

FABIANA AUGUSTA DONATI

**UM ESTUDO INTERGERACIONAL SOBRE AUTONOMIA E
INICIAÇÃO SEXUAL DE UNIVERSITÁRIAS E SUAS MÃES**

**Marília
2015**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
Programa de Pós-Graduação em Educação

**UM ESTUDO INTERGERACIONAL SOBRE AUTONOMIA E
INICIAÇÃO SEXUAL DE UNIVERSITÁRIAS E SUAS MÃES**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de Marília, para obtenção do título de Doutora em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Raul Aragão Martins

Marília
2015

Donati, Fabiana Augusta

D677e Um estudo intergeracional sobre autonomia e
iniciação sexual de universitárias e suas mães /
Fabiana Augusta Donati. – Marília, 2015
150 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista,
2015.

Bibliografia: f. 140-146

Orientador: Raul Aragão Martins.

1. Mulheres – Comportamento sexual. 2. Mães e
filhas. 3. Estudantes universitárias – Comportamento
sexual. I. Título.

CDD 306.7

FABIANA AUGUSTA DONATI

**UM ESTUDO INTERGERACIONAL SOBRE AUTONOMIA E
INICIAÇÃO SEXUAL DE UNIVERSITÁRIAS E SUAS MÃES**

COMISSÃO JULGADORA

TESE PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTORA

Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP

Área de Conhecimento: Educação

Presidente: Prof. Dr. Raul Aragão Martins

2ª Examinadora: Prof. Dra. Ana Cláudia Bortolozzi Maia

3ª Examinadora: Prof. Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

4ª Examinadora: Prof. Dra. Angela Mara de Barros Lara

5º Examinador: Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza

Marília, 17 de março de 2015

LISTA DE APÊNDICES

A. Questionário quantitativo...	145
B. Entrevista em profundidade – alunas.....	146
C. Entrevista intergeracional – mães.....	147
D. Termo de consentimento livre e esclarecido da pesquisa.....	148

LISTA DE TABELAS

1. Porcentagem e frequência das participantes por curso.....	81
2. Porcentagem e frequência do nível socioeconômico das universitárias.....	86
3. Porcentagem e frequência da religião das participantes universitárias.....	87
4. Porcentagem e frequência da educação sexual das participantes.....	87
5. Porcentagem e frequência da situação afetiva das universitárias.....	88
6. Porcentagem e frequência da orientação sexual das universitárias.....	89
7. Porcentagem e frequência da vida sexual pela religião das participantes universitárias.....	89
8. Porcentagem e frequência do número de parceiros sexuais no último ano das universitárias.....	90
9. Porcentagem e frequência do uso de preservativo na primeira e na última relação sexual.....	91
10. Porcentagem e frequência do uso de preservativo com parceiro fixo e parceiro eventual.....	91
11. Média de idade da 1ª relação sexual e de número de relações, por idade, entre as alunas.....	92
12. Média de idade da 1ª relação sexual e de número de relações, por situação afetiva, entre as alunas.....	93
13. Porcentagem e frequência do nível socioeconômico do grupo mães e filhas.....	95
14. Porcentagem e frequência da educação sexual do grupo mães e filhas participantes.....	96
15. Porcentagem e frequência da situação afetiva do grupo mães e filhas.....	96
16. Porcentagem e frequência do uso de preservativo na primeira e na última relação sexual do grupo mães e filhas, respostas das filhas.....	98

LISTA DE FIGURA

1. Porcentagem de uso do preservativo por faixa etária e situação afetiva..... 94

LISTA DE QUADROS

1. Paralelo entre as tendências do desenvolvimento cognitivo e afetivo..... 66
2. Panorama Metodológico da Pesquisa..... 78

Ao meu marido,
companheiro que acreditou
em mim e me auxiliou nessa
jornada. Aos meus filhos
Cayo e Iury, tudo em minha
vida.

A minha mãe e meu pai, que
me ensinaram seus
melhores valores e foram
meu suporte para realizar
este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Ewerton e Jaqueline, irmãos queridos que me estimulam.

Ao senhor Jean William Fritz Piaget, pensador de considerável intelectualidade, que construiu uma teoria inestimável ao desenvolvimento da humanidade.

Ao Prof. Dr. Raul Aragão Martins, orientador generoso e sábio amigo, por todos os incentivos e por sua imprescindível contribuição.

À Prof. Dra. Ana Cláudia Bortolozzi Maia e à Prof. Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, que participaram das minhas bancas de qualificação e defesa e cujas contribuições foram de extrema valia para a melhoria do trabalho.

À Prof. Dra. Angela Mara de Barros Lara e ao Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza, que participaram da minha banca de defesa, com imprescindível cooperação para a finalização deste trabalho.

À pós-graduação da Unesp-Marília e seus funcionários, pela gentileza com que sempre me trataram, pelo apoio e esclarecimentos necessários para realização desta tese.

À UNILAGO – União das Faculdades dos Grandes Lagos, por ter autorizado a investigação que forneceu dados a essa pesquisa e às estudantes universitárias e suas mães, que colaboraram com a pesquisa e confiaram a mim suas histórias de vida. Sem elas, esse trabalho não seria possível.

À pesquisa em si, pela contribuição e auxílio na minha jornada de crescimento e autonomia humana.

À CAPES, pelo fomento à pesquisa e concessão da bolsa.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento desta tese.

Nenhuma educação pode impedir a menina de tomar consciência de seu corpo e de sonhar com seu destino; quando muito poderão impor-lhe estritos recalques que pesarão mais tarde sobre toda a sua vida sexual.

Simone de Beauvoir, 1949.

DONATI, F. A. Um estudo intergeracional sobre autonomia e iniciação sexual de universitárias e suas mães. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, 2015.

RESUMO

A autonomia sobre as próprias decisões e especialmente em relação à sexualidade e à iniciação sexual são temas que preocupam educadores, familiares e a sociedade em geral, especificamente quando é abordado o agrupamento “jovens mulheres”. Procurando compreender a dinâmica intergeracional, existente entre mães e filhas, nesse contexto, este estudo fez parte de uma pesquisa que investigou a educação intergeracional sobre a autonomia e a iniciação sexual de universitárias e suas mães de uma escola privada do interior de São Paulo. Foi realizado um levantamento inicial com o objetivo de identificar o padrão comportamental das estudantes, e o instrumento utilizado foi um questionário fechado quantitativo, que pesquisou, além do comportamento sexual, também nível sócio-econômico, estado civil, religião e uso do preservativo. Foi aplicado em 218 alunas, de seis cursos nas áreas de humanas e saúde. Com relação às categorizações para a situação afetiva das alunas, 43,5% delas estavam na categoria relacionamento estável – namoro, 29,9% na categoria só ou ficando e 26,6% eram alunas casadas. A maioria das estudantes intituladas jovens, condizentes com a categorização do estatuto da juventude (idade entre 15 e 29 anos), compunha 75,0% das participantes na pesquisa. Do total de alunas que apresentaram vida sexual, 187 participantes, a idade média da iniciação sexual destas universitárias foi 17 anos, e em relação ao uso de preservativo na primeira relação sexual, 66,7% destas mulheres jovens declararam ter usado e na última relação esta porcentagem caiu para 35,3% de uso. Em relação à religião 47,2% se declararam católicas, 13,7% espíritas e 33,5% evangélicas. Os resultados mostraram um grande número de universitárias com vida sexual, independente do nível sócio-econômico e da área de conhecimento. Na dinâmica intergeracional observou-se maior interação mãe-filha nas participantes mais autônomas, porém tal dado não foi considerado exclusivo para a autonomia. Evidenciou-se a premissa de que a iniciação sexual ocorrida de forma autônoma é notória para a vivência de uma sexualidade saudável e prazerosa. E a trajetória sexual apresentada com comportamentos de risco e menos valia por si mesma foi característica de participantes menos autônomas. O estudo sugere mais pesquisas nesta área, devido este ter mostrado a importância de pesquisar a sexualidade nos diversos momentos da vida. Também pressupõe a necessidade de implementação de projetos de prevenção e intervenções educacionais para orientação/educação sexual, além de promover o conhecimento teórico e prático dos educadores a fim de propiciar momentos de diálogo na universidade, espaço evidenciado na pesquisa como marco decisório no ingresso da vida sexual das jovens.

Palavras-chave: jovens mulheres, mães e filhas, sexualidade, autonomia.

DONATI, F. A. An intergenerational study of autonomy and sexual initiation among university students and their mothers. 2015. Thesis (Doctorate in Education) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, 2015.

ABSTRACT

The autonomy over their own decisions and especially in relation to sexuality and sexual initiation are issues of concern to educators, families and society in general, specifically when dealing with young women. Trying to understand the intergenerational dynamics, that exist between mothers and daughters, in this context, this study was part of a larger study that investigated the intergenerational education on autonomy and sexual initiation among university students from a private institution in the interior of São Paulo. We conducted a baseline survey in order to identify the behavioral patterns of students and the instrument used was a quantitative closed questionnaire that surveyed the sexual behavior, socioeconomic status, marital status, religion and condom use.

