando uma dispersão que desarticula o registro “classe trabalhadora”. É com essa tensão que se confrontam homens e mulheres, dirigentes sindicais, que elaboram e se inserem nos dispositivos da política de gênero.

Considerando a conjunção saber-poder e gênero, interroguei as “problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam” (FOUCAULT, 2003, p. 15). Orientou-me o pressuposto de que a prática discursiva elaborada na ação dos movimentos sociais emergentes no contexto da década de 1980

abala os critérios que interpõem a identidade coletiva unívoca como base normativa para o sujeito da política.

No dispositivo política de gênero, organizam-se estratégias de poder, formas de saber e contínuos convites para que o sujeito entre em relações de força consigo mesmo. A formação sindical é uma dessas estratégias, a disseminar uma gramaticidade que dá vazão a problemas de gênero. No desenvolvimento das atividades de formação ocorre a enunciação de componentes que afirmam a positividade do feminino e problematizam não só as relações de poder na sociedade, mas as formas de viver o corpo, a sexualidade, o poder, o trabalho. A investigação sobre o ingresso das mulheres em direções sindicais, inserindo-se num espaço que, tradicionalmente, não lhes pertenceria, foi meu ponto de partida para interrogar a fabricação de subjetividades no aparato sindical, sob a égide do dispositivo política de gênero.

4.1 As tramas da construção de um posicionamento metodológico

Na condução dessa pesquisa, instalei-me numa posição metodológica que me permitiu desviar dos incômodos da bipolarização entre racionalismo e irracionalismo, ou entre paradigma quantitativo e qualitativo. Considerei o aporte de vários campos de saber que interrogam as formas de interação pesquisador/a e objeto de estudo – a filosofia e sua crítica epistemológica; antropologia, especialmente em sua tendência etnográfica; a sociologia compreensiva; a psicologia

e a psicanálise; a história cultural e seus métodos de história de vida e história oral. Esses enfoques operam questionamentos aos critérios que configuram a ciência moderna: a matematização da realidade observável, a repetibilidade dos fenômenos, a neutralidade científica, a formulação de um conhecimento universalmente válido. Sobre esse aspecto, a análise de Carlo Ginzburg (2003) acerca da emergência de um modelo epistemológico no século XIX, que permaneceu de certa forma a margem dos critérios de científicas adotados naquele momento, pareceu-me elucidativa.

Ginzburg (2003, p. 144) identifica o modelo epistemológico, que denominou indiciário, no método utilizado por Giovanni Morelli para atribuição da autoria dos quadros antigos. Sua investigação procedia ao exame dos “pormenores mais negligenciáveis” em detrimento das características mais vistosas – os lóbulos das orelhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés. Ginzburg entrevê esse modelo de investigação também na conformação da psicanálise e destaca uma referência de Freud, em seu ensaio *O Moisés de Michelangelo* (1974), que afirma que a técnica analítica “tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou despercebidos, dos detritos ou ‘refugos’ da nossa observação” (FREUD, 1974, p. 264). Ginzburg ressalta a presença constante da conjecturalidade do conhecimento entre médicos, historiadores, políticos e também oleiros, carpinteiros, marinheiros, pescadores entre outros. Dessa forma, afirmam-se saberes que negam a transparência da realidade, e para os quais estaria vedado o “olho supra-sensível” da matemática. Conclui sua análise indagando acerca da possibilidade de rigor no paradigma indiciário. Argumenta que o rigor próprio ao estatuto contemporâneo de científicas é não só “inatingível” como também

“indesejável” para as formas de saber mais ligadas à concretude da experiência cotidiana, ou seja, formas de saber que não se reduzem à codificação escrita, fundadas em sutilezas não formalizáveis. Nesse caso, então, Ginzburg (2003, p. 179) lança mão de um paradoxo, o “rigor flexível”, para indicar o ato de ir além de regras preexistentes e por em jogo “elementos imponderáveis”: faro, golpe de vista, intuição. Uma espécie de “intuição baixa” difundida para além de limites geográficos, étnicos, sexuais, de classe ou de gênero; patrimônio daqueles “expropriados do saber”, incluindo as mulheres.

Da problematização oferecida pelo paradigma indiciário saliento que a importância atribuída às lacunas e elementos periféricos funda-se na interação entre o objeto de estudo e o pesquisador, com sua habilidade em captar os indícios necessários à descoberta. A possibilidade de pensar o rigor científico a partir dos elementos imponderáveis, que passam a compor o repertório de quem pesquisa, põe em cena sinais que revelam suas escolhas pessoais. De fato, desde o início da pesquisa, debati-me com o problema acerca das relações entre sujeito e objeto de pesquisa. Inicialmente, guiou-me o pressuposto de ruptura com o mito da neutralidade científica, conforme a crítica frankfurtiana aos critérios de cientificidade erigidos pela razão instrumental⁵². Outros elementos vieram adensar essa problemática, sendo que o principal consistiria na colocação do sujeito que investiga no mesmo plano em relação àquele que é investigado.

Essa dinâmica pode ser interpretada na perspectiva do “trabalho do saber”, conforme proposição de Eloísa H. Santos (1991, p. 56). Nesse caso, significa

investir sobre a produção do saber no trabalho de pesquisa sob dois ângulos: “esse de nossa reflexão sobre o processo mesmo da produção desse saber e aquele de acesso aos leitores potenciais não somente aos resultados obtidos, como também ao próprio processo vivido”. Nesse sentido, seria preciso interrogar os fenômenos subjetivos, as perturbações, as angústias de quem pesquisa durante o desenvolvimento da investigação. Para essa autora⁵³, as análises sobre a implicação procuram elucidar o conjunto das relações subjetivas que ligam o pesquisador ao seu objeto e investigam as conseqüências metodológicas que advêm dessas relações em seus efeitos recíprocos. A problematização recai sobre a impossibilidade de o pesquisador construir uma distância em relação ao seu objeto, o que produz angústia e deformações na percepção do observador. Eloísa Santos (1991) parte desse problema e contorna-o a partir da análise do observador sobre si mesmo, conforme a solução indicada pelo pesquisador René Lourau que propõe a adoção do diário como suporte para analisar a implicação do pesquisador e como instrumento de pesquisa. Dessa forma, a subjetividade não é rejeitada. Torna-se parte da pesquisa, não por sua colocação entre parêntese e sim por seu uso até o paroxismo (SANTOS, 1991, p. 62).

Considerando como principal problema metodológico a presença da subjetividade da pesquisadora, fenômeno inexorável nesse processo, recorri às formulações da pesquisa clínica. Assevero que não pretendi utilizar a metodologia

52 Conforme tratei no capítulo 2, no tópico saber-poder: eixos da produção de subjetividade.

53 SantosTOS (1991) referencia-se em DEVEREUX, G. De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement. Paris, Flammarion, 1980. 474p e LOURAU, R. Le journal de recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication. Paris, Meridiens Klincksiek, 1988. Apresenta também resultados e reflexões a que chegaram outros pesquisadores e pesquisadoras que também se basearam nos postulados de desses autores. Para o intento deste trabalho, recorro às conclusões de Santos sobre a teoria da implicação. Sobre esse tema consultar também Diniz (2005) e Rochael (2003).

de pesquisa clínica em todo o seu arcabouço, pois apenas apropriei-me das proposições que contribuíram para a organização da coleta dos dados.

Tendências distintas apropriam-se da pesquisa clínica, conforme atesta a nomeação que cada uma oferece ao método: pesquisa clínico-qualitativa na medicina; *démarche clinic*⁵⁴, nas ciências humanas e clínica social, nas ciências sociais. A primeira abordagem enfatiza o existencialismo, a fenomenologia, a psicanálise e a psicologia médica. A segunda destaca a aplicação da psicanálise aos processos de pesquisa em psicologia e outras disciplinas e a terceira enfatiza a aplicação da perspectiva clínica a grupos e organizações sociais de qualquer natureza. Todas pressupõem uma convergência de abordagens disciplinares, num vasto campo cujas fronteiras são instáveis e constantemente redefinidas, e a simultaneidade entre pesquisa e intervenção⁵⁵.

A noção de clínica adotada nesse tipo de pesquisa, como assinala André Lévy (2001, p. 12) remete à associação com a medicina: inclinar-se sobre uma pessoa que sofre. Esse autor considera que, a partir da aproximação entre a medicina e

54 Em francês, *démarche clinic*. Como não há uma tradução imediata do vocábulo francês *démarche*, remeto-me aqui a um correspondente: método, significando ao mesmo tempo caminho, atitude e diligência em relação a um objeto de pesquisa

55 Sobre os percursos de aproximação e a problemática de cada tendência pode-se consultar Lévy (2001) e Dállone (1999).

outras disciplinas das ciências humanas, a “evolução da clínica foi inevitável” e operou-se uma transformação daquela significação inicial⁵⁶.

Reconheço a formulação de D’ Allone (1999, p. 17) segundo a qual a pesquisa clínica é signatária de uma posição privilegiada e ao mesmo tempo frágil. Privilegiada em decorrência da diversidade e da importância social de seus objetos, bem como do incessante trabalho de reflexão sobre seus métodos. Posição frágil em função da tensão particular que conserva entre sujeito e objeto e entre intervenção e pesquisa. Considero a fragilidade exposta por esse autor como desafio inevitável da pesquisa.

A *démarche clinic* apóia-se num tipo de saber que se produz em função de “um posicionamento em relação ao outro, em relação ao saber e sua elaboração” (LÉVY, 2001, p. 19). Sua característica distintiva é o estudo aprofundado de indivíduos isolados, (TURATO, 2003, p. 237) ou de um pequeno número de casos (HATCHUEL, 2005, p.13) a partir dos quais se constrói uma teorização. A garantia de validade do conhecimento produzido não diz respeito a uma amostra numérica da realidade e sim ao grau de profundidade do estudo – considerando a totalidade

56 Segundo o estudo de Michel Foucault, o nascimento da clínica como acontecimento do século XIX processou uma alteração da forma de percepção médica, que se evidencia na substituição da pergunta “o que você tem?” que dava início ao diálogo entre médico e o doente por outra: “onde lhe dói?” (FOUCAULT, 2006, p. XVI). Essa mudança ínfima, e ao mesmo tempo decisiva, indica o deslocamento da referência que conduzia o saber médico. Até o século XIX era a saúde que apoiava a percepção médica: as qualidades de vigor, flexibilidade e fluidez que a doença fez perder e que caberia restaurar. A prática médica concedia destaque ao regime, à dietética, às regras de vida e de alimentação do doente. E nessa relação privilegiada entre medicina e saúde “se encontrava inscrita a possibilidade de ser médico de si mesmo” (FOUCAULT, 2006, p. 38). A partir do século XIX, a medicina passou a apoiar-se na normalidade mais que na saúde, o que significa considerar o funcionamento regular do organismo para procurar onde se desviou e o que causa distúrbio: “a verdade de um saber discursivo que vem se acrescentar como uma recompensa ao olhar vigilante” (FOUCAULT, 2006, p. 65). A “evolução da clínica” pode ser entendida como a passagem de um saber formulado a partir de um caso para o saber que do exterior se aplica ao indivíduo.

de um sujeito, seu funcionamento psíquico, seu modo relacional, a história de vida, a inserção social... – e do que ele permite desvendar da complexidade do fenômeno estudado. Por esta razão, os casos são estudados em sua dinâmica própria e interessam como arquétipos de uma situação dada (HATCHUEL, 2005, p.13). Essa posição atribui valor metodológico às angústias e ansiedades, tanto as do próprio/a pesquisador/a confrontado com o outro de sua pesquisa, quanto às angústias e ansiedades desse outro, que se tornam, elas mesmas, objeto de pesquisa. O rigor da pesquisa está relacionado à posição do pesquisador/a, ao fato de ele/a se reconhecer dentro de sua pesquisa. Isso significa refletir sobre suas escolhas, colocar-se em causa diante das dificuldades da pesquisa, enfim, incluir todas as relações subjetivas que ligam o/a pesquisador/a a seu objeto de pesquisa.

Para Hatchuel (2005, p. 13) a pesquisa clínica de inspiração psicanalítica opera a coleta de dados, geralmente, por meio de entrevistas não-diretivas ou “entrevistas clínicas de pesquisa”. Turato (2003, p. 306) nomeia esse instrumento “entrevista clínico-psicológica” feita em profundidade e acompanhada da “observação ampla” e da “auto-observação”. Turato (2003, p. 308) oferece ainda uma distinção entre *consulta* – que resultaria da solicitação de assistência técnica ou profissional e implicaria num ato assistencial no campo da saúde – e entrevista, que advém dos radicais latinos *inter* e *videre*. Entrevista seria, etimologicamente, “entre olhos”, ou “no meio dos olhares”, ou ainda “ver-se mutuamente”. Essa distinção é importante para que não se considere a pesquisa clínica como intervenção clínica.

Com base nesses pressupostos julguei que minha trajetória de inserção no movimento sindical cutista, primeiro como dirigente e posteriormente como

formadora sindical, poderia oferecer caminhos para essa pesquisa. Sendo assim, a definição do objeto de pesquisa surgiu de reflexões produzidas naquele contexto e trabalhadas no confronto com teorias e com meu próprio processo analítico. Foi refazendo meu próprio percurso de ingresso na direção sindical que cheguei ao que considero identidade de gênero – a forma como experimento as relações sociais a partir desse lugar sexual; uma posição mais que uma adesão. Assim, considerei que a investigação sobre o ingresso de mulheres em direções sindicais e sua concatenação com os efeitos do dispositivo política de gênero indicaria modos de subjetivação.

A narrativa das mulheres sobre o seu ingresso em direções sindicais remontou a um momento específico da trajetória e permitiu ressituar essa experiência, que diz de conflitos e decisões, sentidos nem sempre evidentes. A experiência, conforme considera Foucault (2003, p. 219), “nasce quando o que está em jogo é o nosso pensamento; sua imanência já visível, mas absolutamente vazia, não pode ainda ser nomeada”. Entendida dessa forma, não se explica exatamente no momento em que emerge. A experiência se dá solitariamente, mas configura-se como tal na medida em que escapa ao solipsismo e permite que outros possam atravessá-la. A narrativa das dirigentes sobre seu ingresso no aparato sindical remeteria a uma experiência situada no campo político e indicaria um momento de transformação que se associa a dispositivos de saber-poder, modos de subjetivação.

A decisão acerca dos sujeitos de pesquisa colocou o dilema: quantas pessoas estudar para conferir legitimidade à pesquisa? Turato (2003, p. 357) afirma que nos estudos qualitativos “não há modo certo ou errado de construir amostra”, isto é, a amostra deve ser apropriada às questões da pesquisa e não definida *a priori*,

“ditada pela conveniência”. Da mesma forma Hatchuel (2005, p. 13) indica que o interesse da pesquisa clínica é estudar em profundidade um pequeno número de casos. Portanto, a preocupação desvia-se da definição do número de pessoas a estudar para a seleção desses casos de forma coerente com o problema de pesquisa.

Estabeleci critérios que considerei coerentes com o delineamento do objeto de pesquisa. O primeiro foi selecionar dirigentes inseridas no Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE), residentes na Grande Belo Horizonte, que participaram do Programa de Formação em Relações de Gênero. Escolhi esse sindicato em razão da minha inserção nessa categoria profissional e nesse Sindicato, o que me colocou em condições de percorrer mais facilmente as veredas da narrativa, naquilo que expressava os rumos internos ao próprio movimento. Considerei ainda a oportunidade de investigar a conjunção saber-poder e gênero num sindicato cuja base é majoritariamente feminina. Quis perceber em que medida essa característica atravessaria as narrativas e evidenciaria a fabricação de subjetividades. Diante da extensão temporal do Programa de Formação em Relações de Gênero, delimito o período compreendido entre os anos de 2002 e 2004, considerando a renovação dos mandatos sindicais. Chamava-me atenção também o fato de algumas dirigentes se inserirem nas direções sindicais e ingressarem posteriormente em outros espaços desse movimento – Secretarias Estaduais da CUT, Comissões Nacionais e espaços de gestão de políticas públicas em administrações municipais. Entre as entrevistadas, escolhi uma que no período demarcado deixou a direção sindical para compor a equipe de gestão da Secretaria Municipal de Educação do município de Contagem; outra que saiu da direção sindical antes do

término do seu mandato para ingressar na Escola Sindical 7 de Outubro e, após um ano, passou a atuar na gestão do município de Contagem. Uma terceira chegou à direção estadual do Sind-UTE após ter participado de direção de uma Sub-sede desse sindicato no Norte do estado. Seu ingresso na direção estadual exigiu sua mudança para a capital, inclusive solicitando a remoção de seu cargo de professora na rede estadual de ensino. Além dessas, considerei importante entrevistar a única dirigente sindical que, até o momento da pesquisa, havia sido presidente do Sind-UTE. Após o término de seu mandato, essa dirigente esteve em espaços importantes do movimento sindical e na gestão da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Colaborou com seu depoimento num dos módulos do curso de Formação de Formadores em Relações de Gênero.

Nas entrevistas apresentei uma questão mobilizadora para a narrativa: “conte-me sobre sua trajetória de ingresso na direção sindical, iniciando por onde você achar que deve começar”. Considerava que a pergunta sobre a trajetória admitiria uma perspectiva temporal longitudinal e me franquearia o acesso à construção de um movimento anterior e posterior ao fixado. Esse movimento de rememoração é classificado por Claudine Blanchard-Laville (2005, p. 42) como uma dimensão “*ao-depois*”, que permite reorganizar os dados do passado vivido e reinscrevê-los, remanejá-los à luz das condições atuais. O tempo passado é assim tempo ativo “que não se mostra já constituído, mas que instaura acontecimentos psíquicos singulares”, um “já-ali que só assume corpo *ao-depois*”.

Concordo com Larrosa (1994, p. 67) que afirma a estrutura geral do expressar-se como “a dobradura reflexiva, sobre si próprio, dos procedimentos

discursivos que constituem os dispositivos de construção e mediação da experiência de si”. Entendi que a produção da resposta à pergunta mobilizadora não consistiria no relato objetivo de uma experiência, senão na narrativa *ao-depois* na qual poderia entrever uma forma das entrevistadas posicionarem-se diante de si, construírem um modo de falar que remeteria a um jogo de poder-saber sobre si. Sendo assim, levei para a entrevista a pergunta “mobilizadora” e algumas temáticas que queria abordar, sem, todavia, formular um roteiro de perguntas. Essa forma de abordagem testou minha própria capacidade e, em alguns momentos, me rendeu impasses e equívocos que serão explorados adiante. Antes, porém, julgo necessário tratar de aspectos da institucionalidade do Sind-UTE. Guio-me nesse esquema pelas observações das entrevistadas.

4.2 Retrato em branco e preto: Sind-UTE

A criação de uma entidade que reuniria os/as trabalhadores/as em educação de Minas Gerais teve sua origem na greve ocorrida em 1979⁵⁷, que alcançou mais de 400 cidades e teve a duração de 41 dias. O movimento iniciou-se a partir de uma reunião convocada por um grupo de professores/as da rede particular à qual compareceram, em maior número, docentes da rede pública de ensino

57 Tavares (1995) apresenta um relato pormenorizado dessa greve e seus efeitos na composição da nova entidade sindical. A autora analisa também a consolidação da UTE tendo por referência a organização das greves realizadas entre 1979 e 1993 e os desdobramentos na organização da categoria. O processo de criação da UTE em 1979 é analisado por Furtado (1996), que destaca alguns dos momentos históricos e impasses enfrentados no movimento de elaboração de uma nova estrutura sindical, baseada no novo sindicalismo, examinando a formação da identidade na prática política.

insatisfeitos/as com sua situação salarial e funcional. Essa greve, um emblema do novo sindicalismo, foi liderada a revelia da entidade que à época representava os docentes do estado, a Associação Profissional dos Professores de Minas Gerais (APPMG). No décimo quinto dia da greve, o acordo realizado entre o então governador do Estado, Francelino Pereira, e a presidência da entidade, no sentido de se encerrar a greve, foi rechaçado pela categoria, numa assembléia que reuniu mais de três mil trabalhadores. A partir desse momento, o comando de greve instalou-se definitivamente na condução da greve. Na seqüência, em 22 de julho de 1979, foi fundada a União dos Trabalhadores de Ensino (UTE) num Congresso que contou com a participação de seiscentos trabalhadores e trabalhadoras.

Segundo Furtado (1996), um dos dilemas presente na construção da nova entidade girou em torno da escolha do nome da associação, que definia professores/as como trabalhadores/as do ensino. As resistências a essa definição parecem indicar a tentativa de manutenção do *status* simbólico frente ao processo de desvalorização social da categoria. Essa controvérsia reverteu-se gradativamente com a legitimação/institucionalização da entidade e seu compromisso de representar não só de professores e professoras, mas todas as pessoas que atuam na escola – auxiliares de serviço, merendeiras, auxiliares de secretaria e de biblioteca. Essa tendência ocorreu em função do amplo reconhecimento do papel educativo de outros setores que atuam na escola e na sociedade.

