

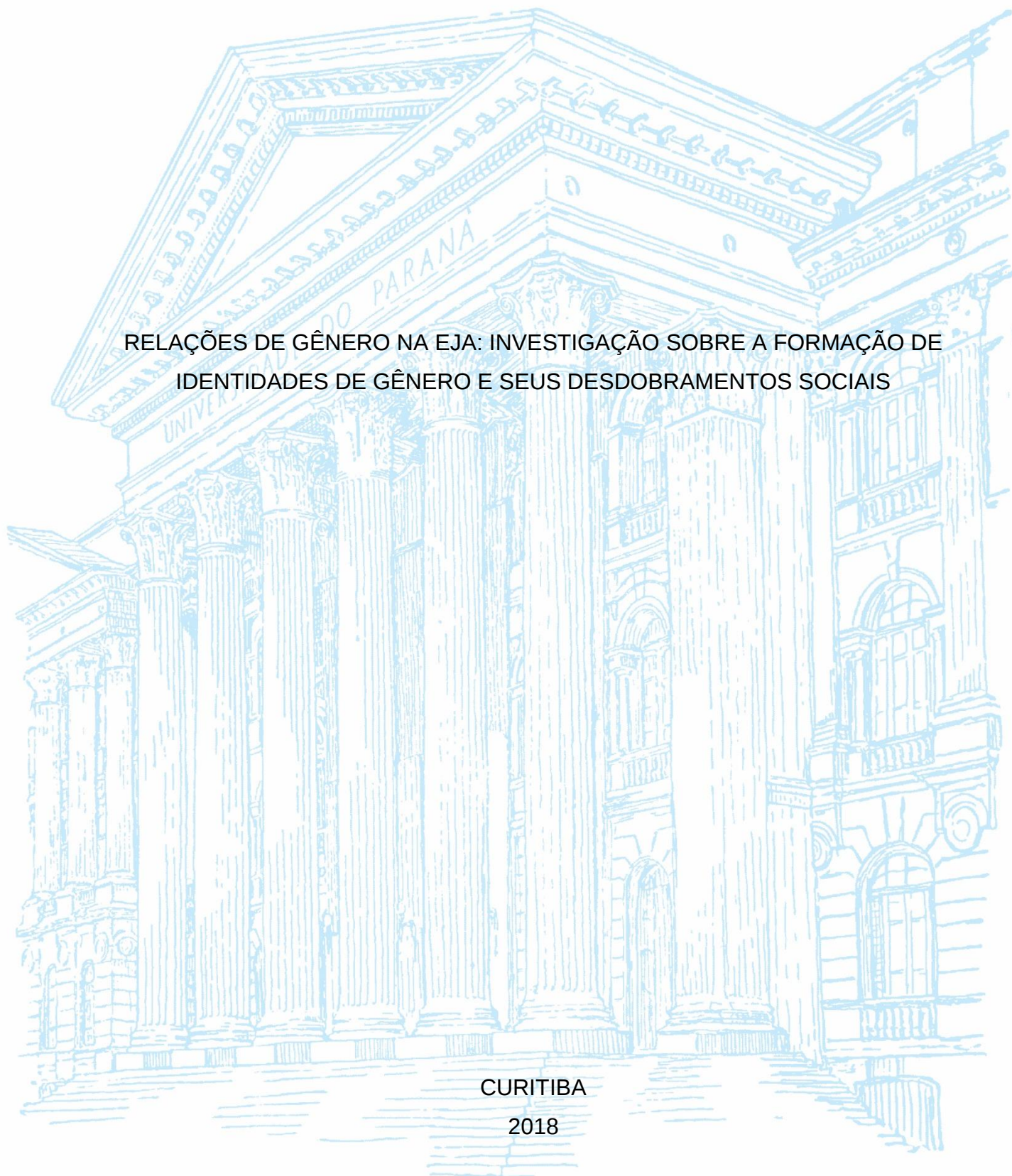
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAMILA DE MARCHI PAGNUSSAT

RELAÇÕES DE GÊNERO NA EJA: INVESTIGAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE
IDENTIDADES DE GÊNERO E SEUS DESDOBRAMENTOS SOCIAIS

CURITIBA

2018



CAMILA DE MARCHI PAGNUSSAT

RELAÇÕES DE GÊNERO NA EJA: INVESTIGAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE
IDENTIDADES DE GÊNERO E SEUS DESDOBRAMENTOS SOCIAIS

TCC apresentado ao curso de Graduação em
Pedagogia, Setor de Educação, Universidade
Federal do Paraná, como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a M.^a Lennita Oliveira Ruggi

Coorientadora: Prof^a Dra. Adriane Knoblauch

CURITIBA

2018

TERMO DE APROVAÇÃO

CAMILA DE MARCHI PAGNUSSAT

RELAÇÕES DE GÊNERO NA EJA: INVESTIGAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE
IDENTIDADES DE GÊNERO E SEUS DESDOBRAMENTOS SOCIAIS

TCC apresentado ao curso de Graduação em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Profª M^a. Lennita Oliveira Ruggi
Orientadora – Departamento DTFE, UFPR

Profª Dra Adriane Knoblauch
Coorientadora - Departamento DTPEN, UFPR

Prof. Msc. André Lucas Guerreiro Oliveira
Banca avaliadora, UFPR

Curitiba, 13 de dezembro de 2018.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha Mãe, Cleópatra, por toda a demonstração de amor no decorrer desses seis anos, quebrando paradigmas por conta da minha existência e mais do que qualquer coisa, desejando o melhor pra mim. Os meus louros são para você!

Agradeço com todas as minhas forças a minha Orientadora Lennita, que nesses dois anos não deixou de acreditar em mim em nenhum momento, me dando coragem e carinho para que eu pudesse enxergar o meu potencial!

Sou grata também a Zambi, pela possibilidade de existência em um Universo tão grande e colorido; pela possibilidade da vida!

Agradeço ao meu companheiro Vitor, que me disse que as minhas metas também são as dele, me mostrando o quanto ainda tudo vale a pena! Agradeço a ele também por todos os momentos em que compreendeu o meu stress e mesmo assim, continuou me apoiando.

Não poderia deixar de agradecer a professora Adriane, que também acreditou em mim, me pegou no colo quando eu precisei e gentilmente vai estar sempre na minha história.

A minha sempre amiga, Jhenifer, que desde apoio emocional, até a formatação do trabalho, se fez presente.

Agradeço a minha mentora Maria Setembrina, que me pediu que confiasse em sua palavra e acreditasse no quanto eu seria feliz sendo pedagoga. Sem ela, nada disso seria possível!

Agradeço ao meu Pai por ele ser quem ele é e me incentivar a ser quem eu sou!

Agradeço ao meu Avô Júlio por dizer que o TCC estava muito difícil, mas que eu era muito trabalhadora, por isso eu ia conseguir! A companhia na casa dele e de minha Avó, Lourdes, produzindo, foi essencial.

Agradeço ainda a minha amiga Megg Rayara, que releu meu trabalho, me mostrou porque vale a pena pesquisar gênero e acima de tudo, foi minha amiga!

Por fim, agradeço a minha eterna companheirinha, Layka Fernanda, que esteve comigo durante dezessete anos, mas foi brilhar no céu na reta final da escrita desse trabalho. Gratidão por tudo!

*“Eu não me vejo na palavra
fêmea: alvo de caça
conformada vítima*

*Prefiro queimar o mapa
traçar de novo a estrada
ver cores nas cinzas
e a vida reinventar”*

Francisco, el Hombre

RESUMO

O presente trabalho buscou analisar os dados coletados durante as observações em uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) em uma escola da rede estadual de ensino do estado do Paraná. As observações foram direcionadas pela metodologia de pesquisa etnográfica, observando fatores e acontecimentos, com constância ou não, que ocorressem no cotidiano da turma observada e que pudessem demarcar relações de gênero e sexualidade. Para a escrita do trabalho foram selecionados três conceitos relacionados à temática que são: performatividade, transgressão e binarismo de gênero. A principal fonte teórica utilizada foi Judith Butler, com o foco principal em sua obra Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade, já que essa obra fornece os requisitos necessários para a análise dos três conceitos acima citados. O interesse na pesquisa surgiu diante da vontade colaborar com a desmistificação das orientações sexuais, demarcando a diferença entre identidade de gênero e sexo biológico, além da compreensão do como o meio é interagente na formação de todas essas características, com foco ao ambiente escolar, no qual muitas certezas são evidenciadas e colocadas em xeque.

Palavras-chave: Gênero; Performatividade; Etnografia em espaço escolar; Binarismo de gênero; Transgressão.

ABSTRACT

The present work sought to analyze the data collected during the observations in a public school in the State of Paraná. Observations were directed by the methodology of ethnographic research, observing factors and events, either repeated or not, that occurred in the daily life of the group observed and that could demarcate relations of gender and sexuality. For the writing of the work were selected three concepts related to the theme that are: performativity, transgression and gender binarism. The main theoretical source used was Judith Butler, with the main focus in her work *Gender Problems: feminism and identity subversion*, since this work provided the necessary requirements for the analysis of the three concepts mentioned above. The interest in the research is grounded in the will to collaborate with the demystification of the sexual orientations, demarcating the difference between gender identity and biological sex, as well as the understanding of how the environment interacts in the formation of all these characteristics, focusing on the school environment, where many certainties are both evidenced and put in check.

Keywords: Gender; Performativity; Ethnography in school; Gender binarism; Transgression.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – RENDIMENTO MÉDIO DOS DOMÍCIOS PARTICULARES PERMANENTES NAS REGIONAIS CURITIBANAS (2010)	11
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CAAT - Centro Acadêmico Anísio Teixeira

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPPUC - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios

SEED - Secretaria Estadual de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PERFORMATIVIDADE	20
3 TRANSGRESSÃO	28
4 BINARISMO DE GÊNERO	36
5 PROFESSORA SEM CLASSE?: RELAÇÃO DA PROFESSORA COM A TURMA 42	
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS.....	57

1 INTRODUÇÃO

O interesse dessa pesquisa foi¹ analisar os aspectos cotidianos que suscitam, fomentam, demarcam e possibilitam relações de gênero em uma turma de Educação de Jovens e Adultos do Colégio Estadual Maria Montessori.

Os três aspectos levantados – marcadores, constituições e reproduções – para conduzir o olhar da pesquisa, são explicados, respectivamente, enquanto expressões identitárias, construção histórico-social² e naturalização de comportamentos/padrões de gênero e sexualidade.

Ao decidir como a pesquisa aconteceria, a escolha pela análise da socialidade cotidiana foi preponderante, porque preferi não focar unicamente em uma categoria de análise de gênero, como condição das mulheres ou da população LGBT+, por exemplo. Decidi analisar todos os aspectos que surgiram no decorrer da observação e se mostraram mais imperativos, por se apresentarem com muita frequência ou de maneira gritante.

Tomada essa decisão, ao creditar os aspectos cotidianos como alvo desse trabalho, espero garantir ao estudo uma ‘realidade’ prática, que foge às discussões que permeiam só o meio acadêmico, trazendo um ar de maior concretude às discussões. Seguindo Judith Butler:

A complexidade do conceito de gênero exige um conjunto interdisciplinar e pós-disciplinar de discursos, com vistas a resistir à domesticação acadêmica dos estudos sobre gênero ou dos estudos sobre as mulheres, e a radicalizar a noção de crítica feminista. (BUTLER, 2017, p. 13).

A análise cotidiana permitiu, seguindo o apresentado na obra de Butler (2017, p. 13), “observar o modo como as fábulas de gênero estabelecem e fazem circular sua denominação errônea de fatos naturais”, possibilitando a compreensão de identidades e identificações relativas a gênero que ocorrem de forma mais genuína e autêntica – de maneira a ousar tentar observar essas identidades e identificações

¹ Por se tratar de uma pesquisa etnográfica, a análise dos dados demandou tempo e cautela maiores, sendo assim, o trabalho de campo foi realizado em 2017 e a redação foi desenvolvida em 2018.

² Quando falo em *construção histórico-social*, me aproximo da célebre expressão de Simone de Beauvoir, “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, mas não com o objetivo de compreender gênero como constituição resultante de um meio social, mas de observar quais são as influências que esse meio social tem na formação das identidades de gênero da turma observada.

em suas formas menos conformadas e mais orgânicas -, e como e de que, elas são feito. (BUTLER, 2017).

Escolhi o Colégio Estadual Maria Montessori pela proximidade com a minha casa. Depois da escolha, fui pessoalmente até a escola e a pedagoga do período da manhã me orientou voltar em um outro dia, para falar diretamente com a pedagoga da noite – período em que faria as observações.

Na minha primeira conversa com a pedagoga ela foi um tanto reticente, pedindo que eu voltasse no outro dia, porque ela precisava ter com a diretora antes de me confirmar o aceite. Voltei no dia seguinte e ela disse que não tinha conseguido conversar com a diretora porque ambas não tinham se encontrado, já que o *dia sem vínculo* da diretora tinha sido nesse dia, então eu só poderia ter acesso a resposta na outra semana.

