



GÊNERO E ETNOGRAFIA: IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA PESQUISAR NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS¹

GENDER AND ETHNOGRAPHY: THEORETICAL- METHODOLOGICAL IMPLICATIONS FOR RESEARCH IN EDUCATIONAL PRACTICES

Ileana Wenez²

Mariana Zuaneti Martins³

Resumo: Este ensaio procura refletir sobre as possibilidades de operar analiticamente com a categoria gênero, na vertente pós-estruturalista, em estudos etnográficos e suas implicações e decorrências para o modo de pensar o fazer científico. Destacamos o gênero não somente como uma categoria teórica, mas também como uma ferramenta analítica e relacional, entendendo, de forma não linear, seus desdobramentos educativos na organização da cultura e nas articulações de poder. Esses desdobramentos implicam desconstruir essencialidades e uma ideia hierárquica de verdade, natureza e conhecimento. Nessa direção, o gênero opera como uma ferramenta para produzir conhecimento, pois trata-se de um processo educativo por meio do qual problematizamos a nós mesmas e os modos de fazer pesquisa. O estudo traz uma experiência interpretativa do trabalho de campo que permite explorar as possibilidades das brechas produtivas etnográficas e suas implicações ético-políticas.

Palavras-chaves: Feminismo. Epistemologia. Metodologia. Pesquisa. Educação.

Abstract: In this essay, we aim to reflect on the possibilities of the use of gender as category, based on poststructuralist theory, in ethnographic studies, considering its implications and consequences for the scientific practice. We highlight gender not only as a theoretical category, but also as an analytical and relational tool, resulting in non linear educational consequences on culture and in an understanding of power as diffused and embodied in discourse. These aspects imply deconstruction of essentialities and a hierarchical idea of truth, nature and knowledge. In this sense, gender operates as a tool to produce knowledge, as it is an educational process through which we can be reflexive about ourselves and science. The study brings an interpretative approach of field work that allows exploring the possibilities the productive gaps that the ethnographic method and its ethical-political implications.

Keywords: Feminism. Epistemology. Methodology. Research. Education.

¹ Artigo recebido em 14 de novembro de 2020 e aceito em 16 de dezembro de 2020.

² Professora do Centro de Educação Física e Desportos e da Pós-graduação em Psicologia Institucional ambos da UFES. Doutora em Ciências do Movimento Humano (UFRGS) em 2012. Email:ilewenez@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3905-1900>.

³ Professora do Centro de Educação Física e Desportos (Graduação e Pós-graduação), da UFES. Doutora em Educação Física (UNICAMP), em 2016. Email:marianazuaneti@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-0926-7302>.

Introdução

Tim Ingold (2014, p. 385) sugeriu que definir o fazer etnográfico é uma complexa tarefa. Pela sua faceta eminentemente concreta e por partir da interação presente entre etnógrafo e interlocutores, suas conformações podem tomar múltiplas formas e distintos caminhos. A definição das estratégias, a entrada no campo de pesquisa, o jeito de construir a interação e de envolver-se com os interlocutores e suas explicações são sempre decisões contingentes (LATOURET, 2006, p. 342). Assim, Ingold (2014, p. 385) assumiu, em uma abordagem abrangente, que fazer etnografia é falar e escrever sobre pessoas.

Quando se trata de escrever sobre pessoas, entendendo que elas são diferentes entre si, diversas clivagens se atravessam nas narrativas etnográficas, porque estão implicadas nas identificações que nossos/as interlocutores/as assumem. Por essa via, somos convocadas a descrever e interpretar questões locais, de classe, raça/etnia, cultura e, entre elas, de gênero. Tais marcadores possuem uma longa história de definições e de apropriações teóricas. Quando se trata do marcador de gênero, ao transcorrer nossos percursos de pesquisas etnográficas, acionar as definições teóricas ou as decisões metodológicas não é uma tarefa fácil e possui implicações metodológicas.⁴

Para refletirmos sobre esse caminho de decisões e seus desdobramentos, propomos este ensaio. O objetivo foi desdobrar as decorrências teórico-metodológicas ao operar com a categoria analítica “gênero” no fazer etnográfico. Tais considerações permitem oferecer algumas sugestões de como operar com tal categoria analítica em pesquisas etnográficas sobre práticas educativas.

