

Construindo Diferenças e Semelhanças no Recreio: uma Micro-Etnografia de Género e Poder em Contexto Escolar

Maria do Mar Pereira

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE)

maria.do.mar@netcabo.pt

Os conceitos de diferença e semelhança são eixos estruturantes da reflexão sobre género, mas são abordados nessa reflexão de modos variáveis. Estes conceitos podem ser definidos e medidos de formas distintas e as nossas opções teóricas e metodológicas sobre a utilização que lhes damos têm efeitos significativos nas análises que fazemos, orientando a atenção para certas dimensões dos fenómenos em estudo e deixando outras encobertas. Como tal, é fundamental problematizar o lugar do binómio *diferença e/vs semelhança* na investigação sobre género e debater o seu estatuto epistemológico, potencial heurístico e relevância etnográfica. Nesta comunicação, pretende-se lançar pistas que contribuam para esse debate, partindo de observações realizadas numa micro-etnografia com uma turma de 8º ano de uma escola em Lisboa.

Palavras-Chave: Género, Poder, Escola, Jovens, Diferença, Semelhança

Quando entramos num recreio, sala de convívio, cantina ou sala de aula de uma escola de 2º e 3º ciclo, saltam frequentemente à vista diferenças entre raparigas e rapazes – as/os jovens dos dois sexos parecem desempenhar actividades diferentes, ter comportamentos distintos, pertencer a grupos separados, ocupar o espaço de forma desigual. Como descrever e problematizar, então, estas diferenças e os processos sociais e culturais através dos quais são constituídas? Mais do que uma propriedade unívoca e “objectiva” das pessoas ou grupos em estudo, as diferenças de género identificadas na observação são configuradas pelas questões que colocamos e perspectivas de análise que adoptamos. Não são factos apenas dados pelos contextos empíricos mas, em larga medida, construídos na produção de conhecimento sobre esses contextos e as relações que aí se estabelecem.

Importa, como tal, reflectir sobre os recursos (metodológicos, teóricos, discursivos) que empregamos para descrever diferenças e semelhanças de género (bem como aquelas que estão associadas a outros eixos de diferenciação e desigualdade social) e discutir o

papel que esse processo de descrição desempenha na (re)produção e legitimação dessas diferenças e semelhanças. De facto, diversas/os autoras/es têm salientado a necessidade de problematizar o lugar do binómio *diferença e/vs semelhança* na investigação sobre género e de debater o seu estatuto epistemológico, potencial heurístico e relevância etnográfica (por exemplo, Butler 1990 e 1993, Cranny-Francis, *et al* 2003, Eagly 1995, West e Zimmerman 1987). Nesta comunicação, pretende-se lançar pistas que contribuam para esse debate, tomando como ponto de partida observações efectuadas no âmbito de um trabalho de micro-etnografia, actualmente em curso, com uma turma de 8º ano de uma escola em Lisboa (Pereira 2006).

Diferença e Semelhança na Investigação sobre Género

Estudar género é analisar a construção social de diferenças e semelhanças. É problematizar os processos materiais e simbólicos através dos quais se representam e posicionam as mulheres como sendo diferentes dos homens e, ao mesmo tempo, se salientam as semelhanças entre homens (em especial no que diz respeito aos aspectos entendidos como características centrais e necessárias da masculinidade) e as semelhanças entre mulheres (em particular no que se refere aos elementos considerados distintivos e fundamentais da feminilidade). Os conceitos de diferença e semelhança assumem-se, assim, como eixos estruturadores da reflexão sobre género.

No entanto, não têm um significado unívoco ou posição constante nessa reflexão: as diferenças e semelhanças de género podem ser (e são) definidas e medidas das mais variadas formas. Existem estudos que se centram nas diferenças entre mulheres e homens e outros que privilegiam a exploração de diferenças entre mulheres, por exemplo, analisando deste modo a diversidade de *performances* de feminilidade. Um estudo poderá focar os contextos em que as diferenças entre mulheres e homens são acentuadas e explicitadas ou, por outro lado, colocar no centro da análise as situações em que estas diferenças são minimizadas ou negadas. As opções teóricas e metodológicas sobre os modos como se usam os conceitos de diferença e semelhança de género e sobre o papel e estatuto que lhes é atribuído num dado estudo têm implicações nas observações feitas e conclusões formuladas, geralmente orientando o olhar para

certas dimensões dos fenómenos em análise e deixando outras encobertas. Têm também implicações a outros níveis: influenciam, directa ou indirectamente, os próprios processos sociais de construção de diferenciações que analisam.

