

O Ensino de Antropologia na Capacitação de Educadoras/es: experiências subjetivas em processo

Elisete Schwade^a

Rozeli Porto^b

Esse texto traz reflexões construídas em situações de ensino de Antropologia na formação de professoras/es. No diálogo oportunizado em aulas de Antropologia, ministradas em cursos de formação, chama à atenção as interpelações subjetivas produzidas na discussão de temas relacionados à religiosidade, família, gênero, sexualidade, violência entre outros. A partir da contextualização dessas experiências, o recorte que escolhemos abrange as educadoras/professoras, seu envolvimento com a Educação e, sobretudo, a contextualização de suas atividades em um cotidiano e em experiências partilhadas com os alunos, para além dos limites da sala de aula e dos muros da escola. Assim, argumentamos que é necessário perceber os múltiplos contextos que se entrelaçam no universo da escolarização: alunos cujas realidades socioculturais, alertamos, devem ser consideradas, desafiam professoras/es a refletir sobre aspectos subjetivos de suas experiências partilhadas. A reflexão está situada no campo da discussão temática sobre gênero, diversidade e educação.

Antropologia; Gênero; Educação; Diversidade; Subjetividades.

Contextualizando a reflexão

Questões de gênero e sexualidade, bem como reflexões sobre a diversidade, vêm sendo alvo de incorporação e simultânea polêmica

a Professora da Pós-Graduação em Antropologia Social e do Departamento de Antropologia Social (UFRN). Email: eliseteschwade@gmail.com.

b Professora da Pós-Graduação em Antropologia Social e do Departamento de Antropologia Social (UFRN). Email: rozeliporto@gmail.com.

em diferentes práticas educativas como parte da formação, tanto nos processos de escolarização, nas atividades formativas, quanto em organizações coletivas e movimentos sociais. Se, por um lado, essa incorporação reflete um processo histórico de diálogo entre espaços/ organizações coletivas e a produção de conhecimento, que cria um quadro propício e caracteriza a categoria analítica gênero¹, de outro reflete um contexto complexo de questionamentos, tais como aqueles que atualmente têm lugar na referência a chamada ideologia de gênero². A forma como esses questionamentos têm se efetivado indica a necessidade de refletir sobre os sentidos das práticas educativas voltadas para a diversidade, situando tal dimensão.

Uma pergunta recorrente na relação entre Antropologia e Educação é a incorporação das diferentes experiências dos sujeitos, professores e alunos³, como conteúdo na facilitação da aprendizagem. Essa perspectiva tem o desafio de dialogar com as expectativas universalizantes das práticas educativas, tendo em vista que a educação está historicamente ligada aos princípios da igualdade e da homogeneização (Gusmão 2014). A Constituição de 1988 (Brasil 1988) favoreceu a definição de demandas, não só para segmentos distintos – diferentes grupos sociais e étnicos –, como também criou espaço para reivindicar o espaço para diversidade sociocultural nas práticas educativas. Tal favorecimento deu origem a iniciativas que culminaram no direcionamento de uma série de políticas públicas no Brasil, nos últimos anos⁴.

A Antropologia vem se envolvendo progressivamente com as políticas voltadas para a educação, no que diz respeito aos temas associados à diversidade, que têm nas dimensões de gênero um dos seus eixos. No entanto, além de ser uma dimensão específica, os temas de gênero e sexualidade estão presentes de modo transversal em diferentes atuações das antropólogas e nas interlocuções com as profissionais de educação. Evidencia-se, assim, o caráter ampliado do que se referencia como políticas voltadas para a educação, as quais agregam diferentes marcadores sociais da diferença. Esse é um aspecto que tem se confirmado em ações de extensão e formação continuada de professores,

como por exemplo, no curso de aperfeiçoamento para professores da rede pública, Gênero e Diversidade na Escola⁵, e também em cursos de formação em institutos como o Grupo de Estudos sobre Educação Metologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA)⁶, onde é possível perceber que, consoante ao argumento da categoria analítica gênero, masculino e feminino estão sempre balizados por outras diferenças, tais como raça, classe, etnia, etc. A atuação nesses cursos indicou a necessidade de considerar o quadro instigante em que as atividades educativas se inserem, envolvendo sujeitos e seus respectivos contextos culturais, exigindo, de parte das equipes⁷, o cuidado de atentar para o caráter complexo e multifacetado que cruza dimensões profissionais, subjetivas com diversidades/pertencimentos (sociais, políticos, étnicos, religiosos entre outros).

Nesse contexto é que cabe perguntar sobre as interpelações produzidas pela reflexão antropológica em processos de formação. A efetiva incorporação das questões que discutimos na prática pedagógica implica em um processo de desconstrução de conceitos e práticas que exige um tipo de engajamento, um reposicionamento dos sujeitos, no sentido de rever noções pré-concebidas e naturalizadas acerca de família, gênero, sexualidades, adesões religiosas. Discussões sobre diversidade, incorporadas à reflexão sobre os processos de ensino aprendizagem, exigem um deslocamento das sujeitas/educadoras no sentido de um distanciamento e desconstrução de referências.

Observando as intervenções nos diferentes espaços, chamaram a atenção as interpelações produzidas nos cursos, de modo particular nos diálogos na aula de Antropologia, onde introduzimos a discussão de temas relacionados à religiosidade, família, gênero, sexualidade, violência e saúde reprodutiva. Assim, o recorte que escolhemos para esse texto abrange as professoras, sobretudo as que participaram da formação no GEEMPA, seu envolvimento com a educação e a contextualização de suas atividades em um cotidiano e em experiências partilhadas com os alunos, para além dos limites da sala de aula e dos muros da escola. Tal recorte resulta de inquietações que foram se acu-

mulando a partir do contato nos processos de formação. A argumentação da educação em contexto, onde a princípio situamos a principal contribuição da Antropologia, realiza-se por meio de um confronto com a realidade.

Aulas de antropologia nos cursos do GEEMPA

O GEEMPA é um grupo formado por educadoras, que realiza pesquisa e assessoria em práticas pedagógicas e promove formação de professores em uma proposta pós-construtivista⁸ (Grossi 2008).