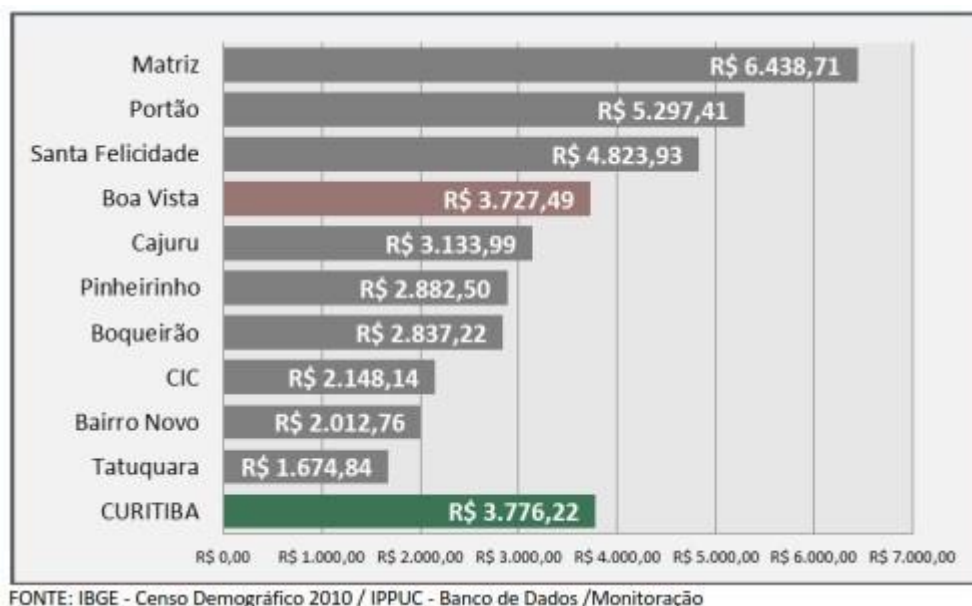
Foi na terça-feira da semana seguinte que soube que poderia fazer a minha pesquisa de campo lá, porque na segunda, a pedagoga me solicitou alguns itens a mais na carta de apresentação que levei para a estada na escola.

O tempo que passou para que eu recebesse a resposta me deixou um tanto ansiosa, já que esse fator suscitou que talvez o colégio não me aceitasse. Por esse motivo, fui muito cuidadosa para o primeiro dia de observações, o que não aconteceu mais em todos os outros dias, porque a minha existência na escola foi muito natural e aceita.

As educandas e os educandos participantes da pesquisa estavam cursando os anos finais do Ensino Fundamental, o que engloba o sexto, o sétimo, o oitavo e o nono ano do Ensino Fundamental regular. As observações aconteceram nas segundas e nas quartas-feiras, no período noturno, dias da semana em que ocorriam as aulas de Língua Portuguesa. A investigação de cunho etnográfico ocorreu dentro da própria sala de aula.

O Colégio Maria Montessori está situado em uma região de classe média de Curitiba (regional Boa Vista), que recebe alunos e alunas de outras localidades mais vulneráveis (em especial da região metropolitana). O Gráfico 1 mostra o ranking do rendimento nominal médio dos domicílios particulares permanentes, nas regionais curitibanas, no ano de 2010.

Gráfico 1: rendimento médio dos domicílios particulares permanentes nas regionais curitibanas (2010)



A arquitetura da escola é baseada nas construções escolares jesuíticas, com um pátio interno rodeado por salas e um corredor lateral. O bloco em que se situa a sala de aula da observação foi construído depois da fundação inicial da escola, fundação que ocorreu no dia 03/09/1952, de acordo com informações do site da SEED. Além dessas construções, a escola tem duas quadras, a descoberta e a coberta, e a casa do caseiro de edificações.

Partindo do caráter integrativo da pesquisadora na metodologia utilizada (que será explanada com mais detalhes no decorrer da introdução³), eu buscava estar nos espaços de convivência da escola durante as aulas da turma na disciplina de Língua Portuguesa, bem como nos períodos de intervalo e antes das aulas. Tentei me colocar com moderação – tendo cuidado para não me intrometer na dinâmica já existente dos alunos e das alunas e nem ser tão presente - nos espaços, para que a minha presença se tornasse harmônica na vida escolar delas e deles, sem que eu me posicionasse como uma pesquisadora invasiva e com uma análise em tom de julgamento.

Para o desenvolvimento do trabalho, adotei uma *política citacional feminista*, já que realizei a leitura e a referência apenas de mulheres – por mulheres, coloco aqui que entendo como mulheres todas aquelas que se identificam como, abrangendo todas as identidades de gênero. Isso se ancorou no entendimento da necessidade de dar protagonismo às mulheres no ambiente acadêmico, cuja

³ Optei por não escrever um capítulo específico para a metodologia porque preferi apresentá-la na contextualização do trabalho (introdução) e também no decorrer da descrição dos dados de campo.

produção intelectual é muitas vezes marginalizada. O espaço acadêmico de um trabalho de conclusão de curso se tornou para mim, um espaço político e, com essa política citacional, também estou fazendo um ato político.

A terminologia *política citacional* foi extraída da obra “Living a feminist life”, de Sarah Ahmed, que defende uma argumentação de fortalecimento social por meio do lugar de fala valorizado: “As citações podem ser tijolos feministas: são os materiais com os quais criamos nossas moradias” (AHMED, 2017, p. 16, Tradução própria).

Tal escolha direcionou a minha escrita, porque por mais que eu considerasse algumas obras de autoria de homens interessantes e passíveis de serem usadas em meu trabalho, eu continuei resistente na opção de não utilizar referenciais masculinos – procurando mulheres com obras que tratassem das mesmas temáticas, em abordagens similares, quando elas já não configuravam a primeira opção. Esta decisão tem como pressuposto o entendimento que um Trabalho de Conclusão de Curso pode ser um instrumento político de disseminação potente de ideários feministas, que são historicamente desprovidos de espaço legítimo e abrangente nos mais diversos universos passíveis de observação.

Minha política de citação afetou o tipo de casa que eu construí. Eu percebi isso não simplesmente escrevendo o livro, percebi no que eu encontrei sobre o que surgiu, também através de apresentações. (AHMED, 2017, p. 16, Tradução própria).

A escolha apenas por mulheres também foi respaldada no fato de que quando opto apenas por mulheres, estabeleço um marco de preferência, que claramente qualifica mais as mulheres.

Se pudermos criar nossos caminhos para não seguir, ainda precisamos de outros antes de nós. Neste livro, eu adoto uma rigorosa “Política de citação”: eu não cito nenhum homem branco.
Por homens brancos eu estou me referindo a uma instituição [...] (AHMED, 2017, p. 15, Tradução própria).

E é diante dessa política que justifico também a flexão de gênero em tudo o que será escrito nesse trabalho, intercalando momentos em que as expressões femininas irão na frente, com outros em que as expressões masculinas antecederão. Infelizmente compreendo que dessa maneira ainda não contemplo todas as

identidades de gênero. Esta ressalva é fundamentada pelo “Manual para a Linguagem Oral⁴ Não-Binária ou Neutra”, escrito por Cari Lobo e extraído do blog Felicia’s Gaming Diary (2016), que foi transcrito de um coletivo não-binário brasileiro cujo site já não existe mais. Nele vemos uma opção para a principal diferenciação nos pronomes: “Sistema Ei [que] surgiu pela simples deleção da vogal marcadora de gênero no final dos pronomes”. Todavia, por se tratar de um trabalho acadêmico, achei que não seria viável excluir as vogais.

Toda essa explicação sobre a flexão de gênero me gerou algumas situações desagradáveis, em que alguns substantivos não necessariamente flexionavam o suficiente para a linguagem inclusiva que tentei seguir. Essa é uma problemática ampla, relacionada com o androcentrismo⁵ da língua portuguesa que não terei condições de aprofundar nesse trabalho. Me interessa, entretanto, deixar registrado e explicitar meu esforço em refletir sobre o tema e aproximar o texto (forma) da perspectiva adotada (teoria feminista).

Para fins de pontuação, acho importante que fiquem explícitos os conceitos de identidade de gênero e de orientação sexual. Aquele abrangendo a auto identificação, que só concerne a própria pessoa definir e não é correlacionado com o sexo biológico do nascimento e esse, que se destina à orientação que a pessoa adota na finalidade da escolha de com quais ou qual identidades de gênero irá se relacionar.

Como metodologia de pesquisa utilizei a pesquisa etnográfica, com base no entendimento de que os verdadeiros corpos existentes na escola e as suas interações oferecem um espaço privilegiado de investigação.

Um dos campos onde a aplicação da etnografia vem crescendo é a educação. Isso se deve à insatisfação com os resultados obtidos através das pesquisas experimentais. Esse tipo de pesquisa utiliza-se de corpus que “simulam” situações de sala de aula, deixando de lado a verdadeira interação do contexto social do ensino que é a “real” sala de aula. (CANÇADO, 1994, p. 56).

⁴ Apesar de estar debatendo como estruturei a linguagem escrita, usei essa referência pela didática como está apresentada no blog e porque não concordo com a assertiva de que o uso de “x” ou de “@” seja inclusivo para todas as identidades de gênero, pois os usos desses caracteres generalizam o que seria o sujeito da frase, ao invés de qualificá-lo, transformando-se em uma inclusão excludente.

⁵ Androcentrismo é o ideal de que aquilo que é masculino deve ser mais valorizado, reforçando discursos e concepções moralistas, conservadores, radicais e misóginas, aprofundando a desigualdade de gênero.

O principal motivo para essa escolha da metodológica foi o fato de que essa forma de investigação proporciona a quem pesquisa perceber detalhes, constâncias e rupturas, que outros métodos talvez não possibilitem, justamente por não terem uma presença tão constante nos campos pesquisados como a pesquisa etnográfica tem. Utilizar desse amparo metodológico permite analisar o grupo escolhido dentro do seu próprio espaço de convivência, o que diminui a recorrência de informações cruzadas.

Existem dois princípios que precisam ser considerados em trabalhos de etnografia, o princípio *êmico*, o qual diz que a pessoa que pesquisa, observadora, precisa quebrar/esquecer os seus paradigmas durante a estadia no campo, não valorando nenhuma forma de padrão que parta do seu repertório pessoal. E o princípio *holístico*, que eu considero ser mais necessário no meu trabalho de conclusão de curso, já que buscarei abrigo na ideia de performatividade de Judith Butler para a apreciação das relações estabelecidas dentro da sala de aula observada e só com essa visão holística, é que conseguirei captar elementos para sustentar o referencial teórico escolhido.

De acordo com Cançado (1994, p. 56), “‘O princípio holístico’ examina a sala de aula como um todo: todos os aspectos têm relevância para a análise da interação; tanto aspectos os sociais, como os pessoais, os físicos, etc.”. Em outras palavras, a pesquisa etnográfica em classe escolar abrange um olhar amplo e atento de todos os fatores que acontecem nesse espaço, entendendo que são nessas relações mais “simples” do cotidiano dos/das sujeitos observados e observadas, que as hipóteses serão construídas para posteriores análises.

A etnografia é dinâmica, e abarca vários instrumentos de pesquisa além dos registros das observações, como questionários, entrevistas, gravações, etc. O que vai dizer como isso será ou não conduzido, é a inserção e a sensibilidade de quem está realizando a pesquisa no ambiente escolhido. No caso da minha pesquisa, elaborei um modelo de entrevistas para aumentar as minhas informações sobre cada participante, mas apenas dois alunos aceitaram participar e, por conta desse número pequeno de adeptos, não seria significativo fazer uma análise desse material, pois não me apresentaria dados quantitativos – objetivo inicial dessa proposta de entrevistas – e só duas produções de material não representariam a diversidade da turma, que fez a opção pela não participação.

É essencial considerar o papel que o ente que pesquisa possui nessa metodologia. No transcorrer de um certo tempo de observação, a pessoa pesquisadora assume legitimamente espaços que não seriam inicialmente para ela, já que a interação com a turma a torna integrante ativa dos processos construídos e desconstruídos no tempo de convívio, que se assemelha com o tempo de realização da pesquisa. Cançado (1994, p.57) ilustra o que é necessário para que a pesquisa aconteça de forma satisfatória com a seguinte colocação: “Esse tipo de pesquisa depende crucialmente de um relacionamento de confiança entre o pesquisador, o professor e os alunos”.

Uma problemática existente nessa metodologia é o caráter *interpretativista*, que obriga a quem pesquisa perceber que, além de coletar as informações, é necessário compreender o contexto de inserção e surgimento dessas. Funções que tentarei atender no meu trabalho.

O trabalho de conclusão de curso está estruturado na descrição e importância da metodologia de pesquisa etnográfica para a potência do desenvolvimento da investigação. Diante disso, estruturei a escrita através da interlocução entre passagens do meu caderno de campo com o referencial teórico. De forma didática, essa formatação permite uma articulação mais assertiva com os trechos do caderno, porque a discussão teórica é direcionada para uma ou mais passagens, que se afinam melhor com a citação e/ou argumentação das autoras.

O texto se organiza, portanto, a partir da colagem e correlação entre diferentes registros (caderno de campo, inspiração teórica, reflexão sobre o papel da pesquisadora), sem que eu tenha a intenção de oferecer uma interpretação que “sintetize” ou “resolva” as problemáticas propostas, o que seria contrário a maneira como entendo o trabalho de pesquisa. A estrutura textual responde a um esforço por adotar uma postura não arbitrária ou prepotente.

Essa metodologia de pesquisa é muito sensível à inserção da pesquisadora ou do pesquisador no ambiente de observação e a interlocução, direcionada às passagens do caderno de campo, permitem diminuir essa tensão: “[A] Antropologia é uma ‘correspondência educacional com a vida real’, à medida em que pressupõe o desenvolvimento de ‘habilidades de percepção e capacidades de julgamento’ sobre o mundo” (FLEISCHER; GAMA, 2016, p. 110).