The questionnaire was applied to 218 students from six courses in the humanities and health. Regarding the affective situation of the students, 43.5% were in stable relationships – dating, 29.9% were single or with someone and 26.6% were married students. Most students were classified as young according to the categorization of Statute of Youth (aged 15 to 29 years), comprised 75.0% of the research participants. Of the students who reported sexual life, 187 participants, the average age of sexual initiation of these university students was 17, and in relation to condom use at first sexual intercourse, 66.7% of young women reported using and about last relationship this percentage dropped to 35.3%. With regard to religion 47.2% declared themselves catholic, 13.7% spiritualists and 33.5% evangelical. The results showed a large number of students with active sexual life, regardless of socioeconomic level and area of expertise. A greater mother-daughter interaction was observed in the intergenerational dynamics in more autonomous participants, but this data was not considered unique for autonomy. The assumption that sexual initiation occurred in an autonomous way is notorious for living a healthy and pleasurable sexuality. And sexual history presented with risk behavior was characteristic of less autonomous participants. The study suggests further research is needed to research sexuality in different moments of life. Also implies the need to implement prevention projects and educational interventions to sexual orientation, and promote the theoretical and practical knowledge of educators in order to provide moments of dialogue at the university, which is the period in which young people become sexually active.

Keywords: young women, mothers and daughters, sexuality, autonomy.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	MULHER E FEMININO	17
2	CONSIDERAÇÕES SOBRE SEXUALIDADE	32
2.1	A sexualidade	32
3	EDUCAÇÃO SEXUAL	41
3.1	A sexualidade na educação	43
3.2	A iniciação sexual	55
4	AUTONOMIA, AFETIVIDADE E SEXUALIDADE	61
4.1	Autonomia e afetividade na Teoria de Jean Piaget	61
4.2	Autonomia e afetividade na Teoria de Carol Gilligan	71
5	A METODOLOGIA	77
5.1	Objetivos	77
5.1.1	Gerais	77
5.1.2	Específicos	78
5.2	Procedimento metodológico	78
5.2.1	O Centro Universitário	79
5.2.2	As participantes	80
5.2.3	Instrumentos	81
5.2.4	Formas de registro e análise dos dados	83
5.2.5	Considerações éticas	84
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	85
6.1	Resultados da primeira fase da pesquisa – questionários	85
6.2	Resultados da segunda fase da pesquisa – entrevistas em profundidade com as participantes filhas	99
6.2.1	Primeiro momento da entrevista: o contexto das experiências	100
6.2.2	Segundo momento da entrevista: os detalhes e o sentido das experiências	108
6.3	Resultados da segunda fase da pesquisa – entrevistas em profundidade com as participantes mães	121
6.3.1	Momento único da entrevista: contexto e detalhes das experiências	122

6.3.2	Discussão sobre os resultados obtidos na observação intergeracional ...	132
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
	REFERÊNCIAS	140
	ANEXOS	147

INTRODUÇÃO

Há, no universo educacional, temas velados e subentendidos, que, embora sejam referenciais importantes para a vida, infelizmente permanecem negligenciados pelo incômodo ou desconforto que discuti-los proporciona. Dentre eles, a sexualidade, principalmente a sexualidade feminina, parece ganhar destaque pela inquietação adolescente, em contrapartida à situação de certa indiferença educacional de mestres e professores, que passam por esse tema como se ele não existisse.

Esse tema chamou minha atenção durante meu curso de Psicologia, em várias disciplinas que cursei e, também, na participação em eventos científicos e grupo de estudo e pesquisa na esfera da saúde. Ao final da graduação, comecei a trabalhar no Centro de Controle e Prevenção às DST/Aids, da Secretaria de Saúde de São José do Rio Preto, e atuei na coordenação de capacitações e eventos nessa unidade específica de prevenção às DST/Aids, tendo contato com várias populações expostas à epidemia da Aids, dentre elas, os universitários e os adolescentes, reconhecidamente mais vulneráveis, segundo o Ministério da Saúde. Um ponto que chamou minha atenção foi o fato de eles (universitários e adolescentes) terem as informações necessárias à prevenção, mas não manterem, frequentemente, comportamentos coerentes para preservar sua saúde.

Verticalizando os estudos sobre o tema sexualidade e prevenção, iniciei as atividades de pesquisa e estudos com o grupo “Equipe de Apoio do IBILCE/UNESP - E aí?!”, coordenado pelo professor Dr. Raul Aragão Martins, e, a partir daí, houve o ingresso na pós-graduação. No mestrado, estudei o comportamento sexual das jovens universitárias diante da sexualidade e da Aids e, no doutorado, investiguei a educação intergeracional informal da sexualidade, a vivência da primeira experiência sexual e a autonomia estabelecida e vivenciada nessas relações, cujos achados relevantes apresento nesta tese.

Sendo assim, parto do seguinte princípio: revelar a razão principal para a realização desta pesquisa é como revelar parte de minha própria história, a origem da inquietação e dos questionamentos que seguem, neste estudo, entremeados pela temática da autonomia e da sexualidade feminina e perseguem meu entendimento da condição do papel sexual feminino desde a adolescência. Numa observação

intergeracional, dentro da minha própria família, pode-se dizer que a autonomia feminina apresentada a mim construiu-se desde uma independência afirmada pela minha avó, com sua separação conjugal aos 21 anos, na década de 1950, até uma escolha autônoma de minha mãe pela renúncia e conformidade no casamento, que completará 39 anos em 2015.

A motivação pessoal que nos leva a determinado tema de pesquisa, mesmo que delicado e íntimo como esse, expõe justamente o que nos incomoda no mundo e o que nos impulsiona a querer pesquisar, a querer entender e a querer mudar para além do individual – coletivamente –, para, assim, podermos viver numa sociedade melhor e mais autônoma.

Na tentativa de amenizar o efeito pendular nas minhas gerações antecessoras, a proposta desta pesquisa foi investigar e compreender o discurso presente na formação do feminino, especialmente em relação à sexualidade; entender como se dá essa formação focando a autonomia e quais os entraves mais gritantes para que ela ocorra. Nesse sentido, esta tese procura promover o entendimento da formação do feminino autônomo, por meio da investigação da trajetória sexual das jovens universitárias e da educação sexual formal e informal que tiveram.

Este trabalho abordou especificamente a temática da educação intergeracional, entre mães e filhas, acerca da iniciação sexual das jovens mulheres, e a autonomia revelada na dinâmica do relacionamento entre elas.

Com relação especificamente à jovem mulher, nossa hipótese era a de que a autonomia e a iniciação sexual são determinantes para a qualidade da vivência da sua sexualidade. Sobre essa questão, Heilborn (2006) acredita que a iniciação sexual feminina, ao contrário do que se poderia imaginar, não se dá de forma precoce e se realiza num contexto bem estruturado, por vezes até rígido, sobretudo no que diz respeito às relações heterossexuais. A autonomia da mulher para a iniciação sexual e o modo como ela se coloca na relação com o outro estão diretamente relacionados à percepção que ela tem da vivência da sexualidade, pois sua maior ou menor autonomia na relação denota, diretamente, sua maior ou menor vulnerabilidade nos relacionamentos.

Em relação à afetividade, percebeu-se que a maior afetividade pelo outro, em contraponto à menor afetividade por si mesma, leva a tomadas de decisão que revelam menos valia por si mesma. De acordo com o que afirma Piaget (2001) sobre

a valorização de si e do outro, a ligação entre afetividade e inteligência deve ser coerente, porque se trata de instâncias interdependentes no desenvolvimento da autonomia humana.

A pesquisa abordou a interação entre experiência e pensamento, afetividade e autonomia, nas vozes diferentes e nos diálogos que surgiram nas entrevistas, revelando vieses na trajetória da educação intergeracional a partir da perspectiva da autonomia e da sexualidade. Houve o intuito de fornecer uma representação mais clara do desenvolvimento das jovens mulheres para compreender alguns dos aparentes enigmas que esse desenvolvimento apresenta, sobretudo com relação à formação da identidade das mulheres e de seu desenvolvimento autônomo. Para isso, buscou-se inquirir e compreender a trajetória sexual das jovens universitárias por meio da investigação da educação, iniciação e trajetória de vida sexual delas e da vivência da sexualidade por elas, situando-as no seu contexto social e conhecendo as representações que elas fazem sobre essas questões, bem como suas orientações e atitudes. Como apoio a isso, buscou-se também a compreensão da trajetória sexual de suas mães, investigando a educação sexual que estas tiveram, a partir da qual proveram a de suas filhas. culminando num panorama de ampliação do conhecimento acerca do desenvolvimento humano.

O presente trabalho está disposto em seções. Na primeira seção são apresentados a mulher e o feminino em seu contexto histórico, focado na contemporaneidade. Na segunda seção, apresenta-se a sexualidade e as relações afetivo-sexuais. Na terceira seção, é abordado o aspecto educacional da sexualidade, apresentado no eixo educação sexual, em que se expõe o panorama da sexualidade na educação e o modo como se dá a iniciação sexual das jovens. Na quarta seção são discutidas a autonomia e a sexualidade, por meio de dois grandes teóricos – Jean Piaget e Carol Gilligan; esta seção constitui-se no eixo teórico da tese, no qual são apresentadas as teorias desses dois autores acerca do desenvolvimento da autonomia com um paralelismo ligado à afetividade. Na quinta seção, apresentamos a pesquisa, os procedimentos metodológicos empregados e as características dos participantes, bem como os objetivos e hipóteses dela. A sexta seção é dedicada aos resultados e à discussão deles, a partir dos dados levantados no questionamento inicial e das entrevistas da segunda fase da pesquisa.

