

## ESCOLA E CRIANÇA NO CAMPO DE ANÁLISE DE GÊNERO

Ivandiely Pessoa Pinto de Menezes; Fernanda Sattva de Espindola Brandão

*Universidade Federal de Paraíba  
ivandiely85@hotmail.com*

### Resumo

O presente trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica, a partir de uma perspectiva antropológica, a respeito dos processos que contemporaneamente caracterizam a constituição da temática “gênero” no contexto escolar, como também a criança como agente no campo dessas análises. O interesse é o de analisar o que dizem as teorias sobre como se processam as relações de gênero no âmbito escolar, enveredando por caminhos que levaram a perceber as fronteiras simbólicas estabelecidas nas interações entre as crianças e educadores, com relação ao gênero. A necessidade encontra-se em pensar os sujeitos e sua condição dentro do contexto em que se encontra inserido, onde a escola seria repensada para responder os desafios que as crianças nos colocam. A escola, enquanto espaço de socialização estruturante no contexto das relações cotidianas ocidentais tem um grande peso tanto na reprodução de determinadas práticas, discursos e valores que concernem à diferença social e às possibilidades de agência dos sujeitos, quanto na possibilidade de transformação dos mesmos. A suposição fundamental desta revisão é que, imersas nesse contexto e em tantos outros, as crianças, na condição de agentes, seres ativos, têm a possibilidade de negociar ideias relativas a seu lugar no mundo. Como resultado, entendemos que a criança não pode ser compreendida fora do seu contexto, sem entender como elas pensam e sem entender o lugar que estas ocupam na sociedade na qual estão inseridas, passando também pela percepção de como a criança tem um papel ativo na constituição das relações sociais.

**Palavras-chave:** antropologia da criança; gênero e infância; gênero na escola.

### Introdução

O presente trabalho surgiu da intenção em discutir, de uma perspectiva antropológica, os processos que contemporaneamente caracterizam a constituição da temática “gênero” no contexto escolar, como também a criança como agente no campo dessas análises. O interesse é o de analisar o que dizem as teorias sobre como se processam as relações de gênero no âmbito escolar, enveredando por caminhos que levaram a perceber as fronteiras simbólicas estabelecidas nas interações entre as crianças e educadores, com relação ao gênero. A partir disso, fizemos uma revisão bibliográfica sobre o tema, que será apresentado a seguir.

A necessidade encontra-se em pensar os sujeitos e sua condição dentro do contexto em que se encontram inseridos, onde a escola seria repensada para responder os desafios que as crianças

nos colocam. A escola, enquanto espaço de socialização estruturante no contexto das relações cotidianas ocidentais tem um grande peso tanto na reprodução de determinadas práticas, discursos e valores que concernem à diferença social e às possibilidades de agência dos sujeitos, quanto na possibilidade de transformação dos mesmos. A suposição fundamental desta revisão é que, imersas nesse contexto e em tantos outros, as crianças, na condição de agentes, seres ativos, têm a possibilidade de negociar ideias relativas a seu lugar no mundo.

Nesta linha de pensamento a proposta é trazer uma discussão sobre Escola e criança no campo de análise de gênero e a relevância de perceber as crianças como atores sociais ativos, fundamentada na agência da qual são possuidoras (PIRES, 2010), bem como possibilitar uma reflexão crítica sobre o lugar de cada sujeito e a produção de uma sociedade mais justa e igualitária que preza pelo respeito à diferença. O diálogo que se segue será analisado através das obras de diferentes autores, visando fortalecer a discussão proposta.

### **Um olhar tímido para infância**

Nos últimos anos vem se multiplicando e ganhando espaço nas pesquisas acadêmicas, por meio de bases etnográficas, um investimento na infância como lócus privilegiado para avaliação de processos de reprodução e transformação social. Ainda que na antropologia venha ganhando espaço de forma gradual, sempre despertou o interesse dos profissionais dessa área do conhecimento, mesmo que timidamente.