O artifício de não ter um capítulo específico para o desenvolvimento do referencial teórico me deixou mais segura para o desenvolvimento do trabalho e fez

com que eu me sentisse menos invasiva diante dos fatos que relato e das pessoas com as quais interagi. “Assim, se é improdutivo apresentar um manual de pesquisa, sugerimos ser possível apresentar um repertório de experiências, dilemas e soluções”. (FLEISCHER; GAMA, 2016, p. 111).

Os relatos estão dispostos em parágrafos isolados ao longo dos capítulos, em itálico e entre aspas, datados da ocorrência dos fatos, com os nomes das alunas, dos alunos e da professora substituídos por nomes fictícios, para preservar a identidade de cada um e cada uma das participantes. Após a escrita, apenas as próprias e os próprios alunos e alunas, além de mim, podem se auto identificar, considerando inclusive o fato de que pela pesquisa ter acontecido no ano anterior, todas e todos os integrantes estão ainda menos expostos e expostas, pois ocorrências tão pontuais dificilmente serão lembradas com fidelidade de um ano para o outro.

Para me referir a cada indivíduo, adotarei os pronomes relativos ao sexo biológico e identidade de gênero de cada um e uma, regra que foi utilizada na escolha dos nomes fictícios, já que nenhuma dessas pessoas demonstrou, durante o desenvolvimento da pesquisa, o descontentamento que essa relação entre nome próprio e pronome de referência pode causar.

O trabalho inicia por um capítulo que trata de performatividade, partindo de Judith Butler (2017) como referencial teórico. Este capítulo apresentará momentos das observações em que reconheci indícios de performatividade presentes no cotidiano da escola procurando, assim, entender a sua relevância, presença e a potencialidade conceitual.

Após essa explanação, apresentarei um segundo capítulo sobre transgressão, que objetiva apontar, de maneira mais imparcial possível, o que seriam expressões de transgressão no decorrer dos relatos das observações e correlacionar tais expressões com marcadores e fomentadores de fatores de gênero.

Ainda trarei, no terceiro capítulo, uma discussão a respeito de binarismo de gênero, que apresentará episódios ocorridos durante a observação que demarcam situações em que o binarismo de gênero é evidente, buscando problematizar tais situações e o que pode decorrer delas.

Ainda que como desdobramento não previsto no início da pesquisa, mas que se fez primordial para estabelecer os parâmetros analisados de maneira

satisfatória, o quarto e último capítulo discorre sobre a relação da professora com a turma.

Por fim, apresentarei as conclusões que recolhi com a análise dos cadernos de campo e a tentativa de extrair proposições assertivas para o meu trabalho na escola como futura profissional da Educação.

2 PERFORMATIVIDADE

Pelo próprio caráter envolvimentoista que a pesquisa etnográfica transfere ao pesquisador e a pesquisadora, acho importante pontuar que esse capítulo foi o que mais me motivou para a produção do meu trabalho de conclusão de curso com essa temática.

Sempre me intrigaram determinações do que um *gênero* pode fazer ou não, ou do que é adequado para alguém, por conta de um fator dito biológico – verdadeiramente, por causa todas as taxações que podem ser feitas contra alguém que não se adequa à norma.

Essas intrigas sempre me saíram caras, porque elas me geravam um embate interno entre aquilo que eu deveria cumprir e aquilo que eu achava que poderia me preencher.

Mesmo considerando aquela premissa comum de que no sistema educacional brasileiro os jovens e as jovens decidem com pouca idade para quais cursos vão fazer vestibular – demarcando claramente a parcela restrita da população que pode fazer o concurso⁶ – quando me decidi por Pedagogia, sabia que esse seria o meu único passaporte para agir de forma efetiva com relações às minhas ‘intrigas’, que sabia atingir mais pessoas além de mim.

Partindo disso, durante a graduação, busquei realizar trabalhos que abordassem a temática de gênero, sentindo um alívio naquilo que eu sentia sobre proibições e/ou restrições de ações e sentimentos.

E foi durante essa busca que em uma palestra facilitada pelo CAAT⁷, Centro Acadêmico do curso, eu conheci a Teoria Queer e as possibilidades que ela pode proporcionar.

O primeiro ponto que gostaria de destacar diz respeito à questão dos ambientes de resistência, nos quais se enquadram o feminismo, e o quanto as e os

⁶ De acordo os dados do IGBE, por meio do PNAD, 51% da população brasileira, com 25 anos ou mais, possui apenas o ensino fundamental completo. Utilizei essa referência porque não encontrei dados de fontes confiáveis sobre a participação em vestibulares no país e os dados de ensino fundamental completo possibilitam vislumbrar o dado não encontrado, mesmo que não com exata precisão.

⁷ O evento aconteceu durante a Semana de Discussões sobre a Reforma Curricular do curso de Pedagogia, no ano de 2016, na primeira semana da volta as aulas do segundo semestre.

sujeitos incorrem no risco de serem restringidas e restringidos, suscitando as outras práticas discriminatórias:

As categorias do sexo verdadeiro, do gênero distinto e da sexualidade específica têm construído o ponto de referência estável de grande parte da teoria e da política feministas. Esses construtos de identidade servem como pontos de partida epistemológicos a partir dos quais emerge a teoria e política é formulada. (BUTLER, 2017, p. 222-3).

Suplantando o jargão popular e a sua lógica estrutural, “dividir pra governar”, quando enquadrarmos as pessoas em determinadas categorias de análise – sejam elas de gênero ou não –, estamos estabelecendo uma inclusão excludente, ponto esse, que me amparou na escrita desse capítulo.

“O Merle perguntou se cabelo de mulher tem limite para crescer, porque ele acreditava que sim. A Andrea respondeu ‘claro que não’, e o Merle ainda indagou (sem tom de brincadeira), se era assim mesmo depois dos quarenta anos. Novamente a Andrea disse a ele ‘claro’.” (08/05/2017).

Para deixar explícito o meu interesse nessa passagem, citarei uma outra passagem que se repete no decorrer desse trabalho, pois se trata de uma ação com o tema similar, que ocorreu no mesmo dia e com o mesmo estudante.

“Mais uma vez inquieto com cabelos, o Merle afirmou que não reconheceu o Rick, a Andrea perguntou se era só porque ele tinha cortado o cabelo e o Merle afirmou que sim. O Rick tinha um corte de cabelo chamado de samurai, em que a parte de baixo da cabeça é raspada e a parte de cima tem o cabelo comprido e geralmente é usado preso em um coque.” (08/05/2017).

Por que o cabelo utilizado no modelo comprido é referenciado e utilizado, na grande parte das vezes, por mulheres? O que causa e sustenta o interesse de Merle em saber se o cabelo das mulheres continua ou não crescendo com o passar dos anos – associação com o envelhecimento feminino?

Uma possível resposta a essas perguntas bebe no seio da psicanálise e externa as relações primárias e suas repercussões:

Em sua maior parte, as críticas feministas preocupadas com a problemática psicanalítica da identificação têm concentrada sua atenção na questão da identificação materna, buscando elaborar uma posição epistemológica feminista a partir dessa identificação materna e/ou um discurso materno do ponto de vista dessas identificações de suas dificuldades. (BUTLER, 2017, p. 120-1).

Merle poderia, então, estar externando a sua *preocupação* com aquilo que se refere ao feminino por conta do caráter imanente, presente nas sociedades patriarcais, da relação materna?

Seguindo a reflexão com Merle:

“Não é comum acontecer, apesar de ele ser um aluno falante, mas nessa quarta-feira, o Merle contou muito da sua vida. Ele reprovou três vezes o sétimo ano, morava em Porto Alegre e faz mais ou menos sete anos que não vê a mãe e, antes de ele vir para Curitiba, faziam uns seis anos que ele não via o pai, que é com quem ele mora atualmente. Ele confessou que também não sabe onde a mãe mora agora. Quando indagado sobre se tinha ou não irmãos, disse que tem uma irmã, que é filha do mesmo pai e da mesma mãe que ele, e mais ‘uns piázinhos’. Disse que reprovou uma vez o sexto ano também e disse que tem vergonha disso. Em tom mais particular, disse à professora que nesses períodos não teve vontade de ver os pais, porque com o passar do tempo, ele foi se esquecendo deles e se acostumando sem essas presenças. Quando morava com a mãe, relatou que passava fome, mas mesmo assim preferia morar em Porto Alegre, porque lá tem menos polícia, mas mais vagabundos. Contou de um dia que teve um tiroteio perto de onde ele morava, que atingiu a janela do quarto dele. Ele reforçou que queria voltar a morar lá.” (29/03/2017).

A externalização do que é adequado ao feminino pode configurar um refúgio a falta da imagem da mãe para Merle? De qualquer maneira, essa estrutura comparativa demarca os limites do binarismo de gênero:

Além disso, esse enfoque tende a reforçar exatamente a estrutura binária heterossexista que cinzela os gêneros em masculino e feminino e impede uma descrição adequada dos tipos de convergência subversiva e imitativa que caracterizam as culturas gay e lésbica. (BUTLER, 2017, p. 121).

Tais ponderações foram estabelecidas adotando o caminho inverso ao da colocação daquilo que poderia ser a/uma definição de performatividade de gênero, pensando esse mecanismo como agente e não apenas como resultado de uma estrutura social. Pensar a relação de Merle com sua mãe e o que isso acrescenta ou suplanta em suas relações com os ambientes externos e com ele mesmo, nos remete então a imagem de *mulher* e qual é o espaço que tal imagem ganha, conquista e demarca nos ambientes de socialização e nos de introspecção:

No caso do feminismo, a política é ostensivamente formulada para expressar os interesses, as perspectivas das “mulheres”. Mas há uma forma política das “mulheres”, por assim dizer, que preceda e prefigure a elaboração política de seus interesses e do ponto de vista epistemológico? Como essa identidade é modelada? Estamos tratando de uma modelagem política, que toma as próprias fronteiras e a morfologia do corpo sexuado como base, superfície ou lugar da inscrição cultural? (BUTLER, 2017, p. 223).

Dessa maneira, os marcadores de gênero assumem um caráter sustentado por práticas reprodutivistas e diretivas, proporcionando, aí, uma brecha no entendimento do que é gênero e como se organizam suas diferenças expressas:

É “o corpo” ou “o corpo sexuado” a base sólida sobre a qual operam o gênero e os sistemas da sexualidade compulsória? Ou será que “o corpo” em si é modelado por forças políticas com interesses estratégicos em mantê-lo limitado e constituído pelos marcadores sexuais? (BUTLER, 2017, p. 223).

Merle não é o único aluno que expressa ponderações sobre gênero, sexualidade e uma espécie de relação “ferida” com o feminino. Olmira protagoniza episódios de valores semelhantes, mas sem deixarmos de considerar que o fato de ela possuir uma identidade de gênero feminina, acentua mais os acontecimentos, deixando claro o espaço de opressão e violência que muitas mulheres habitam.

“O Paulo contou para a turma que vai começar a vender anabolizantes e pouco tempo depois, a Olmira o abraçou, o que deixou a professora bastante brava e, se referindo a ele, disse que, do portão para fora, ele poderia ficar à vontade, na aula dela não.” (13/03/2017).

Quando a professora Rosala se refere a Paulo (rapaz com quem Olimira nutriu durante o ano de observação uma relação afetiva), entendendo que Olmira não é agente na referida situação, ela demarca um espaço em que o corpo masculino – de Paulo – é o único que arbitra sobre o ocorrido.

Na formulação de Lacan, a identificação é compreendida como fixada na disjunção binária entre “ter” e “ser” o Falo, com a consequência de que o termo excluído do binário assombra e perturba continuamente a postura coerente dos sujeitos. O termo excluído é uma sexualidade excluída que contesta as pretensões autorreferentes do sujeito, bem como suas afirmações de conhecer a fonte e o objeto de seu desejo. (BUTLER, 2017, p. 120).

Se, como citado anteriormente, “o corpo” pode ser modelado por forças políticas (BUTLER, 2017), Olmira compreende o seu espaço de *não agente* no

abraço de Paulo (Paulo é aquele que domina e conhece o seu desejo, coisa que Olmira pode não ser, adentrando a lógica fálica, que propõe que ela coexiste com a falta do falo)? Olmira, enquanto mulher, poderia adotar outra postura perante a situação, que fosse de fato legitimada pela professora Rosala?

[...] não é o corpo-objeto descrito pelos cientistas que existe concretamente e sim o corpo vivido pelo sujeito. A mulher é uma fêmea na medida em que se sente fêmea. Há dados biológicos essencialmente e que não pertencem à situação vivida. [...] Não é a natureza que define a mulher: esta é que se define retomando a natureza em sua afetividade. (BEUVOIR, 1991, p. 59).

“Nesse dia a professora pediu ao Paulo e a Olmira, no ato da chegada deles, que um se sentasse de um lado e o outro de outro, mas eles não atenderam ao pedido dela.” (03/04/2017).

Partindo do entendimento das compreensões de gênero como algo relacional, Olmira poderia ter atendido a determinação da professora, ou isso a deslegitimaria enquanto companheira de Paulo (talvez exatamente o que a legitima enquanto mulher)?

Quando não tensionada pela presença de Paulo, Olmira adotou posturas mais enérgicas, como no exemplo a seguir:

“Olmira disse que, apesar de ser menor, não avisaria ninguém, já que não tem mãe e que o pai está trabalhando e por isso não atende o celular.” (20/03/2017).

O recurso ao inconsciente como fonte de subversão só faz sentido, parece, se a lei paterna for compreendida como um determinismo rígido e universal que faz da “identidade” uma questão fixa e fantasística. Mesmo se aceitarmos o conteúdo fantasístico da identidade, não há razão para supor que a lei que fixa os termos dessa fantasia é impermeável à variabilidade e às possibilidades históricas. (BUTLER, 2017, p. 121).