1 MULHER E FEMININO

Os temas que guiam esta tese, iniciação sexual e autonomia para tomada de decisões, trabalhados juntos, são pouco discutidos na sociedade e nos meios educativos, porém a literatura revela que sua vivência influencia diretamente, e de maneira significativa, a trajetória e o comportamento das jovens. Além disso, quando se fala em mulher, logo se esbarra na configuração de mulher como ser social, com posição e conduta específicas que determinam o que se espera do seu comportamento e da sua postura – sinais que revelam seu papel sexual e o posicionamento histórico crítico do feminino.

Nesse contexto, a presente seção discorrerá sobre a história do feminino, enfatizando primeiramente a mulher na contemporaneidade, traçando historicamente os movimentos determinantes para a percepção do ser mulher. Em seguida, o foco se volta para a construção do feminino – a mulher enquanto ser historicamente contextualizado, com suas mazelas e conquistas –, para posteriormente abordar-se a sexualidade pela ótica feminina, construída na educação e pautada na iniciação sexual.

Inicialmente, é essencial apresentar historicamente o ser humano mulher, dotado de características intrínsecas ao gênero feminino, que associam ao conceito de mulher especificidades merecedoras de destaque, as quais serão abordadas nesta pesquisa. A palavra *mulher* pode ser usada genericamente, designando todo ser humano fêmea ou especificamente, para designar um ser humano fêmea adulto.

As mulheres, historicamente, sempre desempenharam um papel social secundário em relação aos homens, o que é percebido por meio das leis, da religião, das normas e dos padrões de conduta, pois tais fatores sempre tiveram caráter exclusivamente masculino (ZAMPIERI, 2004). Nesse mesmo sentido, Del Priore (1998) afirma que o paradigma da desigualdade não está no ser, mas no próprio homem.

Numa obra clássica, *O segundo sexo*, publicada em 1949, Simone de Beauvoir fazia uma observação fundamental: a de que as mulheres não tinham história, não podendo, conseqüentemente, orgulhar-se de si próprias. Ela dizia, ainda, que uma mulher não nasce mulher, mas se torna mulher, portanto, nenhum destino biológico, psíquico, econômico definiria a forma que a fêmea humana

assume no seio da sociedade; isso seria pautado pelo conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o masculino e o feminino. Com isso, Beauvoir expressou a ideia básica do que seria o feminismo: a desnaturalização do ser mulher. Nessa constituição social, a mulher deveria submeter-se a um complexo processo, no seio de uma construção histórica cujo espírito determinaria seu papel social e seu comportamento diante do mundo. A própria introdução do livro de Beauvoir coloca a mulher num lugar diferenciado, pois a autora postula um posicionamento crítico, partido da ótica feminina, posicionamento que é suficientemente explícito em seus propósitos inaugurais e absolutamente originais em sua base filosófica.

Assim, Simone de Beauvoir apresenta sua discussão por meio de dois caminhos opostos: a opressão e o projeto de emancipação para as mulheres, e parte do desmoronamento de dois grandes preconceitos que cerceariam a posição feminina. O primeiro estaria na ideia de que a realização da maternidade bastaria para satisfazer e tornar feliz a mulher, e o segundo, na de que todo filho encontraria felicidade segura nos braços maternos. Para Almeida (1999), Beauvoir inaugura um caminho que leva ao desdobramento dos pensamentos acerca da formação do feminino quando cita que, em primeira instância, haverá sempre certas diferenças entre homens e mulheres.

Dessa forma, aprendemos a ver o mundo pelos dois polos, masculino e feminino, ambos se contrapondo numa cisão hierarquizada em que o feminino sempre é taxado como naturalmente inferior ao masculino. Contra esse sentido – o de ser naturalmente inferior ao masculino –, surge o movimento feminista em prol dos direitos civis das mulheres. Um dos primeiros objetivos desse movimento consistia em apreender o passado legítimo das mulheres, introduzindo-as, definitivamente, na história (DEL PRIORE, 1998).

A história da mulher, fundada na negação e no esquecimento, a partir da constatação desta condição, emergiu e ganhou musculatura com o movimento feminista, a partir de 1970, período fundamental em que as feministas começaram a fazer a história da mulher, muito antes dos historiadores. As reflexões passaram a navegar sob duas óticas essenciais para o pensamento da época sobre a história da mulher: a de fazer surgir uma história pouco preocupada com as diferenças sexuais e a de denunciar e demonstrar a opressão, exploração e dominação a que as mulheres eram submetidas.

Com essa consciência acerca dos papéis sexuais, segundo Del Priore (1998), na pesquisa histórica surgiu a tendência de estudar objetos do feminino até então inéditos, como a sexualidade, a criminalidade, a morte, a alimentação, os desvios. Nesse cenário, emergiu, então, uma nova noção de cultura feminina, por meio da qual gestos e práticas do feminino seriam, agora, pensados e analisados enquanto formas de cultura, por meio do estudo dos papéis sexuais e de um novo perfil da mulher na historiografia. Entretanto, o movimento feminista que surgia, de caráter ideológico, contrapondo-se à história dita tradicional, acabou por identificar a história das mulheres como um adendo à história geral, distanciando-se do objetivo primário para o qual surgira.

Os primeiros movimentos feministas surgiram por volta do século XIX, mais precisamente na Inglaterra, com a luta das mulheres para conseguir o direito ao voto. No Brasil, por volta de 1910, aconteceram os primeiros manifestos proclamando o direito ao voto, mas somente em 1932, com a promulgação do novo Código Eleitoral Brasileiro, esse direito foi legalmente conquistado (PINTO, 2010). O olhar feminino sobre o mundo procurava trazer outra dimensão às coisas.

Para Candiotto (2013), os movimentos feministas se desenvolveram em estágios. O primeiro seria definido pela ênfase na luta pela igualdade e pela emancipação das mulheres, o qual culmina com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e com a Declaração sobre a Discriminação das Mulheres, de 1967. O segundo estágio, a partir da década de 1960, seria caracterizado pela crítica ao patriarcado (tipo de organização social em que a autoridade é exercida por homens) e ao androcentrismo (visão do mundo centrada no ponto de vista do masculino). No segundo estágio, teve ênfase a libertação das mulheres em relação às estruturas patriarcais. Segundo a autora, o neofeminismo faz parte de um amplo processo psicológico, socioeconômico e cultural, que comporta uma libertação fundamental e radical das mulheres, reivindica a autonomia de seres humanos, pressupõe uma análise dos fatores sociais e econômicos para a opressão das mulheres, e se revolta contra uma cultura unilateralmente masculina.

Já Lozano e Gonzalez (1986) reconhecem duas correntes. A primeira é a radical, que materializa as lutas contra a marginalização das mulheres nas organizações e partidos de ideologia marxista e elenca como principal contradição nas relações humanas o sexo. A segunda corrente luta contra o patriarcado

capitalista na sociedade ocidental. Esta é mais identificável com o segundo estágio de Candioto (2013).

Nota-se que hoje há um consenso entre as feministas das duas correntes, que compreende a situação das mulheres no mundo do trabalho como mais uma expressão da opressão sexual. Assim, tanto nos estágios quanto nas correntes, percebe-se a necessidade da reformulação dos conceitos de divisão sexual do trabalho, da relação das mulheres com o capital, das relações de produção e do conceito de patriarcado que oprime o feminino.

Para Sarti (2004), o feminismo fundou-se no reconhecimento de uma identidade sexual compartilhada (as mulheres), evidenciada anatomicamente, mas entremeada pela diversidade de mundos sociais e culturais nos quais a mulher se constitui mulher, o que levou à construção do que a literatura atual designa como identidade de gênero, inscrita na cultura.

A teoria feminista de origem francesa se posiciona teoricamente por meio da afirmação essencialista das diferenças, o “feminismo da diferença”; enquanto que o posicionamento anglo-saxão, reafirmado pelo construtivismo do gênero, reivindica uma postura que Almeida (1999) designou como o “feminismo da igualdade”. Para a autora, não se trata de denunciar verdades eternas, mas de descrever o fundo comum sobre o qual se desenvolve toda existência feminina singular. E conclui com um trecho de Boaventura de Santos Souza (1995 apud ALMEIDA, 1999), no qual ele afirma que todos temos o direito de ser iguais sempre que as diferenças nos inferiorizam, e temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.

Nesse sentido, Sarti (2004) focaliza em seu artigo a relação entre o contexto de autoritarismo político e a forma adquirida pelo feminismo no Brasil. A autora revela que o início do feminismo brasileiro foi significativamente marcado pela contestação à ordem política instituída no país, desde o golpe militar de 1964. Em essência, o feminismo brasileiro comportou uma pluralidade de manifestações e ressaltou a particularidade da articulação da experiência feminista com o legado de um movimento social, marcando gerações de mulheres e modificando formas de pensar e viver. Com isso, trouxe impacto tanto no plano das instituições sociais e políticas, como nos costumes e hábitos cotidianos, pois ampliou definitivamente o espaço de atuação pública da mulher, com repercussões em toda a sociedade brasileira.

O feminismo militante no Brasil, segundo a autora, começou a aparecer nas ruas, dando visibilidade à questão da mulher, e surgiu, sobretudo, como consequência da resistência das mulheres à ditadura. Porém, era visto como um movimento conflituoso, por contestar as relações de poder tanto no mundo naturalizado das relações entre homem e mulher, quanto em todos os âmbitos da sociedade, articulando as relações de gênero com a estrutura de classes, sendo esta articulação apontada como característica do movimento no Brasil.