Gênero é uma palavra que remete a todas as formas de construções sociais, culturais e linguísticas implicadas nos processos que operam na diferenciação de homens e de mulheres (MEYER, 2003, p. 9). A categoria gênero permite compreender que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens são social e culturalmente construídas, e não biologicamente determinadas (LOURO, 1999, p.9; MEYER, 2003, p.18; SCOTT, 1995, p.73). Gênero é a forma pela qual aprendemos a nos tornar homens e mulheres em uma sociedade. Isso significa compreender que existe um processo de materialização do gênero implicado na reiteração dessas

⁴ Reiteramos que definições teóricas e decisões metodológicas são organicamente articuladas, de modo que sempre nos referimos ao embasamento teórico-metodológico da etnografia. Isso significa que, ao operar com gênero, nós o assumimos como um direcionamento do olhar para nossos objetos/ interlocutores/ contextos de pesquisas, o que influencia o que e como interpretaremos. Portanto, falar em referencial teórico-metodológico é tratar das lentes que usamos para conduzir conceitualmente e metodologicamente nossas pesquisas.

aprendizagens e desses comportamentos, que abre a possibilidade da cópia, da repetição e, ao mesmo tempo, do desvio (BUTLER, 2019, p. 209).

Colocar o foco no debate de gênero nos permite apontar as diferentes identidades dos sujeitos, atravessadas por outros marcadores sociais, como raça, classe, geração, entre outros, configuradas em um contexto histórico e social. Desigualdades que impregnaram o saber científico, as nossas epistemologias, os modos de fazer pesquisa e as nossas práticas educacionais e cotidianas.

A fim de contribuir para identificar algumas pistas sobre o fazer etnográfico engajado com o uso da categoria gênero, neste artigo apontamos algumas questões epistemológicas e metodológicas sobre o ofício da pesquisa. Do ponto de vista epistemológico, destacamos os desdobramentos desse uso da categoria em relação à noção de natureza e de verdade científica. Do ponto de vista analítico, ressaltamos a possibilidade de reconhecer as diferentes identidades na sociedade. Em termos das decorrências políticas, enfatizamos como a subjetividade feminista pode ser usada como ferramenta analítica, política, epistemológica e educativa. Por fim, destacamos alguns direcionamentos para olhar, ouvir e sentir os/as interlocutores/as no campo, como integrantes de uma sociedade atravessada pela diferença. Nossa proposta foi descrever algumas pistas e seus desdobramentos, para depois exemplificar como elas podem aparecer num campo de pesquisa. Com esse foco, nesse artigo oferecemos um ensaio de reflexão epistemológica e metodológica das articulações entre gênero e etnografia e, em seguida, apresentamos como exemplo a interpretação de uma cena de um estudo etnográfico.

Sobre a categoria: dimensão epistemológica

Pesquisas de gênero e sexualidade sustentadas em teorizações pós-estruturalistas, como as de Foucault e Derrida, nos levam a diversas aproximações e estranhamentos. Esses estranhamentos provocam rupturas de concepções teóricas, afetivas e políticas, colocando sob suspeita as concepções de natureza e cultura, de educação e aprendizagem, de sujeito e de liberdade. Isso permite e exige que nós, como pesquisadoras, observemos de um outro modo os pressupostos teóricos promovidos pela Modernidade. Tais concepções, nos campos dos Estudos Feministas, Culturais e do Pós-Estruturalismo,⁵ permitem compreender como as pesquisas científicas, assim como as lutas sociais, são contingentes, provisórias e históricas.

⁵ Para maiores detalhes sobre Pós-Estruturalismo e Estudos Culturais, ver Marisa Vorraber Costa (2000), Veiga-Neto (1996), Tomas Tadeu da Silva (2000). Quanto a articulações entre Pós-Estruturalismo e Feminismo, ver Guacira Lopes Louro (1999) e Meyer (2000, 2001, 2003).

Discursos caracterizados como *naturais* e *hegemônicos*⁶ que atuam na constituição do sujeito se configuram por meio de processos sociais e históricos. Essa construção age por meio de uma tecnologia de dominação, em que se estabelece o que precisa ser dominado, controlado e normatizado (FOUCAULT, 2002a, 2002b). Os estudos culturais e os estudos feministas compartilham um distanciamento a essas posições essencialistas de verdade, configurando-se como campos que estão em uma constante e intensa crítica interna e em contínua construção em relação ao objeto e à metodologia de pesquisa. Dagmar Meyer (2000, p. 21) entende que “são estudos engajados, os quais, mais do que buscar *a verdade*, preocupam-se com a produção de conhecimentos para compreender o mundo cotidiano e as relações de poder que o constituem e o atravessam”. Isso possibilita algumas implicações epistemológicas para a compreensão das diferenças entre homens e mulheres, conforme descreveremos a seguir.

Meyer (2003, p. 15) aponta quatro desdobramentos quando opera analiticamente com a categoria gênero. O primeiro considera que a produção de gênero está diretamente relacionada aos processos educativos. Esse apontamento permite problematizar as noções universais de homem/mulher e as de masculinidade/feminilidade. Tal visão afasta-se de uma ideia essencialista de sujeito e de educação, segundo a qual o que aprendemos em algum período da vida é inalterável em momentos posteriores; ou de que isso acontece unicamente em espaços formais de educação.