Enquanto instituição que produz discursos (diversos) sobre as diferenças e semelhanças entre mulheres e homens, a investigação científica (tanto no âmbito das ciências sociais, como no das físico-naturais) intervém, de forma activa e sistemática, na regulação dos significados e normas associados ao género¹. À ciência é, aliás, conferida particular autoridade nesta regulação, devido ao seu estatuto (nas sociedades ocidentais contemporâneas) como forma mais “objectiva” de produção de conhecimento sobre o real (Bourdieu 2001, Maranta *et al* 2003, Rosenberg 2005, Thorlindsson e Vilhjalmsson 2003). Como tal, nos últimos séculos os discursos científicos têm desempenhado um papel crucial como “narrativas de legitimação” (Foley e Faircloth 2003) da subordinação das mulheres (Amâncio 1994 e 1997, Friedan 1965, Jacobus *et al* 1990, Laqueur 1990), “demonstrando” as diferenças entre os sexos e a “natural” superioridade de um em relação ao outro. As/os jovens com as/os quais convivi no âmbito do trabalho que aqui vou apresentar diziam com frequência que “está provado cientificamente que as raparigas amadurecem mais cedo do que os rapazes” ou que “há estudos que mostram que os homens têm muito mais força do que as mulheres”. Esta é uma ilustração de como os discursos científicos sobre género (embora filtrados e muitas vezes adaptados, exagerados ou mitificados) se tornam elementos integrantes de crenças e discursos generalizados sobre as diferenças entre mulheres e homens e sobre as implicações dessas diferenças ao nível dos papéis e posições sociais que devem corresponder a umas e outros, com base nos seus traços “biológicos”.

Como tal, uma descrição “científica” de diferenças entre mulheres e homens pode ser lida e usada como confirmação da existência de “essências” de feminilidade e masculinidade, como mais uma prova de que mulheres e homens são, de facto, diferentes, mesmo quando essa descrição assenta no pressuposto de que essas diferenças são o produto de experiências sociais distintas e não o resultado de características biológicas necessárias e universais. Ao analisar práticas, relações e situações em função

¹ Como argumenta Gherardi, “the knowledge yielded by the category «gender» about gender is one of the clearest examples of reflexive knowledge – by which I mean the social process of knowledge production which changes the knowing subjects and the conditions under which the phenomenon is produced.” (1995: 1 – itálicos no original).

da dicotomia feminino/masculino, a investigação em ciências sociais sobre género pode contribuir indirecta e inadvertidamente para a re-inscrição biológica dessa diferenciação e para a reprodução e legitimação de uma dicotomia que deve ser seu objectivo problematizar e desnaturalizar.

O desafio é, então, *construir vocabulários e modelos de análise que nos permitam dar conta das dinâmicas e efeitos da produção da diferenciação (e desigualdade) de género e descrever as múltiplas configurações dessa diferenciação* (evidenciando o seu carácter variável e contextual), *sem reificar, essencializar e dicotomizar as diferenças entre mulheres e homens*, isto é, sem lhes conferir uma existência concreta, estável, necessária e dualista, independente das suas manifestações situacionais. Não há fórmulas já prontas e infalíveis para o fazer e não tenho quaisquer pretensões de apresentar aqui respostas e soluções a estas questões. No entanto, gostaria de recorrer a observações e reflexões efectuadas no âmbito do meu trabalho de micro-etnografia, ainda em curso, sobre negociação de masculinidades e feminilidades entre jovens de uma escola em Lisboa, para ilustrar e explorar as formas como estas questões se manifestam num contexto empírico particular.