Além disso, conforme Sarti (2004), as militantes negavam o lugar tradicionalmente atribuído à mulher ao assumirem um comportamento sexual que punha em questão a virgindade e a instituição do casamento, comportamentos tidos como próprios dos homens. Entretanto a igualdade entre homens e mulheres era apenas retórica, fazendo a questão de gênero eclodir em suas contradições com o projeto de emancipação militante.

Para Almeida (1999), as mulheres, na atualidade, estão destronando o mito da feminilidade e começam a afirmar sua independência; mas não é sem dificuldade que conseguem viver integralmente sua condição do ser humano mulher.

Contudo a discussão ontológica do ser mulher, inspirada por feministas marxistas, não abarcava a necessidade subjetiva do ser mulher. Então, como afirma Sarti (2004), na busca de uma articulação entre a luta contra as condições objetivas de opressão social e a reflexão em torno das relações interpessoais, o feminismo no Brasil engendrou, na articulação de base marxista, a questão da subjetividade, recorrendo à psicanálise como sua referência.

Com essa modernização, acompanhada pela efervescência cultural de 1968, com novos comportamentos afetivos e sexuais relacionados ao acesso a métodos anticoncepcionais e com o recurso às terapias psicológicas e à psicanálise, a mulher influenciou decisivamente o mundo privado. Novas experiências cotidianas entraram em conflito com o padrão tradicional de valores nas relações familiares, sobretudo por seu caráter autoritário e patriarcal. Nessas circunstâncias, o Ano Internacional da Mulher, 1975, oficialmente declarado pela ONU, permitiu a visibilidade do movimento feminista.

Assim, esse ano de 1975 foi um marco para os movimentos feministas, pois sua declaração como Ano Internacional da Mulher correspondeu a uma constatação do impacto que já se fazia sentir do feminismo europeu e norte-americano sobre

cenário internacional, favorecendo a discussão da condição feminina, iniciativa que provocou tal reconhecimento no Brasil também.

Nesse contexto, ganhou força o feminismo brasileiro e apareceram suas especificidades. Iniciado nas camadas médias e intitulado “movimento de mulheres”, ele se expandiu por meio de uma articulação peculiar com as camadas populares e suas organizações de bairro, constituindo-se em um movimento interclasses. Com isso, organizava-se em torno de reivindicações de infraestrutura urbana básica, refletindo a forma tradicional de identificação social da mulher no panorama do mundo cotidiano da reprodução – a família, a localidade e suas condições de vida (SARTI, 2004).

Nesse panorama, a participação das mulheres nos movimentos de bairro retirou-as do mundo doméstico, fazendo surgir um novo sujeito político, que questiona a condição da mulher e sua identidade de gênero. Os grupos feministas, até então de origem social mais intelectualizada, passaram a atuar articulados a essas demandas femininas, tornando-as próprias do movimento feminista do Brasil.

Segundo Sarti (2004), há um consenso em torno da existência de duas tendências principais dentro da corrente feminista do movimento de mulheres no Brasil. A primeira, voltada para a atuação pública das mulheres, investia em sua organização política, concentrando-se principalmente nas questões relativas ao trabalho, ao direito, à saúde e à redistribuição de poder entre os sexos. Nesse sentido, um exemplo de destaque no campo da saúde é a inserção dos direitos reprodutivos e sexuais no debate. A outra vertente debruçou-se sobre a subjetividade, sobre as relações interpessoais, tendo no mundo privado seu campo privilegiado, e manifestou-se principalmente por meio de grupos de estudo, de reflexão e de convivência.

Paralelamente aos acontecimentos feministas ocorridos mundialmente, na prática, pode-se considerar que o marco para as mudanças foi a década de 1960, na qual surgiu a grande descoberta que libertaria a mulher das amarras de suas condutas sexuais: as pílulas anticoncepcionais. O método contraceptivo por meio da pílula representou um fator fundamental na transformação da vida sexual feminina, antes cheia de restrições e dogmas, e que, a partir de então, passou a ser experimentada com maior liberdade, em função da possibilidade de controle social da procriação. Como afirma Loyola (2010), a evolução da liberdade sexual foi conquistada por meio dos movimentos feministas e do uso da pílula

anticoncepcional, pois, assim, a escolha de parceiros sexuais e a prática sexual não limitada à condição de procriação, bem como a maneira de vestir-se e comportar-se tornaram-se uma decisão unicamente da mulher.

Assim, com a chegada da pílula anticoncepcional, a mulher conquistou a liberdade de ter filhos quando ou se quisesse. De acordo com Carneiro e Szapiro (2002), a pílula, como recurso contraceptivo, transformou a maternidade em uma opção planejada e talvez tenha sido, em certo sentido, o maior aliado do discurso feminista. Com isso, a prática sexual deixou de ser realizada somente para procriação, o que permitiu às mulheres assumir uma nova postura: a busca pelo prazer.

Logo em seguida, na década de 1970, os acontecimentos políticos no Brasil, com destaque para a Ditadura Militar, determinaram uma reduzida expressividade e momentos de recuo em relação às práticas sexuais. Por isso, os movimentos feministas foram levados a se manifestarem com cuidado, porque suas manifestações eram entendidas como expressão de caráter político perigoso (PINTO, 2010).

Para Sarti (2004), nos anos 1980, o movimento feminista brasileiro se investiu de força política e social, sua narrativa, baseada nas relações de gênero e com isso entrou em esferas profissionais, partidárias, sindicais, reconhecendo o posicionamento feminino social. Ainda nos idos da década de 1980, segundo Patriarcha e Pastor (2011), com a redemocratização, ampliaram-se os temas tratados pelos movimentos feministas, e estes se deslocaram para assuntos relacionados à violência, à sexualidade, ao direito ao trabalho, à igualdade no casamento, ao direito à terra, ao direito à saúde materno-infantil, à luta contra o racismo e às condutas sexuais.

Outro marco que surgiu nessa década foi a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), considerada, em seu início, como uma grande punição divina para aqueles que levavam uma vida sexual tida como promíscua.

Nesse íterim, muitas mulheres ganharam expressão dentro de organizações não governamentais (ONGs) e influenciaram na criação de políticas públicas específicas aos interesses do movimento, como a saúde da mulher, com impacto direto na área médica e mudanças importantes em atenção à saúde da mulher e aos usos do corpo feminino. Nessa tendência, houve maior interesse em pesquisas acadêmicas sobre a mulher, com reflexo governamental, como a criação dos

conselhos da condição feminina. E, no final da década de 1980, com a Constituição Federal de 1988, elevou-se a condição feminina social com a extinção da tutela masculina na sociedade conjugal.

Nesse contexto de reflexão, Sarti (2004, p. 43) alerta:

O tempo demonstrou que a ideologia feminista, como proposta de construção de uma nova subjetividade feminina e masculina, defrontava-se com conflitos e tensões nas relações que não se resolviam tão facilmente como se desejava, por incidir sobre questões de ordem inconsciente.

A partir dessa perspectiva de subjetividades, baseada nas reflexões de Sarti (2004), pode-se afirmar que o movimento feminista brasileiro precisa ainda reconhecer que sua estrutura é multifacetada, sensibilizando desde mulheres profissionais, com educação universitária e pertencendo a camadas sociais com alguma experiência de vida diferenciada, até líderes de comunidades mais vulneráveis e menos intelectualizadas, e que os recursos de ordem material e simbólica não são acessíveis a todas as mulheres da mesma maneira e, por si só, marcam profundas desigualdades sociais.

Pela ótica feminista, fundada na experiência compartilhada, há uma identificação entre o mim e o outro. Sarti (2004) afirma que tal experiência torna-se o instrumento de um conhecimento que não pode ser apropriado pelo outro. Ao se pressupor a dominação na relação de gênero, o outro é necessariamente o dominador. Para a essa autora, reconhecer o outro leva a um estranhamento em relação a si mesmo, o que caminha no sentido inverso do feminismo. A mulher, então, conhece o outro e relaciona-se com ele por meio de um vínculo de alteridade, e não de identificação.

Portanto, o feminismo é um movimento que traz consigo a necessidade do diálogo, a exigência de sair de si, movimento típico do desenvolvimento autônomo feminino. Eis a concepção de feminismo que adotamos neste trabalho, baseada na teoria de Gilligan (1982) acerca do respeito pelo outro e da ética do cuidado.

Retomando a questão da AIDS, nota-se que, no momento inicial, a mulher não era sequer imaginada como uma vítima em potencial para a doença. Tanto na evidente marginalização apresentada no contexto epidêmico dessa doença, quanto na história geral, as mulheres não deixaram (ou pouco deixaram) de suas próprias impressões sobre as mudanças sociais, de saúde e de educação.

No material da história dita tradicional, o silêncio, como cita Del Priore (1998), fez desaparecer duas vezes o feminino histórico: uma, pela dominação do poder masculino, e outra, pela parcela escondida de memória coletiva e política, em que o feminino não consegue emergir das sombras do masculino. Isso porque, enquanto a história se fazia, ela só retinha o que emanava da norma masculina e de uma integração da história dos homens e de suas leis.

No início dos anos 1990, chegou ao Brasil o conceito de gênero, que ganhou força e auxiliou o movimento feminista. Segundo Pinto (2010), o movimento concentrou-se na união com o Estado, com a finalidade de consolidar medidas de proteção à mulher e de buscar espaços na participação política.