Portanto, esse desdobramento aponta para superar a noção de um ser único e de uma identidade fixa durante toda a sua vida. Como consequência, operar pela categoria gênero, a partir dessa leitura, é des-substancializar o conteúdo do masculino e do feminino, assumindo que mulheres são diferentes entre si, assim como os homens também o são. A partir desse pressuposto, é possível identificar e questionar os processos educativos nos quais meninos e meninas, homens e mulheres, aprendem as normas de gênero vigentes e também entender que esses processos não são “linear[es], progressivo[s] ou harmônico[s] e que também nunca est[ão] finalizado[s] ou completo[s]” (MEYER, 2003, p. 16). Esse aprendizado ainda ocorre por meio de diversas instâncias, além da família e da escola. Estamos nos referindo a diversas práticas lúdicas, corporais e/ou esportivas que permitem as aprendizagens de gênero. Nessa perspectiva, as pessoas, realizando qualquer atividade física ou lúdica, também aprendem a “ser” mulheres e homens dentro de um contexto cultural.

⁶ Destacamos que usar as palavras em itálico foi um recurso que utilizamos para demonstrar nosso tensionamento com o sentido tradicional que as mesmas costumam carregar.

Como um segundo desdobramento, enfatizamos que gênero funciona como um organizador da cultura, o que possibilita analisar as diferentes maneiras pela qual estrutura-se o próprio social. Assim, abandonamos a ideia de papéis ou de funções masculinas e femininas, uma vez que entendemos que essas noções remetem a uma individualização dos processos de produção de diferenças e desigualdades de gênero e não viabilizam a problematização de que as mesmas são produzidas dentro das instituições e das práticas sociais. Além disso, podemos perceber como vivemos em tempos e espaços específicos com diversos modos de vivenciar nossa feminilidade e masculinidade. Ditas formas de vivenciá-las ainda são atravessadas por outros marcadores sociais, que podem se configurar distintamente segundo o momento da sua vida.

O terceiro desdobramento destaca o caráter relacional do gênero. Isso nos permite compreender que, simultaneamente, mecanismos que contribuem para formas de construir a feminilidade podem exercer configurações semelhantes para a masculinidade. Ou seja, os mesmos mecanismos operam tanto para homens como para mulheres. Isso permite analisar que os diferentes modos de realizar práticas de lazer ou esportivas são demonstrações de que o feminino e o masculino – e, com eles, a feminilidade e a masculinidade – são construções relacionais e interdependentes.

Nessa direção, podemos afirmar que os mesmos discursos narram homens como agressivos, competitivos e viris nas práticas esportivas posicionam as mulheres como passivas, não competitivas e/ou sedentárias e concorrem para que essa diferença seja entendida como natural. Processo que se repete e se reconfigura diariamente e de maneira não homogênea no espaço da escola, nas escolinhas de esportes, nas aulas de Educação Física ou nas brincadeiras das crianças.

Por fim, o quarto aspecto sinaliza para a articulação entre gênero e poder. Considerando essa articulação, as redes de poder estão envolvidas nos processos de diferenciação que possibilitam a classificação e a hierarquização de sujeitos em função de seu gênero. Esse desdobramento implica superar a compreensão de que homens e mulheres desenvolvem determinadas funções ou papéis na sociedade e compreender como os significados de gênero e sexualidade já legitimados operam configurando o próprio social, atravessando não só os saberes, as normas, como também as instituições. Ainda, permite afirmar que as identidades masculinas e femininas são produzidas e conformadas em uma articulação de gênero com outros marcadores sociais, como sexualidade, classe, geração, nacionalidade, raça/etnia, identificando, em cada contexto cultural particular, quais são mais valorizados do que outros.

Aqui entendemos que o poder não é exercido só de cima para baixo. Ele submete e disciplina, mas também é disperso, cria uma rede de forças e oferece resistências e linhas de fuga. Podemos citar, como exemplo, as diferentes atitudes/comportamentos/expressões das crianças quando vão na contramão daquilo que a escola estabelece como normas. Foucault (2002, p.146) desconstrói o sentido tradicional outorgado ao poder de opressor-oprimido, em que o poder é vertical. Não obstante, Foucault entende que o opressor exerce uma força, mas que, de certa forma, ela é negociada/aceita/rejeitada pelo oprimido.

Mas o que seria desconstruir? Desconstruir é um procedimento utilizado por Derrida (2001, p.47), que problematiza a construção permanente da oposição binária de dois polos: branco/negro, natureza/cultura, masculino/feminino etc. Esses polos se opõem e se diferenciam, mas estão em constante relação. Eles parecem ser rígidos, determinantes e *naturais*, mas o segundo polo sempre deriva do primeiro numa relação de poder, em que existe a lógica de dominação-submissão, que parece ser inalterável. A desconstrução dos binarismos permite problematizar a construção de cada polo, observando que cada um deles constitui o polo contrário, “demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é único, mas plural, internamente fraturado e dividido” (LOURO, 1999, p. 31). Assim, aceitar que a desconstrução é possível permite *rachar* a lógica de oposições binárias naturalizadas e compreender que essa mesma lógica foi construída marcando um lugar natural e fixo para o gênero. Nesse sentido, possibilita entender que essas construções não são rígidas, fixas e inalteráveis, mas hierarquizadas, construídas e históricas.