É importante pontuar que a lei paterna (BUTLER, 2017) não se refere diretamente à figura do pai, mas àquilo que embasa a significação linguística – salientando a relevância dessa –, resultando no Simbólico e toda a sua importância. O masculino imperativo é o que marca esse espaço.

Novamente a presença do feminino é colocada como condicionante do próprio feminino de Olmira, quando ela demonstra mais energia em suas re(l)ações ao enfatizar a não-existência de sua mãe.

Tais parâmetros acontecem de maneira tão estruturante socialmente – marcando relações de poderes -, que oferecem uma hipótese do porquê o binarismo

de gênero – enquanto marcador da estrutura de gênero – assume um caráter reprodutivista:

Lacan afirma que nunca podemos contar a história de nossas origens, exatamente porque a linguagem separa o sujeito falante das origens libidinais recalcadas de sua fala; entretanto, o momento fundador em que a lei paterna institui o sujeito parece funcionar como uma meta-história, a qual não só podemos, como devemos contar, ainda que os momentos fundadores do sujeito, da instituição da lei, sejam tão anteriores ao sujeito falante quanto o próprio inconsciente. (BUTLER, 2017, p. 122).

Enquanto o inconsciente afirma-se no papel de agente subversivo (BUTLER, 2017), ele coexiste, juntamente com a própria existência das pessoas, transformando todos os mecanismos reprodutivistas, em históricos. Um possível refúgio ao que seria esse reprodutivismo, está na psicanálise: “[...] faz-se necessária uma compreensão ainda mais precisa de como a lei jurídica da psicanálise, o recalçamento, produz e reproduz os gêneros que tenta controlar.” (BUTLER, 2017, p. 129 – 130).

“Assim que voltamos do intervalo, a Lori, a Olmira, o Paulo e o Merle começaram uma discussão sobre a pessoa que eles e elas estavam vendo da janela da sala: se era um homem ou se era uma mulher. Como o debate se estendeu, eu decidi ir ver também. Eles estranharam a minha presença nessa situação, mas interagiram comigo, e eu fiquei na dúvida do porquê essa discussão tinha surgido, já que aparentemente era o corpo de uma mulher, sem expressões masculinas, o que poderia suscitar que era uma travesti ou então uma mulher trans.

“Nesse intervalo de tempo, o Merle afirmou que a pessoa era um homem ‘sim’ e os argumentos do restante do grupo não se prolongaram além de, ‘ah, é mulher’ ou ‘eu acho que é um homem’.” (20/03/2017).

Na interface que Judith Butler faz com Jacques Lacan, o primeiro ponto que quero analisar dessa passagem é a questão da linguagem enquanto reflexo ou não de sentimento. A mobilização que o grupo de alunas e alunos estabeleceu foi concluída com argumentos pequenos, que não sustentariam uma discussão além da dicotômica sobre o fato de a pessoa observada ser um homem ou ser uma mulher.

Creio que, durante todo o período em que fiz as observações, essa passagem foi a mais marcante que extraí para a produção desse trabalho de conclusão de curso. Esse foi o único momento em que vi os estudantes e as

estudantes admitirem a possibilidade de uma outra identidade de gênero, não diretamente atrelada ao sexo biológico, sem que essa fosse motivo de chacota.

As pulsões múltiplas que caracterizam o semiótico constituem uma economia libidinal pré-discursiva que ocasionalmente se dá a conhecer na linguagem, mas preservando ao mesmo tempo um *status* ontológico anterior à própria linguagem. (BUTLER, 2017, p. 143).

Adotando o semiótico como mecanismo de subversão atrelado à representação, o grupo de alunos e alunas, constituído por integrantes que se apresentam dentro da cis-hétero-normatividade, demonstrou interesse pelo reconhecimento da identidade de gênero – e/ou do sexo biológico – da pessoa avistada pela janela por conta das “pulsões múltiplas que caracterizam o semiótico” (BUTLER, 2017, p. 143). Tais pulsões apresentam-nos o que seria aquilo que constitui a economia libidinal (BUTLER, 2017), que também precisa ser revelada na discussão acerca do reprodutivismo dos mecanismos que estabelecem e condicionam fatores de gênero.

Em outras palavras, um trocadilho monótono, mas que pode ser a chave das discussões desse capítulo: o que estabelece os principais marcadores de gênero? Sendo performatividade o entendimento das e dos sujeitos (dentro de si e entre si) como autônomas e autônomos em sua composição, sem considerarmos o aporte social que (con)forma-os/as em alguns desses segmentos, não os/as deixando escapar dessa, então, falta de autonomia em algum parâmetro. Sendo isso a *performatividade* e não seriam os sujeitos definidos não pelo sexo biológico e nem só pelo gênero com o qual se identificam e sim, por um apanhado de outras estruturas que resultam na expressão final desses seres, que também possuem gênero e que, em decorrência da junção de todas essas expectativas, daí resultam – são as condições históricas e sociais ou as condições biológicas e psicológicas? E, se ambas, como se relacionam?

Se olharmos para qualquer que seja o ambiente educacional, as contingências de resposta dessa pergunta se esgotam (ou proliferam) em uma explosão de possibilidades, característica de todo espaço escolar que é, por natureza, plural e com diversidades étnicas, sociais e culturais. Por isso, pensar o papel da professora, do professor e de toda a comunidade escolar é fundamental e com grandes chances promover uma educação transformadora:

Isso porque trabalho com a compreensão de que em um currículo sempre há espaço para *encontros* que escapam à regulação. Trabalho com a compreensão de que um currículo é um espaço de ensino e de aprendizagem incontrolável. [...] Aqui quero argumentar que há sempre a possibilidade de que um currículo se abra para a novidade e que é a abertura de corpos e pensamentos que pode criar *heterotopias*, isto é: lugares reais, efetivados, que embora se contraponham ao espaço instituído, coexistem com ele. (PARAÍSO, 2018, p. 8).

Mesmo as contingências de resposta se esgotando, um lugar comum que essa reflexão conduz é o fato de todos esses corpos existem e que, independentemente de espaço legitimado, construído ou conquistado, os marcadores de gênero estão presentes. São *performados*.

O próximo capítulo abordará exercícios de transgressão e a função social que recebem dentro do ambiente da turma observada e como isso perpassa as identidades de cada aluno e aluna.

3 TRANSGRESSÃO

Ao começar a reunir os trechos do caderno de campo que eu utilizaria no debate que decorrerá ao longo desse capítulo, uma inquietação que me acompanhou durante grande parte da pesquisa foi bem marcante: como não encarar as e os participantes da pesquisa como pessoas que estariam me oferecendo uma resposta a alguma ou várias perguntas? Teria eu, na condição de acadêmica pesquisadora, condições de discorrer sobre as atitudes, escolhas e rumos dessas pessoas? Não seria prepotência e arbitrariedade querer catalogar atitudes como transgressoras ou conformistas?

Antonadia Borges apresenta-nos uma pesquisa etnográfica no Distrito Federal, que atenta para essas questões com cuidado e que me ajudou a pensar a transgressão como fator contribuinte das relações sociais, que ensejam aspectos de gênero:

No texto que segue, tratarei de aventar algumas dessas questões que vêm à tona por meio de uma abordagem avessa à interpelação que supõe serem as pessoas com quem pesquisamos *informantes* passivos, prestes a nos dar informações que devemos levar ao pé da letra, cujos significados seriam transparentes ao nosso senso comum, tendo em vista sua posição de classe subalterna (BORGES, 2015, p. 153).

O primeiro trecho que selecionei alude a esses dois pontos, tanto à transgressão quanto ao meu julgamento enquanto pesquisadora:

“Dando seguimento à atividade do encontro anterior, a professora Rosala entregou novamente os livros para a turma e a Olmira não encontrava o livro dela porque alguém que não tinha ido na aula anterior o pegou. Essa pessoa foi o Rick, e assim que ela viu que estava com ele – por conta de uma troca de olhares entre ambos –, ele rapidamente devolveu a ela, dizendo que ‘não tinha gostado desse livro mesmo’”. (20/03/2017).

Primeiramente, sobre a transgressão, encaremos como nicho abrangente que, uma vez cumprindo o papel transgressor, já significará fator de observância para os aspectos de gênero, adotando, nesse caso, o conceito de interseccionalidade como referência:

O interesse pelas categorias de classe, de raça e de gênero assinalavam primeiro o compromisso do (a) pesquisador (a) com a história que incluía a

fala dos (as) oprimidos (as) e com uma análise do sentido e da natureza de sua opressão: assinalava também que esses (as) pesquisadores (as) levavam cientificamente em consideração o fato de que as desigualdades de poder estão organizadas segundo, no mínimo, estes três eixos. (SCOTT, 1989, p. 4).

Nicho abrangente, mas que não está dissociado de significado particular:

A ideia de que as diferenças convencionais de gênero podem ser transgredidas pela performance leva Judith Butler e outros teóricos queer a celebrar e incluir nas fileiras de ativistas queer os homens gays que se vestiam de drag, travestis, transsexuais, afeminados e machonas e todos aqueles que apresentavam características ou vestimentas diferentes daquelas que eram habitualmente atribuídas à sua classe sexual. (JEFFREYES, 2003).

Para que então, a citação do caderno faça sentido, outras citações – duas delas repetidas pois já consideradas no capítulo anterior –, são necessárias para denotem um pouco mais de contexto sobre Rick e Olmira.

“Atrás da Michonne, estava sentado o Rick, que se comportou de maneira muito prestativa para com a professora”. (20/02/2017).

“E outra questão interessante foi a dupla formada pela Michonne e pelo Rick (eram os únicos que estavam em dupla, aparentemente os alunos mais dedicados), em que um fazia uma questão e só depois o outro fazia a sua, justamente pela questão do compartilhamento do dicionário”. (20/02/2017).

“O Paulo contou para a turma que vai começar a vender anabolizantes e pouco tempo depois, a Olmira o abraçou, o que deixou a professora bastante brava e, se referindo a ele, disse que, do portão para fora, ele poderia ficar à vontade, na aula dela não”. (13/03/2017).

“Olmira disse que, apesar de ser menor, não avisaria ninguém, já que não tem mãe e que o pai está trabalhando e por isso não atende o celular. O Rick pelo contrário, apesar de todos os dias voltar sozinho para casa, fez questão de avisar aos pais, já que é menor de idade”. (20/03/2017).

A questão que surge é: Olmira, que várias vezes aparece nas citações pelo fato de ter estabelecido um relacionamento afetivo com Paulo, que deixa claro um rompimento com a mãe e que além de tudo, é mulher, é agente transgressora? Transgressora a ponto de Rick preferir pontuar que não queria o livro anteriormente escolhido por ela, quando ela assim sinalizou, apenas por sua existência?

Descrevendo uma das técnicas presentes em sua pesquisa, Borges nos fala que o uso de técnicas audiovisuais contribuiu para o modelo etnográfico de

obtenção de dados e amplia o entendimento sobre quem, como e quando se faz pesquisa:

A técnica audiovisual vinha azeitar uma premissa fundamental do projeto, segundo a qual todas as pessoas são pesquisadoras porque estão a todo tempo formulando hipóteses, fazendo conjecturas, comparações, experimentos, aventando teorias (BORGES, 2015, p. 153).

Diante da ideia de que todos e todas são, além de “objetos” da pesquisa, também pesquisadores e pesquisadoras, a atitude de Rick marca um episódio relevante na constituição desse estudo: Olmira ser uma transgressora foi algo levantado por ele ou por mim, na condição de pesquisadora observadora durante aquele momento? E sim, se o comportamento de Rick resulta em um entendimento de que a postura de Olmira foi transgressora, em que momento eu, novamente como pesquisadora observadora daquele intervalo, não observo de maneira similar a Rick que uma atitude ou um conjunto de atitudes são transgressoras?

A ideia daquilo que configura a transgressão vem diretamente ligada à punição, legitimando mais ainda o fato como transgressor.

A figura feminina, enquanto frágil e passível de regulação também aparece nos relatos de Antonadia Borges:

Mais uma vez, sem pretender esgotar as possibilidades de leitura desta ficção, restrinjo-me a um aspecto relacionado ao terror vivido pela juventude e, muito especialmente, pelas mulheres jovens. As três alunas matam aula e decidem embrenhar-se pelo lado selvagem, verde, não esquadrinhado da sua cidade. Em suma, saem do planejado. Aqui, como no caso acima, guardadas as peculiaridades, a punição pela transgressão não tarda a acontecer. O desfecho da tragédia replica-se na morte por vir das duas estudantes observadas pelo *serial killer* uniformizado como vigia. De maneira explícita, a segurança se mostra como seu avesso: o terror guardado para aquelas que saiam dos limites do encarceramento, seja da escola, seja do perímetro urbano das cidades periféricas. (BORGES, 2015, p. 159-160).

O desejo pela escolha do livro⁸ não foi tratado por Rick, assim como a segurança foi relatada acima, no seu avesso?

Olmira, talvez dotada, diante do olhar de Rick, de uma empáfia, não mereceu uma punição por transgredir? Novamente, transgressão essa marcada pelos descritivos de sua existência feminina e vulnerabilizada, que não pode expor o seu

⁸ No quarto capítulo, referente à relação da professora com a turma, tratarei do como a professora lida com o (d)espertar do desejo pela leitura

desejo pelo livro escolhido anteriormente, sem que essa escolha fosse um tanto diminuída?