Diferenças e Semelhanças na Escola

Desde inícios da década de 1980, as escolas têm sido descritas e estudadas no âmbito das ciências sociais como espaços em que as questões de género estão presentes de forma transversal e estruturante. Os vários estudos que têm problematizado as relações entre género e educação² demonstram que as estruturas institucionais, cultura organizacional, estratégias de gestão, instrumentos pedagógicos, relações de poder e autoridade, sistemas de regras, rotinas, recompensas e sanções, actividades curriculares e extra-curriculares, discursos oficiais e não oficiais, relações formais e informais, e utilização de artefactos, espaços e recursos, em suma, todas as dimensões da vida na escola estão organizadas, de forma mais ou menos explícita, em função de representações socialmente partilhadas sobre os significados e implicações da diferença

² Arnot e Weiner (1987), Connell *et al* (1982), Delamont (1990), Fernandes (1984), Kessler *et al* (1985), Thorne (1993), Stanworth (1981) e Wolpe (1988) foram alguns dos trabalhos pioneiros nesta área.

entre mulheres e homens.

No projecto de investigação no qual estou neste momento a trabalhar, proponho-me analisar as formas como jovens negociam género num contexto desse tipo, uma escola pública em Lisboa. Interessam-me em particular os modos como estas/es jovens definem e expressam o “ser mulher” e “ser homem”, e as dinâmicas de poder e (auto e hetero) regulação através das quais certas *performances* de feminilidade e masculinidade são avaliadas e sancionadas como “naturais” (e portanto legítimas e desejáveis) e outras como desviantes e problemáticas. Para o fazer, integrei-me numa turma de 8º ano e acompanhei as/os jovens da turma (com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos) em todas as suas actividades (lectivas ou não) na escola (e, por vezes, também fora dela), ao longo de seis semanas.

Quando se realiza um trabalho de observação sobre género junto de jovens desta idade numa escola, a sensação inicial é a de que rapazes e raparigas são muito diferentes. Muito do que vemos parece confirmá-lo: frequentam espaços distintos, têm comportamentos em sala de aula, recreio, etc. diferentes, os grupos de amigas/os têm dimensões, estruturas e dinâmicas de interacção distintas, por exemplo. Os discursos que as/os jovens produzem reiteram e reforçam esta diferença, já que elas/es frequentemente falam de rapazes e raparigas através de dicotomias e oposições: as raparigas são bem comportadas, os rapazes barulhentos e irrequietos; as raparigas demonstram maturidade e responsabilidade, os rapazes o inverso; os rapazes adoram jogar futebol e outros desportos, as raparigas não sabem e não estão interessadas em jogar; as raparigas gostam de fazer fofocas e são intriguistas, os rapazes não querem saber da vida das outras pessoas e dizem o que têm a dizer “na cara”, sem intrigas.

No entanto, um olhar atento revela que muitas das diferenças que observamos e que nos são relatadas pelas/os jovens são menos diferentes do que inicialmente pareciam. A questão do comportamento na aula é um exemplo pertinente. A turma que observei tinha comportamentos bastante diferentes em cada disciplina – em algumas estavam caladas/os, aparentando, no geral, estar a prestar atenção ao que estava a ser dito; noutras circulavam pela sala, atiravam canetas e outros objectos, ouviam música em leitores de mp3, faziam sons de animais. Os protagonistas deste tipo de comportamentos eram, na sua quase totalidade, rapazes – as raparigas pareciam estar, em geral, mais quietas e atentas. Esta diferença foi observada por várias/os autoras/es

em outros estudos, tendo sido interpretada como uma demonstração da postura significativamente diferente de rapazes e raparigas face à escola, habitualmente formulada por meio da dicotomia “integração feminina / resistência masculina” (Abrantes 2003: 88; ver também Willis 1977)

No entanto, uma análise do comportamento das raparigas na turma que observei demonstra que esta “integração feminina” é, frequentemente, apenas aparente. Mesmo quando parecem estar atentas, muitas delas estão envolvidas em práticas que podem ser consideradas também como estratégias de disrupção da concentração em aula e que incluem, por exemplo, enviar mensagens de telemóvel, escrever e trocar recados em papel, conversar e rir baixinho, ler revistas. Estas práticas são menos visíveis e audíveis do que as dos rapazes e, portanto, mais dificilmente identificáveis pelo/a professor/a ou outro/a observador/a mas são, também elas, manifestações de distração e resistência, que contrariam o dualismo rígido e simplista que é habitualmente usado para descrever comportamentos em aula e que tende a reforçar a tradicional dicotomia entre actividade masculina e passividade (e obediência) feminina. Como tal, importa proceder com cautela na observação, descrição e análise de diferenças e semelhanças de género, na medida em que podemos ser levadas/os a focar a atenção nas diferenças e dicotomias que, por serem elementos centrais das representações colectivamente partilhadas sobre a masculinidade e feminilidade, são mais visíveis e familiares para nós.

