

PROFESSOR/A PESQUISADOR/A: PROBLEMATIZANDO¹ GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Sandra dos Santos Andrade

Na contemporaneidade, não basta a professores e professoras lidar somente com os saberes de suas áreas, saberes que permaneciam os mesmos ao longo de sua trajetória profissional. Ser docente, hoje, está implicado com a disponibilidade de conhecer e buscar novas informações, de trabalhar com a tecnologia e com a complexidade social e cultural em que nossos alunos/as (e todos nós) estão implicados/as. Num tempo em que se busca cumprir o desígnio histórico da escola, preconizado na Constituição Federal de 1988, que estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, quando defendemos que todos/as os/as alunos/as devem ir para a escola, nos deparamos com a diversidade em todas as suas formas. Diversidade de cor, de classe, de credo e, o que nos interessa de modo mais específico, diversidade de gênero e sexualidade.

Entendo com isso que ser professor/a nos dias atuais é, provavelmente, mais complexo e mais exigente do que era no passado. Um professor ou professora, hoje, necessita de outras e novas habilidades como a de

1 O termo “problematizar”, que vem se tornando senso comum no discurso da educação, está ligado à ideia de tornar algo (que não era visto como) problema. É importante, porém, porque permite analisar e discutir de modo aprofundado determinadas temáticas, inventariar possibilidades mesmo que provisórias.

pesquisador/a, por exemplo, para desenvolver de modo mais adequado o seu trabalho. Preconiza-se um/a profissional que investiga sua prática docente, que observa e analisa o espaço da escola e seus alunos e alunas e, de posse destas informações, busca respostas para os problemas que encontra. O que caracteriza também o/a professor/a autor/a, autor/a de suas práticas, construtor/a e produtor/a das aprendizagens que promove em parceria com seus alunos e alunas. Acredita-se no pressuposto de que as aulas devem ser cada vez mais autorais, no sentido de claramente marcadas pelas reflexões da professora, e cada vez menos simples cópias de manuais. E sem uma postura de pesquisa de seu cotidiano não se atinge esse objetivo. O propósito, então, é uma professora/um professor com postura e atitude de pesquisadora/pesquisador, que se instrumentaliza (teórica, empírica e praticamente) para pesquisar e viver sua prática e é autora/autor de suas reflexões e fazeres pedagógicos, pois estes fazeres se tornam cada vez mais personalizados se considerarmos que cada turma é única. Obviamente, não me refiro aqui a reflexões que se dão no vazio ou sem uma base teórica que lhe dê sustentação, pois a professora que pesquisa sabe da importância de buscar informações e fontes atualizadas e pertinentes para realizar seu aprofundamento teórico-prático.

Não me refiro a um/a professor/a que faça pesquisa científica nos moldes acadêmicos, faço referência ao/a professor/a questionador/a, atento/a, observador/a, estudioso/a, reflexivo/a, enfim, pesquisador/a de seus modos de fazer. Trata-se de um/a pesquisador/a que produz ciência acerca da docência, rompendo com a hierarquia entre pesquisa acadêmica e pesquisa na educação básica. O/a professor/a pesquisador/a elabora questões de pesquisa a partir da realidade que observa, organiza grupo de estudos, discute temáticas contemporâneas e implicadas com os modos de ser e viver a vida de seus alunos e alunas; investe em projetos pedagógicos a fim de discutir e problematizar tais temas com os/as estudantes para além daquilo que parece dado, desconfia do naturalizado, tem mais perguntas que respostas.

Nesta defesa, o objetivo deste texto é oferecer possibilidades para pensar os pressupostos da pesquisa científica, focando-se principalmente no

método etnográfico e em algumas de suas ferramentas para desconfiar de certas cenas de gênero e sexualidade que se fazem nos diferentes espaços da escola. Este é um exercício importante, pois como afirmam Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum, nossos olhos ainda são inexperientes,

[...] pouco treinados para ver as dimensões de gênero [e sexualidade] no dia a dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades [...], mas também os significados de gênero subjacentes a estas desigualdades [que são] pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional (Vianna e Unbehaum, 2004, p. 79).