“Mais uma vez inquieto com cabelos, o Merle afirmou que não reconheceu o Rick, a Andrea perguntou se era só porque ele tinha cortado o cabelo e o Merle afirmou que sim. O Rick tinha um corte de cabelo chamado de samurai, em que a parte de baixo da cabeça é raspada e a parte de cima tem o cabelo comprido e geralmente é usado preso em um coque.” (08/05/2017).

Apesar de, durante o ano em que a pesquisa ocorreu, Rick não ter frequentado muitas aulas após o início do ano, o fato de ele possuir um corte de cabelo atípico, configurava um agente transgressor nele, já que além de um corte de cabelo diferente, parte do cabelo era comprido (característica normativamente feminina)?

A transgressão não exige que se mudem as leis, que se compareça em manifestações ou escreva cartas. Ela pode ser conseguida fazendo algo que alguns homossexuais e lésbicas podem ter gostado sempre, enquanto rotula-se como algo politicamente transformador por si só. Assim, as festas noturnas, em que se usam roupas de látex ou roupas “discordantes” do seu gênero, podem ser vistos como ações políticas. (JEFFREYES, 2003).

Conversando com Sheila Jeffreys, na tradução de Aline Rossi, por mais simples ou cotidianas que algumas ações sejam, já podem demarcar episódios de transgressão. Lê-se “ação política” diante daquilo que é discordante e marca um espaço por conta das existências.

Novamente, lê-se “ação política” porque a transgressão se impõe, sobretudo aos jovens e as jovens, como alternativas a toda estrutura normativa estruturante das sociedades capitalistas patriarcais:

Em outras palavras, porque subvertem e entorpecem a captura política e analítica que se abate sobre a juventude, reduzindo-a a dois caminhos permitidos: ou a aposta no livre-arbítrio e sua capacidade de seguir adiante, ou o reconhecimento do constrangimento estrutural que, não importa o que façam, jamais permitirá aos jovens um caminho diverso do prescrito. (BORGES, 2015, p. 159).

Mas em que medida tais mecanismos subversivos, que conduzem a transgressões, se estabelecem de maneira assertiva? A quem cabe decidir o que é ou não transgressão? É toda a transgressão necessariamente ação positiva e transformadora, por se contrapor às normas, ou pode ela também fazer parte da manutenção do sistema? Em caso afirmativo, como?

“A Lori já estava na frente da escola quando eu passei pela entrada antes de começar a aula, mas só entrou às 19h30, sendo que o horário de começar as aulas é às 19h.” (08/05/2017).

“A Lori, mais uma vez chegou atrasada, bem na hora que a professora estava apagando o quadro, essa que titubeou quando viu ela chegando, provavelmente por pensar que ela poderia copiar também.” (15/05/2017).

“O horário de a Lori entrar na aula nesse dia foi 19h10. Às 18h50 ela já estava na frente da escola e quando entrou, estava com uma feição bastante assustada.” (22/05/2017).

Quando vemos que a aluna Lori não cumpre o horário de início das aulas, detecto uma atitude subversiva, mas não posso afirmar a existência de intento transgressivo.

Mas o principal ponto que esse capítulo me suscita é o quanto a transgressão é reflexo da atual situação em que as jovens e os jovens se identificam, mesmo que isso não seja expresso de maneira explícita nas suas respostas direcionadas.

Um episódio do estudo de Antonadia Borges fornece condições de olhar o mecanismo de resposta transgressiva a que me refiro:

Os debates que se dão entre as alunas são acalorados e não raras as vezes descambam em ofensas verbais e até em agressão física. Menciono a esse respeito a engenhosa saída que uma professora, participante do projeto, conferiu para um desses embates, circulando uma urna em uma sala de aula para que as estudantes depositassem anonimamente sua opinião sobre o debate em curso naquele dia. Sem se identificar, a maioria afirmou categoricamente que a homossexualidade não somente não era normal, como era pecado. (BORGES, 2015, p. 158).

Esses e essas jovens, que enfrentam as adversidades cotidianas de uma realidade de pobreza – tanto aqui, na Escola Estadual Maria Montessori como em Brasília, na pesquisa de Antonadia Borges –, parecem fortalecer os discursos moralistas e conservadores diante do anonimato, mas quando são observados no cotidiano, as posturas transgressivas preponderam, estabelecendo assim, uma possível alternativa ao próprio cotidiano.

A aluna Lori, além do hábito de chegar atrasada, também me chamou a atenção por seus hábitos de vestimenta:

“Me dei conta de que na EJA as alunas e os alunos não precisam vir vestidos com uniforme escolar, fazendo com que elas e eles tenham essa liberdade de escolha. Chama a minha atenção as alunas Lori e Andrea, que vêm com roupas

curtas e justas e em especial, a Lori demonstra desconforto com as calças que usa porque precisa ficar arrumando-as ao corpo várias vezes durante o período das aulas.” (13/03/2017).

“Nesse encontro, pelo terceiro encontro seguido na aula de Língua Portuguesa, a Lori veio com a mesma calça legging, que aparentemente não fica confortável no corpo dela, porque ela fica arrumando-a durante todo período.” (27/03/2017).

Tais hábitos de vestimenta fazem com que a aluna Lori demonstre estar fomentando ideias subversivas com suas escolhas de roupa. Judith Butler (2017, p. 142) nos ajuda a pensar sobre quais são as repercussões dos atos representativos diante da lógica dos corpos, “Se o semiótico promove a possibilidade da subversão, deslocamento ou ruptura da lei paterna, que sentido podem ter esses termos se o Simbólico reafirma sempre a sua hegemonia?”

Butler referencia o *semiótico* segundo Julia Kristeva, que trata da teoria das representações, em que o signo é relevado perante as formas e representações que vêm a possuir. Para Kristeva, o *Simbólico*, “[é] toda a significação linguística (...) o princípio organizador universal da própria cultura” (apud BUTLER, 2017, p. 141).

Essa afirmação coloca em xeque quais são os saldos finais das atitudes subversivas, mas não fornecem informações suficientes para o entendimento do porquê esses padrões se reproduzem e/ou perpetuam. Ainda mais, usar roupas apertadas e/ou desconfortáveis parece ser um traço não de transgressão, mas de conformidade com a feminilidade espetacularizada e/ou objetificada – o que poderia suscitar a uma conformação com as normas também.

Uma outra passagem significativa sobre a lógica da feminilidade e que me fez pensar sobre os instrumentos de transgressão foi a seguinte:

“O Merle contou que a irmã dele ‘pegava mina, mas gostava mais de dar’, em seguida o Daryl perguntou (apesar de ele e o Merle estarem sentados perto) do que que era que a irmã dele gostava e ele repetiu, completando com a frase: mas ela já tem filho, tá?! Daryl: ah, então ela gosta da coisa! E o Merle terminou contando que ela teve o filho com quinze anos.” (08/05/2017).

Quando Merle se auto afirma, deixando claro que, apesar de gostar de meninas, a irmã dele tem um filho, Merle demarca um espaço em que a transgressão – beijar meninas, sendo mulher – está sendo corrigido por aquela que é encarada como a finalidade das mulheres – ser mãe:

O tabu contra o incesto, e implicitamente contra homossexualidade, é uma injunção repressora que presume um desejo original, localizado na noção de “predisposições”, o qual sofre a repressão de um direcionamento libidinal originalmente homossexual e produz o fenômeno deslocado do desejo heterossexual. (BUTLER, 2017, p. 119).

Enquanto futura pedagoga, entendo a importância do compromisso com a consideração e a empatia sobre as expressões dos corpos nos processos pedagógicos:

Crendo nisso, as pessoas entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. Chamar a atenção para o corpo é trair o legado de repressão e negação que nos foi transmitido pelos professores que nos antecederam, em geral brancos e do sexo masculino. Mas os nossos antecessores não brancos eram igualmente ávidos por negar o corpo. (HOOKS, 2013, p. 253).

Quando Lori insiste em roupas que a fazem ter necessidade de ficar ajustando a colocação no decorrer de suas atividades, ela demarca o corpo como ativo e partícipe do processo de aprendizagem, sendo ele propositor ou não de mecanismos transgressivos.

E é, novamente nesse cenário, que coloco a minha posição de pesquisadora em pauta: porque Lori não pode envolver suas vontades – paixões – no ambiente da sala de aula?

Para além da esfera do pensamento crítico, é igualmente importante que entremos na sala de aula “inteiras”, não como “espíritos desencarnados”. Nos impetuosos primórdios das aulas de Estudos da Mulher na Universidade Stanford, aprendi com o exemplo de professoras ousadas e corajosas (especialmente Diane Middlebrook) que a paixão tinha sim um lugar na sala de aula, que o Eros e erótico não tinham que ser negados para que o aprendizado acontecesse. (HOOKS, 2013, p. 255-6).

Os mecanismos e as ações transgressivas saem caros nos ambientes escolares porque, além da normalização do que ocorre nesses espaços, o ambiente formador diz o que será aceitável e o que não será, fazendo com que as próprias profissionais e os próprios profissionais da educação se coloquem com agentes – atores ou proponentes – da transgressão, se não quiserem inocular as suas identidades.

Voltando a referência de Judith Butler (2017), o *Simbólico* está obviamente presente nos ambientes escolares como um instrumento de reprodução da

repressão hierárquica, fomentando um ciclo vicioso entre o jovem transgressor e o adulto repressor, que um dia talvez tenha sido transgressor.

O próximo capítulo discorrerá sobre os fatores que o binarismo de gênero coloca na realidade da turma observada, dando continuidade ao debate sobre performatividade e transgressão.

4 BINARISMO DE GÊNERO

“Como já trabalhou como manicure, a Natania disse que o que almeja mais longe na vida é ser podóloga e o Merle, entrar no Exército”. (29/03/2017).

“Continuando nesses assuntos, a Natania disse que estava muito difícil trabalhar o dia inteiro e pegar ônibus tarde e com medo na volta da escola, por isso que ela pediu uma autorização para sair às 22 horas. Com isso, o Merle disse que vai para a casa a pé, porque odeia andar de ônibus, mas já foi assaltado”. (29/03/2017).

Para tratar do binarismo de gênero em si, vou começar traçando alguns paralelos com o que aconteceu na escola e apontamentos da teoria feminista contemporânea sobre parâmetros que estabelecem identidades de gênero e o que isso representa na consolidação do binarismo de gênero.

Uma abordagem feminista materialista mostra que aquilo que tomamos por causa ou origem da opressão é na verdade a *marca* imposta pelo opressor; o “mito da mulher”, somando a seus efeitos e manifestações materiais na consciência e nos corpos apropriados das mulheres. (WITTIG, 1980, p. 4).

Veremos, então, o quanto as expressões masculinas são impostas na constituição daquilo que é e daquilo que pode ser o feminino.

Começo a reflexão com uma anotação do primeiro dia do contato com a turma, no qual fizeram uma atividade com dicionários:

“A maioria da turma se divertira bastante com pesquisas no dicionário sobre termos relacionados a questões sexuais.” (20/02/2017).

Parece que a *economia da linguagem* se configura como imperativa no desenvolvimento da construção do que é o binarismo de gênero, assim como ela por si só se configura como imperativa no desenvolvimento social:

A reflexão sobre a linguagem se ampara nas ações das pessoas, que se estabelecem de acordo com os pressupostos sociais reproduzidos de acordo com o passar dos anos, sob as transformações e construções sociais.

“Novamente o Merle mostrou parecer ter um medo da vida, dizendo que não quer ter filhos, porque ‘imagina’ se ele tiver uma filha e ele souber que ‘os caras’ estão ‘querendo comer’ ela.” (17/04/2017).

Merle pontua que não quer ter filhos, no masculino, mas só se importa com o fato de se tiver uma filha, ela poder ser objeto de desejo de outros homens. Um filho,

querendo comer – saciar-se, consumir/usufruir algo – uma moça, não parece objeto de preocupação.

A marca de gênero parece “qualificar” os corpos como corpos humanos; o bebê se humaniza no momento em que a pergunta “menino ou menina?” é respondida. As imagens corporais que não se encaixam em nenhum desses gêneros ficam fora do humano, constituem a rigor o domínio do desumanizado e do abjeto, em contraposição ao qual o próprio humano se estabelece. (BUTLER, 2017, p. 193 – 194).

A afirmação de Merle mostra o quanto a linguagem estabelece e enraíza o binarismo de gênero e suas marcas sociais. Uma vez nascida mulher ou possivelmente sendo uma mulher, a então filha dele se tornaria humana, diante de toda a fragilidade e vulnerabilidade do feminino.

Seria, então, a *economia* da linguagem sexual(izada) a principal propulsora do binarismo de gênero?

A ficção linguística do “sexo” (...) é uma categoria produzida e disseminada pelo sistema da heterossexualidade compulsória, num esforço para restringir a produção de identidades em conformidade com o desejo heterossexual. (BUTLER, 2017, p. 59).

Na reflexão sobre o estabelecimento da flexão ou não de gênero na língua portuguesa, o pressuposto de que quando estamos falando sobre duas ou mais pessoas, necessariamente deveremos tratar no masculino, já estamos internalizando a dominação, porque mesmo que tenhamos um universo de cem pessoas, em que noventa e nove se identificam como mulheres e apenas uma como homem, o grupo será referenciado no masculino.

Outra questão pertinente ao uso e constituição da linguagem na Língua Portuguesa é a restrição da possibilidade de identificação e auto identificação das e dos indivíduos em femininos e masculinos.