Tem por objetivo alfabetizar alunas e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, contribuindo com a elevação da qualidade da educação básica em escolas públicas através de programas de ‘correção de fluxo’. O trabalho da equipe incide em regiões do Brasil onde o déficit é detectado pelos instrumentos do MEC, o que leva a equipe a atuar praticamente em todos os estados do território nacional e também na Colômbia. As professoras e professores, principal público/alvo do GEEMPA, contam com um curso de formação e três assessorias de acompanhamento na aplicação do método, que prevê no percurso de três meses a meta de 100% de alfabetização das turmas escolares⁹.

Com o lema principal ‘todos podem aprender’, as atividades do GEEMPA têm como foco a inclusão e afirmação da possibilidade da alfabetização plena, a partir de uma prática pedagógica contextualizada, em diálogo com as realidades sócio-culturais e viabilizada por meio de trocas e aprendizados em grupo. Nesse sentido, em todas as atividades de formação com professores, a equipe do GEEMPA solicita assessoria de especialistas, de modo especial da área de Saúde, Antropologia e Psicanálise.

Como especialistas, acompanhamos algumas atividades entre os anos de 2012 e 2015, ministrando efetivamente aulas de Antropologia em diferentes regiões do país, com destaque ao Norte e ao Nordeste: Belém e Ilha de Marajó (PA/2012), Codó (MA/2012), São

Luiz do Maranhão (MA/2012 e 2015), Olinda (PE/2012), Teresina (PI/2012), Brasília (DF/2013), Fortaleza (CE/2013/2014), Maceió (AL/2014), Natal (RN/2012 a 2015, em diferentes atividades). Os conteúdos referentes a estas experiências, ministradas em mais de 20 aulas¹⁰, entre os anos 2012 e 2015, conferiram o material para análise deste artigo, chamando-nos mais atenção os temas que dizem respeito ao cotidiano das professoras em experiências partilhadas com os estudantes, quais sejam: a) Por que me tornei professora? b) escola, família, comunidade; c) subjetividades e gênero.

As primeiras participações nos cursos de formação envolveram reflexões iniciais sobre cultura, diversidade cultural, indicando caminhos para perceber as diferenças. Essas aulas de introdução à Antropologia, sempre dialogadas, situaram-se como espaço importante para que os participantes formulassem questões sobre diferentes aspectos da diversidade em processos e práticas educativas. Com uma provocação no sentido de desconstruir conceitos e noções pré-estabelecidas, como parte de uma reflexão sobre cultura, os diálogos têm como foco a diversidade e a proposta de que seja incorporada na prática educativa, como parte da alfabetização. Há também um forte investimento na desconstrução de estereótipos e de preconceitos, por meio de provocações que desafiam a pensar sobre a naturalização de categorias sociais¹¹ como, por exemplo, no reconhecimento dos marcadores sociais da diferença, que incluem a diversidade de gênero, raça/etnia, sexualidade e geração.

Explicamos, nessas aulas, que a busca pela naturalização ou biologização indica a necessidade de se pensar em uma âncora segura e, em muitos contextos, justifica práticas de exclusão as quais geram o etnocentrismo, conceito antropológico chave para se compreender a criação de determinados estereótipos e preconceitos em relação às mais diferentes formas de ser e estar no mundo. Procuramos deixar claro o sentido que este conceito provoca em termos de pré-julgamentos a partir de padrões culturais próprios, quando julgamos o que é ‘certo’ ou ‘errado’, ‘feio’ ou ‘bonito’, ‘normal’ ou ‘anormal’. Complementa-

mos nossas aulas com o conceito de alteridade, para explicar que os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos não podem ser desqualificados em suas práticas, negando a humanidade deles, sendo necessário alterar o olhar, desconstruir pré-julgamentos sobre os outros e olhá-los a partir de suas próprias lentes.

Observamos, assim, que o processo de naturalização ou biologiação das diferenças étnico-raciais, de gênero ou orientação sexual, que marcou os séculos XIX e XX, vinculou-se à restrição da cidadania a negros ('raça' como determinante genético para medir as capacidades das pessoas), mulheres (restrição voto/cérebro menor e menos desenvolvido) e homossexuais (tidos como anomalia da natureza). Insistimos que o estereótipo funciona como um carimbo que alimenta os preconceitos, ao definir a priori quem são e como são as pessoas. Dessa forma, o etnocentrismo se aproxima também do preconceito, que, como diz a palavra, é algo que vem antes (pré) do conhecimento, ou seja, antes de conhecer já definimos 'o lugar' daquela pessoa ou grupo conforme observado. Tentamos refletir junto ao grupo que tanto na Antropologia – como área de conhecimento preocupada com o estudo do humano, das diferenças –, quanto na educação – que se preocupa com o ato de aprender –, temos sempre que lidar com aquilo que é comum a todos os seres humanos e ao mesmo tempo com as particularidades que associam seres humanos a grupos distintos.

E é nesse ponto que se articulam Antropologia e Educação: ensinar implica em saber quem é o outro, ou seja, situa o outro em relação a nós mesmos, considerando-se que o ato de aprender deve levar em consideração o que a estudante ou o estudante já sabem, uma vez que dialogamos com sujeitos históricos que têm uma vasta bagagem cultural, conforme nos lembra Claudia Fonseca (2003). Isso significa dizer que o ato de conhecer é dialógico, é uma troca de experiências e conhecimentos que provoca transformações tanto no professor quanto no aluno.

Dessa forma, lançamos algumas provocações: Quem é esse outro na escola? Quais são as relações que se estabelecem neste espaço de

saber? Com que concepções de família, de religiosidade, de tempo, de espaço nós temos que dialogar? Concepções do que é ser homem, ser mulher, ou sobre sexualidades. Em algum momento já nos questionamos sobre as diferentes práticas e expressões sexuais que estão presentes na escola? Desconstruir essas diferentes concepções dadas como naturais, tem consequências importantes. Faz emergir singularidades, uma vez que no cotidiano esquecemos que isso é um aprendizado, pensamos que é o 'normal', o 'correto', o 'humano'. Ou seja, para falarmos em termos antropológicos para o grupo, observamos que a maneira como cada um se define é resultado de uma determinada relação com a sua cultura; tudo na vida social se produz na relação com os outros. Pensar a construção cultural tem consequências importantes para o que definimos como o ato de aprender, pois os nossos saberes são construídos no interior do grupo, da cultura, dos espaços.