Uma observação mais atenta e continuada do que acontece na escola demonstra também que as diferenças que se observam entre rapazes e raparigas não são diferenças já resolvidas e consolidadas, interiorizadas na infância, mas sim elementos de processos recorrentes e contínuos de criação e negociação de *fronteiras* entre os espaços, comportamentos, traços, etc. considerados adequados a rapazes e raparigas (Ferreira 2002).

A relação das raparigas com o futebol e com os espaços onde este é praticado é um exemplo interessante da forma como se estabelecem e negociam fronteiras, não só a nível simbólico mas também geográfico. Na escola onde está a ser realizado este estudo, é raro ver raparigas jogar futebol nos campos principais. As/os jovens da turma atribuem-no ao facto de as raparigas não terem jeito ou interesse para o futebol. Na véspera de um campeonato inter-turmas (no qual participavam equipas femininas e masculinas), um grupo de nove raparigas decidiu praticar num dos campos principais.

Depois de jogarem durante alguns minutos, dois rapazes pediram-lhes que saíssem do campo, dizendo que eles e os colegas queriam jogar ali. Elas não acederam, declararam que tinham tanto direito à utilização do campo quanto eles, disseram que eles não lhes pediriam para sair do campo se elas fossem rapazes e chamaram-lhes machistas. Os rapazes insistiram e perante a recusa delas ameaçaram pontapear a sua bola na direcção delas, tiraram-lhes a bola com que elas estavam a jogar e as raparigas acabaram por sair do campo e ir jogar numa zona exígua do outro lado do recreio, sem condições para a prática do futebol. Mais tarde, uma das raparigas explicou-me que “muitas vezes nós tentamos ir jogar ali mas eles arranjam sempre desculpas para nos tirar de lá”.

Como tal, a observação de que os campos de jogos são quase sempre ocupados por rapazes não é, necessariamente, uma demonstração de que as raparigas não se interessam (ou se interessam menos) pela prática desportiva e uma prova de que rapazes e raparigas são incontornavelmente diferentes a este nível, seja devido à socialização ou biologia. Pode estar associada a dinâmicas específicas de apropriação do espaço, também elas centrais para a análise da forma como se negocia o género em contexto escolar. Além disso, nem todos os rapazes manifestam interesse pela prática do futebol, aspecto que por vezes fica camuflado pela tendência para focar a análise nas diferenças entre sexos, tendência que pode levar a sobrevalorizar as semelhanças que existem entre os rapazes e entre as raparigas e a negligenciar a heterogeneidade que caracteriza tanto um grupo como o outro.

Neste episódio, como em vários outros que marcam o quotidiano de jovens na escola, as/os jovens recorrem a estratégias várias de (auto e hetero) monitorização e regulação (que incluem o gozo e o insulto ou o uso da força física, por exemplo) para marcar fronteiras (que não são sempre consensuais ou aceites passivamente), evitar que essas fronteiras sejam desrespeitadas e aplicar sanções quando isso acontece. Nesta e em muitas outras situações, a diferenciação de género não aparece como um facto dado e resolvido mas como uma construção que dá trabalho manter no quotidiano. De facto, essa diferenciação é algo que se faz todos os dias, e não algo que simplesmente existe na sequência de uma socialização que (re)produz identidades e papéis genderizados, profundamente enraizados e estáveis.

Considerações Finais

Não é possível sintetizar, numa comunicação de quinze minutos, a diversidade de observações que preencheram as seis semanas de trabalho de campo que aqui vos apresentei sumariamente ou a multiplicidade de interrogações e reflexões que elas têm suscitado. No entanto, mais do que descrever exaustivamente os modos como estas/es jovens vivem e fazem género nas suas relações em contexto escolar, o objectivo desta comunicação é contribuir para animar o debate sobre os conceitos de “diferença” e “semelhança”, por vezes utilizados de forma excessivamente rígida e potencialmente reificante no estudo do género, em particular, e nas ciências sociais, em geral. Pretendia-se, também, contribuir para a discussão do papel que a investigação científica sobre a diferenciação de género desempenha, directa ou indirectamente, na regulação social dessa diferenciação, demonstrando que não é só nos recreios que se constroem diferenças e semelhanças – os nossos próprios estudos, textos e comunicações são, também eles, agentes e espaços dessa construção.