Assim, desde a infância existe a adequação do que a sociedade espera da e do indivíduo por conta do sexo biológico com a qual nasceu, estendendo essa cobrança a um âmbito relacional, em que, ao mesmo tempo que se entende que deve atender a uma expectativa referente ao seu sexo biológico por conta da imposição da linguagem, também se entende que a figura do outro ou da outra deve se adequar a esse estereótipo calcado na linguagem.

O social é incorporado na linguagem, organizado conceitualmente, na relação da criança com as expectativas sociais de gênero sobre ela, na

relação com as outras crianças e as diferenças demarcadas de gênero entre elas e, portanto, na construção do binarismo dos gêneros opostos, onde a corporificação das diferenças permite a visibilidade de um "outro". (SOUZA, 2006, p. 170).

O que se estabelece é que, apesar da linguagem ser uma dimensão fortemente observada na constituição do binarismo de gênero, ela não é única:

Mas, para Swann, se os sujeitos recriam ou não o estereótipo é uma questão que só tem resposta contextualmente, nos sujeitos envolvidos na interação social e na maneira como estes percebem os propósitos da interação, já que nem as palavras nem os sentidos são fixos. (SOUZA, 2006, p. 170).

“No começo da noite, a professora de Língua Portuguesa para o Ensino Médio veio até a sala e pediu especificamente para que três meninos a ajudassem a mexer um armário. Ela selecionou os três que estavam sentados na fileira que é encostada na parede e dentre eles estava o Shane, que foi o último a se levantar para tal ajuda, mas que ajudou sem pestanejar.” (20/03/2017).

A questão imposta pela enraizada diferença biológica entre o masculino e o feminino também é propositora do binarismo de gênero. Isso se elucida na professora do Ensino Médio que pediu que *homens* a ajudassem, sem escolhe-los por características físicas expressas, como serem corpulentos ou não, apenas por serem homens, já que o segundo critério classificatório foi a fileira em que estavam sentados.

Quando me tornei professora e sentia vontade de ir ao banheiro no meio da aula, não tinha a menor ideia do que os meus antecessores faziam nessa situação. Ninguém falava sobre a relação entre o corpo e o ensino. O que fazer com o corpo na sala de aula? (HOOKS, 2013, p. 253).

A citação de bell hooks nos mostra o quanto os corpos também são sujeitos da ação pedagógica e – por mais esse fator que ajuda a estabelecer os limites do binarismo de gênero – a compreensão de que os corpos recebem uma predeterminação que não condiz necessariamente com seus potenciais de ação, sejam ações físicas, emocionais ou intelectuais.

Dessa maneira, a dicotomia polarizada entre o masculino e o feminino aparece na obra de Butler como dispositivo dinâmico inconsciente de seu papel social, sendo essa a possível justificativa do porquê a professora do Ensino

Médio pediu indiscriminadamente para que três *rapazes* a ajudassem com um armário:

O “sujeito” masculino é uma construção fictícia, produzida pela lei que proíbe o incesto e impõem um deslocamento infinito do desejo heterossexual. (BUTLER, 2017, p. 60).

Essa existência, que poderia chamar-se de solidificada, do masculino, é capital essencial para a hegemonia masculina social. Todas as contribuições devem ser consideradas nesse balanço, mas, novamente, a linguagem e a estrutura fisiológica têm espaço relevante nessa construção:

O feminino nunca é uma marca do sujeito; o feminino não pode ser o “atributo” de um gênero. Ao invés disso, o feminino é a significação da falta, significada pelo Simbólico, um conjunto de regras linguísticas diferenciais que efetivamente cria a diferença sexual. (BUTLER, 2017, p. 61).

Acontece então que, amparados e amparadas no imperativo da linguagem, os estudantes e as estudantes criam no universo da sala de aula, aquilo que será o critério generificante⁹ das relações entre pares. Atribuindo então, o tom àquilo que será a política de relação com a sexualidade entre elas e eles.

A citação dos diários de campo referente às pesquisas sobre temas sexuais nos dicionários já começa a suscitar o que seria essa política de sexualidade na turma, política essa, necessariamente atrelada a realidade habitual de tratar a sexualidade de forma banalizada, como mecanismo de transgressão, em que algo tão polemizado diminui a sua carga moral pelo emprego da brincadeira no discurso.

A lei cria a possibilidade de uma linguagem significativa, e consequentemente de uma experiência significativa, mediante o recalamento dos impulsos libidinais primários, inclusive a dependência radical da criança em relação ao corpo materno. (BUTLER, 2017, p. 141).

Podemos, então, pensar essa necessidade de falar sobre sexo como algo relacional também:

Não é afirmando sua singularidade, é realizando sua generalidade da maneira mais intensa possível que o indivíduo pode salvar-se: macho ou

⁹ Generificante é um neologismo utilizado para englobar todas as possibilidades de observação para classificar uma pessoa na sua identidade de gênero, orientação sexual e também, no seu sexo biológico.

fêmea, nunca deve procurar nas relações eróticas o triunfo de seu orgulho nem a exaltação de seu eu. (BEAUVIOR, 1991, p. 259).

Uso essa citação com a ressalva do uso das terminologias *macho* e *fêmea*, especialmente em um capítulo sobre binarismo de gênero, mas, considerando que o escrito é de Simone de Beauvoir e que na época em que ela o redigiu ainda não existiam debates consistentes sobre o assunto pertinente ao capítulo, estaria gerando então um anacronismo se excluísse a citação pelo emprego dessas terminologias.

No seu uso mais recente, o “gênero” parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades. (SCOTT, 1989, p. 3).

A rejeição a Shane se fez presente de outras maneiras também.

“Ainda quando eu estava com a Andrea, o Shane chamou a professora para tirar uma dúvida e a Andrea me disse que não gostava dele.” (13/03/2017).

“O Shane é um rapaz bastante arrumado, que demonstra bastante feminilidade e não interage com ninguém da turma.” (13/03/2017).

Entendendo as afirmações supracitadas que em certa análise confirmam o binarismo de gênero como algo socialmente estruturado, poderíamos problematizar a reação negativa de Andrea a Shane?

Será possível identificar a economia masculinista monolítica e também monológica que atravessa toda a coleção de contextos culturais e históricos em que ocorre a diferença sexual? (BUTLER, 2017, p. 37).

A rejeição da turma por Shane provavelmente se configura pelo fato de ele ser um rapaz afeminado. Quando aproximamos o masculino do feminino ou mesmo substituímos um pelo outro, estamos proporcionando que a dicotomia é sustentada por uma verdade final, que enquadrará ou em um sexo biológico, ou em outro, aquela pessoa que algumas vezes sequer, já arbitrou efetivamente sobre ela mesma.

Diante do questionamento sobre a reação de Andrea, o fato de Shane não adentrar as características estereotipadas da masculinidade, daria margem para ela não gostar de Shane? Seria a estrutura linguística que estabeleceu parâmetros

constituídos ao longo dos anos que transmitiu as pessoas a ideia de que aquilo que não constitui o masculino é menor, principalmente se estiver no âmbito masculino?

“Logo em seguida, aconteceu uma discussão sobre ‘chupões’, na qual a Megg se posicionou dizendo que eles devem acontecer em lugares que fiquem bastante escondidos, porque senão outros caras vão chamar a moça de ‘vadia’.” (13/03/2017).

Em outras palavras, se o modelo de uma sexualidade antígenital e mais difusa serve como alternativa singular e de oposição à estrutura hegemônica da sexualidade, em que medida não estará essa relação binária fadada a reproduzir-se interminavelmente? (BUTLER, 2017, p. 60).

Diante do posto, porque não nos perguntamos em que medida outras meninas poderiam chamar uma moça de vadia por uma segunda moça ter feito um “chupão” no pescoço dela? Ou mesmo outras moças chamarem uma moça de vadia por conta de um rapaz ter feito um “chupão” no pescoço dela? Ou então outros rapazes chamarem uma moça de vadia por ela ter recebido um chupão de uma segunda moça?

Wittig refere-se ao “sexo” como uma marca que de algum modo é aplicada pela heterossexualidade institucionalizada, marca esta que pode ser apagada ou obscurecida por meio das práticas que efetivamente contestam essa instituição. (BUTLER, 2017, p. 58).

O que reflito disso é que, diante das práticas sociais institucionalizadas, o binarismo de gênero também se fortalece, se institucionalizando e legitimando as relações afetivas decorrentes dele, transformando as outras práticas de relação afetiva em alternativas opositivas a essa situação, que configuram para muitas pessoas a confirmação de suas existências, que são decorrência de resistência eminente. No período de observações pude constatar o quanto a dicotomia estabelecida pelo gênero é enraizada na turma.

O próximo capítulo tratará da relação da professora com a turma, em que eu buscarei entender como as práticas adotadas por ela reforçam todos os marcadores e parâmetros estabelecidos no texto até então.

5 PROFESSORA SEM CLASSE?: RELAÇÃO DA PROFESSORA COM A TURMA

No começo da pesquisa eu não acreditei que a professora poderia ser “objeto” interessante a essa investigação, já que eu acreditava que as relações dos alunos e das alunas e entre eles e elas era o que constituiria os seus entendimentos, sensações, vivências e comunicações com tudo o que gira em torno dos debates de gênero. Por precipitação aos resultados da pesquisa, eu não imaginei a ente docente como ser ativa e partícipe de todas essas percepções almeçadas de observância. Mas no decorrer da pesquisa sua presença de tornou cada vez mais significativa e me vi impossibilitada de ignorar a metodologia de ensino e as relações estabelecidas pela professora com a turma.

Na obra “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” (2013), bell hooks, em um diálogo com o filósofo Ron Scapp, explica o porquê de ela sentir que transita bem no universo acadêmico, assertiva que pode traduzir de início o que senti da prática pedagógica da professora da turma observada – a identidade se confundindo com o “ser professor”:

Sinto que me beneficiei muito por não ser apegada a mim mesma como acadêmica ou professora universitária. Isso me deixou mais disposta a criticar a minha pedagogia e a aceitar críticas dos alunos e de outras pessoas sem sentir que questionar o modo como dou aula, equivale, de algum modo, a questionar meu direito de existir no planeta. Sinto que uma das coisas que impedem muitos professores é o medo de que “essa é minha identidade e não posso questioná-la”. (HOOKS, 2013, p.180).

Como justificativa a essa argumentação, utilizarei de embasamento uma entrevista que realizei com a professora Rosala para a realização de um trabalho da disciplina optativa “Metodologia da Alfabetização de Jovens e Adultos”¹⁰, que descreve um pouco mais as características profissionais, que se confundem, então, com as características de vida, dessa profissional.

Nessa entrevista a professora conta que possui vinte e oito anos na composição do quadro de professores do governo do estado do Paraná e que no decorrer dos anos, habitualmente, ela cumpre três turnos de trabalho. No ano em questão, além dessa jornada tripla, Rosala lecionava em dois colégios (trabalhando

¹⁰ Disciplina ministrada pela Prof^a Carmen Sá Brito Sigwalt, que cursei no primeiro semestre de 2017. A avaliação final incluiu o desenvolvimento dessa entrevista, que objetivava conhecer a realidade de profissionais que trabalham com a EJA. O trabalho de entrevista e redação foi realizado em conjunto com as colegas Paula Schuartz e Yasmin de Oliveira.

com o ensino médio, o ensino fundamental e a EJA de ensino fundamental), sendo eles, o Maria Montessori, instituição de realização da minha pesquisa, e o Colégio Estadual Dona Branca do Nascimento Miranda, na mesma região da primeira escola, que também é a região em que ela reside com a família.

Dois dados interessantes são: o cumprimento dos turnos de trabalho dela e a aposentadoria bastante próxima. Ela virou professora dessa turma de EJA na distribuição de aulas extras, ou seja, para complementar sua carga horária e rendimento, e já havia entrado com o pedido de aposentadoria.

A sua carreira foi totalmente dedicada à Educação no sistema público de ensino, já que ela passou por várias etapas educacionais ao longo dos anos, como a educação especial e até a organização de uma biblioteca que estava sendo construída. Ela tem uma filha de vinte anos e um filho de oito anos de idade.

Parecerá bastante notório que a minha escrita desse capítulo configurará uma crítica ao trabalho da Rosala, mas como nos capítulos anteriores, a dinâmica será de explanação de trechos da pesquisa etnográfica realizada, que segue:

“O Daryl queria saber qual era o encaminhamento de um dos exercícios e perguntou duas vezes para a professora, que mandou-o ficar quieto nas duas vezes”. (07/06/2017).

De acordo com bell hooks,

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem número de outras diferenças. (HOOKS, 2013, p. 174).

Aqui faço uma breve interrupção para explicar a escolha do nome do capítulo, que tem correlação com a citação anterior, já que viso fazer uma análise do porquê a professora Rosala escolheu atuar com docente nessa turma.

O filme “Professora Sem Classe”¹¹ conta a história de Elizabeth Halsey, que é professora, mas está bastante ansiosa para abandonar a função, intento que é interrompido pelo rompimento com o ex-noivo. Sendo assim, ela não está interessada em focar no ensino, no aprendizado e no bem-estar geral dos alunos e das alunas – Elizabeth os/as menospreza maneira explícita – e só está na escola

¹¹ Dirigido por Jake Kasdan e lançado em 2011, nos Estados Unidos.

por uma necessidade e não por um ideal de compromisso com a Educação. Como foi abandonada pelo antigo cônjuge, o objetivo da protagonista é buscar um outro companheiro para que esse possa sustenta-la sem que ela precise trabalhar, utilizando de golpes para tentar almejar o seu objetivo.