Utilizar instrumentos de pesquisa e o conceito de gênero como uma ferramenta analítica permite mapear as relações de poder² que dimensionam e operacionalizam os vínculos que se estabelecem entre jovens homens e mulheres no espaço da escola. E estes eventos são únicos, bem como as intervenções que demandam, colocando em funcionamento a professora-autora-pesquisadora. Junto a isso, permite compreender como as diferentes construções de masculino e feminino jovens podem produzir vulnerabilidades em relação à escolarização – ou seja, como desigualdades de gênero (ou sexualidade) marcam a exclusão e/ou a inclusão escolar – e como, genericadamente, relacionam-se com a instituição escola, com a família, com as professoras e entre si. Num processo investigativo, é possível perceber, ainda, como os posicionamentos de raça/cor e classe social implicam outros tantos processos de exclusão/inclusão na vida dos/as jovens ao serem articulados a gênero. Ao operar com o conceito de gênero como categoria analítica para examinar cenas escolares, pode-se desnaturalizar e problematizar concepções de masculino e feminino cristalizadas no discurso

2 Na perspectiva deste texto, poder é um conceito importante. É compreendido, a partir de Michel Foucault (1987), como uma relação, pois se estabelece entre os sujeitos, nas situações cotidianas sem que haja uma única forma do poder se fazer; nem mesmo a pretensão de que ele esteja centrado sob o domínio de alguns. Assim, através das relações que se estabelecem, o poder é organizador de sistemas de classificação, dizendo a cada um de nós os lugares que podemos ocupar na cadeia social em cada circunstância.

do senso comum³. Neste sentido, importa compreender que falar em gênero não é o mesmo que falar em mulheres; importa colocar em evidência o caráter relacional do termo, o que implica compreender que, ao falar em mulheres, estamos necessariamente falando também em homens e nas relações de poder que se travam entre eles. Por este viés, ao se falar nos alunos, também estamos falando nas alunas, ao se falar em professores, também estamos falando em professoras e, conseqüentemente, nas relações sociais e culturais que organizam a vida de ambos dentro da escola.

A partir desse olhar, questiona-se a tese biologicista de que o gênero é algo definido pelo sexo mesmo antes do nascimento e coloca-se em xeque a *naturalidade* do masculino e do feminino. O conceito de gênero, na perspectiva deste texto, aponta para o caráter produzido de homens e mulheres como sujeitos históricos. Ou seja, as noções de homem e mulher, masculino e feminino são ativamente produzidas em uma determinada cultura, de acordo com o tempo histórico e com outros marcadores como raça e classe, de um modo e não de outro. Tais construções se dão discursivamente⁴ na cultura e podem, em função disso, modificar-se ao longo do tempo, agregando lentamente novos valores, novos modos de ver, pensar e viver a relação entre homens e mulheres nos contextos sociais⁵.

No campo teórico dos estudos culturais e de gênero, tanto gênero e sexualidade quanto classe e raça são engendrados discursivamente na cultura, questionando e ressignificando a ideia de que as identidades são estáticas, fixas e que se constroem e se definem de uma vez pra sempre. É através dos discursos que uma categoria passa a fazer diferença; é através da repetição ou da citação constante de algo que os discursos adquirem sentidos. Conclui-se, em vista disso, que há muitos modos de ser homem ou mulher, pois muitas coisas são ditas e tomadas como verdades sobre eles e elas e – se a inscrição de gênero, sexualidade, classe e raça é feita nos corpos, marcada

3 O discurso do senso comum é entendido como um conceito dentro da perspectiva pós-estruturalista e remete a visões de mundo contraditórias e fragmentadas que acabam adquirindo sentido em uma sociedade.

4 *Discurso* também é um conceito foucaultiano; segundo o autor, o discurso é uma prática social que constitui os diferentes saberes. Os discursos instauram verdades, produzem sentidos e formam os sujeitos, pois estão, também, imersos em relações de poder.

5 A partir daqui, vários excertos ao longo do texto foram retirados de minha tese de doutorado. O trabalho na íntegra pode ser localizado em versão eletrônica pelos dados da referência (Andrade, 2008).

neles de acordo com determinada cultura ou contexto social e histórico – os modos como nos expressamos também carregam as marcas dessa cultura, desse lugar social, produzindo identidades. As identidades de gênero, em função disso, são necessariamente múltiplas, plurais, instáveis e provisórias, “compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (Louro, 1999, p. 10).