Enfim, tentamos desconstruir estereótipos e demonstrar o que significa a escola para o grupo em que estamos trabalhando, a importância de se estranhar a escola, a família, os universos religiosos, as relações nas comunidades e, afinal, pensá-las como relações, combatendo preconceitos e compreendendo complexidades como fenômenos que se inter-relacionam. Todas essas são características que efetivamente acabam por fazer parte dos aspectos antropológicos do aprender.

. Aula-entrevista: a realidade como espelho

Não obstante essa reflexão de caráter mais introdutório, no decorrer de sucessivas participações, percebeu-se que existe um momento crucial para o reconhecimento de tais diversidades: a Aula-entrevista, um dos componentes estruturadores da proposta de formação do GEEMPA. Com a Aula-entrevista, é possível realizar-se a 'caracterização do processo rumo à escrita e à leitura'¹², tendo como ponto de partida a premissa geempiana (pós-construtivista) de que todos podem apreender (Grossi 2005). Conforme observado pelo antropólogo Marcelo Oliveira (2012), a aula-entrevista, além de aferir o nível de

autonomia da estudante para a alfabetização, procura distinguir a pré-disposição da mesma para a efetiva aderência ao processo de aprendizagem geempiano. Dessa forma, cabe às educadoras, segundo nos lembra Oliveira, reconhecê-la a partir de seu capital de conhecimento localizado culturalmente, enfoque que se ajusta perfeitamente à contribuição da Antropologia nesse processo.

É, sem dúvida, um momento que se destaca de maneira bastante relevante durante os cursos, em que estudantes de escolas públicas são convidados a participarem efetivamente da ação. Esses alunos, junto com os responsáveis da escola contatada, são recebidos pela equipe do GEEMPA, geralmente pela presidente ou por uma das coordenadoras responsáveis pela assessoria. Às crianças, explica-se com detalhes e com tom lúdico o motivo de sua participação naquele espaço diferenciado de sua escola. Trata-se de um momento em que o professor conversa com o aluno, na forma de entrevista individual, com o objetivo de situar elementos de seu contexto/cotidiano e, a partir dessas informações, deve identificar potenciais temas/questões para orientar o processo de alfabetização, evidenciando uma ‘troca de aprendizagens’ e de respeito mútuo que amenizem formas hierárquicas de conhecimento (Oliveira 2012).

Nesse interim, em uma das assessorias que envolveram o grupo de antropólogas, houve a indicação de uma abordagem antropológica mais direcionada desse momento, com o objetivo de sinalizar para os professores em formação essa oportunidade ímpar de ter acesso aos universos culturais dos alunos¹³, especialmente no que diz respeito às questões relacionadas à família, à religião, ao trabalho e ao lazer. Tal direcionamento acaba por ilustrar os contextos em que vivem esses estudantes dentro de um sistema cultural de pensamento híbrido e plural¹⁴.

O que podemos perceber, a partir dos diálogos em que se aprofundou a abordagem antropológica da entrevista, é que para muitas das professoras a realidade dos alunos é a sua própria realidade. Esse é o ponto crucial que nos indaga: em tais situações, como construir estratégias de reconhecimento que permitam aproximação e distancia-

mento como dois movimentos necessários na relação que o professor constrói no processo de aprendizagem? O que significa reconhecer uma realidade partilhada e o processo de ensino-aprendizagem como inserido em tal situação?

É a partir de pressupostos teóricos e metodológicos da antropologia que tentamos pensar essas questões. Trata-se de ampliar a percepção da prática educativa, contextualizando-a no interior de um mundo plural, diverso, heterogêneo, por meio da incorporação das referências de pesquisa, etnografia e também de reflexões acumuladas sobre a relação diversidade/processos educativos. O ensino de antropologia na formação do GEEMPA se coloca como possibilidade de incorporar uma das principais vias de articulação entre antropologia e educação, tal como apontada por Neusa Gusmão (2014): a interdisciplinaridade metodológica a partir do trabalho de campo (2014: 121).

O trabalho de campo, a observação, o olhar atento e distanciado para perceber as diferenças, terminou por se constituir o foco principal das intervenções e diálogos de especialistas de antropologia nas atividades de formação do GEEMPA. Tal iniciativa envolveu a incorporação de reflexões sobre o 'ouvir' nas nossas aulas, mas também o 'olhar', exercício de observação atento para perceber referências sócio-culturais e que, além de estarem presentes nas nossas aulas como parte dos conteúdos, orientava também a relação com os profissionais/educadores (Cardoso de Oliveira 2000). Conversas informais, no decorrer de vários encontros, na partilha das refeições, nos intervalos, resultaram na aproximação com esses profissionais, majoritariamente professoras mulheres, ampliando assim a possibilidade de interlocução por meio dos temas da diversidade.

No processo de ensinar a referência à prática da observação e diálogo, tendo como base pressupostos da prática da etnografia, somadas às conversas individuais com professoras e acesso a aspectos significativos de suas trajetórias, evidenciaram-se múltiplos contextos que se entrelaçam: alunos cujas realidades socioculturais alertamos aos professores que devem ser consideradas, desafiavam as educadoras a refletir

sobre aspectos subjetivos de suas experiências partilhadas. Trata-se, por um lado, do pertencimento a comunidades que, se não as mesmas dos alunos, apresentam vários aspectos similares. De outro, experiências majoritariamente femininas: são professoras mulheres que vivem os conflitos das desigualdades de gênero, de modo especial no âmbito das relações familiares, cujas expressões muitas vezes remetem às realidades a que tem acesso nas entrevistas com os alunos.

Histórias partilhadas, um mesmo perfil: Por que me tornei professora?