Espero com essa analogia captar o eixo central do filme ao querer relacioná-lo com a professora Rosala, que é o fato de Elizabeth não desejar estar como professora e só estar, por um estado de necessidade

Retornando a citação de bell hooks, podemos pensar sobre a disponibilidade transformadora no ideal de Educação da professora Rosala e da sua dificuldade em admitir sua própria ignorância:

“O Daryl fez um comentário que eu adorei: como que eu vou fazer um poema se eu nem sei o que é um? A professora disse a ele que colocasse várias frases em uma folha e que depois ele teria material suficiente para montar o poema”. (08/05/2017).

Confesso que no decorrer da observação, justamente pelo motivo apresentado no início do capítulo, eu não me ative às ações pedagógicas da professora Rosala e a única correção de atividade dela a que eu tive acesso para ler, foi a primeira atividade, proposta já em um caráter avaliativo. Ela foi bastante atenta nessas correções, mas nunca vi correções de atividades feitas nos cadernos dos estudantes e das estudantes, apenas sei que ela dava vistos quando as atividades eram cumpridas, não se atentando ao processo de desenvolvimento dessas atividades e tampouco nos seus resultados, priorizando o aspecto quantitativo ao qualitativo.

Para Jussara Hoffmann, esse tipo de avaliação traduz um intento:

As notas e provas funcionam como redes de segurança em termos de controle exercido pelos professores sobre seus alunos, da escola e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas. Controle esse que parece não garantir o ensino de qualidade que pretendemos, pois, as estatísticas são cruéis em relação à realidade das nossas escolas. (HOFFMANN, 2003, p.22).

Isso se faz importante quando eu penso no quão criteriosa ela está se posicionando no ensino de, apenas para exemplificar, esse gênero textual, que é o poema.

“Ainda sobre poemas, a professora disse a frase: ‘um poema não exige regras’”. (08/05/2017).

Factualmente, enxergo tais práticas como práticas mal elaboradas, mas vejo como é importante avaliarmos o contexto como pertencente de um sistema educacional que funciona na base da troca de resultados, em que as professoras são pressionadas a apresentarem tais resultados de maneira física – com inúmeros papéis que atestam (de maneira questionável) a realização ou não de um bom trabalho –, a comunidade da escola (os e as funcionárias das secretarias) controlam a existência de tais resultados, que são recorrentemente averiguados por instâncias superiores, reduzindo drasticamente as capacidades subjetivas de cada um dos indivíduos alunos e alunas, bem como dos e das docentes, trazendo a realidade de uma Educação que se assemelha a uma mecanização.

Citando os ensaios da obra “Betwen Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies”, bell hooks destaca o seguinte trecho, que apresenta uma perspectiva possível de ser vista dentro das escolas brasileiras, mesmo que não aplicável em um primeiro momento, mas que pode servir para construir um ideário sólido de Educação transformadora:

Em sua introdução à coletânea de ensaios *Betwen Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, os organizadores Henry Giroux e Peter McLaren salientam que os pensadores críticos que trabalham com pedagogia e têm um compromisso com os estudos culturais devem aliar “a teoria e a prática a fim de afirmar e demonstrar práticas pedagógicas engajadas na construção de uma nova linguagem, na ruptura das fronteiras disciplinares, na descentralização da autoridade e na reescrita das áreas limítrofes institucionais e discursivas onde a política se torna um pré-requisito para reafirmar a relação entre atividade, poder e luta”. (HOOKS, 2003, p. 173).

Quando pensei na interlocução que bell hooks faz, abordando a disponibilidade da criação de uma nova linguagem, lembrei do seguinte trecho dos meus diários de campo da pesquisa etnográfica:

“Uma das questões perguntava se o acesso à tecnologia era ‘democrático’ e o Daryl perguntou a professora o que isso significava, mas ela não explicou a ele de fato, porque ela sequer usou palavras relacionadas ao termo na explicação, ela só perguntou se ela achava que todo mundo poderia ter um computador ou um celular, sem fazer nenhum tipo de referência a palavra ‘democrático’ ou à democracia. Nessa conversa, o Bento, que é cerca de vinte anos mais velho que o Daryl e provavelmente por isso tem mais repertório, disse ao colega, em tom de brincadeira,

que era uma religião. De qualquer maneira, ele queria entender o que significava a palavra e insistiu em perguntar à professora, mas ela não explicou mais sobre o termo para ele.” (05/04/2017).

Parece, pelo meu relato, que existe um único cunho de julgamento pejorativo na composição da minha interpretação, mas não cabe a mim imbuir características negativas à professora e talvez justamente por isso, se torne mais sufocante analisar as práticas pedagógicas dela em um contexto de interesse do fortalecimento e da constante construção de identidades de gênero, orientações sexuais, sexualidades e todos os tipos de contatos com gênero, tornando-se verdade que objetivo problematizar as ações observadas e não obter conclusões definitivas sobre elas.

Em um dos diálogos com Ron Scapp, bell hooks faz a seguinte explanação:

[...] uma das coisas que nos vinculam é que nós dois temos verdadeiro interesse pela educação como prática libertadora e por estratégias pedagógicas que possam servir não só para nossos alunos, mas também para nós. (HOOKS, 2003, p. 179).

Dentro dessa ótica, penso ser bastante instigante que cada professor e cada professora, em seu contexto particular de sala de aula, absorva o cotidiano de ensino como algo próprio para uma aprendizagem mútua – todos e todas as estudantes e, todos e todas as professoras e os professores –, fazendo da Educação uma via de mão-dupla. Gosto da ideia de encarar algumas ações da professora Rosala nesse sentido, para que a partir daí eu consiga analisá-la muito mais como agente educacional e as suas ações e práticas, do que ela como profissional, individual e tendenciosamente.

A *falta de classe* da professora, fazendo a paráfrase com o filme, fica mais evidente quando, por mais que eu queira problematizar o que acontece na escola, partindo das diretrizes dela, a omissão em algumas atividades fica mais evidente do que uma atitude de possível interpretação dúbia.

“Uma das questões a serem respondidas tinha a palavra ‘acarretar’ e o Daryl e o Bento não sabiam o que significava. O Daryl disse que a professora colocava umas palavras difíceis e o Bento tentou fazer umas associações com as outras palavras da pergunta, a fim de tentar descobrir o tal significado”. (05/04/2017).

“A noite acabou com uma atividade com dicionários, especificamente cinco exemplares. O Merle questionou a professora se não seria possível pegar outros na biblioteca, mas ela negou.” (20/02/2017).

Mais do que trazer para as educandas e para os educandos exercícios que envolvam um vocabulário mais rebuscado ou atividades que exijam uma gama grande de conhecimentos, o professor e a professora que pensam no ensino concreto dos (as) estudantes a quem possuem responsabilidade educativa, pensam em trabalhar partindo de seus repertórios iniciais, para que com diálogos, explicações e possibilidades de descobertas, possam ir acrescentando novas informações e contextos aos conhecimentos particulares de cada um e de cada uma.

Quando penso na omissão da professora Rosala, associo também a isso, os modificadores de detenção de poder que decorrem do acesso ao conhecimento e à informação.

Certamente, o campo do poder em parte estruturado pelo gesto imperializante de apropriação dialética excede e abrange o eixo da diferença sexual, oferecendo um mapa de intersecções diferenciais que não podem ser sumariamente hierarquizadas, nem nos termos do falocentrismo, nem nos de qualquer outro candidato à posição de “condição primária de opressão”. (BUTLER, 2017, p. 39).

Via de regra, entendo a professora como alguém que por suas práticas educacionais exclui, mesmo que não por marcadores sociais de diferença expressos (como discriminação por classe social e raça). A citação de Judith Butler acima mostra-nos o quanto as práticas excludentes de Rosala se equiparam aos outros tipos de exclusão.

De forma geral, observar o trabalho dos professores e das professoras, sem tratar da necessidade de empatia – de forma a se ter uma análise das estudantes e dos estudantes como seres particulares, que possuem histórias de vida – na condução dos conhecimentos, é desconsiderar as relações de opressão e domínio que existem na nossa sociedade capitalista ocidental, sendo que é na escola que florescem muitos dos contatos com essas relações de opressão e é na percepção da existência de um caminho diferente, que mora o desejo e a faculdade transformadora de não continuar levando a vida profissional que a classe social a qual pertencem, cada um e cada uma das alunas e dos alunos, imporia a essas pessoas.

Para corroborar a argumentação de pertencimento à classe social e a um *destino social*, uso um parágrafo de M. Lee, em que ela expõe sua experiência com debates feministas na universidade e que, mesmo nesse ambiente de discurso

progressista, o lugar que ela ocuparia ainda era certo por conta de sua origem social:

Adquirir um diploma não ocasionou apenas uma mudança no meu currículo e nas minhas perspectivas de rendimento; a instituição e o corpo estudantil estavam permeados de um conjunto de valores e uma perspectiva de vida que me pressionaram a alterar minha língua, minha aparência, os elementos da minha origem que aprendi a omitir, os valores que deveria defender, minhas relações, minhas alianças, meus vínculos familiares e minha identidade enquanto pessoa. As aulas de estudos feministas deveriam ter sido um local de trégua e apoio, onde eu pudesse compartilhar meu desconforto com a instituição e lidar com essas ideias conflituosas. Ao invés disso, fui recebida com uma leve condescendência protetora e com desconsideração. Toda vez que eu tentava trazer o assunto à tona, ele era reconhecido brevemente, mas a discussão mudava de foco rapidamente, antes que algo significativo pudesse ser dito. As instituições acadêmicas reforçavam o privilégio de classe, mas as acadêmicas feministas, cheias de compromissos contra a opressão, não queriam entrar nos detalhes. (LEE, 2012, p.133).

Apenas para que não pareça ser algo utópico em demasia, segue uma citação de bell hooks que elucida a importância de um acesso respeitoso e acolhedor dentro dos ambientes escolares:

E foram educadores como Freire que afirmaram que as dificuldades que eu tinha com o sistema de educação bancária, com uma educação que nada tinha a ver com minha realidade social, eram uma crítica importante. (HOOKS, 2003, p. 73).

Ainda quando pensamos nas relações escolares como relações que abarcam opressão e desigualdade, a profissional da Educação também tem a sua parcela de ente oprimida ou oprimido e, prioritariamente, quando pensamos nesse direcionamento, as pessoas que se destacam, dentro do ambiente escolar são as mulheres (servindo como justificativa, *a priori*, de que são maioria quantitativa) e isso já é marcador social de diferença.

Ancorada nos escritos de Butler, podemos pensar um pouco mais em como a posição de uma professora mulher pode influenciar na estruturação de sua relação com as alunas e os alunos:

É verdade, houve muitos debates: existiriam traços comuns entre as “mulheres”, preexistentes à sua opressão, ou estariam as “mulheres” ligadas em virtude somente de sua opressão? Há uma especificidade das culturas das mulheres, independente da sua subordinação pelas culturas masculinistas hegemônicas? [...] Existe uma região do “especificamente feminino”, diferenciada do masculino como tal e reconhecível em sua diferença por uma universalidade indistinta e consequentemente presumida das “mulheres”? (BUTLER, 2017, p. 22).

Essa citação começa a tratar um pouco do como as mulheres são colocadas em um espaço de ‘homogeneização’, como se se tornando iguais, mais facilmente elas seriam capazes de lutar contra a opressão masculina, desconsiderando suas potencialidades particulares ou ‘o’ denominador comum da feminilidade, que por um lado justifique as opressões e por outro encontre uma solução para elas.

Partindo da premissa da homogeneização ou “igualização”, uma questão que ressoa é sobre o que então seria esse dispositivo (mecanismo) de *igualização*? Igualização ao nível extremo de aproximação com o polo masculino ou igualização com as particularidades específicas observadas e relevadas dentro do contexto e a não inferiorização?

Com isso, podemos pensar a respeito de como a existência do marcador de competição é recorrente nas relações com as mulheres e em como isso está longe de ser uma coisa recente:

[...]na realidade social onde as mulheres brancas viviam os homens brancos engajavam-se ativamente em relacionamentos sexuais com mulheres negras. Na mente da maioria das mulheres brancas, pouco importava que a maioria esmagadora dessas ligações se forjasse mediante coerção agressiva, estupro e outras formas de agressão sexual; as brancas viam as negras como concorrentes no mercado sexual. (HOOKS, 2013, p. 129-30).

E dentro do Colégio Estadual Maria Montessori, isso não se faz diferente:

“A aluna Lori contou que a passagem de ônibus dela acabou e ela ficou com raiva. Na hora de ela chamar a professora, ela gritou bastante hostil, ‘Ein, Rosala!’” (08/05/2017).

“A Lori, mais uma vez chegou atrasada, bem na hora que a professora estava apagando o quadro, essa que titubeou quando a viu chegando, provavelmente por pensar que ela poderia copiar também. Percebendo a pausa, a Lori disse rápida e firmemente ‘pode apagar, pode apagar!’, a professora respondeu que era continuação da matéria da aula anterior e a aluna continuou, ‘eu sei, eu sei, pode apagar!’, com uma feição de desprezo. A professora pareceu indiferente”. (15/05/2017).

“A Lori continua sendo a única aluna que prioriza chamar a professora apenas de Rosala, sem utilizar do adjetivo ‘professora’ na frente do nome”. (07/06/2017).

A observação de que Lori chama a professora Rosala diretamente pelo primeiro nome é significativa quando pressuponho que a falta da identificação profissional é um mecanismo para desqualificar Rosala.