O gênero dá significado às diferenças. Como tais diferenças são produzidas socialmente, elas não são meras distinções anatômicas, marcas biológicas indeléveis do sexo. Percepções femininas, apresentadas em Lavinias (1997), revelaram que, como as meninas pertencem a um gênero dominado, a autonomia delas esbarra em limites – trabalho, carreira, liberdade de ir e vir, possibilidades de dispor de si –, os quais não chegam a ser removidos pela certeza mais arraigada de ter, em princípio, direitos iguais.

a sociedade, até então categorizada a partir de outros critérios, passou a considerar também as relações de gênero, colocando a mulher numa posição social, reconhecida e outorgada, de liberdade externa para o trabalho. Em verdade, tratava-se de uma pseudoliberalidade, de uma pseudoigualdade de gêneros para as realizações profissionais, já que, no domínio doméstico, nas relações afetivas e familiares, predominava uma conduta acompanhada por um discurso que entendia a mulher como socialmente protegida pelo masculino, afetivamente dependente e sexualmente passiva.

Para Pinheiro e Soares (2006), a confirmação social dessa liberdade externa torna-se mais nítida e evidente pelo fato de que as mulheres geralmente têm nível de escolarização superior ao dos homens, o que, como se sabe, não é suficiente para lhes garantir melhores postos de trabalho e remunerações.

Loyola (2010) afirma que os estudos relacionados à história das mulheres foram gradativamente substituídos pelos estudos de gênero. Heilborn (1994), por sua vez, explica que a classificação de gênero é assimétrica, ou seja, essa classificação distingue e ao mesmo tempo entrelaça as categorias de feminino e masculino, num padrão de ordenação. Em suas palavras:

O conceito de gênero tal como esboçado tem como origem a noção de cultura. Essa noção aponta para o fato da vida social, e os vetores que a organizam como, por exemplo, tempo, espaço ou a diferença entre os sexos, são produzidos e sancionados socialmente através de um sistema de representações. (HEILBORN, 1994, p. 1)

Carradore e Ribeiro (2004) reforçam a ideia de Heilborn, destacando que em cada cultura e momento histórico se estabelece um modelo de relações de gênero, um tipo de padrão dominante, e nessa construção de gênero pode-se afirmar que existe um patamar compartilhado culturalmente e que dá contornos ao masculino e ao feminino. Embora histórica e socialmente determinado, o gênero estrutura as relações entre homens e mulheres, assim como estrutura as identidades subjetivas e os papéis sexuais.

Takiuti (1997) afirma que, apesar de os papéis sexuais serem socialmente definidos desde a infância, é na adolescência que a distinção entre os dois sexos se faz sentir com maior força. Em nossa sociedade, as crianças são socializadas essencialmente por duas instituições – a família e a escola –, as quais constituiriam, então, dois espaços de (re)produção da demarcação e da segregação dos “papéis sexuais” na formação da identidade social das crianças e dos adolescentes. Para essa formação da identidade e do papel sexual, segue-se uma estratégia consagrada na formação do feminino, referida também por Lavinias (1997) na estratégia da valorização de determinados padrões de comportamento, os quais são associados a modelos de conduta socialmente reconhecidos como sendo do sexo feminino. Como ressalta Takiuti (1997), nascemos com anatomia do sexo feminino ou masculino, porém, o ser feminino ou o ser masculino se aprende e apreende no processo de socialização.

Enquanto meninas correspondem ao senso comum tendo e cultivando atributos tipicamente femininos de passividade e de obediência, os meninos assumiriam perfis considerados tipicamente masculinos sendo agressivos e autoafirmatórios (LAVINAS, 1997).

Corroborando os achados em Lavinias (1997), percebemos que, de maneira geral, os jovens reconhecem que, culturalmente, na sua formação, cada sexo é orientado para uma forma de lazer específica, pois nossa sociedade impõe que os homens não brinquem de boneca e as mulheres não brinquem com carrinhos, por exemplo. Quando crescem, os rapazes passam a gozar de certas permissões

sociais que funcionam como incentivo, como por exemplo, não ter hora para chegar em casa após uma festa. Com a adolescência, a vida das meninas, ao contrário, torna-se mais controlada e limitada, pois, para elas, geralmente são explicitadas proibições, restrições, culpas e cobranças, muito embora também notemos que se inicia uma mudança nessa situação. Como cita a autora:

O fato é que as meninas veem-se restringidas na sua autonomia, apesar de reiteradamente considerarem-se iguais em tudo, por princípio e por direito. Têm clareza que a violência, notadamente a sexual (estupro), as torna mais vulneráveis e tolhe sua liberdade. Mas continuam taxativas ao afirmar terem os mesmos direitos. (LAVINAS, 1997, p. 34)

E, confirmando Lavinias, Takiuti (1997) mostra que esse caminho é sinuoso, cheio de idas e vindas. Com descobertas e refúgios, oscilando entre independências e dependências, conquistas e perdas, sonhos e fantasias, a adolescente recebe um acúmulo de novas sensações e vivencia situações para as quais nem sempre está preparada. O desenvolvimento da sua sexualidade é um dos pontos mais misteriosos na sua formação, dentre os muitos a serem desvendados no seu crescimento, e as brincadeiras e os jogos sexuais, que poderiam significar tão somente um lado do autoconhecimento e um auxílio para um desenvolvimento saudável, são reprimidos em seu meio de convivência.

Portanto, as conquistas femininas ao longo da história refletem-se nas decisões tomadas hoje. Carneiro e Szapiro (2002) afirmam que, a partir da mudança no papel social da mulher, outros âmbitos de sua vida passaram a estar interligados, como a decisão de ter ou não filhos, decidir sobre o seu próprio corpo e prazer e decidir sobre o casamento e as relações sexuais.

Todas essas evidências ratificam, na constituição e formação da mulher, a diferença de gênero, enraizada social e culturalmente e intrínseca aos atos e condutas determinados aos homens e às mulheres. Para Del Priore (1998), essa diferença está implícita, por exemplo, no fato de que, nos livros e teses da ciência da medicina, geralmente escritos por homens, o corpo feminino é referido com tantos segredos que seria absolutamente necessário reduzi-lo e adestrá-lo, denotando uma contradição social no modo de conceber a mulher, como alguém que precisa ser protegida e, ao mesmo tempo, como um ser que apresenta uma força e um leque de possibilidades que desarmam qualquer um e que, portanto, precisa ser dominado.

Mesmo com todos esses pontos discutidos, não podemos deixar de considerar, na história da formação do feminino, o advento da emancipação sexual feminina, que, como ressalta Zampieri (2004), operou uma mudança nesse dado papel sexual. A partir dessa emancipação, a mulher iniciou a ocupação de um espaço fora do ambiente doméstico e conquistou o mercado de trabalho, criando, assim, a dupla jornada de trabalho feminino, uma vez que continuou a desempenhar suas tarefas domésticas. Trata-se de um fenômeno característico da tal liberdade feminina, mas ainda com configurações exteriores ao ambiente doméstico e, principalmente, à relação doméstica, pois a mulher continuou, em muitos casos, desempenhando um papel sexual submisso, num território tido como essencialmente feminino, o seu lar.

Seguindo esse raciocínio, Del Priore (1998), a respeito dos estudos históricos sobre as mulheres, observa que, de fato, não poderíamos reduzir a diferença entre os sexos a um combate igualitário, nem a uma guerra de sexos. O que há, sim, é uma necessidade de encarar o sexo como uma categoria imprescindível à análise social e às relações de gênero relativas às mudanças históricas. Por esse mesmo prisma, Lavinias (1997) considera que, para entender como se geram e se reproduzem tais desigualdades, é indispensável atentar para as diferenças e reconhecê-las, e que o gênero é e permanece sendo a primeira e grande diferença entre os sexos.

Assim, passaram-se décadas durante as quais as mulheres foram colocadas à margem da história, junto com os outros grupos de excluídos, como os escravos, índios, judeus e homossexuais, com exceção para o campo do trabalho, no qual eles desempenhavam papel importante, por conta da necessidade do sistema capitalista de um país em desenvolvimento.

Finalizando essa contextualização, reportamo-nos a Simone de Beauvoir, pois nos interessa destacar o fato de que ela entendia que, apesar das importantes diferenças entre eles, todos os significados feministas modernos de gênero partem da afirmação de que não se nasce mulher.

No sentido da construção da sexualidade, em Foucault (1979), temos a afirmação de que, para ele, os movimentos ditos de liberação sexual devem ser compreendidos como movimentos de afirmação a partir da sexualidade.

Assim, a partir das reflexões de Foucault (1979) pensamos o ser mulher, compreende-se como igual a feminino?

O ser mulher perpassa aspectos intrínsecos ao gênero feminino, construídos através da história, como já abordado no item anterior, por intermédio de uma civilização que estava em vias de construção e que associou ao conceito de mulher características e especificidades próprias do feminino.

Como já afirmava Beauvoir (1949), e confirmado depois por Sarti (2004), as mulheres tornam-se mulheres em contextos sociais e culturais específicos, sendo assim, a análise do movimento feminista não pode ser dissociada do contexto de sua enunciação, que é o que lhe dá significado. Pois, como afirma Foucault (1997, p. 127), dá-se poder ao sexo, porque este sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente com o devir de nossa espécie, nossa verdade de sujeito humano (p. 127).