‘Por que me tornei professora?’ é uma pergunta dirigida aos cursistas no decorrer do processo de formação do GEEMPA, sempre dentro de um contexto em que se argumenta a necessidade de assumir responsabilidades a partir da reflexão, do compromisso de cada um e da participação de todos. Nas respostas, evidencia-se, de imediato, o universo feminino que caracteriza essa profissão, especialmente no ensino fundamental.

É importante registrar, no entanto, que tal feminização da docência passou por um processo de mudanças na história do Brasil, conforme observa Jane Soares de Almeida (1998). Segundo a autora, é de extrema importância lembrar que em nosso país o magistério foi aos poucos se tornando uma profissão de mulheres, outrora realizada eminentemente por homens. Eram eles que frequentavam em grande maioria o magistério. As mudanças ocorreram quando os salários diminutos começaram a afastá-los dessa profissão, uma vez que, para eles, havia outras chances. Às mulheres, coube ocuparem esses espaços, diante das poucas oportunidades laborais, submetendo-se a receber baixos rendimentos. Essa mudança tornou maciça a presença do sexo feminino nas escolas normais, feminizando, assim, a profissão, que já à época era bastante desvalorizada. Segundo Almeida:

“O trabalho docente feminino, além do processo regulador impingido pelo sistema capitalista, também encontra-se atrelado a esse mo-

delo de normatização exigido pelas regras masculinas e é acentuado pelo controle que o sistema social pretende exercer sobre as mulheres, nesses mesmos planos. Além disso, não há como negar que os setores ocupacionais com os menores salários são e sempre foram ocupados por mulheres, nos mais diversos países” (Almeida 1998:63).

Tal fenômeno, segundo a autora, foi registrado em todas as capitais do Brasil. Nessa mesma perspectiva, Elizabeth Ângela dos Santos (2008) corrobora com os dados de Almeida, e observa que para justificar a saída dos homens do magistério, começaram a surgir preleções que procuravam tornar ‘natural’ a inclinação do sexo feminino para a docência. Segundo a autora, “afirmava-se que elas tinham aptidão para a profissão docente, pois essa passava a ser vista como uma extensão do lar” (Santos 2008:01). Dessa forma, o magistério passa a adquirir características marcadamente femininas, ligadas a paciência, doçura, fragilidade, doação, afetividade, etc. (Almeida 1998).

A partir de uma leitura das respostas dadas em diferentes assessorias, vislumbra-se que, ao contrário de explicações naturalistas, fundamentadas no determinismo biológico, pautadas pela ideia de ‘vocação’, algumas cursistas entendem a condição de professora como construída, resultado de um processo de aprendizado cultural¹⁵. Como nos disse uma educadora em uma das assessorias realizadas em São Luiz (MA/2014), “Não nasci, mas me tornei professora...”, uma alusão que parafraseia consciente ou mesmo inconscientemente a feminista Simone de Beauvoir em sua célebre frase “ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (Beauvoir 1967). Sem dúvidas, o discurso feminista veiculado por mulheres de classes sociais diferenciadas alcança a esfera da educação que está em constante contato com as ideias de militantes e de outras profissionais que acabam por desconstruir estereótipos e ideias pré-concebidas quanto à questão da feminização da profissão.

Há outras questões importantes, como por exemplo, “Porque me apaixonei pela profissão...”. É muito frequente a referência a professoras na família, mulheres por quem sentiam grande admiração – mães,

tias, avós – referências culturais advindas da própria história ‘capitalista’ da profissão. Nesse contexto, muitas vezes a profissão de professora é um aprendizado da linhagem feminina, o que faz pensar na relação que se estabelece, por exemplo, entre professora e ‘tia’. Vários relatos envolvem situações em que as atuais professoras participavam das atividades desenvolvidas pelas mulheres de seu meio familiar na educação, substituindo-as ou trabalhando como auxiliares. Algumas respostas são indicativas dessa relação. “Imitava/observava minha professora...” “Meu pai comprou um quadro... Brincava de professora...” “Minha mãe, minha tia, meu tio eram professores...” “Vivia nesse meio e tornei-me professora...” “Brincava de professora”. É frequente também a referência positiva de uma professora na infância, que acolheu, que ensinou. Ou seja, a admiração é um aspecto estimulador, valorizado, associado à imagem de professora, do seu papel. Outro aspecto que chama atenção está relacionado à escolha, dentro das possibilidades de exercício de uma profissão em se tratando das mulheres, carreira considerada pertinente ao universo feminino, conforme observado anteriormente.

Várias são as referências às outras opções disponíveis: curso de magistério ou de secretária, por exemplo, sempre associado a uma relação dessa atividade, como aprendizado, como nos disse uma interlocutora, “...brincava de secretária, mas de repente fui ser professora...”. Mas aparece também o significado do ‘ser professora’ como um emprego estável, no caso da rede pública, resultado do investimento em um concurso. ‘Ser efetiva’ garante uma posição de estabilidade cada vez mais almejada nos espaços urbanos¹⁶.

Muitos são os desabafos que emergem nas respostas acerca da precariedade das condições de trabalho e da insatisfação com o salário. Mas tal insatisfação não minimiza a importância do ‘ser professora’, de modo especial em contextos de dificuldades econômicas, onde isso pode significar a garantia de uma renda fixa na família em situações em que muitas vezes outros membros provedores (sobretudo o marido) não têm emprego fixo. Como ilustração, o depoimento de uma

professora que participou de um curso de formação em 2012: contou que conheceu seu atual marido quando ele residia em São Paulo e estava na cidade de férias. Quando decidiram casar, ele retornou e passou a procurar emprego. Questionou-se se ela não pensou em ir para São Paulo com ele, no que respondeu: “Deus me livre, eu heim, largar meu emprego, depender de homem? Nem pensar...” (registro efetuado no curso em Olinda/Pernambuco, 2012).

Nesse sentido, observa-se que o exercício da profissão se inscreve em contextos familiares complexos vivenciados pelas professoras. Os entrelaçamentos desta vivência com o exercício/prática docente, entretanto, não se resume a essa posição na família, o que traz novas questões, quando consideramos as implicações familiares na escola e na comunidade.