Margaret Mead e Gregory Bateon, em *Balinese Character* (1942), discutiram o comportamento de crianças com idade pré-escolar, comparando o pensamento de crianças europeias ao dos “neuróticos” e dos “primitivos”, e inovaram no campo da antropologia através da utilização das linguagens visual e verbal. Em outra obra, *Adolescência y cultura en Samoa* (1928), Margaret Mead levanta uma grande discussão para a época, quando rompe com o evolucionismo e enfatiza a lógica do indivíduo dentro de um particularismo cultural. Para isso, ela argumenta que a passagem da infância para adolescência não se dava de forma conflitante como ocorre na sociedade ocidental, pois em Samoa essa passagem se dava de forma mais livre, não havendo uma pressão com relação ao trabalho, e estas atividades eram realizadas de forma lúdica e divertida. Neste ponto, assim como Franz Boas, Margaret Mead se opõe a qualquer forma de generalizações, pautando suas análises no relativismo cultural e particularismo de cada cultura. Mas aqui o que se torna relevante perceber, além do mencionado acima, é que metodologicamente as crianças ocupavam um lugar nas suas análises, em que dentro do grupo estudado em Samoa, crianças e adultos eram incluídos.

Pierre Clastres (2003) embora não tenha tido como foco a infância, trouxe em seu texto “O Arco e o Cesto” (2003) como os atores sociais estão posicionados em relação ao sexo-gênero, e a percepção sobre os domínios de ação, conduta e responsabilidade, mostrando que essa divisão tem início na infância através de mecanismos simbólicos e rituais onde os utensílios sagrados apontam para os domínios dos homens e das mulheres. Na sociedade Guayaki pesquisada por Clastres, o arco aparecerá como símbolo da masculinidade e o cesto como símbolo da feminilidade, sendo os portadores do arco os responsáveis pela caça e pela alimentação das famílias vizinhas e as portadoras do cesto as responsáveis pela preparação dos alimentos caçados e pela dieta dos grupos domésticos. Nesse texto, Clastres mostra como as crianças apreendem desde cedo as oposições nas quais esses utensílios estão imbuídos como referentes simbólicos de mundos que só se comunicam em situações específicas e também da proibição recíproca da manipulação dos objetos. Nesse processo percebemos que a relação de posições reguladoras entre meninos e meninas constroem as formas e identidades nas quais os atores sociais se posicionam, partindo desde a infância até a idade adulta.

Outro trabalho relevante é o de Philippe Ariès (1981), “História Social da Criança e da Família”, onde ele vai discorrer sobre as mudanças ocorridas em torno das gerações analisando como a criança foi compreendida ao longo da história e quais os discursos e espaços referenciais constituíram o ideal contemporâneo sobre a infância. Em seu trabalho, o autor mostra que apenas a partir do século XVII é que os eclesiásticos e os moralistas enfatizaram que se fazia necessário disciplinar e educar as crianças, considerando-as como criaturas frágeis e mais próximas de Deus em comparação aos adultos e, portanto, necessitavam de uma atenção especial. Através da discussão feita por Ariès, percebe-se que foi nesse período que a criança passou a ser vista como um ser humano diferente dos adultos, como um sujeito dotado de singularidade e que demanda tratamento diferente daquele dispensado aos adultos. É quando o modelo de criança como “pequeno adulto” torna-se obsoleto e aparecem as primeiras ideias e concepções relativas à infância. Esta nova forma de percepção da criança e da infância deu forma a novos sentimentos e preocupações com essa parcela da população que passou a ser vista e caracterizada como ator social, tanto na esfera pública como no ambiente familiar.