Além desses desdobramentos, é preciso destacar uma certa tríade ou linearidade que também está imbrincada. Segundo Louro (2004, p. 35), existe a premissa de que a um determinado sexo – no sentido de características biológicas – corresponde um determinado gênero (nas características de atributos sociais), e este, por sua vez, indicaria um desejo em relação à sexualidade. Assim, uma pessoa com corpo de mulher seria feminina e gostaria de homens. Essa sequência linear permite uma continuidade entre sexo-gênero-sexualidade, que opera reafirmando e repetindo a norma, na qual a lógica binária masculino/feminino se mantém e o corpo é identificado como de macho ou de fêmea. Nessa direção, espera-se que homens e mulheres sejam definidos de uma única maneira e que os desejos e as formas de viver a sexualidade possuam uma coerência interna (heterossexual). Mas essa ordem ou tríade não é segura e pode ser desafiada, trans-

formada e, inclusive, subvertida. Para mantê-la, diversos investimentos são “continuados e repetidos” e não são poupados “esforços para defendê-la [...] pois dita sequência não é natural, nem segura” (LOURO, 1999, p. 81).

Esses desdobramentos do uso da categoria gênero, numa perspectiva pós-estruturalista, direcionam-nos a considerar alguns aspectos no trabalho etnográfico. Por isso, na formação do/a pesquisador/a, é fundamental refletir metodologicamente sobre como se dá o processo de construção do campo e do direcionamento do olhar e da forja da problemática da pesquisa. Na medida em que tais questões são informadas teoricamente, esses desdobramentos fornecem pistas que podem contribuir para o fazer etnográfico. Por exemplo, torna-se possível analisar como os meninos e as meninas são inseridos/inserem-se em processos de aprendizagem de gênero no espaço escolar e quais significados atribuídos ao gênero são negociados, transgredidos e alvos de distintos agenciamentos entre acomodações e resistências. Com esses aspectos conceituais em tela, a seguir, demonstramos as decorrências metodológicas do uso do gênero como categorias analíticas.

Sobre as implicações teóricas e empíricas

O tensionamento e a desnaturalização de uma lógica única de ciência, comprovável como discurso universal, são pontos centrais tanto para a compreensão dos efeitos das relações de gênero. Não consideramos a postura teórico-metodológica etnográfica a única possível, pois não buscamos a verdade, mas uma interpretação. Interpretar é dar ordem e sentido aos acontecimentos vividos (MAGNANI, 2002, p. 16). A antropologia busca compreender e interpretar pessoas em suas relações e em suas práticas sociais (LATOUR, 2012, p. 118). Isso significa que o olhar será direcionado para a dinâmica das interações, as transformações e as sedimentações. Se, em uma entrevista, capturamos uma fotografia das percepções dos nossos/as interlocutores/as, a metáfora correspondente é que na etnografia descrevemos as cenas, o filme, demonstrando suas regularidades, sua ordem, seu sentido, bem como suas descontinuidades e rupturas.

Clifford Geertz (1973, p. 17-19) afirma que a descrição etnográfica se reporta a uma descrição densa. Por descrição densa, ele não se referiu simplesmente à riqueza de detalhes estáticos numa cena, mas à riqueza da descrição das interações, das reações, dos sentimentos, das palavras, dos gestos e dos corpos dos atores. Isso implica que descrever é diferente de interpretar. Na descrição, demonstramos aquilo que, em uma cena obser-

vada, foi nos fazendo aferir sentido. Evidentemente, a descrição já é uma interpretação, porque se trata sempre de um recorte e de uma leitura de segunda mão sobre a prática do/a interlocutor/a. Todavia, é importante não congelar a descrição na nossa interpretação, porque, caso contrário, tornamos nosso leitor refém absoluto da forma como interpretamos, o que seria uma atitude pouco condizente com a forma mais “aberta” com a qual tratamos a verdade.

Se, por exemplo, na observação de campo, percebermos um certo desconforto ou uma não legitimidade da ordem de um professor diante das alunas, devemos descrever o ato do professor, a reação das alunas, incluindo, em nossa narrativa, que ações, discursos, posturas na prática delas foi causando desconforto e ausência de autorização da legitimidade daquele professor. É nesse sentido que a descrição é densa. Ao mesmo tempo, é essa ordem que colocamos na cena que é o movimento interpretativo. Ao longo de meses em campo, vamos ordenando essas regularidades em suas continuidades e rupturas.