Outras partilhas e encontros: escola, família, comunidade

O registro da continuidade da conversa com a interlocutora mencionada acima introduz outro aspecto de experiências partilhadas, dessa vez, envolvendo o exercício docente, família, alunos, comunidade e espaço escolar¹⁷:

... começou a me contar, bastante angustiada, sobre seu casamento, ‘estamos numa crise’, dizia. Seu olhar expressava tristeza e preocupação. Disse que o motivo era a ‘bebedeira’ [do marido]. Falou então que o problema do alcoolismo é recorrente na comunidade em que residem. No caso do seu marido, que atualmente trabalha na mesma escola que ela (como vigia), ela disse que ‘fica sem fazer nada’ e isso ela referiu como motivo para várias situações de ‘bebedeira’. Assim, disse que ele fica fora de casa, na rua, bebendo. Perguntei sobre as pessoas com quem ele bebia: ‘os amigos’, disse ela, outros homens. Perguntei se eram somente os homens que bebiam, ela disse que não, que também tinha ‘muita prostituição’, mas que agora ‘até diminuiu’, por que tem polícia e conselho tutelar. Falou que algumas meninas vinham dos sítios com transporte escolar e os pais achavam que elas estavam na escola, mas que na verdade estavam se prostituindo. Mas que agora isso já diminuiu... Em seguida, falou que também tinha ‘muita traição’. Tentei de várias formas aprofundar a questão do alcoolismo, da situação do

seu marido e das conseqüências para a relação – mas ela não foi adiante. Começamos então a conversar sobre o filho mais novo. Ela me disse que ele foi seu aluno, agora está na 3ª série e não está alfabetizado. Estuda na escola que ela trabalha. Nesses dias estava doente. Relatou um ‘problema’ que teve com seu filho na escola. Um aluno já adulto, do EJA, ‘enforcou’ seu filho enquanto esse último brincava na quadra da escola com outras crianças de sua idade... Disse que procurou a delegacia de polícia para ‘dar parte’, mas fez isso ontem, quando estava a caminho do curso. No entanto, não pôde dar seqüência à queixa, uma vez que se exigia a presença da criança para ‘o exame’. Disse que chegou a ligar para casa, pediu que verificassem se tinha ‘marcas no pescoço’. Mas as marcas já tinham sumido. Então, desistiu. Continuava muito angustiada com essa situação, e também com a mãe que está doente. Disse que veio para o curso porque na sua condição de Diretora da Escola, se viu na obrigação de acompanhar a outra professora. Mas que ‘não queria vir e veio a pulso’. Fiquei me perguntando no emaranhado de questões que envolvem a relação dessa professora com o espaço escolar e também me indaguei sobre as possibilidades de assumir o projeto do GEEMPA nesse contexto. O marido que trabalha na mesma escola, mas a relação está em crise; o filho mais velho em casa, orgulho, passou no vestibular, contrasta com o mais novo, aluno seu, que está na 3ª. série e não sabe ler. Soma-se ainda os problemas do aluno da escola na qual atua como diretora com seu filho. Enfim, em que medida um contexto de relações tão implicadas permite separar escola e família e refletir sobre ambas como realidades separadas? Fiquei pensando nas questões do ‘sim, não e por que’, nos questionamentos sobre a relação família e escola... Enfim, vai se confirmando a hipótese de que, ao lado de toda a ênfase que estamos dando na aula-entrevista no decorrer de nossas assessorias antropológicas na formação de professores para a correção de fluxo, há necessidade de atentarmos para os contextos das professoras. Afinal, não há nenhum indicativo de que o distanciamento exigido para compreender aspectos socioculturais dos alunos seja fácil (viável?) com tantas imbricações nas interações entre a profissão, a vida familiar, o cotidiano. (Registro feito na assessoria em Pernambuco – 07/2012)

Vários são os aspectos que podem ser destacados, com referências densas e complexas sobre os entrelaçamentos entre a prática dessa educadora e as vivências familiares e na comunidade. Esse não foi o único relato que chamou a atenção, envolvendo este amplo contex-

to e as ‘partilhas’ correspondentes. No mesmo curso e também em outras assessorias que prestamos (2012, 2013, 2014, 2015), algumas professoras falaram sobre violência nas escolas, as quais observaram que eram contextos e espaços de ‘muita violência’ e de muitos alunos envolvidos com drogas. Não foi raro ouvir por parte das cursistas lamentações quanto a sua impotência perante tais violências. Algumas nos contaram sobre crimes que ocorreram na escola, especialmente de assassinatos de estudantes ou de algum membro da família. Enfim, em vários de nossos diálogos, a questão da violência era sempre mencionada.

Retornando ao diálogo com a professora acima citada, começamos a conversar sobre a sua família e ela contou que era casada com um policial e que passou por um período ‘muito triste’, por que o marido ficou preso durante 06 anos, acusado de ‘dar um tiro em um marginal que era de menor’. Essas situações, por fim, nos fazem perguntar: como obter o necessário distanciamento para entender contextos de violência, como um tema, quando está presente em diferentes dimensões do cotidiano?

São situações que fazem pensar sobre a realidade a que temos acesso, na expectativa de pensar uma educação que dialoga com o contexto. Trata-se de realidades partilhadas, que situam e reposicionam professores e alunos. Assumir o distanciamento como recurso para refletir acerca dessas posições implica em um mergulho em realidades complexas que aproximam e distanciam alunos e professores. Nesse contexto, é importante considerar a menção frequente à ‘angústia’. Esse sentimento, a angústia, chamou a atenção como expressão nas entrevistas com as professoras e também esteve evidente nas longas discussões sobre a aula entrevista (por exemplo, em Natal, RN, e Codó no Maranhão em 2012/2013). No entanto, foi numa assessoria em julho de 2012, também em Natal, que a referência explícita à ‘angústia’ trouxe algumas pistas. Nesta ocasião, a angústia foi referida quando as professoras foram solicitadas a falar sobre as suas expectativas para essa etapa de formação. Angústia em função da frequência dos alunos;

angústia porque precisava realizar as entrevistas com todos os alunos em sala; afirmação de que estava no curso para aliviar angústia, por que tinha dúvidas com relação ao projeto, o que indica que a angústia está associada a uma saída necessária de uma zona de conforto.