Gênero é um conceito plural e se refere a todas as construções sociais, culturais e linguísticas que se organizam em torno do masculino e do feminino. Mais que isso, envolve a problematização dos processos que têm servido para diferenciá-los. Coloca em xeque o uso das diferenças calcadas na biologia e/ou na anatomia para justificar as inúmeras desigualdades vividas por homens e mulheres na esfera social. Dagmar Meyer indica que as diferentes correntes que discutem gênero afluem neste mesmo sentido, colocando sob suspeita a noção

[...] que resultava em diferenças reconhecidas como inatas e essenciais – na qual se articulava um determinado modo de ser a um sexo anatômico que lhe seria ‘naturalmente’ correspondente, para argumentar que a diferença entre homens e mulheres era social e culturalmente construída, e não biologicamente determinada (Meyer, 2004, p. 14).

Nessa sucessão e legitimação do que compete a cada um/a, a escola se apresenta como um *lôcus* importante de (re)produção e (re)afirmação da diferença. A escola, essa instância de poder/saber legitimada como um imperativo da vida contemporânea, de forma cada vez mais intensa, é o local privilegiado para ensinar meninos/as e jovens a serem homens e mulheres, para ensinar a ambos como ser, estar, como se comportar e agir neste mundo. A escola inclui e exclui de acordo com padrões fabricados de normalidade/anormalidade, competência/incompetência, aptidão/inaptidão, elementos muitas vezes ancorados em dados biológicos e/ou econômicos, como a cor da pele, o sexo e a classe a que pertencem. Tais indicativos são usados como se fossem suficientes ou adequados para dizer a verdade sobre os indivíduos;

já que estas características são consideradas, muitas vezes, como inatas e/ou pertencentes à natureza e ao espaço social de cada um/a.

No espaço da escola, muito é ensinado aos/às jovens sobre as relações, os comportamentos e as diferenças entre homens e mulheres. Esses ensinamentos se configuram como discursos preocupados principalmente com o controle, a vigilância e o governo dos sujeitos e de seus corpos, investindo de modo mais intenso naqueles corpos que buscam escapar, que fazem resistência ao controle disciplinar. Compreendo que gênero, sexualidade, classe, raça e educação estão mutuamente implicados na medida em que esta articulação supõe considerar um emaranhado de processos “no interior dos quais indivíduos são transformados em – e aprendem a se reconhecer como – homens e mulheres, no âmbito das sociedades e grupos a que pertencem” (Meyer, 2004, p. 15). A autora aponta também que é importante problematizar e desnaturalizar arduas e, ao mesmo tempo, apuradas estratégias de legitimação e naturalização de comportamentos, atitudes e lugares fixados social e culturalmente como mais adequados a homens e a mulheres; estratégias que, tencionadas, levam a efeito, ao mesmo tempo, situações de exclusão e de inclusão.

Assim, como professora pesquisadora, ser conhecedora do conceito de gênero e dos modos como a escola se organiza como uma espaço que tanto produz, quanto reproduz e constitui, arranja ou estabelece as experiências que alunos e alunas, professores e professoras vivem nela, ajuda-nos a problematizar e pensar estratégias pedagógicas para romper ou modificar estes modos de se viver e experienciar a escola e as expressões de gênero. Ajuda-nos a romper com certas relações de poder e a produzir novos discursos sobre gênero e sexualidade. Uma possibilidade de pesquisa, nesta direção, seria problematizar como – e de que modo – os processos de generificação estão ligados às situações de exclusão/inclusão não apenas escolar, mas social e cultural; tarefa que busquei empreender, em alguma medida, em um trabalho de pesquisa que desenvolvi e do qual trarei alguns apontamentos na próxima seção. (Andrade, 2008).

1. A ETNOGRAFIA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Quando menciono que os/as professores/as-pesquisadores/as produzem conhecimentos sobre a sua docência, faço-o entendendo que o desenvolvimento dessa postura investigativa permite (re)produzir saberes, articular conhecimentos teóricos e práticos e produzir mudanças no fazer pedagógico e, quem sabe, no currículo. Diante das situações de preconceito, naturalização e hegemonização das relações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar, o/a professor/a que busca articular a prática com a teoria, percebendo que esta dicotomia é falsa, terá mais subsídios para ver e intervir nas situações problemáticas que vierem a surgir nas relações de aprendizagem, afetivas, sociais etc que se dão no espaço da escola. A intenção deste texto é ajudar a ver, sensibilizar o olhar docente para que ele possa contribuir de maneira concreta para a igualdade de gênero, para relações sociais mais equitativas.

Corroborando esses modos de pensar, o Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena* considera que: “a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino” (Brasil, 2001, p.135).