Até 1990, coexistiram as duas entidades – UTE e APPMG – além de outras voltadas para os interesses de segmentos da categoria, tais como a Associação dos Orientadores Educacionais de Minas Gerais (AOEMIG); a Associação Mineira dos

Supervisores Pedagógicos – AMISP; Associação dos Diretores e Vice do Estado de Minas Gerais (ADVEM). Ainda sob o impacto da greve de 1979 e como decorrência da criação da UTE, várias associações regionais sediadas no interior do estado foram retomadas, tais como o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Belo Horizonte (SINTEP/BH), a Associação dos Professores de Contagem (APC) e muitos outros. Em 1990, ocorreu o Congresso de Unificação das entidades sindicais de Minas Gerais da área educacional. Na ocasião, as duas maiores, UTE e APPMG, enfrentaram-se disputando a direção da categoria. A APPMG, apesar de ter participado do processo de debates e do Congresso de Unificação, decidiu não se integrar ao novo sindicato criado, transformando-se em fundação cultural. O Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação – Sind-UTE – congregou as demais entidades e passou a representar o conjunto dos/as trabalhadores/as em educação, incluindo diretores/as e demais profissionais ligados/as à gestão escolar, equipe pedagógica, professores e professoras, auxiliares de serviço em todas as funções escolares. As associações regionais e locais passaram a funcionar como sub-sedes vinculadas à direção executiva estadual. No Congresso compôs-se uma diretoria provisória, que funcionou por um ano. Contando com a expressiva maioria de pessoas filiadas e a adesão dos sindicatos e associações do interior do estado, a antiga UTE ficou à frente do Sind-UTE com os principais cargos, inclusive a presidência.

A organização do Sind-UTE obedece aos parâmetros instituídos nessa história, que pode ser contada como a criação da UTE e sua passagem a sindicato. Vinculado à CUT e à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Sind-UTE considera em sua composição a Organização por Local de

Trabalho (OLT)⁵⁸, sob a forma de comissões de escola ou representantes eleitos, por turno letivo. Essa é uma das formas de contato entre a direção sindical e cada unidade escolar na medida em que os/as representantes têm por função dinamizar as discussões nas escolas e levar para as reuniões que antecedem as assembléias – reuniões de representantes – a posição e as reivindicações da escola. Os/as representantes eleitos/as devem ser filiados/as ao sindicato.

Na institucionalidade do Sind-UTE, como em todos os sindicatos cutistas, a assembléia é o fórum máximo de deliberação sobretudo no que concerne aos rumos das campanhas salariais e não ocorrem por representação. Participam da assembléia as pessoas representadas pelo Sind-UTE, ainda que não sejam filiadas, sendo que todas têm direito de voz e de voto. A assembléia é conduzida por uma mesa diretora dos trabalhos composta, em geral, por três pessoas, sendo uma a que preside. Essa, por sua vez, tem a responsabilidade de organizar a pauta de discussão, confrontar as propostas, proceder à votação e declarar os resultados. As outras duas pessoas secretariam a presidência da mesa registrando as propostas, inscrevendo as pessoas que solicitam a palavra, contando o tempo de fala e auxiliando na organização da assembléia. Pelo seu grau de importância, às vezes definidor dos rumos do movimento, a composição da mesa de uma assembléia é objeto de disputa. Em geral, nas assembléias que marcam o início de uma campanha salarial, essa composição é definida pela direção do sindicato ou pelo Conselho Geral. Durante uma greve essa definição costuma ficar a cargo do comando de greve.

58 Uma análise acurada dos avanços e limites da organização por local de trabalho no Sind-UTE, desde a fundação da UTE até o final da segunda gestão do Sind-UTE, pode ser conferida no trabalho de Tavares (1995).

Fazem parte dessa institucionalidade: a) os Congressos, realizados bienal ou trienalmente, têm por objetivo aprofundar a discussão de temáticas relativas à educação escolar, às políticas educacionais, às práticas político-pedagógicas e deliberar sobre as formas de organização e gestão do sindicato, as estratégias de luta e táticas de mobilização. Os Congressos reúnem delegados e delegadas, sindicalizados/as, eleitos/as nas escolas. b) Conselho Geral, instância consultiva que se reúne mensalmente e mais amiúde em períodos de greve. As pessoas que compõem esse Conselho são eleitas juntamente com a direção sindical, a cada três anos. c) O comando de greve é eleito em assembleia no momento em que a greve é deflagrada. Tem por função colaborar nos encaminhamentos cotidianos da greve e democratizar a participação da base nas decisões desse momento. d) Comissões de negociação são constituídas num período de greve e têm a função de ampliar a participação da base da categoria nas mesas de negociação com os governos. Participam, em geral, representantes designados/as pela direção do sindicato e pelo Conselho Geral. A eleição da Comissão ocorre em assembleia e pessoas da base da categoria podem se candidatar. Além dessas, integra a comissão um/a técnico/a do DIEESE e/ou um/a advogado/a.

Num sindicato, criado a partir de uma ampla mobilização grevista, essa passa a ser a tônica de sua organização. A atividade sindical está voltada para organizar a categoria em torno do enfrentamento num momento pré-estabelecido, que é a data-base – mês em que, anualmente, ocorrem as negociações entre o sindicato e, no caso do Sind-UTE, os representantes do poder público estadual e dos municípios. O hiato entre cada data-base é preenchido pela tentativa de

intensificação dos debates no interior das unidades escolares e da introdução de temáticas que não se restringem ao salário. A participação ativa dos trabalhadores e trabalhadoras em educação na elaboração de reivindicações e estratégias de luta levou a uma incorporação de preocupações político-pedagógicas, com centralidade para a qualidade do ensino, às reivindicações econômico-políticas, predominantemente nas campanhas salariais dos anos 80. Conforme Furtado (1996, p. 16) a partir da discussão sobre o problema da gestão do trabalho e da qualidade do ensino – sempre referida a um projeto global de transformações sociais – ocorreu um processo de reelaboração da “matriz discursiva”.

É no contexto dessa gramaticidade, constituída e mantida em estado de tensão por relações de disputa, que falam as entrevistadas dessa pesquisa.

4.3 Condução da entrevista: interferências cruzadas

Um dos desafios postos para pesquisadores/as, tanto nas áreas sociais e humanas, quanto nas chamadas ciências exatas, é o que fazer com o imponderável na observação de pesquisa. Afinal, o ideal de observação neutra e objetiva encontra-se já demasiadamente problematizado a ponto de considerar-se que, precisamente por ser ideal, é irrealizável. Respostas distintas foram produzidas sendo que a forma mais reiterada é a consideração das interferências do/a pesquisador/a no processo de coleta de dados.

Em alguns estudos, o movimento de inserção do/a pesquisador/a no campo é cuidadosamente construído de forma a produzir uma aproximação ou familiaridade com aquilo que é, à primeira vista, estranho ou exótico. Desde a alteração radical introduzida por Malinowski na antropologia, inaugurando as bases da etnografia, os instrumentos de imersão em campo não cessaram de ser interrogados⁵⁹. Mas, por vezes, ocorre o oposto: pesquisadores/as que investigam espaços nos quais se inseriram são chamados a estranhar o familiar. Foi o que ocorreu comigo nessa pesquisa.

Minha inserção no movimento sindical produziu, ainda que por vias distintas, uma aproximação com as entrevistadas que antecedia à pesquisa. O instante da entrevista atualizou uma série de relações passadas, fases distintas de minha própria trajetória em que me aproximara das entrevistadas num contexto que não era o da pesquisa. Nesse percurso algumas representações que eu portava sobre cada uma delas foram desconstruídas e outras se ergueram. Posso afirmar que o encontro com cada uma delas operou meu reencontro com momentos significativos de minha trajetória que também tive a oportunidade de reconhecer *ao-depois*.

Como previ, o pertencimento à mesma comunidade discursiva das entrevistadas facilitou a coleta de dados. Acontecimentos, situações e, especialmente, a gramaticidade que envolve as formas de organização e sustentação do poder, me eram familiares. Isso permitiu explorar a posição não-diretiva no momento da entrevista porque não precisava interromper a narrativa solicitando

59 Sobre essa temática, além do clássico de Malinowski (1984) recomendo ainda o texto de Alba Zaluar (1985: 9 – 32), intitulado O antropólogo e os pobres: introdução metodológica e afetiva.

esclarecimentos dessa ordem. Entretanto, essa familiaridade produziu um grau de interferência que atribuo às representações prévias que as entrevistadas produziram a respeito de mim e aos pressupostos que eu carregava para a entrevista, nem sempre confirmados. Considero essas interferências como perturbações da realidade, e uma das formas de contorná-las consistiu em analisar a textura discursiva produzida nas situações de entrevista, admitindo a implicação da pesquisadora com a pesquisa como elemento constitutivo, co-produtor da realidade estudada.

Esse foi o caminho percorrido por Mata-Machado (2002) em seu estudo sobre a interação entre pesquisador e entrevistado. A autora se propõe a responder à seguinte questão: “até que ponto os discursos provocados pelas entrevistas se articulariam ao lugar de cada parceiro em interação?” (MATA-MACHADO, 2002, p. 14). Com base nos conceitos de implicação, transferência e contratransferência⁶⁰, a autora analisa sua implicação e de sua equipe de entrevistadores nas pesquisas realizadas, privilegiando o exame das interações verbais, reveladoras do vínculo social que se estabelece entre os interagentes.

Tomando por objeto o estudo realizado por sua equipe de pesquisa na favela Acaba Mundo, em Belo Horizonte, a autora retornou às situações de entrevista. Ocupou-se da interação entre os/as entrevistadores/as (universitários/as) e os/as moradores/as da favela (posseiros/as) e entre os/as entrevistadores/as e os proprietários/as dos terrenos ocupados. Fundamentando-se

60 A autora recorre à psicanálise freudiana, à teoria do vínculo social conforme ENRIQUEZ, Eugène Enriquez (1990). *Da horda ao estado; psicanálise do vínculo social*. Trad. Teresa Cristina Carreteiro, Jacyara Nasciutti. Rio de Janeiro: Zahar, 1990. 404p. Utiliza-se também da obra de Devereux (1980).

em referenciais da análise de discurso, observou os efeitos das intervenções de um/a entrevistador/a sobre o conteúdo e a forma do discurso do/a entrevistado/a. Selecionou marcas lingüísticas que comportam o encadeamento das enunciações dos/as interagentes (mas, então...), questões, respostas, acordos, desacordos. Considerou também a organização das representações dos/as interlocutores/as no engendramento do discurso, objeto nem sempre evidente nos enunciados (MATA-MACHADO, 2002, p. 93).

A partir dessa análise, a autora pôde observar que o que é produzido na entrevista são monólogos que se articulam às posições enunciativas de seus protagonistas, às suas formações imaginárias, aos seus desejos. Verifica que os/as entrevistadores/as se atribuem uma posição hierarquicamente superior em relação aos posseiros, o que lhes permite inclusive corrigir a fala deles/as. Em contrapartida, embora na maior parte do tempo os/a posseiros/as se submetam aos/as pesquisadores/as, há momentos de reação, sobretudo por meio da exposição de misérias e também pela tentativa de controlar os/as entrevistadores/as por meio de questionamentos, desacordos, recusas. Esse mesmo encadeamento discursivo não foi observado nas entrevistas com proprietários/as particulares, situados/as economicamente em posição superior à dos/as entrevistadores/as. Nesse caso, foram os/as pesquisadores/as quem se submeteram, justificaram-se, deslumbraram-se diante das insígnias de poder e foram colocados em posição de informantes (MATA-MACHADO, 2002, p. 133-134).

Utilizei o trabalho de Mata-Machado (2002) para analisar as interpelações no decurso da entrevista com o intuito de verificar as distintas modalidades da

interação e o eixo articulador da narrativa de cada entrevistada. Entendo que no instante da entrevista manifestam-se relações de poder que se condensam em informações extra-lingüísticas atualizadas em marcas lingüísticas que definem o encadeamento das enunciações das protagonistas. Tendo por base esse trabalho, recorro aos efeitos das interpelações que fiz ao discurso das entrevistadas, com atenção a duas variáveis: o tipo de intervenção que realizei, se interrogações referenciais – relativas à “como são as coisas” – ou modais, isto é, endereçadas “ao que se pensa da coisa”; o tipo de relação de congruência ou incongruência das declarações da entrevistada com minhas interpelações. Porém, no caso em questão, as relações de poder não se evidenciam a partir de posições hierárquicas, como na pesquisa realizada por Mata-Machado (2002). A condição de pesquisadora não confere supremacia imediata num contexto no qual a relação saber-poder é problematizada. Além disso, o fato de ter pertencido ao mesmo enquadre das entrevistadas propõe a circulação de outras insígnias, tais como, os cargos e as instâncias da estrutura sindical, o tempo de permanência nas direções e até o ano de inserção nesse espaço.

Ao analisar as interpelações no decurso da entrevista busquei evidenciar os efeitos de transferência focalizando especialmente o contrato entre entrevistadas e entrevistadora, bem como os pressupostos sobre as entrevistadas que desencadearam as interpelações que produzi⁶¹. Embora, a princípio, considerasse esse mecanismo

61 De acordo com Miranda (2001, p. 83), o conceito de transferência foi utilizado por Freud em seu artigo A interpretação dos Sonhos, escrito em 1900, para explicar como os desejos inconscientes se apoderam de restos diurnos (lembranças do dia anterior) investindo-os de novo significado, por meio de formas aparentemente sem sentido.

concernente à produção onírica, Freud refere-se a ele no tratamento psicanalítico, observando sua ocorrência na relação analista/paciente.

Lembra-nos Miranda (2001, p. 84) que, se a prática analítica se estabelece quando o/a psicanalista assume o lugar daquele/a que oferece tratamento e o paciente lhe confia seus sofrimentos, “a transferência caracteriza-se pela relação de confiança que os liga”. Nessa relação de confiança o/a psicanalista torna-se alvo de investimento amoroso que remonta a clichês estereotípicos, ou seja, séries psíquicas que o/a paciente revive seguindo um molde formatado na primeira infância. A transferência designa deslocamento de afeto, e sendo assim é sempre sintoma. Para Freud (1969), no trabalho analítico a transferência entra em cena num amparo à resistência e pode se manifestar como dependência afetiva ou sentimentos de hostilidade.

Tomando a clínica psicanalítica como parte do conjunto de estratégias do biopoder para a passagem da desrazão à razão, ou da cura da loucura (das histéricas e neuróticas), Foucault criticou o conceito de transferência. Como observa Birman (2000, p. 40), Foucault⁶² inscreveu o dispositivo transferencial, inventado por Freud, numa linha de continuidade com o dispositivo do tratamento moral, constituído pela tradição do alienismo do século XIX. A transformação da desordem da desrazão em ordem da razão estaria atrelada à figura do terapeuta, capaz de promover a conversão curativa em função do domínio de um saber que a loucura desconhece.

62 A análise de Foucault sobre a clínica psicanalítica como estratégia do biopoder efetuou-se em duas obras: História da loucura e História da sexualidade: a vontade de saber.

Considerando que a transferência é um mecanismo que não se circunscreve à clínica psicanalítica e que a crítica interposta por Foucault visa a desconstruir a transferência como injunção do saber-poder, o que lhe confere o status de dispositivo, lancei mão desse conceito para analisar a interação entrevistadora e entrevistadas, mas o fiz dentro de certos limites. Não interroguei a instalação, interpretação ou resolução de um processo transferencial e nem tentei descobrir suas modalidades. Operei com o conceito de forma a facilitar a apreensão das condições de emergência do discurso na situação de entrevista, entendido como eco lingüístico da articulação entre saber-poder, instância subjetiva que encarna a resistência à objetivação.

A entrevista não-diretiva exige do/a entrevistador/a uma posição de aceitação plena do discurso da pessoa entrevistada. Em geral, as marcas de aceitação (hum-rum; am, ram; ah, ta...) têm por objetivo estimular o prosseguimento de turnos de palavras. Entretanto, no decorrer da entrevista essa posição torna-se insuportável. A pessoa que entrevista deixa de falar a partir do lugar que lhe é conferido e instala-se uma competição entre os/as protagonistas, cada um/a encadeando-se no seu próprio discurso, provocando um duplo monólogo. Na definição de Mata-Machado (2002, p. 99), nesses momentos se estabelece uma “conexão de salto”, que seria “uma escapadela do desejo”. Não se trata de alguma forma de incompreensão e sim de uma recusa a escutar, recusa de considerar o discurso do interlocutor, de uma eliminação do outro como sujeito falante. Esses momentos são importantes porque a pessoa entrevistada se enuncia, marcando sua diferença em oposição a quem entrevista.

Com base nesses parâmetros de utilização do conceito de transferência, inseri as entrevistas em dois blocos. No primeiro, localizei duas entrevistas nas quais o jogo das representações conduziu a embaraços, produzindo deturpação de percepções ou dificuldades na condução da entrevista. Nesses casos, a enunciação dificilmente saía das tramas da gramática político-sindical para um acordo em que as entrevistadas se dispunham a tornar pública a intimidade. No segundo bloco, situei duas entrevistas nas quais o intercâmbio de poderes gerou novos contratos que deram vazão ao pronunciamento da intimidade. Redefiniu-se a demarcação entre aquilo que pode e o que não pode ser dito para fazer emergir conflitos pessoais e políticos.

4.3.1 Bloco 1 - Embaraços: os pressupostos da pesquisadora

Carolina foi a primeira entrevistada. Ingressou na direção sindical em 1991, compondo a Sub-sede do Sind-UTE de Januária. Em 1995 integrou a direção estadual do Sind-UTE, na qual permaneceu até 2003. Esteve à frente do departamento de formação do Sind-UTE. Participou de vários processos formativos, coordenados pelo Sind-UTE, pela CNTE e pela Escola Sindical 7 de Outubro, incluindo as atividades do Programa Relações de Gênero e Fortalecimento da Organização das Mulheres. Renunciou na metade de seu terceiro mandato na direção estadual do Sind-UTE e ingressou como formadora na Escola Sindical 7 de Outubro. É professora efetiva de história na rede estadual de ensino. Seu nome fictício não foi explicitamente indicado por ela, mas inspirado em sua história.

A entrevista com Carolina exprime aquilo que Devereux⁶³, (citado por MATA-MACHADO, 2002), denomina “as deformações que afetam a percepção”, e que advêm do processo de contra-transferência. O pressuposto no qual me referenciei era que a participação política da entrevistada se devia à sua contraposição ou resistência às relações de poder, o que foi combatido logo no início da entrevista.

(1) S: Eu queria que você me contasse um pouco dessa sua trajetória de ingresso na direção sindical, começando por onde você achar que ela comece.

(2) C: Tá... (risos)

(3) C: É que essa... meu ingresso na... antes da direção foi meio por acaso, porque eu tenho uma avaliação interessante que pela minha ausência de formação... formação política antes de entrar na faculdade, né, então isso me causou um pouco de surpresa. Eu não tive uma trajetória de política, de formação política, de militância política até entrar na faculdade. E mesmo durante o período da faculdade eu participei muito pouco, não... Participei muito pouco de movimento estudantil e mesmo de movimento político no ambiente universitário.

(4) S: hum-rum... Você fez faculdade onde?

(5) C: Eu fiz em Montes Claros.

(6) S: Montes Claros. E você fez...?

(7) C: Eu fiz Ciências Sociais, bacharelado em Ciências Sociais.

(8) S: Que época era?

(9) C: 83, 84... É isso: eu terminei em 88 o bacharelado e depois eu fiquei mais um ano fazendo complementação pra fazer licenciatura... então em 89 deu cinco anos, é isso: 84. Então assim, o próprio curso, né, o fato de eu ter optado por este curso, eu já faço essa avaliação de estranheza, porque eu estudei sete anos em colégio militar. Fiz todo o meu Ensino Fundamental e Ensino Médio em colégio militar. É tanto que nem na escola nem em casa eu não tive, né, essa formação

63 DEVEREUX, Georges. De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement. Trad. H. Sinaceur. Paris, Flammarion, 1980. 474p. Tradução de: From Anxiety to Method in the Behavioral sciences, 1967.

política, de militância política, nada... nada... nada. Até eu terminar o terceiro ano eu não tive nenhum tipo de militância política.

(10) S: Seu pai era militar?

(11) C: Não, meu pai era funcionário público. É porque naquela época quando sobrava vaga eles abriam um processo de seleção.

(12) S: Ah, sim...