A fim de conseguir compreender melhor o que fazem, pensam e sentem nossos/as interlocutores/as, é fundamental a construção de uma relação com eles. Nesse sentido, a entrada em campo é sempre um aprendizado, cujas regras não são ditadas por nenhum manual. Conforme Loic Wacquant (2002, p. 31), a entrada em campo pressupõe muitas vezes buscar os lugares do fazer cotidiano mais “banais”, fazer junto com os/as interlocutores/as, a fim de ganhar confiança e criar intimidade. Direcionamos que é um ofício artesanal, por ser uma construção contínua e cotidiana (MILLS, 1972, p. 239-241). Nesse olhar, fazer pesquisa é um trabalho de arte que molda seus artefatos a cada dia, a partir de suas experiências de notas de leitura, notas de campo, *insights* e diálogos.

Portanto, não há um manual de como fazer o trabalho de campo. Trata-se de um constante aprendizado sobre esse ofício. Aprendemos lendo outras etnografias, fazendo nossa própria pesquisa e no contato com os/as nossos/as interlocutores/as. Além disso, podemos elencar algumas pistas, fruto da reunião das nossas experiências anteriores. Por exemplo: priorizar os diálogos e as narrativas dos sujeitos, tensionados sob diversos significados; refletir sobre os significados no plural e aqueles “sentidos” atribuídos pelos sujeitos; conversar com as pessoas e ouvi-las (incluindo aqui as crianças ou aqueles sujeitos que não são “alvo” da nossa pesquisa); e pensar na construção de um método artesanal e “microscópico”.

Algumas estratégias favorecem o desenvolvimento do trabalho de campo etnográfico, como priorizar instrumentos que favoreçam a escu-

ta dessas pessoas (por exemplo, entrevistas conduzidas como conversas informais). Por sua vez, essas estratégias são pensadas e criadas durante o percurso do desenrolar da pesquisa. Embora o desenvolvimento desse trabalho de campo seja um fazer artesanal, ele também é acompanhado de reflexões teóricas. Segundo Marilyn Strathern (2006, p. 23), o fazer etnográfico é, sobretudo, comparativo. Isso significa que comparamos aquilo que vamos compreender/analisar das diversas culturas ou sentidos atribuídos pelas diferentes pessoas que pesquisamos com o que lemos de outras pesquisas, ou do próprio contraste com a nossa cultura. O objetivo, portanto, não é atribuir um juízo de valor, mas, numa postura de empatia, alteridade e educação, problematizar a nós mesmos.

Para tentarmos ilustrar as implicações conceituais e metodológicas, traremos uma cena de campo que tensiona esses elementos. A cena descrita é fruto de um ambiente de treinamento de futsal para mulheres adultas. Embora não se trate de uma prática educativa sistematizada tradicional, ela permite perceber como relações sociais e de gênero classificam os corpos e produzem distintos e contingentes contextos para aprendizagem nas mais diversas instâncias da vida.

O ambiente descrito é composto, em sua maioria, por estudantes universitárias. Entretanto, há duas jovens do ensino médio e algumas mulheres já graduadas que ainda frequentam os treinos, que se desenvolvem no interior da universidade. A treinadora é uma estudante de educação física e amiga de boa parte das participantes. Embora esse ambiente tenha surgido como espaço de treinamento para campeonatos, a partir de um grupo que já se conhecia, ele foi tomando contornos de lazer e de aprendizagem, de modo que não havia um foco no desempenho, mas que as participantes tivessem prazer com aquela prática. Com isso, o ambiente tornou-se bastante plural, acolhendo mulheres que estavam iniciando na prática ou que treinavam em outras equipes, mas que, por alguma razão, preferiam frequentá-lo. A divulgação dos treinos foi em um jornal local, o que lhe conferiu essa abrangência ampla. A participação era voluntária e gratuita, por isso, havia mulheres de classes sociais distintas, brancas e negras, de faixa etária entre 15 e 34 anos. A frequência das participantes oscilava bastante, embora houvesse algumas que eram mais regulares. Em geral, as interlocutoras que ganham destaque na cena abaixo são as frequentadoras mais constantes.

É um excerto do registro de um dia de treinamento de uma pesquisa sobre a formação de treinadoras de futsal. A participação da autora que etnografou a cena se deu com a preocupação de compreender

como se dava a atuação da treinadora naquele contexto. Embora não seja esse o foco da pesquisa, esse evento narra a forma como as mulheres participantes e atletas do projeto se relacionavam entre si e se apropriavam e atribuíam sentidos de pertencimento e de participação naquele espaço:

Como sempre, as meninas chegavam e ficavam uns dez, quinze minutos conversando. Uma delas falava sobre o bar no qual tinha ido no final de semana; um outro grupinho falava da “pelada” de domingo do Bairro República. Além disso, sempre havia a presença da Selene, aluna da pós-graduação, que jogava muito bem futsal. Ela se integrava na quadra às meninas, mas, fora das quadras, preferia ficar reservada, sem interagir com aquelas conversas. Esses minutos iniciais poderiam indicar sobre o grupo: a presença de pequenos subgrupos de amizade ou “panelas”, e também a pluralidade de interesses, de razões e vínculos do pertencimento àquele espaço.