Dentro do movimento feminista, a percepção do ser mulher parte do pressuposto de haver uma identificação entre o mim e o outro, numa relação de alteridade, forjada na experiência compartilhada (SARTI, 2004). Pelo olhar desse ser mulher, o movimento feminista diz respeito à relação com o outro. Requer escuta para a explicação do outro e pressupõe o reconhecimento de seu discurso como um saber, o que põe em questão nossas formas de pensar, relativizando-as, sinal da maior dificuldade neste relacionar.

Sendo característica intrínseca à formação da mulher, esse contexto revela uma imagem de feminismo *versus* feminino, que repercute inclusive internamente ao movimento, dividindo seus grupos a partir de denominações excludentes. Por exemplo, autodenominar-se feminista, nos anos 1970, implicava a convicção de que os problemas específicos da mulher não seriam resolvidos apenas pela mudança na estrutura social, pois eles exigiam tratamento próprio. Com isso, no final da década de 1970, questões específicas do feminismo, referidas à identidade de gênero, ganharam espaço com a consolidação do processo de abertura política brasileira (SARTI, 2004).

Porém, Louro (2007) afirma que não se disputa aquilo que já está consagrado, ou seja, aquilo que se tornou sagrado e que, em consequência, carece de animação. E que melhor seria saudar as diferenças, pois elas podem ser a fonte de nossa contínua renovação. Essa saudação valoriza o ideal, o duelo da construção da onda feminista, trazido por Beauvoir (1949) de maneira antecipadora, uma noção de construção para um novo sujeito histórico coletivo – as mulheres – e de um novo campo teórico e político – o feminismo.

Segundo Sarti (2004), a ideologia feminista, em sua indagação sobre o que é ser mulher, formula-se nos marcos de uma sociedade na qual a pessoa se constitui como indivíduo. Nesse contexto, a identidade de gênero introduz socialmente a diferença entre os sexos, princípio classificatório de todas as sociedades humanas, que *a priori* caracteriza feminino e masculino. Assim, considerar o lugar da mulher implica, em primeira instância, a análise da concepção de pessoa – do “eu” – relativizada no grupo social em pauta, com base no gênero, em que se configura o sentido da diferenciação entre homem e mulher.

Nesse sentido, as formas de viver a sexualidade, a experimentação do prazer e do desejo, mais do que problemas ou questões individuais, necessitam ser compreendidas como nós complexos da sociedade e da cultura (LOURO, 2007).

Ao adentrar o tema da sexualidade, torna-se fundamental clarificar generalizações de gênero, reconhecidas historicamente. A principal parece ser a suposição de que, ao longo dos tempos, o corpo ganhou um papel primordial, tornando-se causa e justificativa das diferenças. Para Louro (2007), é fundamental perceber o deslizamento ocorrido nessa análise, pois as características físicas passaram a ser tomadas como a gênese das distinções e não apenas como um sinal delas. Diferenças essas marcadas também no âmbito da psicologia, especialmente na psicanálise, quando Freud (1905-1989) distinguiu anatomicamente homens e mulheres, pela presença ou ausência de falo, representação corporal do poder masculino.

Embora o discurso feminista contemporâneo tente afastar as demarcações biológicas, Louro (2007) revela que ainda se mantém a perspectiva de que a construção social se faz sobre ou a partir de um corpo, na qual algumas constantes naturais determinariam certas constantes sociais para a percepção do ser. Essa diferença tem efeitos sobre as formas de conceber e de exercitar o poder entre homens e mulheres. A argumentação que coloca os gêneros e as sexualidades no âmbito da cultura e da história leva a compreendê-los implicados com o poder.

Para esse autor, a dinâmica de poder entre os gêneros e as sexualidades é repleta de sutilezas, insinua-se e é exercida com discrição, de modo quase imperceptível. Vale esclarecer que aqui falamos em poder no sentido de Foucault (1999), no qual não há uma oposição binária global entre dominantes e dominados, e sim, a noção de que ele se exercita a partir de muitos pontos e em várias direções.

Entretanto, para algumas vertentes feministas, essa descrição de um corpo para nomeação do gênero vai além do meramente descritivo e faz jus àquilo que efetivamente faz existir esse corpo; em outras palavras, o corpo só se torna inteligível no âmbito da cultura e da linguagem. Da mesma maneira comporta-se a construção do nascer mulher, constituir-se mulher, social e politicamente posicionada, e só então fundir-se na representação do ser feminino.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE SEXUALIDADE

A seção anterior foi dedicada à contextualização da mulher e do feminino, e caracterizou especificamente a mulher na contemporaneidade. Nesta seção, apresenta-se a contextualização da sexualidade feminina, segundo a referência do conceito de gênero, pontuando os marcos dessa trajetória e a construção do papel sexual da mulher na sociedade.

Debruçar-se sobre a sexualidade torna inevitável remeter às relações humanas, constituídas por relações afetivas, sexuais e afetivo-sexuais, na tentativa de compreender melhor a que se refere a vivência da sexualidade investigada nesta pesquisa.

Na presente seção, elencamos primeiramente a contextualização da sexualidade, partindo de pressupostos acerca da sexualidade generalizada e na sequência focando a sexualidade feminina. Em seguida são apresentadas as relações humanas, pautadas no âmbito afetivo, no desejo sexual e no contexto das relações afetivo-sexuais.

2.1 A sexualidade

Ao falar de sexualidade, antes de tudo, é preciso definir claramente os termos a se discutir. Para Ribeiro (2005), a sexualidade é um conjunto de fatos, sentimentos e percepções vinculados ao sexo, ou à vida sexual, configurando-se como um conceito amplo, que envolve a manifestação do impulso sexual por meio do desejo, da busca do objeto sexual, da representação desse desejo e da elaboração mental para realizar o desejo. Ela sofre influências nos níveis cultural, social, familiar, moral, de valores, religião, sublimação e repressão.

Enquanto que o sexo, segundo o mesmo autor, é um conjunto de práticas, atitudes e comportamentos vinculados ao ato em si. O conceito sexo também indica o sexo biológico, determinado como macho e fêmea de uma espécie, traçado a partir de características hereditárias, físicas e biológicas apresentadas desde o nascimento.

Para Louro (2007), a sexualidade supõe ou implica mais do que corpos, pois nela estariam envolvidos fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos e representações que seriam mobilizados ou postos em ação para expressar desejos e prazeres.

Nas palavras de Foucault (1979), a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico. Através desse termo, o autor tenta demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1979, p. 138).

Nesse sentido, tal como ocorre com o gênero, deve-se compreender a sexualidade como um constructo histórico, como sendo produzida na cultura, portanto, carregada da possibilidade de instabilidade, multiplicidade e provisoriedade (LOURO, 2007).

Corroborando essas ideias de Foucault (1979) e Louro (2007), Maia e Ribeiro (2011) afirmam que a sexualidade humana tem componentes biológicos, psicológicos e sociais, e que em cada ser humano ela se manifesta de um modo particular, tanto no âmbito da subjetividade, como na coletividade, em padrões sociais que são aprendidos e apreendidos durante a socialização.

Maia (2012) afirma que a sexualidade humana é um fenômeno complexo e ilustra sua ideia pautada na percepção de que a sexualidade não é um fenômeno exclusivamente biológico e que, portanto, não pode ser compreendida como um elemento/componente apenas natural, pois nós humanos vivemos o sexo na nossa sexualidade, fazendo deste fenômeno uma questão cultural. Assim sendo, na medida em que a sociedade é constituída por homens, a sexualidade tem representações e simbolismos, que levam à concepção dela como um fato cultural e histórico. Por isso, as crenças e os valores relativos à sexualidade varriam segundo a cultura e o momento histórico. E a autora conclui:

O conceito de sexualidade é, portanto, um conceito abrangente, pois além da necessidade de considerar o modo como culturalmente se percebe e vive as práticas sexuais e suas representações, também é importante lembrar que ela se configura no indivíduo erotizado a partir de uma predisposição difusa e polimorfa que se amolda

segundo as experiências individuais do sujeito, mediadas por valores, ideais e modelos culturais. (MAIA, p. 2)

Vale lembrar que o primeiro estudioso a inserir a noção de sexualidade num contexto diferente de sexo foi Freud (1989), quando deu à palavra sexualidade o sentido da libido, intrínseca a todo ser humano, desde o seu nascimento até a vida adulta. O ilustre teórico definiu o desenvolvimento psicosssexual a partir das zonas erógenas, intituladas de fases: a oral, a anal, a fálica e a fase genital, caracterizadas por uma evolução crescente da sexualidade até o que culmina na percepção da sexualidade apresentada na vida adulta.

Além disso, para Freud (1989), não se deve confundir sexualidade com genitalidade, pois esta última compreende somente uma das possibilidades da sexualidade; para ele, a sexualidade se manifestava em todas as fases da vida humana.

Segundo Maia (2012), a sexualidade humana faz parte da expressão histórica da personalidade e tem essência cultural, pois, à medida que sua expressão envolve a relação entre as pessoas, estando num contexto social, a cultura torna-se base para tal expressão. Segundo a autora, como a sexualidade contém representações sociais diversas, tais representações podem ser evidenciadas nas diferentes funções relacionadas às práticas sexuais ou ao sexo. Assim, as práticas sexuais teriam como finalidade expressar representações sociais que seriam mediadas por ideais, valores, crenças, regras, juízos etc.