Traçando um paralelo com a situação específica do Colégio Estadual Maria Montessori, o distanciamento que existe entre algumas alunas, entre elas e com a professora em certas ocasiões, pode ser um indício de que gênero se configure de tal modo para essas alunas que a igualização – ambas serem mulheres –, provoque nelas esse processo de receio, em que elas se veem como ameaças (de diversos tipos) umas às outras e que fomenta um estado competitivo entre elas.

Apesar de saber que não cabe a minha metodologia de pesquisa levantar hipóteses, eu gostaria de trazer o seguinte questionamento sobre a relação entre mulheres, restringindo esse quadro à relação entre professora e aluna, e pensando em uma tônica que tem me ocorrido muito com relação à professora Rosala, que é a *omissão*. Em que medida, quanto mais atuante – para não dizer *militante* – essa professora (apenas por ser objeto da pesquisa e especificamente, desse capítulo) for, não deixando que as intervenções das alunas e dos alunos “passem”, sejam intervenções essas grosseiras como as da Lori, sejam intervenções investigativas como as do Merle, mais ela fomentará entendimento, acolhimento e conhecimento escolar aos seus educandos e educandas?

O último apontamento relevante que eu farei sobre a professora Rosala é a respeito do descrédito que ela demonstrou ter pelos alunos e pelas alunas da turma.

“Como não atingiu a média do bloco, o Carl precisava fazer uma atividade de recuperação para ter nota, por isso a professora pediu que eu fosse com ele na biblioteca para orientá-lo a fazê-la. Eram em torno de oito folhas de atividades e depois que ela me explicou o que ele deveria fazer, eu perguntei para ela o que seria feito se ele ultrapassasse o horário do intervalo e ela disse que as coisas não eram como eu estava pensando, que provavelmente ele não ultrapassaria o horário, como se ele fosse fazer a atividade de maneira malfeita, sendo assim, rápido”. (24/05/2017).

Por mais problematizadora que eu queira deixar essa questão, fica difícil fazer uma intervenção positiva, quando eu penso que do lugar de fala que a professora Rosala possui – enquanto professora da turma –, ela me disse que “as coisas não eram como eu estava pensando”. Mesmo que ela quisesse respeitar a

alteridade de um aluno ou de uma aluna que não tenha tido as mesmas oportunidades que ela, ela me dizer que não seria necessário esperar muito tempo porque ele ou ela não usaria desse tempo, é não creditar nele (a) a possibilidade de ele (a) realizar a atividade com esmero, mesmo que ela se julgasse realista nessa fala.

Completando o ocorrido na noite da atividade de recuperação do Carl, alguns dados que vão mais um pouco contra o que a professora Rosala esperava da atividade:

“A última atividade que ele fez comigo – justamente porque ele não deu conta de fazer todas as atividades antes do intervalo – era o preenchimento da ficha catalográfica de um livro, mas a professora não deu tempo para ele ler nenhum livro e nem me orientou qual livro/tipo de livro queria que ele observasse. Nós dois procuramos um livro fino, para que ele desse conta de fazer a atividade no tempo que tinha para ler o livro inteiro (vinte minutos) e responder as questões – lembrando que deveria ser antes do intervalo de acordo com a previsão da professora.” (24/05/2017).

Outro ocorrido que demonstra a falta de considera-los (las) como ativas (os) e partícipes do processo de aprendizagem foi o dia em que a atividade solicitada era uma de estilo “apenas leiam”:

“A proposta da aula era que cada um/uma escolhesse um livro, lesse nas duas primeiras aulas, fizesse um resumo no caderno e depois apresentasse na frente das carteiras para a turma inteira. Explicando a proposta, a professora demonstrou novamente estar nervosa.” (24/05/2017).

“Várias vezes a Lori perguntou se ela realmente teria que apresentar o livro na frente da sala inteira, porque ela não faria isso. A professora só respondia para ela: leia!” (24/05/2017).

“Os livros que foram pré-selecionados para os alunos e as alunas lerem eram bem grandes e elas e eles reclamaram bastante que não daria tempo de a leitura ser feita no período que a professora reservou para isso.” (24/05/2017).

“Eu fiquei muito incomodada com o fato de a professora ter pedido que elas e eles lessem livros que eles (as) não tinham escolhido, em um curto espaço de tempo e ainda depois, tendo que apresentar o resultado da leitura, sem aviso prévio para preparação e na frente de todos e todas as colegas.” (24/05/2017).

“Quando eu fui avisar a professora, ela me justificou – em alto e bom som, na frente de toda a turma – que tinha proposto essa atividade porque segundo o entendimento dela, eles e elas não gostam de ler. Para ela, esse era um tipo de estímulo¹² para as alunas e os alunos.” (24/05/2017).

Me parece existir uma espécie de superioridade acadêmica por conta da hierarquização que o modelo de escola (quase tradicional) impõe nessa turma.

De certa maneira, é como se o que fosse relatório e entendimento de cada uma das alunas e dos alunos não fosse relevante para *como* o trabalho deveria ser realizado, apenas o que a professora Rosala disse e programou é o suficiente, por mais que ela mudasse o encaminhamento inicial posteriormente, ela não poderia “abrir a guarda” e assumir uma intervenção estudantil iniciática.

Novamente bell hooks nos ajuda a traduzir esse posicionamento da profissional de Educação observada:

Nesses vinte anos de experiência de ensino, percebi que os professores (qualquer que seja sua tendência política) dão graves sinais de perturbação quando os alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento. (HOOKS, 2013, p. 27).

Para bell hooks (2003, p. 26), “Em sua obra, Thich Nhat Hanh sempre compara o professor a um médico ou curador. Sua abordagem, como a de Freire, pede que os alunos sejam participantes ativos, liguem a consciência à prática”.

Logo no início das minhas observações, a professora Rosala trouxe uma tônica, nesse mesmo segmento da leitura, que me gerou uma impressão tão diferente dela, porque ela me pareceu interessada nos alunos e nas alunas, com o intuito de resgatar neles (as) não só o déficit relacionado a falta de conteúdos de língua portuguesa, como também um déficit de espaço de fala e de construção de conhecimento de mundo/experiência de vida, de uma maneira que, dentro do espaço da escola, esses fatores não fossem penosos, como são fora dela, em que elas e eles também os adquirem, mas muitas vezes sem um respaldo positivo de uma docente e tendo que viver tais situações por decorrências cotidianas.

¹² Apesar de não ter tido oportunidade de explicar mais sobre o tema nesse trabalho, entendo que a imposição de qualquer atividade é inversamente proporcional ao estímulo para o cumprimento dessa.

“Ela começou a conversar comigo e eu percebi que ela não sabia qual era o meu objetivo em sala de aula. Ouvi um relato de todas as atividades que ela já tinha proposto e como ela pretende dar seguimento as aulas. Já era a segunda semana de aula e ela me explicou que o objetivo inicial dela foi o de conhece-los e conhece-las e assim, tentar resgatar neles (as) algo pertinente as suas identidades. Achei isso maravilhoso e uma excelente forma de aproximação com a turma, que geralmente seria encarada com um olhar marginalizante por parte dos professores, justamente por serem uma turma de EJA.” (20/02/2017).

No decorrer das observações eu pude perceber que a professora Rosala trabalha com “eixos temáticos”, algo semelhante aos conteúdos que são sistematizados para o ensino fundamental dos anos iniciais regular. Algo como: “conhecendo e reconhecendo a sua comunidade”, “quem são os jovens”, “relação com a tecnologia”, “sustentabilidade” e “identidade”. Isso pode desconstruir a minha ideia de que ela tinha uma iniciativa particular de acolhê-los e acolhê-las, já que também a proposta supracitada entraria no encaminhamento metodológico de cumprir o eixo “identidade”.

A educação progressiva e holística, a “pedagogia engajada”, é mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional. Ao contrário destas duas, ela dá ênfase ao bem-estar. Isso significa que os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos. Thich Nhat Hanh ressalta que “a prática do curador, do terapeuta, do professor ou de qualquer profissional de assistência deve ser dirigida primeiro para ele mesmo. Se a pessoa que ajuda estiver infeliz, não poderá ajudar muita gente”. (HOOKS, 2013, p. 28).

O que retiro de toda a sensação sobre a professora Rosala é que, diante da desvalorização do trabalho docente, que implica em cargas horárias exaustivas, e diante da realidade social brasileira, que implica em subempregos e desvalorização das potencialidades individuais de todos e todas, é apenas o trabalho coletivo, que engloba a ação da professora, das alunas e dos alunos, em consonância de objetivos e empatia – principalmente da professora, que exerce uma função hierárquica –, que orientam a prática escolar para uma prática transformadora e libertadora.

Destarte, ousou então, responder à pergunta simbólica que deu título a esse capítulo: sim, professora sem classe.

A seguir apresentarei as considerações finais, que farão um compilado de tudo o que a etnografia significou na minha formação enquanto futura pedagoga e o quanto os debates sobre gênero contribuíram para que o meu entendimento interseccional sobre Educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que aquilo que absorvo de saldo do meu trabalho de conclusão de curso, a convivência com a turma de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental da EJA no Colégio Estadual Maria Montessori em 2017 me proporcionou um saldo de convivência amistosa que eu não previa!

Desde a saga de Daryl para conseguir um novo fone de ouvido para o seu celular, que já não tinha mais fones à venda por causa da data de fabricação, até a realização de Natania pela emancipação que a realização do ENCCEJA proporcionou a ela, passando pelo novo emprego de Lori, até o bolo de amendoim com milho que eu fiz para turma no último dia de observações e que, de tamanho acolhimento que senti em cada olhar, não coube em meus registros!

Mesmo não sendo o foco da pesquisa, as observações feitas e as seguintes correlações com a bibliografia me permitiram um olhar ampliado à prática docente com jovens e adultos, déficit que senti na minha formação durante a graduação, porque o único estágio que eu poderia ter feito nessa modalidade de ensino, eu fiz com o ensino fundamental dos anos iniciais regular.

A EJA é um espaço de consolidação dos saberes e experiências do dia-a-dia de seus e suas integrantes, sendo uma lente para as observações dos marcadores de gênero.

No que tange a esses marcadores, algo que também senti falta durante a formação na Universidade, por não abraçar as oportunidades que me surgiram, foi o espaço enquanto pesquisadora. Pude perceber que a pesquisa vai muito além de dados e observações e que aquilo que acontece com os dados ou no campo só faz sentido em um espaço social e um tempo histórico.

Muitas vezes me senti invasiva durante as observações da turma e nas posteriores análises, mas busquei me ancorar na máxima verdadeira de que gênero é um fator relacional.

Consegui pensar performatividade de gênero como mecanismo em que os alunos e as alunas performaram seus próprios “eus” diante das interações particulares e com a turma. E são assim, construtores e construtoras da História:

Qual é o momento ou o mecanismo da construção do gênero? E talvez, mais pertinentemente, quando entra esse mecanismo no cenário cultural e transforma o sujeito humano num sujeito com características de gênero? (BUTLER, 2017, p. 193).

Percebi o quanto cada jovem é estereotipado e a carga que impetramos a eles e elas, suscitando até quais serão suas subversões e suas aproximações de adequações. Me imbuí da responsabilidade de entender a linguagem como marcador social da diferença, que estabelece preconceitos e atitudes. E por fim, mas não menos intrigante, o quanto quero que as condições de trabalho docente melhorem, para que eu não me torne uma *professora sem classe*.

REFERÊNCIAS

AHMED, S. **Living a Feminist Life**. New York: Durham, 2017.

AGÊNCIA IBGE Notícias. Brasília, 2018 em:<
<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

ATLAS do Censo Demográfico. Curitiba: IPPUC, 2010.

BEAUVOIR, S de. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

BORGES, A. O Terror como Subversão: etnografia das narrativas produzidas por jovens do Distrito Federal brasileiro. **Revista de Ciências Sociais**, Brasília, n. 43, jul./dez. 2015.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica na sala de aula. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, v. 23, p. 55-69, jan./jun. 1994.

DIAS, R. **Linguagem, interação e socialização: contribuições de Melad e Bakhtin**. Trabalho apresentado na X ANPED Sul, Florianópolis, 2014.

FELICIA'S GAMING DIARY. **Guia para a Linguagem Oral Não-Binária ou Neutra**. Não paginado. Disponível em:
 <<https://feliciagamingdiary.wordpress.com/2016/01/30/guia-para-a-linguagem-oral-nao-binaria-ou-neutra/>>. Acesso em: 20 out. 2018.

FEMINISMO COM CLASSE: a revolução será feminista! **Transgressão de gênero como ativismo, Teoria Queer e crítica feminista**. Não paginado. Disponível em: <
<https://feminismocomclasse.wordpress.com/2017/06/22/transgressao-genero-teoria-queer-feminismo-radical/>>. Acesso em: 4 nov. 2018

HOOKS, b. **ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LEE, M. Talvez eu não esteja em ascensão social, talvez esteja questionando as hierarquias de classe”: jovens pobres na universidade e a sobrevivência sob a hierarquia. **e-cadernos ces [Online]**, v. 18, 2012, Disponível em: <<http://journals.openedition.org/eces/1536>>. Acesso em: 27 out. 2018.

REDESCOLA. Colégio Estadual Maria Montessori. Disponível em: <<http://www.ctamariamontessori.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?coconfeu=21>>. Acesso em: 15 set. 2018.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Columbia University Press**, Nova Iorque. 1989.

SOUZA, E. R. de. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 26, p. 169-199, jun. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 out. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332006000100008>.

WITTIG, M. **One is not born a woman**: Questions Féministes. Nouvelles Questions Féministes & Questions Feministes. No perlo.