Sugiro, então, a etnografia como uma metodologia possível e pertinente de se fazer investigação no espaço da escola. Isso não significa que outras metodologias não sejam interessantes, mas é deste lugar da experiência que me permito escrever algumas palavras. O termo etnografia foi cunhado por antropólogos nos finais do século XIX para se referir a monografias que vinham sendo escritas sobre os modos de vida de povos até então desconhecidos na cultura ocidental. A fim de gerir sua pesquisa, o etnógrafo envolve-se na vida diária da comunidade que está estudando, observando tudo o que ali acontece, faz questionamentos e reúne toda e qualquer informação que pode desnudar as especificidades daquela cultura

que é o seu foco de estudo; neste caso, temos a cultura escolar e as questões identitárias que nelas se produzem como foco. O/a professor/a etnógrafo pode indagar o ambiente escolar: o que eu vejo no espaço da escola, o que nele acontece, como estou implicado com o que nele acontece? Que implicações podem ter na constituição dos sujeitos? Como posso utilizar as informações produzidas para pensar o fazer pedagógico ou a gestão do espaço escolar?

Na pesquisa etnográfica, algumas estratégias metodológicas se fazem pertinentes. Como, por exemplo, “o modo de ver o objeto de pesquisa, [que] conecta-se com o modo de narrar [este mesmo objeto], isto é, aos procedimentos de investigação utilizados no trabalho de campo durante o qual o material empírico foi produzido e analisado”, cabe considerar o pesquisador/a como um sujeito não neutro neste processo, pois ele será o/a narrador/a do que viu e daquilo que sentiu, suas reflexões devem ser consideradas no momento de narrar o espaço vivido (Damico e Klein, 2012, p. 68). O registro, em suas diferentes formas: diário de campo, fotografia, entrevista etc, é fundamental na etnografia.

Em um trabalho de pesquisa de cunho etnográfico que realizei com jovens estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), interessada em ver como gênero, classe social e raça/cor estavam implicados nos múltiplos processos de in/exclusão dos jovens da escola, dispus-me a ouvir estes/as jovens para além de observar seus processos de interação nos espaços da escola (Andrade, 2008). Foi surpreendente constatar que eles e elas tinham muito a dizer e queriam dizer sobre seus pertencimentos neste lugar. Concluí que falamos muito e ouvimos muito pouco nossos/as alunos/as. Constatei que, ao trabalhar com narrativas – “entrevistando jovens e com isso retomando suas histórias de vida escolar –, de algum modo, recobrei emoções vividas (agradáveis ou não), fiz reviver sentimentos e, algumas vezes, remexi o ainda não dito – o meu e o deles/as” (Andrade, 2012, p. 174). Atitude muitos vezes considerada não científica em pesquisas acadêmicas, esquadrinhei propositalmente “o que muitos procedimentos de pesquisa, ditos científicos, procuram evitar: as memórias, as experiências de fatos vivenciados pelos/as informantes da pesquisa e reinterpretados por

eles/as a partir do momento presente, memórias ressignificadas a partir de outras/novas experiências” (Andrade, 2012, p. 174). Por isso, ênfase a importância da narrativa no método etnográfico: narrar um fato não é apenas recordar ou retomar o passado ou um fato ocorrido do modo mesmo como ele aconteceu, pois a narrativa (tanto da professora-pesquisadora, quanto dos/as alunos/as) implica um processo de ressignificação do vivido. Assim, o/a professor/a pesquisador/a, ao investigar etnograficamente a escola, seu espaço de trabalho, deve fazer diferentes tipos de registro do que viu e viveu, buscando suas implicações, mas, ao mesmo tempo, um afastamento do campo a fim de garantir também um olhar mais crítico e analítico sobre ele.

Através da narrativa do observado ou do ouvido, é possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem às experiências de gênero e sexualidade no espaço da escola. No meu estudo, ao problematizar os lugares de pertença dos/as jovens entrevistados, as diferentes posições de sujeitos foram fazendo-se visíveis, bem como os modos como esses/as jovens se movimenta(va)m dentro de (e entre) tais posições. Eles/as podem ocupar diferentes posições de sujeito e ser muitas coisas ao mesmo tempo ou em diferentes momentos: estudantes, trabalhadores/as, pai/mãe, filhos/as, negros/brancos/pardos, homens/mulheres... A escola se configura como uma das instâncias culturais que contribui para (*con*)formar os modos como os/as estudantes compreendem e representam a si mesmos/as e como vivem neste mundo; ela configura-se como uma instância que colabora para produzir posições de sujeito juvenis diferenciadas, pois, assim como outras instituições sociais, está sempre sendo confrontada, disputada e ressignificada por forças que se encontram, dentro e fora dela, e se articulam, mas que também se contradizem e se rejeitam.