(13) C: E ai eu fiz, eram dez vagas na época que sobraram. E ai, eu fiz e entrei. Porque era a escola... Era considerada uma das melhores escolas públicas, né, no interior. Então, mas todo mundo lá em casa estudou em escola pública e eu quis ir pra lá, né. Minha irmã estudava lá e eu achava o uniforme lindo! (risos)

Carolina expressou, logo no início da entrevista (3), sua ausência de formação e participação política, contrariando o pressuposto que me levava a entrevistá-la. Na seqüência, recorri à interferência de convenções relativas à pesquisa (4, 6) buscando dados objetivos. Esse mecanismo, denominado por Mata-Machado (2002, p. 105) “efeitos do aparelho escolar científico”, por vezes viola a máxima de pertinência do que é dito, e frequentemente produz a ruptura da regra de não-diretividade. Nesse caso, houve uma tentativa de direcionar o discurso para o ambiente universitário, onde a entrevistada localizou alguma participação política. Em (8) a tentativa não é mais a localização de uma data, mas de um contexto, uma época que pudesse explicar a inserção da entrevistada em movimentos políticos. A interpelação se fez por uma interrogação referencial que exigiu da entrevistada um exercício de memória (9). Mas a seqüência retoma o ponto de vista da entrevistada: a estranheza em relação à sua escolha, a ausência de uma explicação coerente que correspondesse aos pressupostos que eu carregava. Em (10) tento uma outra conexão: quem sabe o pai, militar e despótico teria provocado alguma forma de

resistência que gerou o ingresso na militância? Novamente, a entrevistada contraria meus pressupostos.

Nessa entrevista, observei o maior índice de interpelações e rupturas com a não-diretividade. Há momentos em que introduzo questões que desconhecem o encadeamento do discurso da entrevistada:

(1) S: Você falou que na sua relação com os alunos você mudou muito também?

(2) C: Mudei, na relação com os alunos, né... Na relação com os alunos mudei muito.

(3) S: E o quê que você localiza assim que mudou?

(4) C: Eu até... A forma de trabalhar, que hoje... Na oficina mesmo a gente tava lembrando, quando você avalia as práticas pedagógicas que as pessoas denominam de tradicional e tudo, eu falo “gente, nós já fizemos isso tanto quando a gente começou a trabalhar” (RISOS). Nós fizemos isso tanto, né, a questão da cópia, de usar o quadro. Eu mesma. E depois que eu cheguei aqui, a questão do... Passei a descartar livro didático, passei a descartar.

(5) S: Aqui em Belo Horizonte?

(6) C: Já aqui em Belo Horizonte, porque em Januária eu trabalhei muito tempo com ensino fundamental, né, o Ensino Fundamental é que tem mais livro didático, Ensino Médio já não tinha, né. Então, tinha hora que eu chegava na escola e tinha ensino fundamental e era quinta série, que eu nunca dei conta, eu ficava doida “cadê o livro didático, cadê o livro didático” (RISOS). Tinha que ter o livro didático, pra mim era o apoio, era a muleta do professor era o livro didático, né, e isso aí foi uma das coisas que eu mudei assim. Aqui eu chegava na sala “professora, cadê o livro?” “Ah, não hoje não, num precisa não”. Inclusive eu sempre assim, pouco antes de sair de Januária e aqui também eu sempre gastei muito com xerox, porque eu mesma escolhia os textos que eu ia trabalhar, eu sempre gostei

de levar, então eu acabava tirando xerox, porque eu já sabia que não tinha na escola e já era eu que não queria usar o livro, então a responsabilidade era minha de ter outro material. Então, eu sempre procurei, então essa questão do livro didático, a análise do livro né, eu acho que foi muito interessante. Eh... Outra visão também da questão do trabalho em grupo, né, que não é um trabalho de grupo. Tem que estar em trabalho coletivo! Porque tem diferença entre você formar um grupo ali pra fazer um trabalho e você fazer um trabalho coletivo, né, onde todo mundo tem condições de participar. E a gente tinha muita prática do trabalho em grupo, mas você não se preocupava ali se naquele grupo, como que era a participação de cada um, se todo mundo tava participando, não era um trabalho coletivo. Ali reunia um grupo, um fazia os outros ficavam fazendo outras coisas e a gente não tinha essa preocupação de olhar, né. Agora não, agora tem a preocupação de se analisar, de ser um trabalho mesmo coletivo, né.

(7) S: E a questão de gênero? Você chegou a tocar assim, falou da sua professora, que era diferente... Mas a discussão de gênero não estava presente ainda, né?

(8) C: Eu acredito que não, pelo menos no estado [rede estadual]⁶⁴, que era onde eu estava... Se tinha, eu não tinha conhecimento oitenta e... 85. Nessa época eu não sei se...

(9) S: Nessa sua trajetória você localiza alguma coisa dessa discussão assim, que te chama atenção? Ou na sua prática ou nas questões que vocês discutiram?

(pequena pausa)

(10) C: Essa... Essa questão de gênero é uma coisa meio nova, pelo menos conceitualmente, teoricamente, né. Tem assim, eu não sei se eu vou... Se eu consigo localizar, mas lá em casa, né, nós somos cinco mulheres, com minha mãe seis. Então, nós... Meu pai muito calado, meu irmão também, então eles sempre diziam que eles não tinham o que falar porque ficavam

com este tanto de mulher, que homem não é besta de enfrentar esse tanto de mulher (RISOS). E minha mãe sempre trabalhou. A gente sempre trabalhou junto e lá em casa assim, todo mundo tem... Tem esse perfil de ser um pouco independente. Inclusive lá em casa eu tenho a pecha de ser independente demais e isso me atrapalha (RISOS). Então assim, eu acho que o próprio ambiente né, o próprio ambiente familiar já criou condições pra que eu tivesse né, me interessasse um pouco mais por esta discussão, mas a discussão mesmo de gênero conceitual e teórica foi... É bem recente, né, eu participei de poucas atividades, mesmo estando participando dos coletivos de formação e tudo, foram poucas atividades. As que eu participei foram eu acho que duas, aqui com vocês. Mas quando eu entrei na direção estadual [do Sind-UTE], dentro do coletivo de formação foi que eu comecei a participar das discussões da formação aí eu comecei a me interessar, mas não foi, não consigo localizar assim nada que tem. Eu acho que eu não, não me estranha essa discussão pela questão mais familiar mesmo, né. Nós nunca, com exceção de meu pai com minha mãe, mas a muito antes da gente começar a perceber as coisas, no início, né, quando eles casaram, ela conta história que ele era muito machista. Mas depois de nós mulheres já todas, né, quase adultas nós não tivemos, não vivenciamos essas questões. O próprio ambiente de todo mundo saber se virar, não depender mesmo de... Minha mãe sempre dizia, né, ela sempre trabalhou, sempre, sempre. Nunca trabalhou fora, mas sempre trabalhou em casa. Sempre teve uma alternativa de... de ter o próprio dinheiro, ela falava que não era nem pra ajudar o pai, era pra ela ter o dinheiro dela, né. Então acho que este ambiente familiar ajudou muito, de não ter dificuldade de fazer a discussão de me interessar pela discussão.

(11) S: E só mais uma. Como é que foi a saída do Sind-UTE?

Nesse encadeamento, a interpelação (7) não estabelece congruência com o discurso da entrevistada (6). Remete a outro momento da entrevista, oferecendo

64 Os excertos entre colchetes foram inseridos com a intenção de explicitar informações que a entrevistada não se preocupou em introduzir porque falava com alguém que participava de sua comunidade discursiva.

uma direção para uma resposta, que é recusada pela entrevistada em sua resposta lacunar (8). Desconhecendo a recusa subliminar da entrevistada, insisto para que ela se posicione (9), agora oferecendo outra demarcação discursiva possível. Após uma pausa, a entrevistada parece se render ao apelo, mas sua formulação foi novamente desconhecida na interpelação seqüente (11). Esse encadeamento exprime uma forma possível do jogo de poder entre as co-participantes do discurso. A entrevistada não é reconhecida como quem produz a entrevista; ela é sistematicamente conduzida. Sua resistência em se conformar a essa posição é pequena – reticências, pausas. Evidencia-se uma tentativa de corresponder ao que lhe é demandado, reconhecendo a posição de poder da entrevistadora.

Se não é possível, a partir da entrevista, definir o substrato da relação de transferência, considerar esse elemento como constitutivo do encadeamento da entrevista foi o que me permitiu contornar deformações que afetavam minha percepção. A primeira seqüência produzida logo no início da entrevista já anunciava a formação imaginária para a qual a entrevistada endereçava o discurso (3): uma pesquisadora, alguém da universidade, portanto, preocupada com o saber acadêmico. É a partir da universidade que a entrevistada se localiza. Isso se repete no segundo encadeamento que reproduzo aqui, quando a dificuldade enunciada (10) é de se localizar “conceitualmente, teoricamente”. Fora desse registro, o discurso flui, embora nem sempre sendo reconhecido, o que serviu para reforçar a representação que a entrevistada trazia.

Revedo esse percurso, pude perceber os instantes da entrevista em que a entrevistada insistiu em manter o rumo de seu discurso e não se deteve diante da interpelação. Cito um em especial:

(1) C: Ai, eu já vim na primeira assembléia estadual, daí o fato de eu ter vindo na primeira, continuei vindo nas outra todas. E naquela época era um horror porque a gente vinha aqui [em Belo Horizonte] na assembléia estadual, voltava no mesmo dia, chegava lá fazia a assembléia [na sub-sede do Sind-UTE em Januária] e voltava de novo, no mesmo dia pra cá!

(2) S: Ah, ta...

(3) C: E ainda tinha... Era balsa ainda, não tinha ponte não! Ai eram umas doze horas de viagem, doze a treze horas de viagem! (RISOS) Ai, a gente vinha. Agora o que eu acho interessante, que eu vinha participava e tudo, eu sempre tive... tive muita facilidade de fazer as assembléias lá [em Januária], de fazer as reuniões com o pessoal, nas escolas e as assembléias tudo. Agora, eu nunca fiz uma intervenção na assembléia estadual!

(4) S: Não?

(5) C: Já conduzi assembléia, sempre tive mais facilidade, sempre fiquei numa mesa de assembléia, numa mesa de Conselho com muita tranqüilidade, sem problema nenhum. Porque às vezes, eu ficava até muito porque o pessoal gostava. Mas nunca fiz uma intervenção numa assembléia estadual. Nunca tive coragem (RISOS)! Nunca tive coragem...

(6) S: Houve alguma vez, assim, que você quis fazer uma intervenção, que você achava que devia?

(7) C: Já, eu já cansei de ajudar o povo a construir fala! Ajudava a construir fala, articulava e tudo, mas nunca tive coragem.

(8) S: E qual que é a diferença? Porque não é uma dificuldade de falar em público, se você ficava na mesa, né? Não era essa a diferença. Qual que era

a diferença entre ficar na mesa, que era uma coisa que você dava conta e fazia bem, e fazer intervenção?

(9) C: Eh, às vezes... eu já cheguei um bocado de vezes a pensar nisso, né, que também tem esta questão, não era... não é timidez. Não sei, pra mim a questão da mesa é uma coisa mais didática, mais organizada que você tem mais controle, porque ali é um processo que você começa, tem controle do processo todo até o final ou não né. Ou nem sempre. Mas ali depende, tudo depende de você também, muita coisa depende de você. Agora a intervenção, eu não sei se também a posição de onde você fala, o espaço de onde você fala. Ali é... a intervenção normalmente você faz de pé, né, você vê aquele tanto de gente na sua frente, você tem que... o tempo é muito curto pra você construir alguma coisa e tentar passar alguma coisa, né. Então, eu nunca tive... Nunca tive coragem, nunca, nunca. (RISOS)

(10) C: É estranho né?

(11) S: É interessante mesmo...

É a entrevistada que enuncia o ponto que considera importante, “interessante” na articulação discursiva (3). Ela não se deteve diante de minha surpresa (4). Passa a descrever sua presença em outras instâncias de poder (5) como a manter uma posição dominante na entrevista. Na interpelação que produzo (8), interrogo essa sustentação valendo-me de uma retórica dúbia – “do que você dava conta?”. Mantendo-se na posição de quem se faz reconhecer, a entrevistada assume a pergunta como dela (9) e é desse lugar que concorda com meu ponto de vista. Retoma a lógica de funcionamento da assembléia e localiza-se nesse ritual numa posição que, se não é de destaque, tampouco é esvaziada de poder.

As primeiras análises dessa entrevista causaram-me embaraços. Considerei que a narrativa não trazia elementos significativos para a pesquisa. O problema estaria na entrevistada e, portanto, o equívoco estaria nos critérios de escolha utilizados? Ou a dificuldade revelava uma incompetência na condução da entrevista? Essas duas formas de considerar o problema circunscreveram um labirinto e o “fio de Ariadne” que utilizei consistiu na admissão de que os pressupostos que carregava com relação à entrevistada deformaram as possibilidades da interação na produção do discurso. Considerando que o que se produz na entrevista se articula às posições enunciativas de seus protagonistas, “às suas formações imaginárias, aos seus desejos” (MATA-MACHADO, 2002, p. 134), e que essa produção é indissociável da situação de interação, pude retomar a análise fora do labirinto.

Assim, pude reconhecer que essa entrevistada me apresentou uma questão interessante que carreguei para as outras entrevistas. Na organização do movimento sindical, a assembléia é o ritual para onde convergem todos os micropoderes que sustentam a atividade política. Esse ritual compõem-se internamente de uma gramaticidade que estabelece o lugar de fala e indica a ordem do discurso, ou seja, o que pode ser dito, por quem e como. A entrevistada ressaltou esses efeitos e situou os elementos de espaço e tempo na produção de uma intervenção (8). Na condução das outras entrevistas, formulei como pergunta aquilo que essa entrevistada atribuiu importância. Foi também após meu desembaraço que consegui (re)nomear a entrevistada inspirando-me em sua própria narrativa:

(1) S: Mas então, você estava contando de quando você foi pra Januária, né?

(2) C: Foi, eu comecei a trabalhar era uma quarta-feira e daí a uns quinze dias, eu acho... Nem sei se chegou a quinze dias, mas foi isso mais ou menos. Aí, teve a primeira assembléia, né, eu não cheguei a ir na primeira assembléia. A escola que eu trabalhava, né, a maior escola de Januária, mas eu tinha pouco tempo que tava lá. E tinha aquela coisa “ih, eu num conheço ninguém, nunca participei disso”. Eu me lembro que inclusive a primeira passeata eu vi de fora (RISOS). Eu estava na porta de casa, que eu morava em frente à Superintendência. E, aí eu nem... nem... nem sabia. Eu tava na porta de casa, aí eu vi o pessoal indo pra porta da Superintendência e tudo, aí eu tava em casa aí eu peguei e fui.

Essa enunciação da entrevistada remeteu-me a duas canções de autoria de Chico Buarque de Holanda: *A banda*⁶⁵ – na porta de casa, vendo a passeata de fora – e *Carolina*⁶⁶ – que assistia da janela o tempo passar. Mas essa Carolina se recusou a ver o tempo passar e ingressou na passeata, no sindicato e em outros espaços.

Insiro nesse mesmo bloco a terceira entrevista que realizei, embora reconhecendo as diferenças no encadeamento discursivo de cada entrevistada. O que me parece comum aqui é o fato de a transferência na relação entrevistadora-intervistada produzir algumas dificuldades.

Marina, nome fictício escolhido pela própria entrevistada, ingressou na direção sindical da APC⁶⁷ – em 1984. Professora primária, atuou também como diretora de escola por um mandato em concomitância com um mandato sindical.

65 “Estava à toa na vida/ O meu amor me chamou/ Pra ver a banda passar/Cantando coisas de amor...” in: CHICO BUARQUE, 1966, São Paulo, Editora Musical Brasileira Moderna Ltda.

66 “Carolina/ .../ Lá fora, amor/ Uma rosa nasceu/ Todo mundo sambou/ Uma estrela caiu/ Eu bem que mostrei sorrindo/ Pela janela, ói que lindo/ Mas Carolina não viu/ .../ Eu bem que mostrei a ela/ O tempo passou na janela/ Só Carolina não viu”. In: CHICO BUARQUE DE HOLANDA; volume 3, 1968. São Paulo, Editora Musical Arlequim Ltda.

67 Após o Congresso de Unificação, em 1990, a APC integrou-se ao Sind-UTE e passou a Sub-sede Contagem.

Esteve na direção estadual do Sind-UTE por dois mandatos e na CUT-MG, à frente da Secretaria sobre a Mulher Trabalhadora⁶⁸. Participou da elaboração do Programa Relações de Gênero e Fortalecimento da Organização das Mulheres e coordenou algumas atividades de formação no interior de Minas Gerais. Em 2004, ingressou na equipe da Secretaria Municipal de Educação de Contagem.

A entrevista com Marina foi preenchida por silêncios, como se pode observar na seqüência abaixo:

(1) S: Se você fosse localizar assim... dificuldade que você teve no primeiro momento na direção estadual, o quê que você localizaria?

(longo silêncio)

(2) S: Ou então de outra forma né? Que estratégias você aprendeu, construiu na sua passagem pela direção.

(longo silêncio)

(3) M: Tem que fazer uma busca...

(4) S: Não, se tiver muito longe a gente pode passar pra frente.

(5) M: Ta.

(6) S: E a gente depois, talvez... vá aparecendo.

(7) M: Ta, ta.

(8) S: Aparecendo o caminho. Eu fico pensando assim, quando a gente entra numa diretoria, aí é outro conjunto de pessoas, outro nível de polêmica né?

(9) M: Humhum.

(10) S: Que deve ser diferente daquelas que você vivia em Contagem.

(11) M: Humhum.

(12) S: Por exemplo, essa de ser mulher e estar numa posição de poder, não sei se isso também era tão manifesto na diretoria estadual.

⁶⁸ Em 2007 passou a chamar-se Secretaria de Mulheres.

(13) M: Na diretoria estadual, isso é uma coisa que não aparece muito porque é... tem um número grande de mulheres na diretoria, mulheres que vêm de uma trajetória, que já têm uma militância construída né? É... e a minha primeira, meu primeiro mandato na direção do Sind-UTE estadual, eu guardo o sentimento de um aprendizado muito grande, porque embora você esteja falando de um tema comum, que é a educação, você ta falando de um tema comum dentro de uma diversidade regional muito grande né?

(14) S: Humhum.

Nessa seqüência, conduzi-me claramente por pressupostos sobre a entrevistada e sobre as relações vivenciadas na direção sindical. A pergunta de entrada (1) já enuncia que Marina deveria ter tido dificuldades em seu primeiro mandato na direção estadual do Sind-UTE. A forma como ela se contrapõe a essa afirmação não é oferecendo uma negativa, mas um silêncio que não consegui ouvir. Nesse momento, produziu-se uma “conexão de salto”: voltei à carga refazendo a pergunta, como se a entrevistada não a houvesse entendido (2). A entrevistada manifesta uma negativa (3), que finjo ouvir mas insisto para que o caminho da resposta possa aparecer (4, 6) e introduzo o meu monólogo (8). As posições se invertem e é Marina quem apresenta assentimento benevolente (9,11). Ao invés de formular uma interrogação dou a deixa para a resposta que espero ouvir (12). Marina consegue, enfim, retomar um lugar na produção discursiva e manifesta sua discordância em relação ao meu ponto de vista (13): uma mulher em posição de poder não é algo inusitado, não constitui um empecilho. O sentido que atribui a essa experiência é de aprendizado. Marina alertou-me para o fato de que meus pressupostos estavam ainda atados a uma concepção binária sobre as relações de gênero, que permanecia procurando as dificuldades enfrentadas por mulheres em situações de poder.

Essas duas entrevistas, que a princípio julguei menos produtivas para as finalidades desse trabalho, revelaram sua densidade à medida que considerei as interferências de meus pressupostos na condução da investigação. Vistas por esse prisma, as recusas e reticências das entrevistadas serviram para que eu pudesse desconstruir premissas, tais como: o ingresso na direção sindical é a manifestação de uma resistência às formas de poder; uma contraposição ao autoritarismo nas relações sociais; as mulheres, quando em posição de poder, enfrentam a oposição masculina que se expressa em reações machistas que impregnam as relações sociais. As entrevistadas não descartaram totalmente essas conjecturas, mas apresentaram outros elementos que interrogaram minha própria posição na pesquisa. Elas me conduziram na difícil tarefa de estranhar o familiar para descobrir fragmentos e multiplicidades que compõem posições de gênero.

4.3.2 Bloco 2 - Tecendo cumplicidades

Rosaura foi a única entrevistada que não fez questão de um nome fictício. Ex-dirigente sindical cuja trajetória confunde-se com a história do Sind-UTE, Rosaura participou da construção da UTE, em 1979. Ingressou na primeira direção dessa entidade, como suplente, e permaneceu efetiva nas gestões seguintes até 1991. Foi a primeira mulher a ocupar a presidência da UTE, eleita 1987, sendo reeleita como integrante da diretoria provisória no Congresso de Unificação que criou o Sind-UTE, em 1990. Em 1991, ingressou na CUT Minas Gerais à frente da Secretaria Estadual de

Formação. Ao final desse mandato, desvinculou-se do movimento sindical. Participou de uma das atividades do Programa Relações de Gênero e Fortalecimento da Organização das Mulheres na condição de colaboradora. É professora de física nas redes estadual e municipal de educação de Minas Gerais e Belo Horizonte, respectivamente.