Uma questão ‘boa para pensar’ é que a angústia emerge no contexto de expectativas – da busca pela ‘superação’. Na perspectiva de compreender a professora nesse contexto, pode-se formular a hipótese de que a participação no curso/processo de formação é desestabilizadora, desde que convoca as participantes a uma reflexão profunda sobre a sua posição, suas responsabilidades como educador, mas também sobre seu contexto sócio cultural.

É nesse processo que emerge a necessidade de considerar o pertencimento, a partilha de situações que envolvem professores, alunos, familiares. Na abordagem de uma educação em contexto, argumenta-se reiteradamente que os papéis a serem desempenhados pela família e pela escola são diferentes. Tal distinção é necessária, sobretudo, para que a falência da aprendizagem não seja atribuída, como ocorre com frequência, ao pertencimento de alunos às chamadas ‘famílias desestruturadas’ (Fonseca 1998)¹⁸. No entanto, na aproximação das complexas interações que envolvem professoras, alunos e as comunidades, observa-se um novo desafio, qual seja pensar cada um destes espaços também na relação que esses produzem e no modo como interferem nos processos de ensino-aprendizagem.

A ‘superação’, que na posição assumida como educadora da correção de fluxo se realiza com o êxito da proposta e a alfabetização dos alunos, certamente tem profundas ressonâncias nas experiências subjetivas, com outras implicações. Nesse sentido, temas trabalhados nas nossas aulas de antropologia e que sugerimos que sejam ‘escutados’ como possibilidades na aula entrevista, tais como alcoolismo, diferentes tipos de violência, recomposição de famílias, gênero, sexualidades, religião, não raramente são parte de expectativas de superação pessoais das educadoras. Nos contatos com as professoras, ouvimos, por exemplo, relatos de superação de situações de violência¹⁹.

A 'superação' está relacionada também à eliminação progressiva de resistências para trabalhar com certos temas que emergem nas entrevistas. Numa das discussões em Natal (2014), chamou a atenção a frequência com que as professoras manifestavam resistências ao uso de um material didático que faz parte da proposta do GEEMPA, conhecido como Patrick. Trata-se de um documentário cujos temas são retomados em material didático e que tem como questão central o universo do uso de drogas. Uma situação particularmente interessante foi o relato de uma professora, que se disse resistente ao uso do material. No entanto, um episódio envolvendo um aluno, cuja mãe morreu em virtude do seu envolvimento com drogas, a fez mudar sua posição. Disse que, conversando com as colegas, também em formação, sentiu no material uma possibilidade de dialogar sobre o contexto do aluno sobre um tema que poderia estar envolvendo também outros membros da turma. Nas sucessivas assessorias, vários grupos apresentaram palavras registradas nas aulas-entrevista que indicam uma sensibilização para os contextos dos alunos. Assim, temas como violência, recomposição familiar, sexualidade, alcoolismo, religiosidade emergem como possibilidades de diálogo.

Entretanto, há necessidade de um investimento maior na discussão desses temas, considerando as resistências das educadoras como parte desse processo. As referências à religiosidade, por exemplo, constituem outro ponto importante para pensar esse aspecto. Pesquisas envolvendo comunidades de periferias urbanas indicam um crescimento vertiginoso da adesão, sobretudo, a grupos religiosos neo-pentecostais. Tal situação tem reflexo imediato na escola, por exemplo, considerando a filiação religiosa das educadoras. Nos cursos, afirmamos repetidamente que o estado é laico e o compromisso deve ser o do respeito da e diálogo com a diversidade religiosa. Mas isso não impede repetidas referências das educadoras a grupos religiosos, sobretudo afro, com clara resistência e preconceito. Numa assessoria em Codó, no Maranhão (2012), por exemplo, um professor negro e de religião afro relatou que foi preterido pelos alunos os quais exigiram

da coordenação da escola a volta de uma professora branca, de olhos claros e de religião pentecostal.

Na abordagem desses temas no GEEMPA, evidenciavam-se, assim, questionamentos das professoras que sinalizam claramente certo desconforto decorrente da abordagem proposta, que parece tirar muitas dessas educadoras de um lugar seguro e as lança num mar de questionamentos. As sucessivas participações nas atividades sinalizam que, além dos temas, o desconforto, o incômodo está relacionado ao contato com uma proposta que provoca educadoras a pensar constantemente, ousar, decidir, intervir, ou seja, trata-se de assumir a atividade docente como espaço de autonomia e de poder sustentado coletivamente nas trocas com os pares. Nesse caso específico de formação, todas as atividades são relacionadas em grupo e há forte ênfase na construção coletiva do conhecimento.

Em todas as práticas educativas mencionadas, os processos de formação se constituem em experiências em que a efetiva adesão à proposta do GEEMPA implica deslocamentos subjetivos das professoras. É o ponto que precisa ser discutido: as implicações dessa mudança de posição, desde que mexem com aspectos de suas experiências subjetivas que precisam ser pensadas.

Para finalizar: subjetividades e gênero

As questões mencionadas indicam a necessidade de refletir sobre experiências subjetivas envolvidas no processo ensino-aprendizagem. No caso das educadoras, cuja posição é de responsáveis pela condução das ações, suas histórias particulares, as referências de gênero e outros pertencimentos, mostram-se particularmente imbricadas nas chamadas situações problema que com frequência envolvem alunos. Nesse sentido, essa posição assume um caráter ambíguo, do mesmo e do outro, num jogo complexo que interpela constantemente as educadoras sobre o seu papel e suscita a reflexão sobre aspectos de suas experiências subjetivas.

As diferentes abordagens acerca da subjetividade na Antropologia podem nos auxiliar no aprofundamento da reflexão. Temos utilizado as referências da pesquisa antropológica para problematizar as situações das entrevistas, em especial as questões relacionadas à valorização da escuta em contextos específicos. Tendo em vista as relações sociais estabelecidas no processo ensino-aprendizagem, entre educadores, alunos e familiares, pode-se considerar os modos pelos quais a subjetividade emerge como tema na reflexão sobre determinados contextos, na relação entre a subjetividade e os processos sociais.