Aliados a gênero, os conceitos de raça e de classe social são elementos fortes que deixam marcas, excluem ou incluem. Assim como gênero e sexualidade, as procedências de classe e de raça/cor têm fundamentado há décadas as explicações para o suposto desinteresse e/ou dificuldade de algumas crianças e jovens pela escola e pela aprendizagem. Esses marcadores sociais estão envolvidos com processos de construção de diferenças e identidades culturais. Eles nos ensinam a aceitar as diversas desigualdades

produzidas no seu entorno, como se fossem naturais e inquestionáveis, sustentando os mecanismos e movimentos que incluem e excluem os/as jovens dos processos educativos e sociais. Assim, crianças e jovens aprendem na escola que as pessoas são diferentes em função de seu sexo, de sua cor, de sua classe, entre outros distintivos identitários, o que vem a legitimar e justificar as igualdades e desigualdades, as inclusões e exclusões produzidas, também e principalmente, no interior da escola. Gênero, por exemplo, é parte das

[...] concepções que estão relacionadas com a produção de sentido e critérios de pertencimento que se constituem como importantes suportes de processos pelos quais se constroem fronteiras entre aqueles/as que pertencem e aqueles/as que não pertencem a determinados grupos/populações. Essas fronteiras não apenas relacionam, aproximam, separam e/ou diferenciam grupos entre si, mas o que é mais importante de ser frisado, é que elas agem de forma a posicionar socialmente os grupos representados, numa operação em que características de diversas ordens são transformadas em privilégios, vantagens, desigualdades e desvantagens sociais (Meyer, 2002, p. 61-2).

Esses conceitos não possuem um significado em si mesmos; os significados que eles carregam são construídos cultural e historicamente em tempos e espaços determinados, de forma importante na escola. Estão, em geral, implicados com processos de exclusão e segregação, e um “bom” trabalho pedagógico, realizado por professores/as que investigam e se sensibilizam, pode modificar e inverter a lógica dos arranjos existentes.

2. PARA FINALIZAR...

Retomo aqui algumas possibilidades de se fazer pesquisadora e autora de um fazer pedagógico sensível às desigualdades de gênero que têm pautado as relações entre homens e mulheres, tanto no espaço da escola, quanto na esfera da cultura de um modo mais amplo. Elenco, então sugestões, ideias, possibilidades:

01. Desconfiar do que parece dado ou natural e treinar o olhar para ver as dimensões de gênero e como elas se estabelecem;
02. Registrar em diário de campo ou em um diário de classe ampliado as observações e reflexões possíveis;
03. Ouvir mais os alunos, estar mais disponível, desconfiar e cobrar menos;
04. Elaborar projetos pedagógicos tendo como foco gênero e/ou sexualidade, ser autor de sua prática pedagógica;
05. Instrumentalizar-se teoricamente para a transposição didática dos conhecimentos;
06. Levar os/as alunos/as a refletir sobre estas questões fazendo com que busquem algumas possibilidades de resposta para as perguntas que produzem;
07. Não estimular julgamento de valor sobre determinadas práticas ou modos de viver a sexualidade, mas problematizar as diferentes possibilidades para que os/as alunos/as sintam liberdade em suas escolhas;
08. Usar a mídia: filmes, novelas, notícias como elementos desencadeadores de reflexão;
09. Convidar pessoas de interesse do grupo para falar sobre diferentes temáticas: sejam especialistas ou relatos de experiência;
10. Envolver a escola e a família nestas discussões;
11. Colocar-se como corresponsável e coautor das discussões, ponderações e aprendizagens que promove;

12. Ser um multiplicador, estimulando seus pares a estudar com você, a planejar com você, a trabalhar com você.

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. 2008. *Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural*. 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs). *Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p.173-194.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 9/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena*. Brasília, 08 de maio de 2001.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs). *Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p.63-86.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p 7-34.

MEYER, Dagmar. Das (im)possibilidades de se ver como anjo. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves (Orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 51-70.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. *Revista Brasileira de Enfermagem*, jan/fev; 57(1), 2004, p. 13-18.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, jan/abril, v. 34, n. 121, p. 77-104. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2004.