Esse caso difere do anterior, pois a entrevista corroborava vários pressupostos que eu carregava a seu respeito. A entrevistada localizou sem dificuldade o momento de ingresso na direção sindical, relacionando-o ao contexto político da época e a suas inclinações pessoais. Não demonstrou hesitações ou surpresa. A impressão era de que havia uma história guardada esperando para ser contada, o que muito satisfaz uma pesquisadora. A textura discursiva se inverteu: o maior índice de interpelações foi produzido pela entrevistada a fim de saber quem era a entrevistadora e se corroborava seus pressupostos.

Logo no início da entrevista ocorre uma interpelação da entrevistada:

(1) S - Ah, você dava aula particular prá...

(2) R - É. Eu dou aula desde doze anos de idade na realidade, né, porque eu comecei a dar aula particular pros meninos que iam fazer admissão ao Ginásio. Você lembra?

(3) S - Hum, hum...

Ensaio uma pergunta (1) que é interrompida / recusada pela entrevistada. Ela então introduz em sua resposta uma informação (2) e termina endereçando-me uma pergunta que é ao mesmo tempo uma sondagem: se me lembro dessa época, de que época falo, a até que ponto vai o meu saber?

Em outra seqüência, a sondagem fica mais nítida e estabelece o ponto do contrato para a enunciação:

(1) R – Porque a Convenção; na época você era da oposição, né?

(2) S – Na época eu não estava ainda no sindicato; entrei em noventa e um.

(3) R – Ainda não? Pois é, então o pessoal da oposição queria uma convenção aberta, com todas as forças políticas que estavam no congresso entendeu? (...)

O turno de palavras é interrompido para dar lugar a nova sondagem (1): qual era o lugar de fala da entrevistadora? Esclarecida a minha posição (2) – à época fora da disputa – há o assentimento (3) que faz prosseguir a enunciação. As marcas lingüísticas “entendeu?”, “sabe?”, “conhece?”, “lembra?” referidas a situações e pessoas compõem a textura discursiva e demonstram que a entrevistada não solicitava ser reconhecida: ela controlava a entrevista. Nessa forma de interação eu não ofereci resistência. Cedi prontamente o lugar de poder, aliás, esse já era o lugar que atribuíra à Rosaura quando a escolhi.

O poder é intercambiante. Aceito o contrato e, instaladas as posições, a entrevistada pode localizar-me em outra referência de modo a acenar-me com um lugar de poder-saber no jogo discursivo:

(1) R – Aí me envolvi muito com esse processo da Secretaria [municipal de educação de Belo Horizonte]. Eu não dava conta de... a cabeça estava em outra. Eu falo que minha vida é pra fazer; escrever não é comigo. Eu escrevo. Quando eu fui presidente da UTE tive que assumir, porque a Elizete saiu da diretoria né? E aí eu assumi o cargo de coordenadora do departamento de imprensa, entendeu? Nesse período que eu fui coordenadora do departamento de imprensa, eu aprendi muito. Então, por exemplo, eu escrevo bem, eu escrevo um artigo pro jornal, legal né? É, eu tirei nota boa na redação do

concurso, mas eu tenho muita dificuldade pra escrever. Coisa comprida então, monografia, tese... Imagino o quê você ta passando! Não sei se você gosta de escrever, mas eu não gosto.

(2) S – Eu gosto, mas é difícil.

Após aproximadamente quarenta minutos de entrevista, construímos alguma proximidade a partir do momento em que houve o reconhecimento de que a entrevista se insere em outra comunidade discursiva: a acadêmica. Dessa forma, um novo contrato pôde ser instaurado para permitir o acesso não só a informações dentro do registro político-sindical:

(1) R – É... se você quiser perguntar alguma coisa...

(2) S – É...eu queria retomar uma questão. Até hoje você foi a única mulher que esteve nesse lugar de coordenação geral, de presidência, no caso. Eu queria que você falasse um pouco. Você já falou do debate da época, de ser uma categoria majoritariamente feminina, né?

(3) R – Várias mulheres, várias pessoas falavam isso, que a gente devia ter uma presidente mulher, que a maioria da categoria era feminina, e por que não? Que a gente devia colocar uma presidente mulher. Então essa era uma questão. E como eu, de certa maneira, eu consegui ser uma referência pra categoria nas assembléias e etc. e tal, a mulher que as pessoas acharam que devia ocupar esse lugar e começaram a me incentivar, e aí eu topei... Não sei o que você quer saber disso.

(4) S – Eu quero saber o efeito disso pra você, se teve algum.

(5) R – Ah... eu tive que fazer escolhas viu, Shirley?

(6) S – É...

(7) R – É. Muitas. E determinantes na minha vida né? E... Quando eu assumi que eu... eu não sei. Eu vou falar de minha dificuldade, eu não sei se...

(8) S – Aí você fica a vontade, porque eu também não pretendo, assim, é... não é a sua intimidade que vai aparecer, mas o sentido mais geral. Posso desligar o gravador se preferir.

(9) R – Não precisa. É... Eu vou falar da minha intimidade, então... é... a forma que você for colocar, que eu queria que você desse uma geral e talvez não entrasse nos detalhes né?

Esse momento foi o mais acirrado dessa entrevista. A entrevistada abriu a possibilidade para novas perguntas (1), ou esperava a decretação do final da entrevista? Em (3) ela parece dar por encerrado o caso – “o que [mais] você quer saber disso?”. O tipo de interrogação é quase um imperativo que não deixa margem para evasivas (4): é possível negar que ocupar o centro do poder deixa marcas indeléveis? Em (5) a entrevistada denota reconhecer seu lugar nesse jogo e invoca seu nome, recurso pouco comum nas entrevistas que realizei. É preciso cumplicidade para que conflitos íntimos sejam enunciados (7, 9). O pacto, na verdade, é que esses conflitos desapareçam sob um “sentido geral” (8), e sem detalhes (9).

Numa outra entrevista esse mesmo procedimento se interpôs. Dirce foi, sem dúvida, a entrevistada mais disponível. Tivemos três encontros que duraram cerca de duas horas cada um. Seu discurso foi permeado pela tentativa de preencher lacunas, não deixar escapar detalhes e promover um ordenamento cronológico de fatos.

Dirce trabalhou em hospitais até 1982, antes de iniciar sua carreira no magistério. Assim que ingressou numa escola como professora de ciências, filiou-se à APPMG, mesmo sem conhecer a entidade. Quando teve início a greve de 1979, tomou conhecimento da disputa entre as entidades e filiou-se à UTE. A partir da greve de 1987, intensificou sua militância de base: mesmo sem compor a direção, ia

às escolas discutir a campanha salarial e filiar colegas ao sindicato. No Congresso de Unificação foi “pressionada pela base a estar na diretoria provisória das sub-sedes”. Foi assim que se inseriu na direção sindical. Em 1992, com a renúncia do presidente da sub-sede de Contagem, foi conduzida, pelo Conselho Geral do Sind-UTE, para esse lugar. Esteve por duas gestões na direção estadual do Sind-UTE. Participou do Conselho Estadual do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) como representante do sindicato. Integrou a coordenação geral da Escola Sindical 7 de Outubro. Atualmente participa da gestão da Prefeitura Municipal de Contagem respondendo por uma pasta no primeiro escalão do governo.

Uma característica da “torrente discursiva”⁶⁹ que compôs essa entrevista foi o livre fluxo da fala. Foram poucas as interpelações que fiz, a maioria de assentimento. Em muitos momentos da entrevista, Dirce se permitiu expressar questões com as quais não havia se defrontado anteriormente:

D – Em Betim, o que eu acho que também ajudou, eu tive uma vizinha que era minha amiga, a gente jogava baralho junto. Ela era da guerrilha, né, ela foi sumida. Eu lembro da mãe dela chorando, essas coisas todas, não podia falar e por sinal, nunca mais a vi, né. É... Marília, oh! Por sinal, Marília⁷⁰ (RISOS). Engraçado, nunca tinha associado isso!

(...)

D – Eu era filiada à APPMG. Eu sempre fui filiada a sindicato, não me pergunte por que (RISOS)

S – Você era filiada também na saúde?

D – Era, não existia o Sind-Saúde, mas eu me lembro que era Sindicato dos Trabalhadores e Empresas... não sei o que... De Empresas Hospitalares, eu não lembro o nome mais. Funcionava,

69 A partir de observações provenientes do desenvolvimento de sua pesquisa, Machado (2004, p. 94) denomina “efeito torrente” a uma disposição torrencial para a fala para a qual bastava ligar o gravador.

70 Nome da prefeita do município de Contagem com a qual a entrevistada mantinha proximidade.

acho que ali na Tamoios. Mas, assim, “eu vou filiar porque eu quero fazer isso e isso”. Não! Achava que era importante, não sei por que não, acho que nunca parei pra pensar porque não. (RISOS)

Nessas duas seqüências é possível perceber que a entrevistada se utilizou da entrevista como um momento de reflexão, de retomada de um percurso, reorganizando dados para inseri-los no contexto atual. Um movimento ao-depois:

D – Ai eu fico imaginando que pode ter sido estes fatos, porque é difícil você imaginar por que é que você... Quando você não vem de uma família de esquerda né, é outra coisa. Mas eu ficava imaginando assim: “por que é que eu questiono tanta coisa?”. Hoje a gente já sabe e tal.

O que levou Dirce a colocar-se tão à vontade na entrevista? Estava mesmo se pronunciando sem barreiras? Observo que a entrevistada conferiu-me o lugar de pesquisadora. Em muitos momentos fez referência à pesquisa, em especial no trecho que transcrevo abaixo, no qual enuncia a expectativa que funcionou como eixo articulador do discurso:

D – Eu não sei, né, porque eu nunca mexi com pesquisa, mas eu acho que a gente vê exatamente isso, deve ser isso que você vê nas pessoas né, a mudança!

O fluxo discursivo não impediu que a entrevistada tentasse controlar os rumos da entrevista. Em alguns momentos, de forma direta, seja enunciando o que deve ser dito sobre ela:

D – Eu falo assim, em momento nenhum ninguém pode dizer que em algum momento eu falei da instituição. Seja do sindicato, seja da Escola Sindical, a mesma coisa do governo que eu sou hoje. Que eu falo, falo muito né! Eu falo muito isso porque isso ficou tão claro pra mim! Por exemplo, a I... ela tava com uma briga com a direção, mas

ela tava descaracterizando e desmotivando a categoria a acreditar na instituição sindicato, entendeu? E eu falei com ela assim “você pode ser contra a direção, você não pode ser contra a instituição do sindicato”.

Seja demarcando aquilo que não pode ser dito:

D – Uma coisa que não pode pôr, por exemplo...

S – Quer que desliga?

D – Não, não precisa não. E eu tive um atrito com ele e eu também não gostaria que você colocasse nos exemplos.

Ou negando-se a ir adiante no assunto, mesmo quando ela mesma introduz a questão:

D – Quando eu assumi, que a M... assumiu a coordenação administrativa financeira, foi essa época que foi época também que teve problema direção né? Com o B..., tal e tal.

S – Hurum.

D – Mas eu não tava envolvida diretamente, então... lembro das discussões e tal, mas até hoje não entendo direito o que aconteceu. Que aí cê vai contar pelo que te contaram né?

S – Hurum.

Esse curioso mecanismo de denegação funcionou produzindo uma nova delimitação entre o que poderia e o que não deveria ser pronunciado. Esse limite era dado por aquilo que a entrevistada considerou, em mais de um momento, como a “preservação da instituição”. Ela considerou o que poderia ser ou não *divulgado* e não o que poderia ou não ser *enunciado*. E assim preservou o fluxo discursivo que quis imprimir à entrevista.

A composição desses dois blocos analíticos exigiu que eu reconhecesse minhas disposições e indisposições em relação a cada produção discursiva. Inserindo a transferência que se operou entre entrevistadora e entrevistadas no plano das condições de enunciação, pude analisar o discurso produzido não sob a ótica de verdades pronunciadas, mas pelo ângulo das interações que fazem funcionar jogos de verdade na situação de entrevista. Se objetivação e subjetivação são processos interdependentes, aproximar-me desses laços recíprocos foi condição para prosseguir com a análise das entrevistas, guiando-me pelo mapa apresentado pelas entrevistadas.

Passei a reconhecer as entrevistas como narrativas nas quais a dimensão do *julgar-se* – a aplicação a si mesmo dos critérios de juízo de uma cultura – e do *dominar-se* – a colocação em discurso do permitido e do proibido – sobressaem como mecanismos da expressão da experiência de si. Assinalo minha concordância com Larrosa (1994, p. 69) no que diz respeito à relação entre narrativa e subjetividade. Entendo que a narrativa não é o ponto de irrupção da subjetividade, mas uma “modalidade discursiva que estabelece a posição do sujeito que fala” e as regras de sua inserção no interior da trama. Nesse jogo, que modalidades da relação consigo mesmas as entrevistadas fazem funcionar? Que técnicas são acionadas na fabricação de subjetividades?

5 A FABRICAÇÃO DE SUBJETIVIDADES: A ARTE DE TRANSFORMAR-SE A SI MESMA

Nas narrativas das dirigentes sindicais, procurei as técnicas por elas utilizadas visando à fabricação de subjetividades que, em meio a relações de poder-saber, indicam a forma como experimentam as relações sociais a partir de um lugar sexual. Nessa busca, interroguei posições assumidas diante de tensões, bem como os deslizamentos em relação aos ideais de gênero e não a fixação de identidades. Concordo com Swain (2002) quando indica que a questão hoje está em descobrir em que relações de poder a identidade se instaura.

Recusar a pressuposição de uma noção estável de sujeito, como destaca Butler (1998, p. 15), significa um modo de interrogar sobre sua construção ao invés de tomá-la como dado inexorável. Esse tem sido um alvo especialmente importante para as preocupações feministas, à medida que denunciam que as bases do ideal de universalidade, igualdade, sujeito de direitos foram construídas mediante exclusões raciais e de gênero. No registro da filosofia da diferença, a identidade é contingente e produto de diferentes componentes que se interconectam: discursos políticos e

culturais, sistemas de representação⁷¹ e histórias particulares. Nesse caso, entre identidade e diferença não há oposição, mas relação, ou seja, é a marcação da diferença que implica na produção da identidade.

Em sua formulação sobre essa problemática, Chantal Mouffe (1996, p. 105) aponta a concepção de identidade numa perspectiva capaz de nos colocar em condição de teorizar a multiplicidade de posições-de-sujeito. Segundo essa autora, um único indivíduo pode ser portador de uma multiplicidade de posições e ser dominante numa relação ao mesmo tempo em que é subordinado em outra. Trata-se de uma diversidade de discursos, entre os quais não existe uma relação necessária, mas antes “um constante movimento de sobredeterminação e deslocamento”. A identidade é então focalizada no interior das práticas sociais, no constante movimento que permite o trânsito discursivo por várias posições, facultando ao sujeito referências nas quais as determinações vão se somando, subtraindo-se e diferenciando-se. O conceito de *articulação* é apresentado por Mouffe (1996, p. 106) para compreender a constituição das identidades no campo das práticas discursivas. A inexistência de uma ligação prévia e necessária entre as posições-de-sujeito não significa a negação de uma tentativa de estabelecer entre elas ligações históricas, sempre contingentes e variáveis. No campo da política, existem sempre discursos

71 Não se trata da noção de representação como substituto do real que se apresenta na dimensão externa – da qual participam sistemas de signos como a linguagem – e interna ou mental, referida à representação do real na consciência. No contexto da filosofia da diferença, a representação é sistema de significação desvestido dos pressupostos miméticos que estabeleceriam o real, a consciência transparente. Incorpora as características de indeterminação, instabilidade e ambigüidade atribuídas à linguagem. Tomaz Tadeu Silva (2000, p. 91) nos lembra também que é “por meio da representação, que a identidade e a diferença se ligam aos sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade”.

que tentam facultar uma articulação a partir de diferentes pontos de vista, ou seja, uma “estrutura discursiva instável”, submetida a uma “variedade de práticas articuladoras”. Como decorrência, não existe qualquer identidade social que possa ser completa e permanentemente adquirida e a unidade precisa ser encarada “como a fixação parcial de pontos nodais”. Ao tratar das posições-de-sujeito, essa autora adverte que se trata da posição construída ao longo de discursos e práticas, que podem se cruzar ou se antagonizar. É a produção daquilo que nos tornamos e não daquilo que somos.

Na concepção de Hall (2000, p. 104) a identidade é um conceito “sob rasura”, isto é, um conceito que não é mais “bom para pensar – em sua forma original, não-reconstruída”. Um conceito que opera “no intervalo entre a inversão e a emergência: uma idéia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas”. Nesse caso, caberia configurar o conceito de identidade de forma destotalizada e por fora do paradigma em que foi gerado. O autor adverte que há um conjunto de problemas que estampam a irreduzibilidade do conceito de identidade. A política é um desses casos: nenhum coletivo é capaz de estabilizar, fixar, garantir o pertencimento, mas a ação política ainda precisa lançar mão da identidade.

Stuart Hall (2000, p. 105) aposta na rearticulação entre sujeitos e práticas discursivas e passa a tratar a identidade como identificação, preferindo enfatizar o processo de subjetivação. Indica, assim, a possibilidade de “buscar compreensão tanto no repertório discursivo quanto no psicanalítico. Em contraste com um “naturalismo”, que entende a identificação como reconhecimento de uma origem

comum, ou de características partilhadas com pessoas ou grupos, a conotação adotada por Hall (2000, p. 106-7) refere-se a uma construção condicional, a “um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação”. Trata-se de demarcar a inexistência de um sistema relacional coerente que opera por meio da *différance*⁷²: “envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas; (...) requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui”. Fragmentos e fraturas, multiplicidades, antagonismos caracterizam a identidade. Em lugar do retorno às raízes, uma “negociação com nossas ‘rotas’” (HALL, 2000, p. 109), que só pode ser lida a contrapelo porque é constantemente desestabilizada pelo que deixa de fora.

Stuart Hall (2000, p. 112) nos adverte que uma “suturação eficaz do sujeito a uma posição-de-sujeito” tem que ser pensada como uma *articulação* e não como um processo unilateral de adesão. É por esse caminho que o autor retorna à obra de Foucault – predominantemente seu último trabalho, *História da sexualidade* – e passa a indagar a identidade nos termos da “relação com o eu”. Considero esse caminho elucidativo para abordar a reverberação da política de gênero na fabricação da subjetividade de dirigentes sindicais a partir da interconexão saber-poder e gênero.

Por esse ângulo analítico, procurei retratar uma cartografia com os pontos que as dirigentes definiram em sua narrativa. Esse trabalho me apresentou duas

72 O conceito de *différance* foi elaborado por Jacques Derrida. É explicado por SILVA (2000: 79-80): “Quando consultamos uma palavra no dicionário, o dicionário nos fornece uma definição ou um sinônimo daquela palavra. Em nenhum dos casos, o dicionário nos apresenta a ‘coisa’ mesma ou o ‘conceito’ mesmo. (...) A presença da ‘coisa’ mesma ou do conceito ‘mesmo’ é indefinidamente adiada: ela só existe como traço de uma presença que nunca se concretiza. Em suma, o signo é caracterizado pelo diferimento ou adiamento (da presença) e pela diferença (relativamente a outros signos) duas características que Derrida sintetiza no conceito de *différance*”.

exigências. A primeira, reconsiderar minhas expectativas e reler o direcionamento das entrevistas. A segunda, abrir mão de atribuir categorias prévias para classificação dos enunciados. Tentei guiar-me por aquilo que as entrevistadas pronunciaram na situação de entrevista e compus um conjunto que não se estrutura a partir do que é recorrente nas narrativas. As demarcações propostas nas narrativas indicaram-me um eixo articulador: o conflito. É possível dizer que as dirigentes sindicais escolheram ingressar nas direções porque carregavam uma oposição em relação a um ideal de gênero que não lhes servia mais? Que tensões experimentaram e introduziram em sua trajetória como dirigentes sindicais? Que mecanismos participam da fabricação de subjetividades?

Para essa análise, considerei importante retomar a formulação de Figueiredo (1995) sobre a *militância como modo de vida*, sustentada por enquadres temporais – o tempo longo dos princípios e ideais e o tempo curto das urgências. Esses funcionam como dispositivos de vedação a operar pela inflação imaginária da vontade como forma de fazer face à experiência de impotência diante da exigência de transformação social. Quis identificar em que medida essa posição é sustentada nas narrativas das dirigentes e, portanto, reiterada como modo de subjetivação. Localizei nas narrativas uma problematização interposta aos enquadres temporais:

(R): E era uma discussão que era a profissionalização. Eu também achava meio complicado esse lance de virar sindicalista profissional, né? (...) Então eu não quis, resisti bravamente, “não, não, não”. Vou voltar pra escola. E tem um conflito aí também, que é a vida da gente né? Pessoal né? É... espaço pra mim, ter rotina. Na época eu falava “eu quero rotina”. Quero ter uma vida mais ou menos organizada, poder saber a que horas que eu trabalho, a que horas que eu não

trabalho. Não pode ser essa coisa... Eu quero fazer outras coisas, quero né?