### **Compreensão de gênero como marcador social**

Se o aspecto geracional é um importante componente na análise da forma como as pessoas se relacionam com o mundo, interagem e são avaliadas, o mesmo pode dizer de gênero e das

construções relativas às masculinidades e feminilidades. O gênero atua assim como um mediador das relações humanas ao longo da história e opera de maneiras variadas em diversas sociedades. No contexto ocidental contemporâneo, mesmo diante de um cenário de constantes transformações e de contato constante entre atores globais, marcados por grandes movimentos que romperam e rompem com uma dita paisagem cultural, antes sólida e estática, para uma pluralidade de identidades e novos padrões, os papéis sociais masculinos e femininos aparecem injustamente impostos e naturalizados. Segundo Stuart Hall (2000) a ideia de identidade como essência do sujeito típico do pensamento da época moderna e do homem como o centro da razão foi abalada desde a descoberta do inconsciente, da concepção da língua como um sistema social e não individual, do poder disciplinar buscando estreito controle sobre o corpo, práticas sexuais e sobre a vida familiar, da emergência de atores e movimentos coletivos, como o movimento feminista.

A década de 1960 foi marcada pelo início dos movimentos feministas liderados pela busca incessante da desnaturalização dos papéis sociais e da desconstrução do sexo como sendo de ordem natural. Essa luta teve como bandeira a sensibilização da sociedade para o reconhecimento dos atores sociais, a busca por igualdade de direitos e oportunidades e a desconstrução de uma relação construída e enraizada de forma cultural na sociedade, que tem sobrevivido até então, imposta por uma cultura machista e patriarcal.

Segundo Bourdieu (2014), as estruturas de dominação atravessam e se reconfiguram no tempo histórico, elas são produtos de um trabalho incessante (e, como tal, histórico) de reprodução, para o qual contribuem as instituições como famílias, igrejas, a escola e o Estado. Partindo dessas considerações iniciais, é relevante perceber como se processam as questões de gênero no âmbito escolar, tendo em vista que a escola exerce uma influência significativa no processo de construção das identidades.

Ainda hoje são notórias as distintas formas de tratamento dadas a meninos e meninas nas escolas. Como exemplo, pode-se citar as dinâmicas desenvolvidas e as atividades executadas separadamente, nas quais se (re)produzem condutas e formas de comportamentos distintos para cada um dos gêneros. Esses exemplos são frequentes nas atividades esportivas, por exemplo.

Bourdieu (2014) afirma que a educação elementar tende a inculcar maneiras de postar todo o corpo, ou tal ou qual de suas partes, a maneira de andar, de erguer a cabeça ou os olhos, de sentar-se, etc. Estas estão carregadas de significação moral, que assumiriam, segundo Bourdieu, uma espécie de *confinamento simbólico* que é interiorizado e (re)produzido de forma quase imperceptível. A discussão feita por Marcel Mauss (2003), mostra que a produção da aparência, a

forma de andar e comer, são técnicas mediadas pelo corpo que estão imbuídos de cultura, de modo que, para Mauss, o corpo é a fonte geradora da relação do indivíduo com o mundo.

Tomando como base a proposta de gênero como atividade performativa, como sugerido por Butler (2003), é preciso considerar que essa atividade é fundamentalmente uma atividade mimética. Em termos precisos, isso implica considerar que o modo como o gênero é produzido e reproduzido perpassa o mecanismo de imitação de modos de agir, incorporação de valores, formas de manejo do corpo e de símbolos que circunscrevem domínios legitimados como habitáveis por homens e por mulheres. Esses processos dizem respeito desde a escolha de roupas que atuam como códigos (cuecas e calcinhas respectivamente para homens e mulheres, ainda que não estejam perceptíveis no espaço público, por exemplo), até mesmo aquilo que Butler caracterizou como “estilos”, como modos específicos de serem caracterizados como aptos para os gêneros em multiplicidade – ou mais precisamente, no controle dessa multiplicidade. O gênero, para Butler, é uma imitação sem original, um estilo de carne que perpassa toda a materialidade do corpo e se traduz em performances imbuídas e construídas a partir de relações mediadas pelo poder, por normas e pela tentativa de desestabilização dessas normas (2003).