Nessa perspectiva, as dicotomias – esposa x amante, santa x prostituta, amor espiritual x amor carnal –, bem como as polaridades – homem x mulher, heterossexualidade x homossexualidade, masculino x feminino –, mesmo que camufladas na sociedade contemporânea, existem até hoje e de várias formas.

O conceito de sexualidade, conforme salienta Maia (2012), comumente restringe a noção de sexo à genitalidade, pois, ainda que o sexo de fato seja um objeto incluído na sexualidade, correntemente os dois termos apresentam-se como tendo o mesmo significado nos discursos sociais.

Indo de encontro ao que é comumente postulado, Foucault (1988) propôs que a sexualidade, numa concepção ampla, que abarca o direcionamento pulsional do desejo, a representação do corpo, o gênero, as práticas sexuais, constrói-se segundo o conjunto de instituições sociais, culturais, históricas e discursivas

mediadas pelo dispositivo poder. Para ele, a sexualidade inserida no campo social desencadeia uma relação de poder, a qual gera normas, controle e vigilância sobre a mesma. Assim, os corpos e a sexualidade ganham sentido porque existem nas sociedades e são por elas fabricados (MAIA, 2012).

As percepções de Maia (2012) e Foucault (1988) são corroboradas tanto pelos discursos sociais como pela abordagem educacional, nos quais, em prol do controle da saúde e da ciência médica, a sexualidade foi classificada, nomeada e as práticas sexuais foram controladas, justificado muitas vezes pelas doenças sexualmente transmissíveis, alvo dos discursos médicos reforçando o vínculo com o discurso religioso e moral.

A sexualidade de que iremos tratar não é a sexualidade biológica, que tem como objetivo primário a perpetuação da espécie. Na verdade, aqui se tratará, em consonância com a percepção de Ribeiro (2005), da sexualidade sentida pelo ser humano, o qual,

[...] com o uso da razão e das outras faculdades mentais, pôde ir além do impulso biológico e usar a manifestação da sexualidade para outros fins. Mais precisamente, encontrou nela uma forma de dar e receber prazer. Essa sensação ocorre por intermédio do sistema nervoso central, é estimulada por sentimentos e fantasias sexuais e é decorrente de uma resposta sexual a um dado estímulo plantado em sua mente. (RIBEIRO, 2005, p.18)

Essa sexualidade implica, como descrito por Maia (2012, p. 5),:

[...] a expressão da personalidade histórica e social. É um dos elementos essenciais na constituição da pessoa, na medida em que faz parte da expressão de sua personalidade. Ao mesmo tempo, é construída de modo dinâmico porque passa por modificações através dos tempos.

Percebe-se, então, uma representação social e cultural para a sexualidade construída nos idos históricos. Para se compreender essa dimensão especificando a mulher, são apresentados a seguir alguns aspectos do panorama histórico acerca da sexualidade feminina.

Nos idos da antiguidade grega, a mulher era considerada como um bem de valor somente sexual e reprodutivo. Corroborando esse cenário, na cultura romana,

a prática sexual era livre e a orgia fazia parte dos costumes da época, em que não existiam regras nem limites ao prazer corpóreo (NUNES, 1987).

Para controlar o liberalismo sexual, o Cristianismo, no final do século VII, trouxe à pregação a noção de que o corpo é sagrado e a supervalorização da castidade, instituindo que a prática sexual deveria ser contida e controlada. Com isso, o sexo passou a ser proibido, considerado como o próprio demônio e como algo que deveria ser punido. Segundo Foucault (1988), durante esse período, a determinação era de que todas as pessoas que geravam tentação deveriam ser queimadas, e essa tortura partiu da Igreja, pois o Estado era subjugado às crenças religiosas.

Foucault (1979) ainda revela que, repentinamente, surgiu um pânico diante da descoberta de que os jovens se masturbam. Quanto ao autoerotismo, o controle da masturbação praticamente só começou na Europa durante o século XVIII. Em nome desse medo, foi instaurado sobre o corpo das crianças – através das famílias, mas sem que elas fossem a sua origem – um controle, uma vigilância, uma objetivação da sexualidade com uma perseguição dos corpos. E conclui:

Mas a sexualidade, tornando-se assim um objeto de preocupação e de análise, como alvo de vigilância e de controle, produzia ao mesmo tempo a intensificação dos desejos de cada um por seu próprio corpo (FOUCAULT, 1979, p. 83).

Em meados do século XIX, houve a formalização do casamento, uma vez que os pais casavam seus filhos com o objetivo de unir terras e aumentar o patrimônio. Nesse momento histórico, os valores da burguesia foram emergindo e a grandeza da sociedade era considerada pela produção e pelo trabalho. Devido a isso, a Igreja começou a estimular o sexo para procriação, pois o capitalismo necessitava de filhos. Ainda no século XIX, em meados de 1883, o homem passou a aceitar a independência da mulher e, nesse sentido, houve uma sublimação do sexo pelo respeito e amor (FOUCAULT, 1988).

Na psicologia, Sigmund Freud (1856 – 1939) foi o pioneiro a tratar sobre os assuntos sexuais, baseando nesse aspecto sua teoria psicológica, a chamada Psicanálise. Em 1905, publicou “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, considerando a sexualidade como parte do psiquismo do ser humano que se desenvolve na infância, revelando considerações importantes sobre temas como energia sexual, denominada como libido, e também sobre as pulsões e instintos

sexuais. Para Freud (1989), a sexualidade está ligada ao inconsciente e surge no período da infância, norteando a vida do ser humano; ela está relacionada, inclusive, com patologias e transtornos. De acordo com Guimarães (2012), na infância, as pulsões são desvinculadas e independentes entre si, não subordinadas à genitália, ou seja, são autoeróticas. Essas pulsões percorrem caminhos que se direcionam para a sexualidade adulta, unindo-se à função reprodutora ou com a finalidade de atingir um objeto sexual. Então, a pulsão sexual, que inicialmente era autoerótica, desloca-se na procura de um objeto.

Zampieri (2004) considera que, na história da sexualidade mundial, a iniciação se dava por meio de uma sexualidade entendida e vivida como destinada à procriação e com forte teor religioso. Nas décadas de 1910 e 1920, a sexualidade era pautada no amor romântico, com o tabu da virgindade pesando sobre as mulheres e as conquistas sexuais sendo prerrogativas dos homens; nas décadas de 1940 e 1950, o sexo era encarado com restrição, destinado somente para a reprodução; já na década de 1960, a sexualidade feminina começou a despontar, tendo seu destaque nas principais transformações relacionadas aos métodos contraceptivos e, conseqüentemente, relacionadas à vida sexual do casal; nos anos 1970, surgia um novo percurso para a sexualidade, antes voltada para reprodução, e que, agora, afastava-se desse paradigma e encaminhava-se para a expressão pessoal; nos anos 1980, os primeiros discursos acerca da distinção de gêneros afirmaram que essa separação fora seguida pela dissociação da esfera da sexualidade e do gênero. Na verdade, o sexo tinha sido dissociado do papel do gênero e, mais tarde, da identidade de gênero (TEIXEIRA, 2006).

Os passos seguintes da sexualidade se deram com os movimentos feministas e os movimentos em prol da homossexualidade. Segundo Pinto (2010), o feminismo, enquanto movimento, surgiu na Inglaterra no século XIX e no Brasil a partir de 1910, conforme já expusemos na seção 2.1 desta seção.

Já os estudos acerca da homossexualidade começaram na década de 1950 nas ciências sociais e na história. Assim como os estudos sobre mulheres, tais estudos pioneiros procuravam romper com o essencialismo e com a perspectiva da patologia por parte da sexologia e da biomedicina, abordando a sexualidade como atividade humana que, como qualquer outra, possui aspectos sociais, passíveis de serem estudados. Somente nos anos 1990, houve o fortalecimento dos estudos

relacionados à homossexualidade, cuja perspectiva entrelaçava gênero e expressão da sexualidade (FACCHINI; DANILIAUSKAS; PILON, 2013).

Ainda no contexto da sexualidade feminina, Zampieri (2004) considera que a compreensão histórica da sexualidade humana em nosso cotidiano é permeada por diferentes momentos. A herança cultural que recebemos dos antepassados nos mostra a subordinação da mulher, cujo contexto de vida era resumido à esfera doméstica.

De Souza, Baldwin e Rosa (2008) traçam, historicamente, as relações de gênero em relação à mulher, as quais se iniciam durante a colonização do Brasil, tendo como temática principal a miscigenação. A grande maioria dos colonizadores portugueses que se estabeleceram no país foi de homens que tomaram a terra e as mulheres pela força. Eles mantiveram relações sexuais, num primeiro momento, com as mulheres indígenas e, depois, com as escravas africanas, o que resultou em uma descendência composta de genes europeus, africanos e do novo continente, o americano.

Menandro, Rölke e Bertollo (2005) apontam a possibilidade de que uma forma especialmente engenhosa tenha contribuído para preservar preconceitos, como nas alusões desqualificadoras da mulher, em muitas culturas, que se utilizam de preconceitos sociais para referir-se a tipos de trabalho, profissões e salários secundários, por exemplo, ou à fragilidade física e biológica da mulher em relação ao homem, pontos que diminuem a autonomia feminina em nível social e aumentam sua vulnerabilidade às doenças.