(...)

(R): Então eu sempre abri, fui abrindo mão da minha vida pessoal, vida afetiva. Minha casa era só pra dormir e assim mesmo, olhe lá, né? Sua vida passa a ter vinte quatro horas por dia mesmo. Então, um pouco meu retorno pra escola é um pouco também um retorno pra mim mesma. É... quando eu volto pra escola eu tenho horário e tudo mais, então eu cuido do meu corpo. To fazendo ginástica, to fazendo natação. Namorando, de vez em quando, mas to namorando né?

Seria a atividade sindical de fato incompatível com “a vida pessoal”? Essa reiteração do limite exigente imposto pelas temporalidades militantes pareceu indicar um modo de subjetivação com o qual a entrevistada quer romper quando retorna para a escola: a pressão do tempo curto das urgências sobre o cuidado de si, sobre as tentativas constantes de se fazer diferente do que se é ou do que se espera. Ela reconhece que há mulheres que “dão conta de conciliar” vida pessoal e atividade militante. O que está em jogo então? Há outras temporalidades em jogo? Marina, outra entrevistada, apresentou-me essa tensão de modo diferente:

(M): O Sind-UTE estava com aqueles problemas todos e eu fui pro departamento de comunicação. Quando eu assumi o departamento de comunicação do Sind-UTE eu coloquei uma questão, eu cheguei a discutir com algumas pessoas, que eu não estava agüentando mais pular de um lugar pro outro sem fechar os processos. Porque essa era a minha, o meu maior dilema. É... uma... um sentimento muito ruim que eu trazia. Porque na escola foram cinco anos de um processo fechadinho, muito interessante. Depois disso eu não fiquei um ano inteiro em lugar nenhum, e era exatamente isso que eu não desejava mais né?

(S): Hurum.

(M): Eu estava precisando estar num lugar onde eu pudesse ter a perspectiva de um caminho, de um trabalho de um processo que não fosse partido, ver um trabalho continuado, né? Ver um trabalho fechado é... então, isso não aconteceu no departamento de comunicação, isso não aconteceu na CUT.

Marina enuncia uma temporalidade que exerce uma tensão sobre a atividade militante e que opera entre o tempo longo e o tempo breve: a descontinuidade. As problematizações que as entrevistadas interpuseram levaram-me a concluir que os parâmetros definidores da “militância como modo de vida” são insuficientes para abordar aspectos da fabricação da subjetividade das dirigentes sindicais. Não porque a subjetivação se opere fora dos marcos do poder disciplinar, mas porque considero importante interrogar como os sujeitos se produzem em meio a essas técnicas e que procedimentos utilizam para estabelecerem a reflexividade. Se as relações de poder são móveis, em que medida, na atividade sindical, permitiriam a eclosão de estratégias que modifiquem o curso dos processos de subjetivação? A política de gênero seria um dispositivo de vedação ou de transformação? Que procedimentos e técnicas as dirigentes mobilizam a fim de se apropriar de sua relação consigo?

Essas questões tomam por referência as formulações de Foucault que concernem aos procedimentos pelos quais o sujeito se constitui através das práticas de libertação⁷³:

Tratava-se antes de fazer aparecer de que modo, até hoje, os mecanismos sociais tinham funcionado, como as formas de repressão e de imposição tinham atuado e, a partir disso, me parece que se permitia que as pessoas tivessem a possibilidade

73 Esse percurso, como expus no capítulo 1, desdobrou-se no estudo da ética que concerne à maneira pela qual cada um/a constitui a si mesmo/a como sujeito moral do código. Nas palavras do filósofo: “Dado um código de condutas e para um determinado tipo de ações (...) há diferentes maneiras de o indivíduo ‘se conduzir’ moralmente, diferentes maneiras para o indivíduo, ao agir, não operar simplesmente como agente, mas sim como sujeito moral dessa ação” (FOUCAULT, 2004, p. 212)

de se determinar, de fazer – sabendo tudo isso – a escolha de sua existência. (FOUCAULT, 2004, p. 290)

Minha análise se desenvolveu no sentido de investigar em que medida as relações poder-saber, articuladas pelo dispositivo política de gênero instigaram as mulheres dirigentes sindicais que entrevistei na composição de uma “estética da existência”, ou na invenção de si mesmas. Essa produção inventiva de si não promove um retorno à figura do sujeito soberano, fundador e universal. Ao contrário, à medida que é uma prática ética de produção da subjetividade, é, ao mesmo tempo, assujeitada e resistente: é, portanto, um gesto eminentemente político (REVEL, 2005, p. 44).

Identifiquei o conflito como eixo articulador das narrativas das dirigentes sindicais a partir do qual destaquei modalidades da relação que estabelecem consigo mesmas – definir-se entre o âmbito público e privado, entre a intimidade e a política. Os planos analíticos que compus foram demarcados a partir dos problemas colocados pelo dispositivo política de gênero: a inserção das mulheres na institucionalidade sindical e a redefinição das relações de poder; os âmbitos público e privado como política variável.

5.1 A inserção das entrevistadas na institucionalidade sindical: redefinição das relações de poder

A perspectiva de descobrir por que as entrevistadas ingressaram em direções sindicais perdeu força explicativa. De fato, como suponha ao iniciar as entrevistas, tive acesso à construção de um sentido para essa experiência “ao-depois” e a partir de uma narrativa sobre o ingresso. Se as razões dessa escolha não se evidenciaram, a narrativa da experiência vivida trouxe à tona um ponto de referência: a greve.

Recorrendo à análise de Inês Teixeira (1992, p. 198), considero a greve momento impar nos mundos do trabalho e da experiência humana. A autora nos lembra que os estudos sobre greves têm delimitado vários focos interpretativos: “reivindicações, negociações, formas organizativas, vitórias e derrotas”; “desdobramentos na organização e configuração política dos trabalhadores”; “a festa, ou o ‘espírito da greve’” (TEIXEIRA, 1992, p. 199). Sua opção foi abordar a greve em seu traçado menos visível, aquele da produção de subjetividades que ocorre em meio aos “confrontos e encontros pela valorização do trabalho e da qualidade de vida” e requer a autodeterminação.

A greve, nesse entendimento, constrói-se cotidianamente por meio de símbolos, códigos, vocabulário específico e, sustentada por textos diversos – faixas, cartazes, boletins, cartas, comunicados – imprime uma marca singular. Nenhuma greve é igual à outra. Do mesmo modo, dificilmente alguém sai de uma greve da

mesma maneira que entrou, pois a adesão já é um ato que mobiliza disposições políticas e subjetivas. O texto da greve é, correlativamente, a escrita do próprio texto, à medida que “sujeitos reais, mulheres e homens, com seus desejos, expectativas, sentimentos, hesitações” confrontam-se com dilemas – os do movimento – e com as suas escolhas (TEIXEIRA, 1992, p. 199).

Por seu caráter estratégico no campo das relações de poder, a greve consiste num ritual de inversão das relações sociais. Por sua posição no contexto da atividade sindical, especialmente no Sind-UTE, concebi a greve como mecanismo do dispositivo política de gênero, enunciado não nos documentos, mas nas narrativas das entrevistadas.

Embora todas as narrativas coincidam na afirmação da greve como momento de aproximação da atividade sindical, início da militância e ingresso na direção, a singularidade dos processos vividos informou minha análise.

5.1.1 Apropriação de uma gramaticidade

Se todas as narrativas começaram pela greve, não registraram a mesma greve. No caso do Sind-UTE, a de 1979 será sempre um marco constitutivo e foi por ela que Rosaura iniciou sua narrativa, com a lembrança da reunião do grupo que se consolidou como oposição sindical à APPMG e que teve como encaminhamento a construção da greve.

R - Eu fui parte desse processo, lá no Estadual⁷⁴, levando a convocação da assembléia. Acho que a primeira assembléia foi no Sindicato dos Bancários, se não me engano. Eu lembro que estava bem cheia, discuti a pauta de reivindicação. Aí, a segunda assembléia foi na Medicina. E eu... entrei nisso, entrei. Dessa primeira reunião da FAFICH prá frente eu já comecei a participar, entendeu?

S - Hum... hum...

R - Aquela greve grande, foi feita fora da APPMG e culminou na fundação da UTE. Então, eu participei disso tudo, desse processo, né.

Em sua narrativa, Rosaura contou que sua “consciência política” surgiu antes de sua aproximação do processo de fundação da UTE, ainda no movimento estudantil. Definiu a consciência política como “a visão de que precisava participar”, e narrou o momento específico em que admitiu essa premissa. Cursava licenciatura em física na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) quando houve o encontro preparatório para o Congresso de Reconstrução da União Nacional dos Estudantes (UNE), em Belo Horizonte. O clima era de intensa mobilização interna na universidade – vigília e ocupação de prédios para garantir a realização do encontro – e ela “não participava da nada”. Num determinado momento do encontro, “a repressão baixou”

R – E a televisão à noite mostrou as imagens da repressão e aquilo me incomodou prá caramba. Aquela cena dos meus colegas, porque ali, era muito perto, era o povo que estava comigo dentro da universidade, apanhando. E a sensação de não ter participado...

A participação não foi vinculada a motivos ideológicos ou à opção por um programa político. Pareceu mais relacionada aos efeitos de uma prática discursiva

74 Escola Estadual Milton Campos, conhecida como Colégio Estadual Central ou apenas Estadual.

em elaboração e disputa. Sua decisão de participar talvez indique muito mais o esgarçamento de uma referencialidade que já não lhe servia mais: “até então, prá mim, ser pobre e ser rico era normal”, disse Rosaura. A mobilização em 1979 assumiu, em sua narrativa, um caráter de restituição.

Definido o momento de início da greve, trabalhadores/as vivenciam um tempo distinto demarcado por reuniões, comissões de trabalho, piquetes, negociações e aquilo que Inês Teixeira (1992, p. 241) definiu como “o pulso, o centro e a forma organizativa básica do movimento”: a assembléia. Em torno desse marco, uma gramaticidade é construída e a inserção nesse jogo exige não só aprender um vocabulário, mas manipulá-lo. Organizar uma reunião de comando ou de regional é o passo que antecede a participação numa mesa de assembléia. Rosaura conta como foi se introduzindo nesse espaço:

R – Eles estavam lá também, fazendo as questões de ordem e a gente coordenando a reunião. O povo não entendia muito como é que era aquilo, não, e nem eu entendia, não, mas via que dava prá organizar a reunião.

Questões de ordem precedem qualquer tipo de discussão ou votação. Se acatadas, quem as interpõe tem precedência de fala. O objeto de uma questão de ordem é o próprio encaminhamento da assembléia: que propostas serão votadas e de que maneira, que assuntos serão tratados e como. As “questões de esclarecimento” também têm precedência numa assembléia e são utilizadas para fazer falar, garantir a exposição de um assunto que está em debate, por exemplo, o que aconteceu numa mesa de negociação, as implicações de determinadas propostas etc. Esses recursos acabam por definir quem tem a propriedade da fala e o que pode ser pronunciado na

assembléia. Afinal, uma questão de ordem também serve para suspender a discussão de um assunto e quem solicita um esclarecimento não está, necessariamente, em dúvida, pois este é um recurso para se fazer falar sobre determinado tema. De acordo com Rosaura, havia um grupo – “eles”⁷⁵ – que interpunha as tais questões, desconhecidas do vocabulário daquele coletivo. Aos poucos, ela também passou a dominá-las e manipulá-las.

A greve de 1979 assumiu características ímpares também em sua forma de organização. Numa categoria profissional cuja base é composta por mulheres as formas de manifestação ganharam contornos intimamente relacionados às atividades com crianças: cartazes coloridos, músicas e versos para as cantorias, enfim, “adereços e cores para os rituais da festa” (TEIXEIRA, 1992, p. 252). O depoimento de uma liderança, recolhido por Oliveira (2006, p. 80) afirma que o apoio que a greve recebeu deveu-se a “fatores políticos e alguns desses fatores de psicologia de massas”. A presença feminina resultou num fator do segundo tipo e influenciou na simpatia imediata que a greve despertou, porque, segundo o depoente, “as nossas formas iniciais de lutar eram de certa ingenuidade, simplicidade, forma um tanto prosaica que geraram uma simpatia imediata. Mas é claro que isso não foi o fator determinante” (DULCI, apud OLIVEIRA, 2006, p. 80).

75 Embora a entrevistada não o tenha explicitado, o movimento que culminou com a fundação da UTE contou com a presença de lideranças masculinas com participação política pregressa. O trabalho de Oliveira (2006) sobre o processo de criação da UTE e sua passagem à Sind-UTE baseia-se na narrativa do que chamou de “núcleo dirigente fundador”. Segundo esse autor o referido núcleo, era composto por lideranças que atuaram em organizações clandestinas de esquerda que lutaram contra a ditadura militar no Brasil, em partidos políticos como o PC do B e PMDB, ou no movimento estudantil. São homens os cinco entrevistados que compõem esse núcleo.

Mesmo levando-se em conta a época em que o depoimento fora proferido, 1979, a oposição entre formas políticas de luta e formas ingênuas de manifestação denota o quanto as relações sociais são configuradas a partir de uma posição de sujeito. Foram necessárias décadas de luta e afirmação de práticas discursivas que se propõem a desnaturalizar as demarcações sociais para que os limites entre o político e o pré-político fossem rompidos, e enunciados desse tipo suplantados. Parece-me que, da mesma forma em que o Sind-UTE surgiu da construção de uma greve à revelia do poder constituído, a greve produziu lideranças à revelia das demarcações de gênero instituídas.

Assim como as outras entrevistadas, Dirce localizou seu ingresso na militância e em seguida na direção sindical a partir de uma greve, a de 1987, apesar de ter se filiado ao sindicato logo que se inseriu no magistério e de ter participado de todas as greves precedentes. Na interpretação de Dirce, em 1986 a desorganização da categoria, que não aderiu à greve, levou à derrota do movimento. Em função disso em 1987,

D – Nós resolvemos procurar a direção da APC na época e fazer a discussão que nós queríamos organizar a rede estadual. Então a gente começou o quê que pra nós era organização. Era ir às escolas fazer a discussão, abrir o espaço nas escolas e marcar pra alguém ir falar, porque a gente não tinha coragem de falar não, tinha que ser alguém da direção. Então, a gente ia conversava com a diretora, marcava o espaço. Depois a M... L... já começou a saber o quê é que falava, porque era mais a insegurança era mais essa dificuldade. E visitamos na época eram 42 escolas estaduais aqui em Contagem, cidade muito grande, tudo disperso nas regiões. E pra nós a organização era eleger representantes de escolas. Então a gente chegava, tinha que passar os informes, que eram muito mais de falar da importância do sindicato, das conquistas, sempre aquilo... O papo era o mesmo, das conquistas da greve. Mas a gente não saía sem a eleição de um representante de cada turno e foi exatamente esse

trabalho que foi nos consolidando como uma referência pra rede estadual...

Constituir-se como referência, aprender o que se diz e a forma de dizê-lo, inserir-se nas regras dos jogos de verdade e assumir-se como participante desses jogos com as exigências que isso implica: esses são recursos da *experiência de si* assumidos pelas entrevistadas ao ingressarem nas direções sindicais.

Embora em ampla maioria nas assembléias, as mulheres raramente se pronunciam no microfone. Dificuldade facilmente explicável, como nota Inês Teixeira (1992, p. 252), pois as mulheres não foram “acostumadas e socializadas para certas atividades e assuntos”. A narrativa de Dirce sobre o desafio de se pronunciar em assembléia, manipulando a gramaticidade da prática discursiva apresenta descritores da experiência de si:

D – Vou falar da primeira polêmica que foi na defesa que eu fiz em uma assembléia. Aqui em Contagem as escolas estavam todas preparadas pra tirar greve, lembro do governo, Eduardo Azeredo. E nós levamos posição de greve, a diretoria reprovou, o Conselho Geral achou que também não deveria e tal e tal. Aí, o T... foi defender, foi apresentar a proposta do Conselho Geral e eu fui apresentar... Era uma estratégia: como Contagem levou posição de greve, eu tinha que defender contra [porque era essa a posição do Conselho Geral]. E eu falei “tudo bem”. Ele começou assim “o Conselho Geral defende contra a greve, por isso, por isso, por isso” e ninguém escutou nada do que ele falou. Eu fiquei observando, eu tava dirigindo a assembléia. Esse dia me marcou, porque não foi a primeira vez que eu falei, mas foi a primeira vez que eu falei uma coisa polêmica. E falar o que os outros querem escutar é fácil, entendeu? O povo queria escutar eu já sabia falar, então não tinha problema nenhum. E eu falei o seguinte: “bem, como vocês sabem eu sou de Contagem. Contagem está preparada pra greve, já fizemos a discussão nas escolas e tal. Eu queria dialogar um pouco não só com a assembléia como também com os professores e professoras, os trabalhadores de educação de Contagem que estão aqui”. Aí fui falando que pra greve ser vitoriosa a gente tinha que ter uma organização muito grande e que infelizmente nem todos os municípios já tinham a organização que

Contagem tinha. E o povo ficou escutando e eu fui continuando. Portanto, depois dessa reflexão eu também fui convencida que está mais do que na hora de fazer greve, mas nós temos que sair juntos, unidos, porque nós não queremos sair derrotados. Queremos com vitória e tenho certeza que Contagem vai aguardar e vamos ajudar as outras cidades a se organizar pra gente sair com a greve unida. Pronto, ganhei a situação! (RISOS). Polêmico foi acho que... A primeira vez foi essa.

Aprender a estratégia de posicionamento no interior do movimento sindical implica, portanto, em posicionar-se, em ver-se e atribuir valores ao seu posicionamento, em inverter os próprios argumentos utilizando-os de modo estratégico. Experimentar-se, ou, nos dizeres de Marina, outra entrevistada, “colocar a vergonha à prova”.

5.1.2 Gênero: rupturas com a univocidade do poder

Há uma forma feminina de se fazer política? A resposta a essa questão abriga paradoxos que têm desafiado a teoria feminista: respondê-la afirmativamente recaindo na naturalização do feminino ou respondê-la negativamente e apagar a diferença, elegendo uma vertente definidora do âmbito político. As narrativas das entrevistadas propõem pistas para essa problemática especialmente quando discorrem sobre os desafios de uma mulher na presidência da entidade e sobre a composição de “uma diretoria de mulheres”.

A narrativa de Rosaura sobre sua ascensão à presidência da UTE e, posteriormente, do Sind-UTE é precedida pela demarcação das fronteiras que teve

que abrir. Apesar de sua intensa militância desde os primeiros momentos de insurgência da UTE, não participou como efetiva nem do primeiro comando de greve e nem da primeira diretoria. Ressaltou que houve disputa acirrada por esses espaços, demarcada pela inserção política pregressa dos/as candidatos/as. Em 1987, seu segundo mandato na direção sindical, Rosaura contou que já “dava conta de falar nos espaços” e havia pessoas que se identificavam com seus argumentos.

R – Na época do Congresso de Uberlândia, 1987, já tinha várias pessoas é... querendo que eu assumisse a candidatura, colocando meu nome, porque devia ter uma presidente mulher, no sindicato...

S – Já se fazia essa discussão...

R – É... um grupo discutia que a maioria da categoria é mulher, devia ter uma presidente mulher né? E várias pessoas falando que achavam que eu devia ser candidata a presidente, eu fiquei com muito medo né? Me deu uma insegurança danada... muita insegurança, eu achava que não dava conta né? Não acreditava que eu desse conta de ser presidente do sindicato. E eu lembro, outro dia tava lembrando disso. E eu lembro que nessa época eu li o Segundo Sexo da Simone de Beauvoir. E aí, ler sobre aquelas questões e pensar em mim, no meu medo né? Eu me identifiquei muito, aquilo eu tava vivendo né? A insegurança de ocupar determinados lugares, lugar de poder etc. Então aquilo ali mexeu muito comigo. Até que o povo conseguiu me convencer, aí eu fiquei com um pouco de vontade também, entendeu? Era muita insegurança, mas também uma vontade de assumir e ocupar esse lugar. Só que eu não tava muito preparada pro embate que aconteceu. A gente não sabia direito como é que fazia essas coisas, aprendeu fazendo, né? Eu particularmente não participei das articulações. Eu ficava fora das articulações e aí, o grupo que me apoiava negociou o meu nome pra presidência.

S – E você participava da discussão com esse grupo?

R – Não.

S – Nem discutia?

R – Eu sabia que tava rolando as coisas, tinha esse tipo de informação, mas não tava junto, o pessoal achava inclusive que eu não devia...

S – Pra te preservar né?

R – É, pra me preservar, pra não me desgastar né? Porque eles iam assumir o embate né? Eu acho que foi um erro né? Porque eu sofri

pra caramba com isso. A disputa foi feia, e no final do processo, na convenção, eu ganhei a presidência, a maioria votou no meu nome pra presidência, mas ao mesmo tempo, a maioria votou na permanência do C..., do D... e da M..., entendeu? E acabou que eu entrei como presidente de uma chapa que foi polarizada no congresso. Eu fiquei em estado de choque, eu voltei do congresso e não conseguia dormir... turbilhão de coisas que tinham acontecido e que tava na minha cabeça né? Naquele processo de disputa, eu fiquei assim, saí como presidente duma chapa, mas enxergando o quê que tava colocado ao pro futuro né?