Isso reforça a discussão de Bourdieu (1989), de que as relações de poder, assim como a construção de identidades, são estabelecidas socialmente e não apenas a partir de um plano econômico; elas se utilizam também de construções simbólicas que irão reproduzir normas regulatórias, determinadoras e excludentes, firmadas em sua maioria por predisposições arbitrárias e amparadas em modelos e normas hegemônicas de expectativas e padrões sociais e culturais que excluem e/ou estigmatizam qualquer ato ou ciência que não incorporem uma performatividade imposta pelo aparelho regulatório.

Vivemos, assim, em uma sociedade rodeada de padrões e tipos ideais de condutas que em sua maioria são impostos de fora para dentro. Nesta, vemos a categoria “gênero” aparecer como marcador de diferenças entre atributos culturais masculinos e atributos culturais femininos, ou seja, entendemos o gênero como uma construção social a partir da qual são ensinados, desde muito cedo, os papéis distintos de ambos os sexos, feminino e masculino, sendo estes interiorizados de forma sutil e “natural”, e tomados como verdades incontestáveis, sendo a base fundante das sociabilidades, identidades e marcadores de fronteiras entre os sexos.

## **Análise de gênero no âmbito escolar**

A escola está repleta de símbolos que firmam a heteronormatividade, uma segregação de cores relacionadas ao gênero, uma organização que atravessa os corpos e constitui subjetividades, se tornando algo com aparência de “natural” e interferindo de forma simbólica nas relações dos sujeitos. As situações festivas, enquanto momentos rituais são interessantes e espaços potenciais para avaliar a concretude desses símbolos manuseados cotidianamente e que incidem sobre a forma como os sujeitos se percebem e são lidos. Tomo aqui um exemplo de um dos eventos protagonizados pelas crianças através de homenagens e que se desenrolaram nas festividades do dia das mães.

Acreditamos que, longe de serem seres substantivados a reproduzir normas sociais que lhes são introjetadas, as crianças são ativas e negociam com os processos dos quais fazem parte. Ainda que se submetam à norma de gênero através da incorporação de gostos, estilos e condutas, também produzem situações que tencionam a norma, como por exemplo, quando fazem perguntas que se julgam já respondidas ou auto evidentes, quando participam de brincadeiras que não estão em conformidade com o sexo-gênero que lhes foi designado, através de piadas, jogos, enfim. Esses movimentos retomam a ideia de relação dialética entre convenção e inovação a que Roy Wagner (2010) se refere para apresentar sua perspectiva sobre a cultura e sobre o trabalho do antropólogo em campo, como também o que sugere Dayrell (2007) sobre a condição juvenil,

O movimento também está presente na própria relação com o tempo e o espaço. A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as “obrigações”, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas, também, pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais. Enfim, podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade. (p.1107)

A escola no contexto contemporâneo se caracteriza como um espaço de dinâmicas ambivalentes. Se por um lado é um espaço social e político de formação de sujeitos críticos, capazes de refletir sobre seu cotidiano e produzir mudanças sobre ele, por outro é também um espaço de socialização e adestramento para as normas sociais. Quando visualizamos a situação acima, percebemos como apesar de seu papel como produtora de sujeitos críticos e mobilizadora de transformações sociais, no Brasil a escola pública ainda é, majoritariamente, um espaço de reprodução dessa cultura das diferenças valorativas entre os gêneros, que acaba por construir

fronteiras simbólicas entre meninos e meninas, alimentando na cotidianidade uma educação sutil para o sexismo.

## **Considerações Finais**

A criança não pode ser compreendida fora do seu contexto, sem entender como elas pensam e sem entender o lugar que estas ocupam na sociedade na qual estão inseridas, passando também pela percepção de como a criança tem um papel ativo na constituição das relações sociais.

Mas, pensando a escola como uma instituição socializadora, olhando para a mesma como um espaço que não só estabelece normas e condutas educacionais, mas como um espaço para diversos tipos de relações e mediações entre os sujeitos. Estes espaços se encontram relacionados aos universos culturais, no qual, o bairro, a instituição, os educadores e as crianças acabam por mediar padrões específicos de comportamento e inserção social, desempenhando papéis em constantes transformações que resultaram em uma multiplicidade de relações, em que a criança aparece como um ator social ativo nessas relações.