As “panelas” eram denominações que usualmente outras meninas davam para um grupo composto pela maioria das meninas que jogavam bem futsal e eram amigas. Elas costumavam se juntar para disputar alguns jogos ou campeonatos. Normalmente a acusação de que “tal time é uma panela” vem de quem não foi chamada e considera que teria mérito para jogar com aquela formação. Todavia, essa denominação foi apropriada de forma usual pelas meninas, que se autodenominavam uma “panela” e que se referiam a diversas panelas que dinamicamente se formavam durante o treino. Por exemplo, quando íamos dividir o time para um coletivo qualquer ou um “rachão” (isto é, jogo sem finalidades específicas de treino, só de lazer), logo essas meninas queriam jogar juntas, se mantinham unidas em seus vínculos de amizade, mas também de formar uma equipe que elas considerariam imbatível. Enfim, havia vários subgrupos de vínculo, que mudavam também dinamicamente.

O exemplo é Selene, uma atleta negra e tímida, que não se integrava muito nos momentos de “resenha”, mas sim durante o jogo (embora Selene também fosse daquela jogadora colaborativa, que não se importava em jogar no time que designássemos e ajudar as iniciantes). Todavia, o subgrupo que melhor se encaixava na denominação e autodenominação de “panela” era aquele que, via de regra, as meninas chegavam atrasadas e que ficavam na resenha antes do treino. Outra característica era sempre querer jogar juntas. Algumas delas tinham pouca paciência com as iniciantes, embora essa também não fosse uma exclusividade das meninas da “panela”.

A treinadora que conduzia o treinamento chamou as meninas e explicou o primeiro jogo. A princípio, dividiu o grupo em duas metades, as mais experientes e as menos experientes. Selene, entretanto, foi colocada para ajudar o grupo das menos experientes.

Conforme outras meninas foram chegando, foram completando as metades, de modo que algumas que eram experientes também entraram no jogo conduzido pelos auxiliares, o que gerava alguns pequenos conflitos. Thiara, por exemplo, ao entrar nessa metade, logo pediu para trocar. Thiara era uma atleta negra e do grupo das mais experientes, mas que não era tão integrada à “panela”. Ela parecia sem paciência com as novatas. Embora ela não brigasse, e até desse algumas sugestões, ela se recusava a ir buscar a bola quando as outras meninas perdiam o controle e, usualmente, se virava para a outra metade da quadra, demonstrando um desinteresse. Algumas vezes em que as outras meninas erravam, ela também não falava nada (incentivo, por exemplo) e olhava para cima, como se estivesse lamentando por estar lá.

Após algumas modificações, o jogo avançou em sua dinâmica e, já com 16 meninas no treinamento, a treinadora chamou todas elas e conversou sobre os princípios táticos trabalhados na atividade. Geralmente, as meninas da “panela” se pronunciavam mais. Além delas, uma outra menina da pós-graduação falava bastante. As meninas da “panela”, eram bem frequentes no treino e se sentiam à vontade, repetiam as discussões das sessões anteriores, bem como também faziam críticas quando a dinâmica da atividade não estava adequada. As pouco experientes dificilmente falavam e não foi diferente naquela sessão. A treinadora, então, dividiu o time para o coletivo. Chamou a atenção para o fato de que duas meninas adolescentes pediram para não ser inseridas no time porque precisavam sair e ir para a aula. Noelly, uma aluna relativamente nova, também pediu para não compor o time e ficou lá, no ginásio, assistindo à partida.

Então, a treinadora fez duas equipes para revezar. As meninas que começaram de fora, da “panela”, ficavam fazendo piada dos erros das amigas que estavam jogando. Elas pareciam não se importar/gostar de participar da brincadeira. Parecia uma demarcação de território, como se ser alvo da brincadeira gerasse um pertencimento positivo àquele espaço. Dentro da quadra, as meninas da “panela” se ajudavam entre si e, embora não fizessem o menor esforço para incluir as que não eram, também não as excluíam. Todavia, Thiara agia diferente. Por duas vezes reclamou com Marina quando ela errou um passe e uma proteção de bola. Ela reclamou e parecia nervosa, como se tivesse que jogar sozinha. Decidiu não passar a bola para Marina e segurar mais a bola em seu pé. A treinadora não interveio e as outras meninas não se pronunciavam. O time dela jogava praticamente em silêncio. Esse coletivo foi a parte mais tensa do treino, porque as sugestões de correção foram substituídas pelas piadas do grupo e o silêncio das demais meninas, com exceção de Thiara, cuja reclamação parecia tirar mais o direito à voz e à escuta. (D. de C.,⁷, 26-09-2019).