S – E o quê que você enxergava? O quê que você conseguia visualizar?

R – É disputa interna né? Que prevaleceu durante muito tempo e eu na presidência e uma disputa interna acirrada na diretoria. E o quê é que aconteceu? Como eu era tímida, em várias é... tímida, tímida pra me posicionar e tal. Acabou que começou a aparecer como presidente da UTE o C... Ele tinha um contato muito bom com a imprensa. Fazia isso com a maior desenvoltura. Ligava pra imprensa da casa dele. E eu não era presidente, eu era presidente de direito, mas não de fato, entendeu? Então o primeiro período da diretoria, eu fiquei ali, tentando... Eu coordenava as reuniões da diretoria, mas pra fora era o C... que era tido como presidente, saía inclusive no jornal como presidente da UTE. Eu ia ter que comprar a briga pra poder assumir o meu lugar. E eu tinha muita dificuldade pra fazer isso. Ir pra disputa, aquilo pra mim era um negócio delicado sabe? Mas aí eu fui conquistando meu espaço. Nas assembleias era eu que falava. Eu era presidente e eu é que defendia as propostas. Eu coordenando as reuniões e fui adquirindo, é... respaldo da categoria.

S - Hum... hum...

R – E com isso eu fui ganhando espaço na imprensa também, depois de um determinado tempo. E também tinha uma articulação lá dentro da diretoria pra marcar as entrevistas comigo, entendeu?

S - Hum... hum...

R – Marcar reunião coletiva comigo, e aí eu fui, fui assumindo isso. Mas aí o povo começou a me conhecer também, até que eu virei presidente. Acho que demorou um bocadinho de tempo pra eu ser presidente de direito e de fato. E no Congresso de Unificação a coisa ficou sem em questionamento mesmo né? Eu que coordenei as principais articulações do processo de unificação. Aquele congresso com mais de três mil pessoas muito bem organizado, no qual a gente, o grupo que sempre me apoiou na diretoria teve um papel fundamental. Eu virei presidente de fato, nesse processo. Participava das coisas a nível nacional, da CNTE, da CUT e com o Congresso de Unificação eu fui reconduzida pro cargo né?

S - Hum... hum...

R – Sem questionamento, não tinha questionamento nem da oposição. Ninguém questionou que era o meu nome pro outro mandato do sindicato.

A narrativa de Rosaura demonstra efeitos do dispositivo política de gênero. A disparidade de poder entre homens e mulheres foi o argumento utilizado para sua candidatura à presidência e, mesmo que não tenha sido o único, evidencia uma incidência dos debates realizados no período, conforme indiquei no capítulo 3. Trata-se de uma reiteração da problemática que o movimento sindical resolveu enfrentar naquele momento, redimensionada pelas características do Sind-UTE. A presença das mulheres já era majoritária em função da própria composição da categoria profissional. O problema das relações de poder se apresentava de modo menos visível, sob a forma de quem ocupa determinadas posições, quem tem a legitimidade para determinar os rumos do movimento. A disputa acirrava-se mediante a criação de um novo domínio de autorização. Não foi por mera coincidência que a imprensa não identificava Rosaura como presidente da UTE. A desenvoltura de C... estava em conseguir manipular com facilidade os instrumentos que conferem sustentação ao poder, que definem, na ordem do discurso, quem pode dizer o que e quando.

E de que modo Rosaura subverteu essa lógica? A passagem da insegurança ao desejo de assumir o lugar de poder foi mediada, de acordo com sua narrativa, pela identificação com a leitura de uma feminista, Simone de Beauvoir. Não se trata aqui de discutir os graus de influência da teoria sobre a realidade vivida. Esse argumento pode inclusive ter se estruturado como recurso explicativo dirigido à entrevistadora.

O interessante é que foi utilizado na narrativa para conferir um enquadre, para dar visibilidade às “coisas de mulher”. O encontro com referências que, no campo da cultura, problematizam o acesso das mulheres aos espaços de poder político permitiu à Rosaura uma atividade original, um modo de organizar normas passadas e futuras, de situar-se através dessas normas. Ela permaneceu negando o enfrentamento interno e acessou a seu modo os mecanismos que lhe dariam sustentação – a condução de reuniões e assembléias, a defesa de propostas, reuniões com a imprensa –; conquistou o poder de enunciação por meio de um estilo que negava a disputa e apostava na aglutinação. Não foi também por coincidência que seu investimento na presidência da UTE voltou-se para a unificação das entidades de representação da categoria docente. Evidentemente, não era uma estratégia pessoal e Rosaura ressaltou que se tratava de uma proposição assumida coletivamente. Entretanto, seu investimento foi decisivo – coordenou as principais articulações desse processo – e corroborou a redefinição dos contornos da instituição. A inserção de Rosaura na presidência da instituição abalou as fronteiras e a referencialidade da política, subvertendo e deslocando as noções naturalizadas que dão suporte à hegemonia masculina, abrindo possibilidades para outros modos de circulação do poder.

Considero que essa circulação de poder reverberou, de alguma forma, em 1994, quando da composição de uma “direção de mulheres” na sub-sede de Contagem. Segundo a narrativa de Dirce, havia um conflito instalado na direção, que opunha dois grupos: um composto por mulheres e um que se aglutinou em torno do presidente da Sub-sede, do qual participavam homens e mulheres. Dirce narrou alguns eventos relacionados à condução das negociações com o poder público

municipal que geraram dissonâncias e fissuras internas. Esse processo, para ela muito marcante, desaguou na reunião de planejamento estratégico:

D – Aí no planejamento⁷⁶ fluem todas as emoções. Esse planejamento foi quando nós já tínhamos rachado com o D... Ele não estava mais na reunião e foi muito ruim pra mim, assim, eu sofri muito porque eu fui chamada de traidora, que eu fui plantada aqui pela articulação, que... eu nem sei, ah! As coisas muito ruins eu deleteo, sabe?

S – Hurum.

D – Porque ali eu tinha que provar pra quê que vim, mas não é provar pra fora, é provar pra dentro da direção, e é muito ruim, é muito ruim. É, ser posto a prova pelos pares... Na época eu lembro que eu falava uma palavra e chorava três, aí falava mais duas e chorava quatro. Ficou uma suspeita na direção, como se alguém quisesse destruir alguém, mais ou menos isso.

S – Hurum.

C – Aí depois dessa aí, acho que foi a última vez que teve, vamos dizer, maior atrito né? Aí depois disso nós nos consolidamos enquanto grupo, depois desse planejamento. Na minha avaliação, foi aí que a gente começou se a consolidar como grupo mesmo né? De mulheres. E nesta eleição nós ganhamos por dezessete votos. E eu acho que é interessante, sabe, porque a categoria ficou insegura. Ela não é boba, ela viu que tinha problema, eu não sei o quê que os apoiadores do D..., o grupo o que for, o quê é que eles disseminaram nas escolas... Na época eu não estava preocupando com isso também não e eu tava também assim “oh, se não ganhar, não ganhou, uai” (RISOS). E eu lembro na época, a gente sempre teve uma oposição acirrada, de outras forças políticas. E a chapa de oposição já tava comemorando, então foi voto à voto... Dezessete votos, dezessete votos! Ai nos assumimos e foi a direção das mulheres mesmo. Aí já tava J..., M..., a G..., a S..., a A... E essa nova direção que entrou tinha uma visão que muito de quem militou na UTE, não na APC, mas na UTE, na questão pedagógica. Isso fez a diferença nossa aqui. A gente fazia Conferência Educacional, nos trouxemos várias pessoas aqui. A gente começou a discutir concepção em educação sem saber que tinha

76 O planejamento estratégico ao qual a entrevistada se refere foi realizado com base na metodologia de análise institucional, bastante utilizada no meio sindical naquela época. Na definição de Pereira (2002, p. 191) “O Movimento Institucionalista propõe um método que visa elucidar as relações jurídicas, psicossociais, políticas e desejantes que mantemos com as normas instituídas; a maneira pela qual os indivíduos se põem ou não de acordo, a fim de participar ou dar adesão a essas normas”. Depreende-se daí que o processo de planejamento não se dirigia à organização do trabalho em torno de metas e objetivos, mas à “instituição como lugar de transformação e capacidade potencializadora dos fluxos desejantes dos participantes” (PEREIRA, idem).

esse nome, pra falar a verdade, não tinha noção. A gente teve um papel fundamental porque na nossa avaliação né, naquela época, era isso que a categoria queria discutir, ela queria a questão corporativa também, mas queria discutir essa questão, o pedagógico, o fazer de dentro da escola, os nomes que se dava na época. Teve um marco de mudança no enfoque da direção da sub-sede aqui.

A narrativa de Dirce indica que o problema da hegemonia masculina estava colocado no centro do conflito. O imaginário circundante produzira a suspeita de “traição”, um golpe para a destituição do poder instaurado. Lidar com esse conflito exigiu, no caso de Dirce, justificar-se, provar a que veio, expor-se. Para ela foi esse mecanismo que engendrou um grupo coeso, “de mulheres”. Em sua narrativa, não houve relação entre a disputa acirrada e a vitória por 17 votos na eleição e o fato de serem só mulheres concorrendo. Marina, que pertenceu ao mesmo grupo, apresentou análise distinta:

M – Então a chapa [formada por mulheres] teve uma resistência não revelada e não explicitada, mas que ficou assim, um incômodo muito grande, por ser um número tão grande de mulheres e ainda professoras P1, né⁷⁷? Quando a gente vinha de uma trajetória de homens na direção do sindicato. E era muito nos homens, no masculino mesmo, uma expressão de um sentimento de descrédito. Como é que essas mulheres né? Aí todo mundo pergunta, como é que elas vão coordenar esse negócio? (risos) Então isso era forte, isso era muito forte.

As entrevistadas não atribuem a mesma ênfase explicativa à disputa eleitoral e, possivelmente, houve outros intervenientes a configurar esse resultado. De todo

77 Na carreira docente nas redes públicas é comum aparecer uma distinção entre professoras/es da educação infantil e/ou dos anos iniciais do ensino fundamental, denominadas/es “professor nível 1” e professoras/es dos anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio, chamadas/as “professor nível 2”. A nomenclatura é abreviadas no uso cotidiano como P1 e P2. A variação em cada rede de ensino sobre esse aspecto está a depender das formas de progressão contidas no plano de carreira.

modo, romper com uma trajetória de hegemonia masculina na centralidade do poder deixa fissuras. A chapa eleita em disputa tão acirrada poderia não ter logrado sucesso, poderia ter enfrentado maiores questionamentos quanto ao poder representativo e isso, ao que parece, não ocorreu. A narrativa de Dirce indica o novo direcionamento produzido na atuação desse grupo e que, provavelmente, conferiu-lhe sustentação: a ênfase na concepção de educação e prática pedagógica, mudança de rota que vinha se desenhando tanto em nível estadual quanto nacional. Não é possível afirmar que essa reelaboração da matriz discursiva tenha se dado em função da presença feminina nos espaços centrais do poder. O que interessa aqui é destacar o modo pelo qual as dirigentes apontam, em suas narrativas, as formas de manifestação das relações de poder:

M: É possível de questionar o outro com todas as cartas na mesa né? A disputa no campo do movimento sindical, onde a disputa política tem o cunho da disputa pessoal por espaços, aí ela já se torna uma disputa difícil, mais velada, né? Mais agressiva e que as vezes perde no conteúdo, perde muito no conteúdo, essa é a grande dificuldade né? E, é... na disputa onde todas as cartas não estão na mesa, uma disputa que ela não é só de concepção, as vezes ela nem é de concepção, é de espaços, é de lugares, é de mídia. Então, quando o componente do sujeito individual ele é colocado na frente né? Ou tem uma relevância muito grande aí a disputa já fica muito difícil. Porque quando entra o pessoal dessa forma, já não é possível mais colocar todos os elementos e todos os argumentos no debate e na disputa.

Considero essa narrativa significativa por indicar, não o desvencilhamento das operações conflitivas, mas a escolha de uma determinada modalidade de poder: um campo mais aberto, com “todas as cartas na mesa”, nas palavras de Marina. Dirce, por sua vez, revelou que não se trata de uma recusa de poder, mas de uma forma específica de se conduzir:

D – É porque... vou falar: teve as disputa velada, eu sempre disputei espaço, não é falar que eu não disputava espaço... mas a minha disputa sempre foi aberta, quando eu queria ir pra disputa, eu ia mesmo, podia perder no voto, mas eu ia.

Essa forma de conduzir-se atribui ao saber sobre si um lugar importante, pois a tarefa de se pôr à prova coloca a questão da verdade – do que se é, do que se faz e do que se é capaz de fazer. E muitas vezes, do que se escolhe fazer. O saber sobre si não se constitui num dispositivo de confissão, que propõe como estratégia o autocontrole. Propõe o deslizamento, que pode ser considerado ético, de seres confessantes e controlados a seres que se mostram, dizem a que vieram. Entendo que essas dirigentes fizeram uso dessa tecnologia que propõe uma estilização das condutas – descobrir uma forma de posicionar-se – não por uma característica intrínseca do feminino, mas por oposição a uma característica das relações de poder. Elas se viram diante da necessidade de construir formas de contornar limites ao reconhecimento de si como sujeito da política, capaz de representatividade (“como é que elas vão coordenar esse negócio”), de fala, de enunciação. Nesse percurso, apropriaram-se de uma gramaticidade para se inserirem numa ordem discursiva que demarca quem tem o poder de dizer, como e o que.

5.2 Enunciar-se: articulações no feminino

5.2.1 Fronteiras variáveis

O modo pelo qual as dirigentes se inseriram nos espaços de disputa de poder não atenuou outras demarcações de gênero que implicaram em conflitos com os quais se depararam. A naturalização do corpo feminino, que há quatro ou cinco séculos, no ocidente, atribui às mulheres um modelo centrado em seu corpo, em sua capacidade reprodutora. Como nos lembra Tânia Swain (2007):

Louvada enquanto apanágio das mulheres, a capacidade de procriação tem, por outro lado, o peso de um destino, de uma fatalidade que definiria as mulheres enquanto a verdadeira mulher. Esta imagem, tão difundida pelas instituições sociais, na iteração de um discurso construtor dos corpos disciplinados, vem moldando as representações do feminino e a auto-representação das mulheres em torno da figura da mãe. (SWAIN, 2007, p. 203. Grifos da autora)

A fixação do ideal que define a verdadeira mulher organiza práticas sociais que delimitam suas atividades e sua importância culturais no tempo e no espaço. No capítulo 3 mostrei como as demandas postas por uma prática discursiva forjada no movimento feminista e incorporada à atividade sindical reposicionaram os limites entre a esfera pública e privada. Nessa perspectiva, estão em jogo a desnaturalização do poder político e os pilares de sustentação da família monoparental – cruzamento

da sexualidade e da aliança (FOUCAULT, 2002, p. 162), dispositivo no qual o corpo feminino é convertido em lugar estratégico da conjugação entre público e privado, ponto de apoio da biopolítica.

Se a inserção das mulheres em direções sindicais abala essa composição é importante perguntar como as dirigentes sindicais articulam os efeitos da operação de transbordamento dos limites reguladores da identidade de gênero. As narrativas enunciam os dilemas e escolhas, algumas dolorosas, que engendraram novas conjugações do feminino. Selecionei dois recortes discursivos que versam sobre o mesmo tema: a maternidade. As entrevistadas pronunciaram a partir do fio tênue que separa a intimidade daquilo que pode vir a público. Para garantir a sutileza dessa circunscrição nesse ponto da análise, não indicarei a entrevistada nem mesmo pela inicial de seu pseudônimo.

As análises feministas demonstraram que a construção da representação social das mulheres centra-se na função procriadora. No Brasil, é vasta a literatura que indica ainda a estabilização entre mulher-maternidade-docência. Mas o que dizer da correlação mulher-militante-mãe? O que as dirigentes pronunciaram?

—A gravidez do ... foi muito junto com a minha entrada na política né?

S: Humhum.

— E o grande conflito que eu vivi, talvez uma depressão pós-parto que eu tive, foi o medo de não conseguir ter mais, depois de ter filho, a mesma vida de militância política.

S: Humhum.

—Tanto é que fez quarenta... terminei o resguardo um dia, no outro eu fui pra São Paulo (risos). Fui de manhã e voltei à tarde. Mas o grande conflito que eu vivi foi esse, no pós-parto, esse medo enorme de não ter condições mais de ir pra rua, de ter militância, né? De dar conta de manter a militância no mesmo patamar.

S: Humhum.

—Isso foi sofrido demais.

S: E como é que você fez pra ir dando conta disso?

— Acho que foi nos quarenta dias, eu vivi isso quarenta dias, na hora que eu tava oficialmente “liberada” (entre aspas). Acho que essa ida pra reunião em São Paulo né? Imagina que não precisava daquilo, daquele jeito né? Aquela sangria desatada (risos). E eu fui pra tudo quanto era lugar com a criança né? Independente das condições físicas, eu lembro hoje quanta poeira o ... comeu.

S: Humhum.

—Mas foi a forma que eu encontrei de estabelecer um outro limite, de não ficar presa à criança.

S: Um outro limite assim, de fazer as duas coisas? Seria?

— Pra esse sentimento meu né? Acho que se eu tivesse permanecido em casa, por mais tempo. Eu estava licenciada ainda né? Tava no período de licença gestação para o meu trabalho, eu era diretora de escola na época, mas eu fui pra militância sindical e partidária né? É desse lugar que eu tinha medo de não dar conta, então eu fui pra ele. Que ai passou quarenta dias eu voltei (risos).

S: E assim, você fala que levava o ... pra tudo quanto era lado né? Comeu muita poeira e tudo, mas você se questionava como mãe assim?

— Não.

S: Não?

— Não. Não me questionei como mãe, eu não dava assim a devida importância ao, algumas ponderações que as pessoas faziam né? Sobre a exposição de criança e tal, tal, tal. Mas pra mim eu não conseguia pensar minha vida se eu não desse conta da militância.

S: Humhum.

— Depois com o tempo eu vi né? Que não precisava ter sido daquela maneira, que a coisa, que isso seria, eu mesma estaria construindo e organizando as possibilidades. Mas meu sentimento, naquele momento lá, logo com o bebê, com dois meses, era muito grande. E eu precisava daquela resposta naquele momento, não podia ser depois, não podia ser depois.

S: Humhum.

— E aí, o segundo filho, eu falei: “Eu vou até tirar minhas férias prêmio”, porque agora eu quero ser é a mãe. Aí veio o governo e eu voltei do mesmo jeito (risos), mesmo jeito. Aconteceu do mesmo jeito, só que no segundo filho eu já tinha isso construído, que é perfeitamente possível ser mãe e ter uma militância política como eu sempre tive. Sem prejuízo disso, com algumas dificuldades, mas sem prejuízos.(risos).

Em sua narrativa, a entrevistada enuncia um conflito com as expectativas sociais a respeito da mulher, que se apresenta sob a forma do medo de não conseguir coordenar as duas funções, a maternidade e a militância. De que tem medo? Ao que parece, do materno com seu sentido social que aprisiona e desenha os corpos, o desejo e o ser no feminino. Das injunções políticas que convertem o gênero em sexo e subtraem a posse do corpo. A entrevistada pronuncia-se a partir da construção de uma maternidade liberada, na qual a criança não assume a centralidade para a mulher. Não era como mãe que ela se questionava, mas como militante e, por isso,

tentava inventar outra possibilidade de viver a maternidade “sem prejuízos”. Esses procedimentos afirmam um modo de posicionar-se diante das injunções do feminino. Se não é possível afirmar categoricamente que o ingresso na direção sindical se deve a uma oposição aos ideais da cultura, é possível considerar que essa inserção convoca a destituição das demarcações de sexo ao evidenciar maternidade e paternidade como construções políticas. Esse debate, já intenso na teoria feminista e nos dispositivos da política de gênero, propõe a elaboração de um estilo de viver o corpo desnaturalizado. Defrontando-se com a perspectiva de desnaturalização do corpo, outra entrevistada seguiu um caminho distinto:

– Mas por exemplo, na época eu sofria porque era um negócio que todo mundo me cobrava, “você tem que ser mais firme, você tem que ser”... né? E eu... E eu não tinha ainda conquistado esse lugar, esse negócio pra mim era um desafio muito grande. Então eu, eu engravidei na época. Eu tinha um namorado, e eu engravidei na época. E fiz a opção de fazer um aborto, porque eu avaliei que eu não dava conta de estar e ocupar esse lugar da maneira que é... né? De certa forma eu queria também o que as pessoas solicitavam de mim, já que eu assumi esse compromisso... E ao mesmo tempo assumir a maternidade, entendeu? Então eu decidi fazer um aborto, contra a vontade do cara que eu namorava na época... ele queria que eu tivesse o filho e eu optei por fazer aborto, então você faz escolhas, né? E... e aí acaba que a escolha é não conseguir conciliar a minha vida pessoal, afetiva. Com o lugar político que eu nunca consegui conciliar isso. (...) Eu sempre fui de entrar de cabeça. Eu acho que esses lugares exigem, principalmente da gente que é mulher, entrar de cabeça. Porque você tem que mostrar que é competente pra caramba pra poder estar naquele lugar. E... e eu sou muito exigente comigo mesma.