As crianças, “não simplesmente aprendem as relações sociais em que têm e terão que se engajar ao longo da vida, mas atuam em sua configuração ” (COHN, 2005, p. 28), em que diversas situações podem demonstrar como as crianças desempenham suas ações a partir de suas próprias percepções de mundo. Ainda que os fatores externos exerçam fortes influências, as crianças se mostram dinâmicas e sem um modelo definido de relações, a todo momento elas diversificam em suas brincadeiras e nas suas sociabilidades.

Estamos em um período em que é possível ver inúmeras conquistas com relação ao papel da mulher na sociedade, bem como o reconhecimento da diversidade no Brasil, os direitos das populações LGBTTT e o reconhecimento de grupos etnicamente diferenciados, como indígenas e quilombolas. Mas, também percebemos que o respeito e aplicação a esses direitos conquistados continuam em um plano secundário, quase que utópico. Ilustrativo disso tem sido os recentes projetos que, a partir de interesses morais específicos, tem buscado coibir a discussão de gênero e sexualidades nas escolas a partir dos planos estaduais e municipais de educação. Isso contradiz a obrigação da escola em promover o debate e aflorar o senso crítico, a fim de proporcionar um melhor convívio com as diferenças, e não reproduzir um modelo colonizador, patriarcal, excludente, normativo como vem sendo feito ao longo desses anos.

A partir desses referenciais, percebe-se o quanto é necessário um olhar criterioso para o ambiente escolar, de modo a contemplar os usos distintos dos espaços, percebendo, conforme sugere Louro (1997), o movimento e as fronteiras estabelecidas que marcam o ritmo dos adultos e das crianças, e compreendendo, como ressalta Pires (2010) que no processo de se tornar adulto uma criança aprende não apenas através dos adultos, mas também de outras crianças; que as ideias que tem uma criança a respeito de qualquer assunto, seja religião, política ou sistema racial têm interferências no modo como os adultos pensam o mundo. Além disso, as crianças podem pensar o mundo de forma diferente dos adultos e propor soluções culturais diversas, então estaremos mostrando que não existe uma cultura a ser incutida nos pequenos, pois eles mesmos são parte do processo que constitui a cultura. Assim, para uma compreensão desses processos se faz necessário colocar a criança como um ser que recria o mundo, mas o faz a partir do mundo que lhe é apresentado, um mundo de adultos. São agentes da mudança, mas também da continuidade (Pires, 2010).

## **REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO**

ARIES, Phelippe. O sentimento da infância: as idades da vida. In: **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**: A condição feminina e a violência simbólica. Rio de Janeiro, Ed. BestBolso, 2014.

BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação. Elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. In: **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989, P. 107-132.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: Feminismo e Subversão da Identidade. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

CLASTRES, Pierre. “O arco e o cesto”. In: **A sociedade contra o Estado**. São Paulo: Cosac Naify, 2003. P. 188-145.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.



DAYRELL, J.T. A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.100.p.1105-1128, out.2007.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade** – volume 1: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós- modernidade**. 3º ed. RJ, Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Os circuitos dos jovens urbanos*; *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2; novembro, 2005.

Margaret Mead. *Adolescência y cultura en Samoa*. Barcelona/Buenos Aires: Editorial Paidós, 1995 [1939]. Capítulos XII (Nuestros problemas educativos considerados a la luz de la experiencia samoana) e XIII (Educación para la elección);

SAMAIN, E. Balinese character (re)visitado: uma introdução à obra visual de Gregory Bateson e Margaret Mead. In: ALVES, A. **Os argonautas do mangue**. Campinas: Unicamp; Imprensa Oficial, 2004. p. 15-72.

PIRES, Flávia. **O que as crianças podem fazer pela antropologia?**. In: *Horizontes Antropológicos*, vol.16, n.34. Porto Alegre, 2010.

WAGNER, Roy. **A Invenção da Cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.