⁷ D. de C, na pesquisa sobre formação de treinadoras no contexto de um projeto adulto de futsal de mulheres (os nomes nessa descrição são fictícios).

Dessa cena descrita diversas questões poderiam gerar caminhos interpretativos. O olhar da pesquisadora centrava-se em entender como as treinadoras interpretavam aquela situação específica e como negociavam com as participantes para colocar em prática aquilo que estavam aprendendo sobre construção de grupo no esporte coletivo. Todavia, algumas cenas pontuais podem ilustrar desdobramentos de um olhar teoricamente orientado pelo uso da categoria gênero.

Em primeiro lugar, como as próprias alunas reconhecem muitas diferenças entre elas mesmas. Essa percepção da heterogeneidade do grupo permite que nos afastemos de uma ideia de essencialização da experiência de ser mulher, como também da afirmação de que todas as mulheres são sensíveis e compartilham dos mesmos sentidos relacionados com o futebol, por partilharem das mesmas interdições culturais. Observamos a atuação de diferentes marcadores sociais de diferenças entre elas, numa articulação entre amizade, raça e habilidade. Isso é possível de distinguir na formação da “panela”, para qual o laço de amizade e habilidade pareciam ser requisitos necessários para a inclusão. A raça, articula-se particularmente nos exemplos de Selene e Thiara, que embora com habilidade, parecem ora estar dentro da panela, ora fora. O mesmo ocorre no momento da roda de conversa, embora Selene seja uma das alunas colaborativas e habilidosas, não reclama perante a treinadora e parece outorgar um silenciamento nas dinâmicas de negociação durante o jogo.

Em segundo lugar, podemos identificar os fatores que interferem na aprendizagem e na participação naquele espaço, em torno do que significa ser ou não parte da “panela” ou uma garota mais experiente no jogo. No caso desse exemplo, podemos nos perguntar: o que se aprende nos espaços das escolinhas esportivas ou dentro dos contextos da “panela”? Nesse grupo de meninas, a competição tem uma predominância em que não basta ser menina ou jogar bola para ser incluída: é preciso ter habilidade de experiência no jogo. Por esse motivo vemos diferentes movimentos que cada uma delas realiza.

Nesse espaço, as alunas aprendem “na pele” a necessidade de ter habilidade técnico-tática ou ser mais experiente. Essa aprendizagem não é formal e não é oficial, mas ensina sobre alguns elementos da forma pela qual cada uma vai se integrar ao treino. Habilidade parece ser um fator que ajudava a performatizar uma feminilidade futebolística naquele espaço que, corroborado pela cor da pele, possivelmente, criava tramas de hierarquias e exclusões. As meninas menos experientes resistiam a essa forma de exercer poder, permanecendo naquele espaço e demonstrando, ainda

que de forma silenciosa, seu não acordo com as exclusões promovidas no contexto do jogo coletivo. Vemos aqui como o gênero pode ser um organizador da cultura, definindo como todas essas aprendizagens circulam fluidamente e de forma atual.

Ainda vemos o elemento relacional do gênero, nos processos de diálogo, reclamações, recusas e silêncios. Destacamos, assim, o quarto desdobramento, no qual as relações de poder emergem. Vemos uma hierarquia de quem fala e em direção a quem. Certamente não será uma garota iniciante que questionará a dinâmica da treinadora, de modo que essa dinâmica interfere em quem fala e em quem silencia, em quem debocha e em quem resiste em não participar do jogo coletivo.

Notoriamente, há meninas que se sentem mais à vontade e que exercem um papel de referência, mas também de hierarquia frente às outras. Algumas delas, como Selene, por exemplo, flutuavam se acomodando entre distintos grupos, negociando com as formas pelas quais o poder era exercido em distintos momentos e se localizando em posições de maior hierarquia e autoridade. As resistências são identificadas desde as meninas que não jogam até Thiara, que reclama somente para suas colegas. São pequenas microrresistências que evidenciam uma hierarquia naturalizada naquele ambiente de treino.

A sucessão de cenas e a forma como as mulheres/atletas são narradas demonstram que, embora o futebol seja historicamente considerado masculino, elas se apropriaram dele. Ou seja, elas negociam e transgridem discursos contextos culturais. No entanto, assim como não se pode generalizar a impossibilidade e a dificuldade do acesso à modalidade, também não se pode considerar que todas elas tiveram oportunidade e interesse de se apropriar do futebol da mesma maneira, ou que essa identificação seja única e inalterável. Os sentidos são múltiplos, de modo que o gênero também não define como elas se apropriaram do futebol.