Parece-me que a entrevistada, no momento da decisão de realizar um aborto, está diante da necessidade de se produzir como mulher. Nos dois casos, a definição categórica do feminino a partir de um corpo biológico esvaziou-se e expôs a precariedade do natural. A decisão pelo aborto é política não só porque desafia

costumes e transgride leis, mas porque, incidindo sobre o próprio corpo, o reconstrói. Retomar a posse sobre o próprio corpo tornou-se uma condição estabelecida pela entrevistada para afirmar seu lugar na política. Enunciando em suas distintas escolhas um modo ativo de viver o próprio corpo, as entrevistadas se transformam e se redefinem.

5.2.2 Veredas abertas

A inserção em múltiplas instâncias de poder é comum na atividade sindical. Como relatei, as entrevistadas atestaram essa vivência e algumas participaram concomitantemente de distintos espaços. O que as entrevistadas dizem acerca desse trânsito? Como se deslocam nesses espaços?

A narrativa de Carolina sobre seus trânsitos já foi apresentada no capítulo 4. Para participar das assembleias estaduais em Belo Horizonte, seu trânsito consistia numa viagem longa – doze a treze horas de viagem, em ônibus e balsa – com ida e volta no mesmo dia e intercalada por reuniões e assembleias. Em sua narrativa, ela não demonstrou desconforto com essa situação, ao contrário, achava inconcebível a direção de uma cidade do interior do estado não participar de uma assembleia estadual. E talvez tenha sido por essa circulação intensa que o espaço local diminui a ponto da entrevistada afirmar:

C: Tinha pensado antes em vir [para Belo Horizonte], por causa do sindicato. Mas teve, né, teve uma influência da questão pessoal, que eu fui... Tava precisando sair de lá, por uma questão pessoal e também eu já tava, tava com uma impressão assim, que eu não tinha mais pra onde crescer. E eu ficava assim “aqui, se eu sair da direção do sindicato eu não vou ter outra coisa pra fazer, né, eu vou ficar só

na sala de aula no caso, não tem outra coisa pra fazer”. Lá em Januária não tem, tem o partido, mas eu também não queria militância partidária e tudo. Ficava uma impressão assim, que tava diminuindo, me sentindo sufocada com vontade de sair, de fazer outras coisas, de conhecer outras coisas. Eu vim pensando em ter oportunidade de outro tipo de militância, de pensar na possibilidade de estudar, de trabalhar em outras coisas mesmo, só que dentro dos espaços de formação, eu sempre tive vontade de atuar nos espaços de formação.

O lugar impunha limites que, ao que parece, a sala de aula, espaço de atuação profissional, não colaborava para ampliar. A vontade de se formar impulsionou deslocamentos topográficos. E, na circulação entre interior e capital, representações foram produzidas e rompidas:

C: Pouco antes de 95, que eu vim pra direção estadual. Mas assim, eu sei que, eu acho interessante, quando eu vim pra eu ouvia o povo daqui reclamando. Eu tinha a idéia de que aqui deveria ser mais tranqüilo de você fazer a discussão na escola, de conseguir sair da escola, se ausentar pra participar de alguma atividade e tudo, mas depois é que eu vi que não. Porque eu ficava imaginando assim, e quando eu vim morar aqui foi uma surpresa, ver que tem escola que você chega que nunca ouviu falar do sindicato, que nunca participou de nada do sindicato e a gente tem a idéia diferente, porque o sindicato é aqui [na capital], as manifestações são aqui, né, tudo 205a aqui, a CUT 205a aqui, os maiores sindicatos estão aqui (RISOS). Eu achei tão estranho, eu chegar na... O pessoal lê jornal, muita gente lê... A maioria das pessoas compra. No interior, se chega, chega o [jornal] *Estado de Minas* e assim mesmo ninguém compra. Você chegar na escola e ninguém nunca ter ouvido falar do Sind-UTE, nunca ter participado de uma assembléia eu achei muito estranho. Não é a idéia que o pessoal do interior tem de quem tá na capital, que tem mais acesso à informação, né, que tem mais oportunidade de participar de várias atividades políticas.

Nessa narrativa, a entrevistada indica sua surpresa quando se deparou com o fato de que a facilidade de acesso à informação não garante a participação política. Se se formar é ampliar horizontes e expectativas, parece-me que Carolina o fez a

partir do deslocamento que lhe permitiu ingressar em formas de participação política.

Marina não se refere a deslocamentos topográficos, mas apresenta o confronto com outras realidades como elemento de sua formação.

M: Na diretoria estadual, a gente vai pensar educação tendo como referência o espaço mais amplo, que é o estado [Minas Gerais], com uma diversidade muito maior e a relação com a categoria também né?

S: Humhum.

A: A diversidade da categoria, a expressão da diferença, das diversas regiões né? E... a relação também do Sind-UTE estadual com outros setores e a discussão da educação com outros sindicatos, com outros setores da sociedade, isso também coloca o aprendizado num outro plano né?

S: Humhum.

A: Muito mais amplo.

Aprender e ampliar aparecem aqui conectados. O suporte para esse movimento é o encontro com a diversidade, com o estranho diante do qual não há recuo, mas reconhecimento e a introdução de um valor: o diálogo com realidades distintas contribui para uma posição em que as certezas não estão definidas.

Os espaços específicos de formação apresentam, na narrativa de Rosaura, características similares com as que foram apontadas acima.

R – E fui pra CUT né? Pra secretaria de formação da CUT que foi uma outra experiência, eu falo que foi a melhor experiência política pra mim sabe? Não só política, mas pessoal né? Prazerosa, trabalho com prazer.

S – Hum... hum...

R – É... ter contato com outras categorias de trabalhadores, porque até o momento que eu tava na UTE era muito professor. A categoria né? E aí depois, com a experiência na CUT passei a ter uma outra visão

mais ampla. Formação com rurais, com outros setores de trabalhadores. Aquela política de formação de formadores, que eu acho que foi um negócio fantástico que a gente fez na época. E conviver também nesse ambiente de formação que é a disputa política, não é, ela existe, mas não é, é um negócio feito num outro nível. Não é tão tensionado você estimula o diálogo, a relação afetiva entre as pessoas etc. e tal. Isso pra mim foi uma experiência fantástica.

O contato com a diversidade, destacado na menção a outras categorias profissionais, adquire nessa narrativa o mesmo valor que lhe é atribuído pelas antecessoras. Ao definir o espaço político da formação, Rosaura indica outra pista para a compreensão dos mecanismos em jogo: o conflito sem combate, a disputa sem ameaças.

Considero que as técnicas utilizadas pelas dirigentes para se introduzirem, se apropriarem e permanecerem na atividade sindical concorreram para a fabricação de subjetividades que, em meio a relações de poder-saber, incidiram sobre o modo como experimentam o próprio corpo, rompem os limites de gênero e abrem novas expectativas. Os modos de subjetivação aqui ensejados propõem, do meu ponto de vista, a tarefa de colocar-se à prova, examinar-se com o fito de tecer valores que abrem novas veredas de vivência da política, da sexualidade, da família e do trabalho. Fronteiras desconfiguradas abalam os limites entre o âmbito público e o privado.

6 CONCLUINDO

Iniciei essa tese problematizando as relações de saber na atividade sindical, *locus* no qual o trabalho assume centralidade, abrindo-se sempre à emergência do sujeito. Ampliando a noção de educação, a atividade sindical não só convoca a experiência dos trabalhadores e trabalhadoras, mas eles e elas tornam-se protagonistas da produção de saberes. Tal *démarche* propõe questionamentos às bases epistemológicas e políticas da produção de saberes. Ao mesmo tempo, o trabalho é entendido como espaço de configurações sempre singulares, de sujeitos em relação permanente entre si, com o meio e com o próprio saber. Desse modo, os saberes que se produzem em situações de confronto de poder conduzem aos aspectos que mobilizam os sujeitos em torno de um “trabalho do saber”: “(...)criar, aprender, desenvolver, dominar, adquirir um saber; (...) preencher certas lacunas, (...) se formar, se transformar, se experimentar e experimentar sua inteligência” (SANTOS, 2000, p. 129).

Indagando em que medida o “trabalho do saber” produz efeitos que vão além do questionamento à legitimação de saberes situada na polarização entre conhecimento científico e saberes da experiência, voltei-me para a noção *relação com o saber*. Analisei aportes da sociologia da relação com o saber e sua aplicação em pesquisas concernentes aos processos de trabalho e em situações de aprendizagem. Essa abordagem interroga a mobilização dos sujeitos a partir dos sentidos conferidos

às atividades realizadas, com ênfase nos processos de produção, formalização e legitimação de saberes, de modo que, nesse interstício, são investigados aspectos identitários: procedimentos singulares de realização da atividade informados pela história de vida, memórias, experiências. Busquei também o enfoque clínico-psicanalítico da noção, que enfatiza a performance do sujeito em sua relação com o saber e o que há de singular e inefável até mesmo para esse sujeito. Nos limites dessa singularidade, estão aspectos identitários como história de vida, memórias, cultura e aspectos subjetivos, considerando-se aí o inconsciente. A relevância aos processos psíquicos inconscientes, que participam da produção do próprio sujeito e articulam os vínculos que estabelece com o mundo, complementam esse amálgama. Nessa concepção, relação com o saber é o ponto articulador do mapa utilizado pelo sujeito para lidar com os conflitos do saber sobre si. Esse jogo tenso compõe-se do dilema entre submissão – aceitar aprender o saber de um outro – e autonomia – sair da dependência de um outro por meio do saber sobre si.

Se o aporte psicanalítico apresenta contribuições decisivas, fazer uso dessa noção com base nesse referencial implicaria em superar os dilemas de adotar o saber inconsciente como axioma. As soluções propostas por outras pesquisadoras me pareceram de difícil manejo. O receio de recair numa definição do sujeito a partir de seu sintoma me instou a buscar outra perspectiva de análise. A partir da analogia recorrentemente utilizada pelas dirigentes sindicais – saber é poder – produzi outra perspectiva de análise. Deslocando o foco de estudo para conjunção saber-poder na prática sindical, inseri a noção relação com o saber numa teia conceitual capaz de oferecer novas articulações interpretativas. Com a utilização do aporte foucaultiano,

interroguei a mobilização do sujeito diante dos dispositivos da prática sindical e a forma pela qual essa posição participa da produção do próprio sujeito. Interessou-me a passagem de um sujeito transcendental para os processos de modelagem, politicamente regulados, nos quais o sujeito é produzido.

A análise foucaultiana desloca a concepção do *poder* como imposição de uma racionalidade que dominaria o conjunto do corpo social para focalizar os *dispositivos de poder*, bem como os efeitos de conjunto que se expandem e assumem formas mais regionais e concretas. Nessa perspectiva, o saber não está contido somente em demonstrações, mas também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas. Considerar o poder como luta constante e permanente, composto também por distribuições irregulares, pontos móveis e transitórios que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, “rompem unidades e suscitam reagrupamentos” (FOUCAULT, 2003, p. 91). Dessa maneira, a resistência insurge como produção dos mesmos aparatos que fabricam a dominação e que promovem, em suas amarras e sutilezas, a provisoriedade, a fragmentação, a instabilidade e a multiplicidade. A subjetividade não é modelada só por tecnologias, por saberes que se produzem sobre ela e a partir dela. O aparato disciplinar, constituído pela conjunção saber-poder, produz o sujeito, mas, como conseqüência, introduz no discurso as condições para subvertê-lo. A subjetividade é constituída pelas diferentes práticas discursivas a que os indivíduos estão submetidos e/ou se submetem; nas múltiplas entradas que o discurso abre para que os sujeitos assumam determinadas posições-de-sujeito disponíveis nos diferentes discursos. Na interconexão saber-poder permanece sempre um hiato entre o sujeito,

a verdade e a constituição da experiência que não pode ser totalmente encoberto, subsumido ao imaginário.

Concebi a atividade sindical como sendo um campo no interior do qual se fabricam discursos que definem a verdade sobre o sujeito e se estabelecem práticas que regulam seu comportamento e mediam relações, sempre conflitivas, com os outros e com a própria interioridade. Considerei que, na atividade sindical, a política de gênero organiza estratégias de poder, formas de saber e contínuos convites para que o sujeito entre em relações de força consigo mesmo. Supunha que essa articulação possibilitaria dar visibilidade aos conflitos e paradoxos em jogo na operação de transbordamento dos limites reguladores da identidade de gênero.

Tratar da constituição de um saber na atividade sindical significou admitir que formulações, conceitos, opções teóricas são investidos institucionalmente de relações de poder. Destaquei nessa prática discursiva as técnicas utilizadas na *política para mulher trabalhadora* formulada no interior da CUT, nomeada *política de gênero* a partir de 2003. Considerei essa política como um dispositivo da prática discursiva conjugada na atividade sindical à medida que organiza, produz e incita um conjunto de saberes. Esse conjunto se manifesta por meio de estratégias de ação, de regulamentos, documentos, reflexões políticas, programas e cláusulas de negociação, que conjugam uma unidade complexa constituída por peças heterogêneas.

A institucionalização de tal política põe em questão as definições acerca do sujeito reconhecido como válido pelo movimento sindical, qual seja, “classe trabalhadora”. Os mecanismos que configuram as relações de saber no espaço

sindical – apropriação estratégica dos saberes legitimados, questionamento das condições de produção de saberes, formulação de processos pedagógicos próprios – se complexificam na política de gênero. Os saberes que redimensionam a problemática das condições de trabalho da mulher-trabalhadora se desdobram em enunciados que conferem visibilidade à situação das mulheres negras, rurais, trabalhadoras à domicílio, terceirizadas, chefes de família. A idade, a escolaridade, a maternidade e a situação afetiva perdem a conotação de atributos acidentais. São maneiras de se viver nas quais se constitui a mulher trabalhadora. Sendo assim, a definição genérica e abstrata depara-se com a enunciação de uma pluralidade que a desordena.

O conjunto de enunciados que define o leque da atividade sindical – regulamentos e cláusulas de negociação coletiva – operam uma desnaturalização do corpo feminino, politizando-o. Gravidez, menstruação, esterilização, violência doméstica, abuso sexual ganham o *status* de questão política.

A prática discursiva, que estabelece a política de gênero como um dispositivo de fabricação de subjetividades, exhibe e propõe configurações singulares, de sujeitos em relação permanente entre si e consigo. Considero a interpretação mais adequada para os deslocamentos produzidos pelas mulheres e nas mulheres no dispositivo da política de gênero a que emerge da formulação que diz respeito ao trabalho do saber. Nesse enquadre, foi possível conferir um novo significado para deslocamento: os conflitos que podem produzir uma outra posição subjetiva. A emergência de uma prática discursiva que desestabiliza ideais de gênero solicita

reposicionamentos sociais e subjetivos. Por isso, interessaram-me as respostas que as mulheres produziram a partir de suas formas de inserção na atividade sindical.

No encontro com as narrativas das dirigentes sindicais não quis confirmar se o dispositivo política de gênero sedimenta identidades. Procurei as técnicas utilizadas na fabricação de subjetividades que, em meio a relações de poder-saber, indicam a forma como experimentam as relações sociais a partir de um lugar sexual. Nas entrevistas apresentei uma questão mobilizadora para a narrativa: “conte-me sobre sua trajetória de ingresso na direção sindical, iniciando por onde você achar que deve começar”. Considerava que a pergunta sobre a trajetória admitiria uma perspectiva temporal longitudinal e me franquearia o acesso à construção de um movimento anterior e posterior ao fixado.

O momento da entrevista recolocou a problemática, presente na teoria feminista e na noção relação com o saber: a pesquisadora em trabalho, ou seja, em que medida a subjetividade da pesquisadora interfere na pesquisa, comprometendo-a? Como contornar esse limite? A narrativa acerca dos meandros do percurso da pesquisadora não me pareceu animadora. Admito que o dilema que mantive em todo o trabalho de pesquisa foi exatamente definir o que revelar e o que resguardar da intimidade desse processo. Utilizei como recurso analítico a textura discursiva produzida nas situações de entrevista, admitindo a implicação da pesquisadora com a pesquisa como elemento constitutivo, co-produtor da realidade estudada. Busquei evidenciar os efeitos de transferência focalizando, especialmente, o contrato entre entrevistadas e entrevistadora, bem como os pressupostos sobre as entrevistadas que desencadearam as interpelações que produzi.

Com base nesse recurso, pude constatar que as duas entrevistas, que a princípio julguei menos produtivas para as finalidades desse trabalho, revelaram sua densidade à medida que considerei as interferências de meus pressupostos na condução da investigação. Vistas por esse prisma, as recusas e reticências das entrevistadas serviram para que eu pudesse desconstruir premissas, tais como: o ingresso na direção sindical é a manifestação de uma resistência às formas de poder; uma contraposição ao autoritarismo nas relações sociais; as mulheres, quando em posição de poder, enfrentam a oposição masculina que se expressa em reações machistas que impregnam as relações sociais. As entrevistadas não descartaram totalmente essas conjecturas, mas apresentaram outros elementos que interrogaram minha própria posição na pesquisa. Elas me conduziram na difícil tarefa de estranhar o familiar para descobrir fragmentos e multiplicidades que compõem posições de gênero.

Um outro bloco de entrevistas permitiu-me perceber o momento da construção de um contrato na situação de entrevistada, uma cumplicidade para que conflitos íntimos fossem enunciados. Outro curioso mecanismo utilizado pelas entrevistadas foi a denegação para produzir uma nova delimitação entre o que poderia e o que não deveria ser pronunciado. Ao considerar o que poderia ser ou não *divulgado* e não o que poderia ou não ser *enunciado* ela preservou o fluxo discursivo que quis imprimir à entrevista.

A partir da análise das entrevistas não é possível afirmar que as mulheres ingressaram nas direções por oposição a um ideal de gênero que não lhes servia mais. Contudo, é possível identificar as tensões e respostas que produziram a partir

de sua inserção. As demarcações propostas nas narrativas indicaram-me um eixo articulador de um modo de subjetividade: o conflito. Inserindo-se na institucionalidade da atividade sindical, se apropriaram de uma gramaticidade, manipulando-a de modo a se afirmarem contra a hegemonia do masculino. Aprender a estratégia de posicionamento no interior do movimento sindical implica, portanto, em posicionar-se, em ver-se e atribuir valores ao seu posicionamento, em inverter os próprios argumentos, utilizando-os de modo estratégico.

Também não é possível afirmar que o dispositivo política de gênero modela as subjetividades a revelia dos ideais enclausuradores do feminino operados pelo biopoder. Entretanto, constatei que o encontro com referências que, no campo da cultura, problematizam o acesso das mulheres aos espaços de poder político permitiu às dirigentes uma atividade original, um modo de organizar normas passadas e futuras, de situar-se através dessas normas. Constatei que essas dirigentes fizeram uso dessa tecnologia que propõe uma estilização das condutas – descobrir uma forma de posicionar-se – não por uma característica intrínseca do feminino, mas por oposição às demarcações das relações de poder.

Outro pólo de conflito com as expectativas sociais a respeito da mulher era concernente à maternidade. Recusando o materno como aprisionamento que desenha os corpos, o desejo e o ser no feminino e as injunções políticas que convertem o gênero em sexo e subtraem a posse do corpo, pronunciaram-se a partir da construção de uma maternidade liberada, na qual a criança não assume a centralidade para a mulher. Retomar a posse sobre o próprio corpo tornou-se uma condição estabelecida pela entrevistada para afirmar seu lugar na política.

Enunciando em suas distintas escolhas um modo ativo de viver o próprio corpo, as entrevistadas se transformam e se redefinem.

É possível dizer de uma forma feminina de fazer política? Em seu ensaio Butler (2001) retoma a tragédia de Antígona para indicar que a presença da mulher na política não condiz com uma reposição das relações de parentesco. Não se trata de uma inserção da ordem do pré-político para redimensionar a política. Trata-se de uma lógica híbrida porque propõe romper fronteiras e desarticular demarcações sem, necessariamente, impor outras. Foi isso que pude constatar na inserção das mulheres em direções sindicais. Não me parece coincidência o fato de que operam um trânsito em distintos espaços de militância, mesmo após concluírem o mandato sindical. O reencontro com a docência acaba configurando uma dessas formas. Todas as mulheres que entrevistei pertenceram à mesma tendência política (partidária e sindical), denominada articulação. Esse foi o significante mais pronunciado por elas. Seria coincidência?