Gilberto Velho (1986) recupera as ponderações de Simmel acerca da cultura objetiva e cultura subjetiva e assinala que ‘a subjetividade, o interno, é fabricada pela relação com o externo’. Ou seja, é na ‘relação’ que se evidenciam aspectos do diálogo intersubjetivo. Tal assertiva implica pensar que a subjetividade não está dada, definida a priori, mas que se explicita no contato, na efetivação de trocas, onde se evidenciam posições e referências culturais dos envolvidos.

Os processos de formação dos professores, nesse caso mais particularmente o diálogo com as referências da Antropologia, são situações que acionam e evidenciam aspectos subjetivos, pautados em referências sobre o cotidiano, a relação subjetividade/estilos de vida partilhados, indivíduo, identidades sociais.

Em outro sentido, também em referência aos problemas que se colocam na pesquisa antropológica, destaca-se que essa ocorre, conforme enfatiza Mariza Peirano (1985), por meio da efetivação de uma relação social, de trocas, recíprocas ou não. A tentativa de reconhecimento do contexto sociocultural das alunas, de parte das educadoras, traz similaridades. Assim como as trocas da situação de pesquisa, o reconhecimento se situa num campo de negociações de significados entre educadoras e alunos, tendo como referência o contexto significativo em que ambos estão inseridos, o que faz com que se mobilize aspectos diferentes.

A subjetividade, como construção, processo, permeada pela diversidade de contextos – e relações de poder (Foucault 1995) –, emerge

como parte do processo, não está dada. Para além de recurso de aceitação, o encontro intersubjetivo proporciona o reconhecimento mútuo, pois “na busca do outro encontra-se a si mesmo” (Grossi 1992:***). Em outros termos: a subjetividade é construída – e reconhecida – nos diferentes processos de interlocução, o que pode auxiliar a pensar nos múltiplos significados que assumem os processos de formação das educadoras.

Notas

¹ Sobre a categoria gênero no contexto das organizações feministas e de mulheres, entre outros estudos, ver Souza Lobo 1991; Goldenberg 1989. Para compreender as diferentes questões entre os estudos antropológicos sobre gênero e sexualidade e os movimentos sociais pelos direitos das mulheres e à diversidade sexual no Brasil, ver Machado 2014.

² *Ideologia de gênero* tem sido a forma (acusatória) pela qual setores contrários à discussão de gênero e sexualidades na escola e nos planos de educação têm se referido a essa questão. Nesse sentido, ver o comentário feito por Jimena Furlani acerca de uma cartilha amplamente divulgada em sites de instituições religiosas (Furlani 2015).

³ Neste artigo, faremos uso ‘indistinto e aleatório do masculino e do feminino’, tal qual apreendido com a antropóloga Antonádia Borges da UnB. Em alguns momentos falamos em professoras e alunas, noutros professores e alunos, ou, antropólogas e antropólogos, sujeitas e sujeitos, ressaltando o problema político que transcorre em nossas maneiras de “perceber e narrar a história e o presente das disciplinas” (Borges 2012:471).

⁴ Tais políticas envolvem a incorporação das temáticas da diversidade que, conforme sublinha Gusmão (2014), passam a ser consideradas em virtude da previsão na constituição e da pressão de diferentes grupos (2014:17). Sobre as diferentes políticas, sobretudo acerca da agenda anti-homofobia, ver Fernandes (2011).

⁵ O curso Gênero e Diversidade na Escola foi ministrado em diferentes regiões do Brasil como parte das políticas do MEC/SECADI.

⁶ Grupo de Estudos em Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação, fundado em 1970, coordenado pela Prof^a. Dra. Esther Grossi.

⁷ As autoras deste artigo participaram da elaboração do projeto e execução, na condição de Coordenadora e Professora, do Curso Gênero e Diversidade na Escola, nível aperfeiçoamento, oferecido pela UFRN em 2010-2011 e 2013-2014. A atuação no GEEMPA se deu por meio da participação em assessorias organizadas pelo Núcleo de Identidade de Gênero e Subjetividade da UFSC, em diferentes momentos, entre 2012-2015.

⁸ Segundo Esther Grossi “o pós-construtivismo é o acréscimo, principalmente, da dimensão social nos fenômenos da aprendizagem” (2008:4).

⁹ Importante observar que a duração da formação do GEEMPA é permanente: “Vacaria já está há vários anos com o Geempa e segue com um convênio (curso inicial - três dias e assessorias). Há professores que constituíram núcleos geempianos em suas regiões a exemplo de Londrina-PR; Distrito Federal/DF; Canindé-CE; São Luís/MA; Cariacica-ES”. Informações cedidas pela professora Nair Tuboiti, uma das formadoras do GEEMPA em Brasília, a quem agradecemos imensamente. Do mesmo modo, agradecemos ao GEEMPA pela oportunidade de participar dos cursos de formação.

¹⁰ Importante lembrar que o número de cursistas vai depender do local e da escola. As turmas podem variar de 30 a 300 pessoas.

¹¹ No início do curso, os participantes respondem a uma série de perguntas, com ‘sim’ e ‘não’ e nas quais se solicita o ‘porquê’. Nessas, constam: ‘Existe instinto materno?’, ‘Todas as religiões são boas?’ As respostas são catalogadas pela equipe do GEEMPA e antes das aulas de Antropologia observou-se as respostas acerca dessas e outras questões.

¹² Para mais detalhes ver ‘Aula-Entrevista: caracterização do processo rumo à escrita e à leitura’ (GEEMPA 2010). Ver também ‘Aula-Entrevista: contribuições da antropologia’ (GEEMPA 2015).

¹³ As assessorias do ‘grupo de antropólogas/os’ envolvem um diálogo constante que se sustenta por uma rede de pesquisadores envolvidos em diferentes projetos, sobretudo pelo vínculo com o NIGS/UFSC, coordenado por Miriam Grossi. Especificamente sobre a aula entrevista, uma das primeiras sugestões de que ela mereceria uma abordagem antropológica mais direcionada foi feita por Felipe Fernandes.