Salientamos que, essas reflexões são possíveis a partir do conjunto de observações, conversas e notas tomadas durante o trabalho de campo. Assim, vamos traçando uma rede entre as pessoas e suas ações, bem como atribuindo sentido e ordem a esses discursos e práticas. Implica, perceber regularidades, distinções, continuidades e rupturas. O processo de interpretação/escrita faz parte do processo etnográfico. O olhar buscando a forma pela qual essas pessoas dão sentido às suas vidas, as reapropriações e invenções cotidianas são elementos ricos numa interpretação etnográfica. Reflexões que dependem tanto da aproximação no campo quanto de um processo de distanciamento, para retomada das impressões, bem como para ordenar e dar sentido a todas aquelas observações caóticas.

Trata-se, de organizar as próprias teorias que as pessoas fazem sobre suas próprias vidas na rede em que vivem, partilham significados e transladam sentidos (LATOURET, 2012, p. 23). Evidentemente, não se trata de dar voz aos atores, porque é a nossa interpretação sobre suas interações e relações, mas de uma escuta atenta e empática sobre as teorias que elas mesmas constroem sobre suas vidas.

Conclusão

Neste ensaio, procuramos articular o fazer etnográfico com a categoria gênero. Nosso intuito foi contribuir para a reflexão de algumas problemáticas teórico-metodológicas, considerando quais implicações podem ser identificadas para a ideia de natureza, verdade e produção do conhecimento, modos de educar a partir dos olhares pós-estruturalistas. Com isso, destacamos possibilidades para identificar as diversas identidades de várias minorias sociais e como algumas posições na sociedade se mantêm subjacentes a um silenciamento estrutural de gênero e poder. Estruturas que demarcam maneiras de fazer ciência, epistemologias dos procedimentos metodológicos e naturalizam a reprodução de práticas educativas fixas e cristalizadas.

Propomos utilizar o gênero como uma ferramenta teórica, analítica e política. Por essa via, os modos de fazer e produzir epistemologias são influenciados pelas escolhas teóricas que procuram tensionar naturalizações sobre a segregação e desigualdades sociais. A fim de ilustrar nossos argumentos, oferecemos algumas pistas para dialogar com o campo etnográfico de um modo, embora rigoroso, mas artesanal, buscando possibilidades metodológicas/interpretativas feministas.

Por fim, destacamos que etnografias no campo dos estudos de gênero, não só se apresentam como ferramentas de descrição e interpretação baseadas numa escuta atenta e empática aos interlocutores/as do campo de pesquisa, como também são processos educativos. Por meio deles, problematizamos nossas percepções acerca de nós mesmas e de nossa sociedade e cultura, assim como também passamos a ler criticamente nossas teorias e enquadramentos. Fazer etnografia é, portanto, ouvir, falar e escrever sobre pessoas, mas também olhar para nós mesmas e nos reaprendermos como mulheres assimilando novas explicações, teorias *e outras verdades*.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do “sexo”. Tradução Veronica Daminelli e Daniel Yago França. São Paulo: N-1 Edições. 2019.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: M. V. Costa (Org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema (p. 13–36). Porto Alegre: Ed. UFRGS. 2000.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal. 2002a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: História da violência nas prisões. Tradução Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes. 2002b.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar. 1973.

INGOLD, Tim. That’s enough about ethnography! *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 4(1), 383–395. 2014. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.14318/hau4.1.021> Acesso em 11 de Novembro de 2020.

LATOUR, Bruno. Como terminar uma tese de sociologia: Pequeno diálogo entre um aluno e seu professor (um tanto socrático). **Cadernos de Campo (São Paulo 1991)**, 15(14-15), 339-352. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50121> Acesso: 10 de Maio de 2020.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador: Edufba. 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Sexualidade, gênero e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes. 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e a teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: Notas para uma etnografia urbana. **Revista brasileira de ciências sociais**. 17(49), 11–29. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v17n49/a02v1749.pdf> Acesso em 11 de Dez. 2020.

MEYER, Dagmar Estermann. **Identidades traduzidas**: Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Edunisc & Sinodal. 2000.

MEYER, Dagmar Estermann. A arquitetura de um regime de representação cultural: A escola elementar teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul (1909-1939). **Redes** (Revista do Mestrado em Desenvolvimento Regional UNISC), 6(4), 53–73. 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/48690/30341> Acesso 2m 20 de outubro de 2020.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: Teoria e política. In G. L. Louro (Org.), **Corpo, gênero e sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. (p. 27). Petrópolis: Vozes. 2003.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar.1972.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, 20(2). 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667> Acesso em 5 de Julho de 2020.

SILVA, Tadeu Tomas da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica.2000.

STRATHERN, Marylin. **O gênero da dádiva: Problemas com as mulheres e problemas com a sociedade melanésia** (A. Villas-Boas, Trad.). Campinas: Editora da Unicamp. 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Didática e as experiências de sala de aula: Uma visão pós-estruturalista. **Educação & realidade**. 21(2), 161–185. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71622/40625>. Acesso em 20 de junho de 2020.

WACQUANT, Loïc. **Corpo e alma**: Notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2002.