Bibliografia

ABRANTES, Pedro, 2003, *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Oeiras, Celta Editora.

AMÂNCIO, Lígia, 1994, *Masculino e Feminino: A Construção Social da Diferença*. Porto, Edições Afrontamento.

AMÂNCIO, Lígia, 1997, “Sexismo e Racismo – Dois Exemplos de Exclusão do «Outro»”, comunicação apresentada no colóquio *Jornadas sobre Racismo, Xenofobia e Outras Formas de Exclusão*, Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia, Porto, 10 de Novembro.

ARNOT, Madeleine, e Gaby Weiner, 1987, *Gender and the Politics of Schooling*. Londres, Hutchinson & Open University.

BOURDIEU, Pierre, 2001, *Science de la Science et Reflexivité*. Paris, Raisons d’Agir.

BUTLER, Judith, 1990, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Nova Iorque, Routledge.

BUTLER, Judith, 1993, *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of “Sex”*. Nova Iorque, Routledge.

CONNELL, Robert W., *et al*, 1982, *Making the Difference: Schools, Families and Social Division*. Sidney, Allen and Unwin.

CRANNY-FRANCIS, Anne, *et al*, 2003, *Gender Studies: Terms and Debates*. Hampshire, Palgrave Macmillan.

DELAMONT, Sara, 1990, *Sex Roles and the School*. Londres, Routledge.

EAGLY, Alice, 1995, "The Science and Politics of Comparing Women and Men", *American Psychologist*, 50 (3): 145-148.

FERNANDES, João Viegas, 1984, *The Reproduction of Gender Inequality Through the Portuguese School System*. Tese de Mestrado em Educação. Boston, School of Education - Boston University.

FERREIRA, Manuela, 2002, "O Trabalho de Fronteira nas Relações entre Géneros em Espaços de «Brincar ao Faz-de-Conta»", *ex aequo*, 7: 113-128.

FOLEY, Lara, e Christopher A. Faircloth, 2003, "Medicine as Discursive Resource: Legitimation in the Work Narratives of Midwives", *Sociology of Health and Illness*, 25 (2): 165-184.

FRIEDAN, Betty, 1965, *The Feminine Mystique*. Harmondsworth, Penguin Books.

GHERARDI, Silvia, 1995, *Gender, Symbolism and Organizational Culture*. Londres, Sage Publications.

JACOBUS, Mary, Evelyn Fox Keller, e Sally Shuttleworth (eds.), 1990, *Body/Politics: Women and the Discourses of Science*. Nova Iorque, Routledge.

KESSLER, Sandra, *et al*, 1985, "Gender Relations in Secondary Schooling", *Sociology of Education*, 58: 34-48.

LAQUEUR, Thomas, 1990, *Making Sex: Body and Gender from the Greeks to Freud*. Cambridge, Harvard University Press.

MARANTA, Alessandro, *et al*, 2003, "The Reality of Experts and the Imagined Lay Person", *Acta Sociologica*, 46 (2): 150-165.

PEREIRA, Maria do Mar, 2006, *Construindo Diferenças e Semelhanças no Recreio: uma Análise Performativa da Negociação do Género entre Jovens*, Tese de Licenciatura em Sociologia, Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE).

ROSENBERG, Alex, 2005, *Philosophy of Science: A Contemporary Introduction*. Londres, Routledge.

STANWORTH, Michelle, 1981, *Gender and Schooling: A Study of Sexual Divisions in the Classroom*. Londres, Hutchinson Education.

THORLINDSSON, Thorolfur, e Runar Vilhjalmsón, 2003, "Science, Knowledge and Society", *Acta Sociologica*, 46 (2): 99-105.

THORNE, Barrie, 1993, *Gender Play: Girls and Boys in School*. Buckingham, Open

University Press.

WEST, Candace, e Don Zimmerman, 1987, "Doing Gender", *Gender & Society*, 1 (2): 125-151.

WILLIS, Paul, 1977, *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough, Saxon House.

WOLPE, Ann Marie, 1988, *Within School Walls: The Role of Discipline, Sexuality and the Curriculum*. Londres, Routledge.