¹⁴ Após a Aula-entrevista, as alunas recebem uma merenda de forma muito especial: ela é lúdica, compartilhada, preparada em detalhes muito coloridos e diferenciados para as crianças e mestras. Acompanhadas pelas professoras, elas servem primeiramente seus colegas e todos merendam juntos. Esse processo é um aprendizado que envolve a coletividade, a divisão e a harmonia entre os colegas.

¹⁵ Observa-se que tal entendimento não é tomado de forma geral. Há cursistas, via de regra, que ainda compreendem a profissão de professora como vocação, nos moldes do cuidado com o outro, como fator inerente ao sexo feminino. Para aprofundar essa discussão ver Almeida 1998.

¹⁶ Não apenas nos espaços urbanos: em pesquisas nos assentamentos rurais observamos com frequência o desejo de emprego estável resultado de concurso público, o que faz com que as posições de professora, ASG e agente de saúde sejam objeto de disputa.

¹⁷ Tendo em vista a proposta de uma prática pedagógica engajada também nas aulas de Antropologia, em diálogo permanente, o registro de nossa participação na forma de diário de campo se tornou uma prática.

¹⁸ Claudia Fonseca (1998) observa que famílias dos setores mais pobres da sociedade, em geral, são rotuladas, na maioria dos casos, por conotações pejorativas tais como: ‘mães solteiras’, ‘famílias desestruturadas’, ‘filhos abandonados’, e assim por diante, ao contrário da maneira que se rotulam as famílias abastadas.

¹⁹ Considerando possibilidades de contraste com outras realidades envolvendo as questões de gênero em que a referência à superação aparece, lembramos que, em

uma oficina envolvendo trabalhadoras rurais assentadas, ouvimos vários relatos em que o término de uma relação onde as mulheres sofriam violência era fortemente enfatizado como ‘superação’.

Referências

- ALMEIDA, Jane S. 1998. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Ed. Unesp.
- BEAUVOIR, Simone. 1967. *O segundo sexo, volume 2*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 2ª edição.
- BORGES, Antonádia. 2012. “Ser embruxado: notas epistemológicas sobre razão e poder na antropologia”. *Civitas*, 12(3): 469-488.
- BRASIL. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores*. Brasília, DF: Senado.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 2000. “O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever”. In CARDOSO DE OLIVEIRA, R. (ed.): *O trabalho do antropólogo*, pp.220. Brasília: Paralelo 15. São Paulo: Editora UNESP.
- FERNANDES, Felipe. 2011. *A agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)*. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC.
- FOUCAULT, Michel. 1995. “O sujeito e o poder”. In RABINOW, P. & DREYFUS, H.L. (eds): *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*, pp. 231-232. São Paulo: Forense Universitária.
- FONSECA, Claudia. 1998. “Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação”. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu – MG.
- _____. 2003. “Política, gênero e sujeito: afinidades com consequências”. *Cadernos Pagu*, (21):317-325.
- FURLANI, Jimena. 2015. *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual*. São Paulo: Autentica.
- GOLDEBERG, Anette. 1989. “Tudo começou antes de 1975: ideias inspiradas pelo estudo da gestação de um feminismo ‘bom para o Brasil’”. In *Relações sociais de gênero, relações de sexo*, pp. 2-44. São Paulo: Núcleo de Estudos da Mulher e Relações Sociais de Gênero/USP.
- GROSSI, Esther. 2008. “O método pós-construtivista”. *Revista Do Instituto Humanitas da Unisinos*, on-line. (http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2304&secao=281; acesso em 20/12/2015).
- _____. 2005. *Ensinando que todos aprendem*. Porto Alegre: Geempa.
- GROSSI, Miriam. 1992. “Na busca do outro encontra-se a si mesmo”. *Trabalho e Campo e Subjetividade*, 1:7-18.
- GROSSI, M., GRANDO, B. & OLIVEIRA, M. 2015. “Aula-entrevista: contribuições da antropologia”. *Revista Geempa: 45 anos Pesquisa Formação e Ação*, (11):77-94.

- GUSMÃO, Neusa. 2014. "Trajetória, percalços e conquista da Antropologia da Educação no Brasil". In GUEDES, S. & CIPINIUK, T. (eds.): *Abordagens etnográficas Sobre Educação. Adentrando os muros da escola*, pp. 13-24. Niterói/RJ: Editora Alternativa.
- LOURO, G., FELIPE, J. & GOLHER, S. 2003. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes.
- MACHADO, Lia Z. 2014. "Interfaces e deslocamentos: feminismos, direitos, sexualidades e antropologia". *Cadernos Pagu*, (42):13-46.
- OLIVEIRA, Marcelo J. 2012. *Antropologia e educação geempiana: abordagem etnográfica sobre práticas de alfabetização*. No prelo.
- PEIRANO, Mariza. 1985. *A favor da etnografia*. RJ: Relume Dumará.
- SANTOS, Elizabeth. 2008. Profissão Docente: uma questão de gênero? Trabalho apresentado no ST 8: "Discurso e Gênero: a figura feminina". *Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder*, Florianópolis - SC.
- SOUZA-LOBO, Elizabeth. 1991. "O gênero da representação: movimento de mulheres e representação política no Brasil (1980-1990)". *RBCS*, 7:7-14.
- VELHO, Gilberto. 1986. *Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração*. Rio de Janeiro: Zahar.

Abstract: This text brings reflections constructed in situations of the teaching of anthropology in the training of teachers. In the dialogue that was used in anthropology classes, taught in training courses, it draws attention to the subjective interpellations produced in the discussion of themes related to religiousness, family, gender, sexuality, violence, among others. Starting from the contextualization of these experiences, we chose to focus on educators/teachers, their involvement with education and, most of all, the contextualization of their daily activities and in experiences shared with their students, to go beyond the boundaries of the classroom and the school grounds. Therefore, we argue that it is necessary to perceive the multiple contexts that interweave in the universe of schooling: students which sociocultural realities, in our opinion, challenge teachers to reflect upon subjective aspects of their shared experiences. This reflection is located in the fields of gender, diversity and education.

Keywords: Anthropology; Gender; Education; Diversity; Subjectivities.

Recebido em maio de 2016.

Aprovado em dezembro de 2016.