REFERÊNCIAS

AFONSO, Lúcia; SMIGAY, Karin von. Enigma do feminino, estigma das mulheres. In: BRUSCHINI, Cristina; COSTA, Albertina de Oliveira (org.) *Rebelião e submissão: estudos sobre a condição feminina*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais: Fundação Carlos Chagas, 1989. p. 177-194.

AGUIAR, Neuma. Para uma revisão das ciências humanas no Brasil desde a perspectiva das mulheres. In: AGUIAR, Neuma (org.). *Gênero e ciências humanas: desafios às ciências humanas desde a perspectiva das mulheres*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997. p. 9-29.

ALTHUSSER, Louis. *O futuro dura muito tempo; seguido de Os fatos: autobiografias*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ALVARES, Sônia E. A “globalização” dos feminismos latino-americanos: tendências dos anos 90 e desafios para o próximo milênio. In: ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (org.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 383-426.

ALVAREZ, S. E.; DAGNINO, E; ESCOBAR, A. O cultural e o político nos movimentos sociais latino-americanos. In: ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (org.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 15-57.

ANDRADE, José A. Reis de. Vida e obra . In: BACON, Francis. *Novum Organum; Nova Atlântida*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

ARANTES, Paulo E. Vida e obra. In: BENJAMIN, Walter *et al.* *Textos escolhidos* . 2. ed.. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

ARROYO, Miguel. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 138 – 165.

ARROYO, Miguel. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz T. da (org.) *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 163-216.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980a. v. 1.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980b. v. 2.

BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LA VILLE, C.; MOSCONI, N. (sous la direction de). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: Éditions L'Harmattan, 2000.

BERNARDES, Lúcia Helena Garcia. *Subjetividade: um objeto para uma psicologia comprometida com o social*. 2005. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

BERQUÓ, Elza. Perfil demográfico das chefes femininas no Brasil. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (org.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002. p. 243-266.

BICALHO, Maria Gabriela P.. *A relação com o saber e reconstrução identitária no ensino superior privado*. 2004. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BIRMAN, Joel. *Entre cuidado e saber de si: sobre Foucault e a psicanálise*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. *Os professores: entre o prazer e o sofrimento*. São Paulo: Edições Loyola, 2005. 326 p.

BORGES, Jorge Luis. *O aleph*. São Paulo: Globo, 2001. 181 p.

BRITO, José Eustáquio de. *O caráter pedagógico da produção associada: estudo de caso sobre o aprendizado da autogestão na Cooperativa Autogestionária dos Trabalhadores da Mambrini - COOPERMAMBRINI*. 2003 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

BRITO, Jussara *et al.* (org.) *Caderno de relatos de experiências: programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas*. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2003.

BRITO, Jussara *et al.* (org.) *Caderno de textos: programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas*. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2003.

BRUSCHINI, Cristina e COSTA, Albertina (org.). *Uma Questão de Gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero; feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2001.

BUTLER, Judith. *El grito de Antígona*. Barcelona: El Roure Editorial, 2001.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-moderno”. *Cadernos Pagu trajetórias do gênero, masculinidades*, Campinas, v. 11, p. 11-43, 1998.

BUTLER, Judith. Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault. In: BENHABIB, Seyla; CORNELL, Drucilla (coord.). *Feminismo como crítica da modernidade: releitura dos pensadores contemporâneos do ponto de vista da mulher*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987, p. 139-154.

CADERNO DO NÚCLEO TEMÁTICO RELAÇÕES DE GÊNERO. *Gênero: construindo relações sociais*. São Paulo: CUT, 1998.

CADERNO DO NÚCLEO TEMÁTICO RELAÇÕES DE GÊNERO. *Reestruturação produtiva, formação profissional e gênero*. São Paulo: CUT, 2001.

CALDAS-COULTHARD, Carmen. Caro colega: exclusão lingüística e invisibilidade. In: WOLFF, Cristina; FÁVERE, Marlene; RAMOS, Tânia (org.). *Leituras em rede: gênero e preconceito*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2007, p. 373-389.

CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre : ARTMED, 2001. 152 p.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CLOT, Yves. Presentation. In: ODONE, Ivar et coll. (org.) *Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail?* Traduit de l'italien par Ivano et Marie-Laure Barsotti. Paris: Éditions Sociales, 1981.

COSTA, Cláudia; SCHMIDT, Simone. Feminismo como poética/política. In: COSTA, Cláudia; SCHMIDT, Simone (org.). *Poéticas e políticas feministas*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2004, p. 9-15.

CUNHA, Charles. *O trabalho docente em equipe: tramas e processos vivenciados e significados atribuídos. A experiência do Projeto de Educação de Trabalhadores – PET*. 2003. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à diferença: um reconhecimento legal. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 30, p. 7-15, dez. 1999.

DAGNINO, Evelina. A transformação dos discursos e práticas na esquerda latino-americana. In: ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (org.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 61-102.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina. (org.) *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1994. 103 –1115 p.

D' ALLONNES, Claude Revault et al. (org.) *La démarche clinique en sciences humaines: documents, méthodes, problèmes*. Paris: Dunod, 1999.

DELGADO, Maria Berenice Godinho. Mulheres na CUT: um novo olhar sobre o sindicalismo. In: BORBA, Ângela et al. (org.). *Mulher e política: gênero e feminismo no partido dos trabalhadores*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

DIEESE. *A mulher negra no mercado de trabalho metropolitano: inserção marcada pela dupla discriminação*. Nov. 2005. Disponível em <http://www.dieese.org.br>.

DIEESE. *Trabalho doméstico e igualdade de gênero e raça: desafios para promover o trabalho decente no Brasil*. Nov. 2005. Disponível em <http://www.dieese.org.br>.

DIEESE. *Dia Internacional da Mulher – 8 de março de 2005*. Disponível em <http://www.dieese.org.br>.

DIEESE. *Dia Internacional da Mulher – 8 de março de 2004*. Disponível em <http://www.dieese.org.br>.

DIEESE. *Negociação coletiva e equidade de gênero no Brasil: cláusulas relativas ao trabalho da mulher 1996-2000*. Ago. 2003. Disponível em <http://www.dieese.org.br>.

DIEESE. *Dia Internacional da Mulher – 8 de março de 2003*. Disponível em <http://www.dieese.org.br>.

DIEESE. *Dia Internacional da Mulher – 8 de março de 2002*. Disponível em <http://www.dieese.org.br>.

DIEESE. *Mulheres trabalhadoras: discriminação e desigualdade no mercado de trabalho – 8 de março de 2001*. Disponível em <http://www.dieese.org.br>.

DIEESE. *Dia Internacional da Mulher – 8 de março de 2000*. Disponível em <http://www.dieese.org.br>.

DIEESE. *Cresce a participação da mulher no mercado de trabalho*. Maio de 1997. Disponível em <http://www.dieese.org.br>.

DINIZ, Margareth. *O método clínico na investigação da relação com o saber de quem ensina.: contribuição para a formação docente na tensão entre saber e conhecer*. 2005. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

DI RUZZA, Renato et SCHWARTZ, Yves. *Da atividade militante à elaboração de saberes. SEMINAIRE METHODOLOGIQUE SUR LE TRAVAIL DANS LES SERVICES.*, Campinas, 20-21 Octobre 2003. Disponível em: <http://www.ergologie.com>.

DURAFFOURG, Jacques. Um robô, o trabalho e os queijos: algumas reflexões sobre o ponto de vista do trabalho. In: DIEESE. *Emprego e desenvolvimento tecnológico: o Brasil e o contexto internacional*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1998.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Movimentos sociais: a construção da cidadania. In: *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, n.º 10, 1984. 24 – 30 p.

DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico; introdução. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles (org). *Metodologia das ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec/ UNESP, 1998 p. 29-52.

ESCOLA SINDICAL 7 DE OUTUBRO. *15 anos*. 2003, Belo Horizonte.

FEMENÍAS, María L. *Judith Butler: introducción a su lectura*. Buenos Aires: Catálogos, 2003.

FIGUEIREDO, Luis Cláudio. *Modos de subjetivação no Brasil e outros escritos*. São Paulo: Editora Escuta, 1995.

FINE, Agnes. Leite envenenado, sangue perturbado: saber médico e sabedoria popular sobre os humores femininos (séculos XIX e XX). In: MATOS, Maria Izilda; SOIHET, Rachel (org.). *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003, p. 57-78.

FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a. 390 p.

FOUCAULT, Michel . *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 15 ed. Rio de Janeiro : Graal , 2003b. 152 p.

FOUCAULT, Michel . *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. 10 ed. Rio de Janeiro : Graal , 2003c. 232 p.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001. 160p.

FOUCAULT, Michel. Estruturalismo e pós-estruturalismo. In: _____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a. p. 307-334.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia, a história. In: _____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b, p. 260-295.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas : uma arqueologia das ciências humanas*. 8. ed - 3. t. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 541 p.

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do collège de France (1970-1982)*. Trad. Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; Trad. Lígia M. Pondé Vassallo. 13ª ed. . Petropolis: Vozes, 1996. 277 p.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FRANÇA, Júnia; VASCONCELLOS, Ana C. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 7. ed., 2004.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: _____. *Fragmento da análise de um caso de histeria e outros trabalhos (1901-1905)*. Rio de Janeiro: Imago, 1970. p.117-228. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, 7).

FREUD, Sigmund. O esclarecimento sexual das crianças (1908). In: _____. *Grádiva de Jensen e outros trabalhos (1906-1908)*. 2.ed. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 137-144. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, 9).

FREUD, Sigmund. (1909) Análise de uma fobia em um menino de cinco anos (1909). In: _____. *Dois histórias clínicas: o “pequeno Hans” e o “homem dos ratos”*. 2.ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987. p. 15-154. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, 10).

FREUD, Sigmund. Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância (1910). In: _____. *Cinco lições de psicanálise (1910 [1909])*. Rio de Janeiro: Imago, 1970. p. 59-124. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, 11).

FREUD, Sigmund. O Moisés de Michelangelo (1914). In: _____. *Totem e tabu e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p. 249-279. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, 13).

FURTADO, João Pinto. Trabalhadores em educação: experiência, imaginário e memória sindical nos anos 80 e 90. Ouro Preto: Ed. da UFOP, 1996. 136 p

GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GIOVANETTI, Maria; COSTA, Maria. Movimentos sociais e educação: as lutas populares por educação em Belo Horizonte nos anos 70 e 80. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.º 1, p. 55-70, jul. 1997.

GIULANI, Paola Campbellin. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 640-669.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HATCHUEL, Françoise. *Savoir, apprendre, transmettre: une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris: La Découverte, 2005.

HERMONT, Catherine Monique F. et al.. Projeto de Educação de Trabalhadores: especulando a vida, vivenciando o direito. *Outras Falas - Revista de Formação da Escola Sindical 7 de Outubro/CUT*, Belo Horizonte, n. 3, p. 7-18, ago. 2000.

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

HIRATA, Helena. Mudanças no mundo do trabalho, gênero e formação Humana. *Outras Falas - Revista da Escola Sindical 7 de Outubro / CUT*, Belo Horizonte, n. 3, p. 42-50, ago. 2000.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: BENJAMIN, Walter et al. *Textos escolhidos*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

KEHL, Maria Rita. *Deslocamentos do feminino: a mulher freudiana na passagem para a modernidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

KOWARICK, Lúcio (org.) *As lutas sociais e a cidade: São Paulo passado e presente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 336 p.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LÉVY, André. *Ciências clínicas e organizações sociais: sentido e crise de sentido*. Trad. Eunice Dutra Galery. Belo Horizonte: Autêntica/ FUMEC, 2001.

LOURO, Guacira L. Epistemologia feminista e teorização social: desafios, subversões e alianças. In: ADELMAN, Miriam; SILVESTRIN, Celsi B. (org.). *Coletânea gênero plural*. Curitiba: Ed. UFPR, 2002, p. 11-22.

LOURO, Guacira L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 7-34.

LOURO, Guacira L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 443-481.

MACÊDO, Márcia dos Santos. Tecendo o fio e segurando as pontas: mulheres chefes de família em Salvador. In: BRUSCHINI, Cristina; PINTO, Célia Regina (org.). *Tempos e lugares de gênero*. São Paulo: FCC:Ed. 34, p. 15-52, 2001.

MACHADO, Lia Zanotta. Gênero, um novo paradigma? *Cadernos Pagu – trajetórias do gênero, masculinidades*. Campinas, (11), p. 127-141, 1998.

MACHADO, Rita Maria Xavier. Subjetividade na pesquisa de campo: estranhando o familiar. In: LISBOA, M. R. A.; MALUF, S. W. *Gênero, cultura e poder*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2004, p. 91-8.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995, p. VII – XXIII.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Formação sindical no Brasil: história de uma prática cultural*. São Paulo: Escrituras editoras, 1996. 212 p.

MANFREDI, Silvia Maria . *Educação sindical entre o conformismo e a crítica* . São Paulo: Edições Loyola, 1986.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MATA-MACHADO, Marília Novais da. *Entrevista de pesquisa: a interação pesquisador/entrevistado*. Belo Horizonte: C/Arte, 2002.

MATOS, Maria Izilda Santos. Delineando corpos: as representações do feminino e do masculino no discurso médico. In: MATOS, Maria Izilda; SOIHET, Rachel (org.). *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003, p. 107-127.

MATOS, Maria Izilda Santos. Estudos de gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea. *Cadernos Pagu – trajetórias do gênero, masculinidades*. Campinas, (11), p. 67-76, 1998.

MATOS, Maria Izilda Santos. Gênero e história: percursos e possibilidades. In: SCHPUN, Mônica Raisal (org.). *Gênero sem fronteiras: oito olhares sobre mulheres e relações de gênero*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1997. p. 73-92

MIRANDA, Margareth Parreira. *Adolescência na escola: soltar a corda e segurar a ponta*. Belo Horizonte, formato, 2001.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. *O movimento de constituição da rede municipal de ensino de Belo Horizonte (1897-1992): progressivo avanço do direito a educação*. 1998, 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Usos e limites da categoria gênero. *Cadernos Pagu – trajetórias do gênero, masculinidades*. Campinas, (11), p. 107-127, 1998.

MOSCONI, Nicole, BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LA VILLE. (sous la direction de). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: Éditions L'Harmattan, 2000.

MOUFFE, Chantal. *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva, 1996.

MUNIZ, Diva do Couto G. Mulheres, trabalho e educação: marcas de uma prática política. In: SWAIN, Tânia; MUNIZ, Diva (org.). *Mulheres em ação: práticas discursivas, práticas políticas*. Florianópolis: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2005, p. 73-100.

NEVES, Magda de Almeida. Reestruturação produtiva, qualificação e relações de gênero. *CADERNO DO NÚCLEO TEMÁTICO RELAÇÕES DE GÊNERO/CUT*. São Paulo, n. 2, p. 38-50, ago. 2001.

NIETZSCHE, Friedrich W. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In: _____. *Obras incompletas*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987, p. 29-38.

NYE, Andrea. *Teoria feminista e as filosofias do homem*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1995.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de. *Francis Bacon e a fundamentação da ciência como tecnologia*. Belo Horizonte: UFMG-Humanitas, 2002. 277p.

OLIVEIRA, Wellington de. *A trajetória histórica do movimento docente de Minas Gerais: da UTE ao Sind-UTE*. 2006, 315f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

PAOLI, M. C.; TELLES, V. S. Direitos sociais ; conflitos e negociações no Brasil contemporâneo. In: ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (org.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 103-148.

PEDRO, Joana Maria. As representações do corpo feminino nas práticas contraceptivas, abortivas e no infanticídio – século XX. In: In: MATOS, Maria Izilda; SOIHET, Rachel (org.). *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003, p. 157-176.

PEREIRA, William César Castilho. *Nas trilhas e práticas do trabalho comunitário e social: teoria, método e prática*. Belo Horizonte: Vozes: PUC Minas, 2001.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n.º. 18, p. 9-18, ago. 89 / set. 89.

PISCITELLI, Adriana. Reflexões em torno do gênero e feminismo. In: COSTA, Cláudia; SCHMIDT, Simone (org.). *Poéticas e políticas feministas*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2004, p. 43-66.

PRADO, Marco Aurélio Máximo. Da mobilidade social à constituição da identidade política: reflexões em torno dos aspectos psicossociais das ações coletivas. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte. V8 n.11 p 59-71 jun 2002

PRADO, Marco Aurélio Máximo; SOUZA, Telma Regina de Paula. Diferenciações e indiferenciações nas formações identitárias: ambigüidades discursivas nos estudos contemporâneos. *Revista Idea*, n 36 San Luis Argentina: 2002 p 36- 53.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Calaraluz, 2005.

RAGO, Margareth. Feminismo e subjetividade em tempos pós-modernos. In: COSTA, Cláudia; SCHMIDT, Simone (org.). *Poéticas e políticas feministas*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2004, p. 31-41.

RAGO, Margareth. Descobrimo historicamente o gênero. *Cadernos Pagu – trajetórias do gênero, masculinidades*. Campinas, (11), p. 99-106, 1998.

ROCHAEL, Kátia. A implicação dos formadores com a formação sócio-profissional dos usuários da assistência social. 2003. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970 - 1980*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SANTIAGO, Ana Lydia.. *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005. 229p.

SANTOS, Eloísa Helena. Proposta de formação de trabalhadores na UFMG. *Trabalho & Educação Revista do NETE*. Belo Horizonte, v. 12, p. 21-35, jan/jun 2003.

SANTOS, Eloísa Helena. Ciência e cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. *Trabalho & Educação - Revista do NETE*. Belo Horizonte, v. 7, p. 119-130, jul/dez 2000.

SANTOS, Eloísa Helena. Trabalho prescrito e real no atual mundo do trabalho. *Trabalho & Educação – Revista do NETE*. Belo Horizonte, n. 1, p. 13-27, fev /jul 1997.

SANTOS, Eloísa Helena. *Le savoir en travail: l' expérience de développement technologique par les travailleurs d' une industrie brésilienne*. 1991, 443 f. Thèse (Doctorat sciences de l' Éducation) - Université de Paris VIII – Saint-Denis, 1991.

SANTOS, Geraldo Márcio Alves dos. A pedagogia da ferramenta estratégias de produção, mobilização e formalização de saberes tácitos criadas pelos ferramenteiros de uma indústria metalúrgica. 2004. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

SCHILD, Verônica. Novos sujeitos de direitos? Os movimentos de mulheres e a construção da cidadania nas “novas democracias”. In: ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo [org.]. *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 149-183.

SCHWARTZ, Yves. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. *Trabalho & Educação – Revista do NETE*. Belo Horizonte, n. 7, p. 38-48, jul/dez, 2000.

SCHWARTZ, Yves. *Expérience et connaissance du travail*. Paris, Editions Sociales, 1989.

SCOTT, Joan. Gênero uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 1, n 1, p. 71-100, fev, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação*. Belo Horizonte : Autentica, 2000b. 125 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SOIHET, Raquel. História das mulheres e história de gênero – um depoimento. *Cadernos Pagu – trajetórias do gênero, masculinidades*. Campinas, (11), p. 77-87, 1998.

STEVENS, Cristina. Maternidade e feminismo: diálogos na literatura contemporânea. In: STEVENS, Cristina. *Maternidade e feminismo: diálogos interdisciplinares*. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007, p. 15-79.

SWAIN, Tânia. Meu corpo é um útero? Reflexões sobre a procriação e a maternidade. In: STEVENS, Cristina. *Maternidade e feminismo: diálogos*

interdisciplinares. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007, p. 203-247.

SWAIN, Tânia. Mulheres , sujeitos políticos: que diferença é esta? In: SWAIN, Tânia; MUNIZ, Diva (org.). *Mulheres em ação: práticas discursivas, práticas políticas*. Florianópolis: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2005, p. 337-354.

TAVARES, Rosilene Horta. Os trabalhadores em educação e suas formas de luta em Minas Gerais. 1995. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1995.

TEIXEIRA, Ines Assunção de Castro. 'Ritos de passagem' o fazer-se do (a) trabalhador(a) professor(a) em pedaços de história (a escola particular). 1992. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1992.

TELLES, Vera da Silva. A sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: DAGNINO, Evelina. (org.) *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1994. 91 –102 p.

TELLES, Vera da Silva. Movimentos sociais: reflexões sobre a experiência dos anos 70. In: SHERER-WARREN, Ilse e KRISCHKE, Paulo I. (org.). *Uma revolução no cotidiano? Os novos movimentos sociais na América do Sul*. São Paulo, Brasiliense, 1987. 54 – 85 p.

TURATO, Egberto Ribeiro. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes, 2003.

VERISSIMO, Mariana. *Trabalhadores na escola da empresa: convergências e divergências de interesses*. 2000 330 f Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

ZETKIN, Clara. Sobre a mulher. Editora Alfa-Omega, 1979, apud RIBEIRO, Matilde. Relações de gênero: significados e desafios. *CADERNO DO NÚCLEO TEMÁTICO RELAÇÕES DE GÊNERO/CUT*. São Paulo, n. 1, p. 11-18, maio, 1998.