Segundo Del Priore (1998), para que se consigam caracterizar as especificidades do masculino e do feminino, definindo, dessa maneira, essas diferenças, que imprimem suas marcas nas práticas femininas e encontram sua lógica no código de comportamentos partilhado pelos dois sexos, é necessário refletir mais sobre como lidar com tais as diferenças. Além disso, seria preciso refletir sobre os pressupostos da história cultural, na história das mulheres, sem reduzir as clivagens do princípio de diferenciação sexo/gênero, e focar a atenção nos usos sexualmente diferenciados de modelos culturais comuns aos dois sexos.

Essa mesma constatação aparece em Jeolás (2006), para quem a dominância de valores tradicionais dificulta muito, para as meninas, as negociações nas relações afetivo-sexuais. E acrescenta:

A assimetria e a hierarquia entre as relações de gênero; os mecanismos de controle da sexualidade feminina; a valorização da virgindade e o nexos entre sexo e amor para as mulheres; e a virilidade e a distinção entre relação amorosa e aprendizagem sexual para os homens são alguns dos elementos deste ideário tradicional a exercerem determinação na vulnerabilidade a que estão expostos os grupos juvenis. (JEOLÁS, 2006, p. 143)

Para Takiuti (1997), a mulher adolescente vive em meio a um intenso conflito entre o querer, advindo da curiosidade e do desejo, e o não poder iniciar sua vida sexual. Ela é refreada e reprimida pela família, quando começa um relacionamento fixo, o namoro, e, por outro lado, é pressionada pelo grupo de amigos, ou até pelo companheiro, quando ainda se mantém virgem.

Seguindo o pensamento de Zampieri (2004), entendemos que a chamada liberdade sexual não implica a ausência de conflitos relacionados à sexualidade, mas sim, a possibilidade de o indivíduo lidar com tais conflitos expondo-se a um mínimo de desgaste emocional, medo e outros transtornos decorrentes do uso da sexualidade.

Atualmente, na sociedade brasileira, temos dois fenômenos postulados para os relacionamentos afetivos, sexuais e afetivo-sexuais: o “ficar” e o “namorar”. O primeiro deles – o “ficar” –, revela uma atitude vista pela maioria dos rapazes e moças como prática “de uma geração, e não de um dos sexos”. Trata-se de uma relação simétrica, já que “é uma curtição, em que ambos possuem papéis iguais” e sentimentos marcados pelo momento.

O comportamento *ficar* já foi explorado em nossa dissertação de mestrado, cujos achados identificaram tal comportamento nas jovens universitárias como tendo significado de “contato corporal íntimo, de beijos e abraços, porém sem maiores intimidades e sem compromisso afetivo”. Em todas as entrevistas, houve relato do ficar antes do namorar, como forma de experimentar as sensações de um relacionamento afetivo (DONATI, 2010). Esses dados corroboram a investigação de Heilborn (2006), que mostra que a maioria das mulheres conhece a experiência de primeiro *ficar* e, depois, *namorar* – o segundo fenômeno encontrado nas relações, caracterizado por contextualizar os relacionamentos afetivos e afetivo-sexuais.

Porém, para Lavinias (1997), tanto os rapazes quanto as moças parecem preferir relações estáveis e duradouras em vez das relações passageiras. Eles alegam que as primeiras relações são a ocasião de uma “troca” mais profunda,

provavelmente mais simétrica. Quanto ao namoro, o autor afirma que se trata de um relacionamento em que se destacam as diferenças de identidades sexuais, pois os adolescentes consideram que “as moças são mais românticas e sentimentais”, ao passo que os rapazes são mais “reprimidos, não podendo mostrar o que sentem”, “entregando-se menos nas relações amorosas”.

Já Heilborn (2006) considera o ficar como atração que suscita o contato corporal e na qual não há a expectativa, por parte dos parceiros, de se reverem; e encontra no namoro outro movimento, contextualizando-o como forma de interação amorosa que pode desembocar em relações sexuais e que representa uma modificação recente na temporização da sexualidade humana.

Segundo essa autora, os costumes sexuais no Brasil tiveram razoáveis mudanças recentemente: começou-se a acatar a sexualidade feminina pré-conjugal; e a experimentação sexual, que há décadas era franqueada aos rapazes com parcerias específicas, mas que, para as moças, era taxada de conduta desviante, passou a ser exercida por elas, porém, com aprovação social somente em contextos de namoro. Isso nos leva a um cenário paradoxal: falar de sexualidade e início da vida sexual ainda permanece como diálogo interdito nas conversas em família. No que concerne à reprodução, Heilborn (2006) argumenta que as mulheres continuam sendo culpabilizadas por engravidar, e os homens, ou são absolvidos, ou sua participação no evento é esquecida.

Para Lavinias (1997), entretanto, não há dúvida de que houve mudanças, as quais indicam relações mais simétricas na vivência da sexualidade, embora os riscos dessa vivência continuem não sendo os mesmos para os dois sexos. É claro, afinal, mantém-se a diferença sexual.

Propusemos um estudo que envolve estudantes universitárias e suas mães, naturalmente isso nos reportaria a duas faixas etárias fora da adolescência. Contudo, considerando, com Zampieri (2004), que a estudante ingressa na universidade em média aos 18 anos, nela permanecendo até 22 ou 23 anos, e também a amplitude e complexidade do termo adolescência, podemos entender que, na maior parte de sua vida universitária, a estudante ainda permanece nessa fase do seu desenvolvimento, permeada por mudanças psicológicas e sociais na esfera da sexualidade, unindo e contrapondo a educação sexual informal, recebida pela família e pelas amizades; e a educação formal, escolarizada. Contextos que abordaremos a seguir.

3 EDUCAÇÃO SEXUAL

O modo como construímos nossos valores sexuais e morais, bem como atitudes e valores, comportamentos e manifestações ligados à sexualidade nos acompanham desde o nascimento e constituem os elementos básicos do processo que Maia e Ribeiro (2011) denominam educação sexual. Portanto, esta construção compreende todas as ações exercidas sobre uma pessoa, desde o seu nascimento. Amplamente, configura-se num processo intrínseco à formação humana e sempre existiu no decorrer da história, conscientemente ou não.

Para Maia (2012), a sexualidade apresenta-se como uma questão ampla e social, intrínseca a todo ser humano, por isso seria negligência entendê-la, interpretá-la, refletir sobre ela ou estudá-la sem considerar suas múltiplas determinações e manifestações. Werebe (1998, apud MAIA, 2012), exprime suas certificações sobre a educação sexual quando relata que indiscutivelmente somos todos ao mesmo tempo sujeitos e agentes da educação sexual.

Nesse sentido, Foucault (1997) afirma que se deve falar de sexo de forma não demarcada entre certo e errado, ou seja, falar de sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, regular para o bem de todos, fazer funcionar. Portanto, não se deve julgar o sexo, mas apenas administrá-lo.

Entretanto, na esfera da educação sexual, Zampieri (2004) constatou grande evidência do peso do papel social e da relação de gênero entre as mulheres, o que revela uma percepção mais convencional em relação à sexualidade da mulher do que à dos homens, comparando-se à percepção dos próprios homens pela sexualidade do homem em seu estudo. O que salienta que os valores construídos em relação à sexualidade sofrem variações quanto aos gêneros. Segundo a autora, para as mulheres, o sexo deve acompanhar situações de fidelidade e/ou estabilidade. Hoje a sexualidade não é mais vista sob a ótica da repressão, em contrapartida, o sexo continua não sendo abordado a partir de relações passageiras ou destituídas de manifestações afetivas, inclusive para a jovem mulher universitária.

Corroborando essa percepção, em seu estudo a autora constatou que 50% dos homens investigados acreditam que a educação sexual destinada ao homem e

à mulher deve ser diferenciada. Em diversos estudos, notamos que aos homens realmente são destinadas orientações que privilegiam a liberdade sexual, e às mulheres, uma educação permeada por restrições.

Para Vieira et al. (2002), identificar como o adolescente adquire informações sobre sexo configura-se como uma grande tarefa para a sociedade. Podemos constatar que nas famílias existem informações diferenciadas a respeito da sexualidade para meninos e meninas. No geral, os meninos são mais instruídos sobre DST, Aids e relações sexuais, e as meninas são informadas sobre gravidez, virgindade e menstruação.

Essa educação sexual recebida reflete-se no comportamento de homens e mulheres. No primeiro caso podemos observar a exibição da masculinidade, o que difere das mulheres que tratam a sexualidade no âmbito privado, comportamento que confere à sexualidade feminina uma percepção de segredos, zelos e valores que devem ser preservados.

Quanto ao ambiente, sabe-se que a educação sexual pode ser realizada em diferentes instituições – em ambulatórios de saúde e unidades de atenção básica, nos sindicatos, nas fábricas e universidades, entre outras. Entretanto, independentemente dessa constatação, certamente a escola é eleita como sendo o espaço mais propício para se realizar a educação sexual, seja pela permanência dos indivíduos nela, prevista para doze anos, o que lhe concede o privilégio da participação direta no desenvolvimento humano, seja por sua função social de transmissão do saber e pela sua dimensão ético-política (MAIA e RIBEIRO, 2011).

Segundo Altmann (2001), a sexualidade é um negócio de Estado, no sentido foucaultiano, logo, trata-se de um tema de interesse público, justificado pela ideia de que a conduta sexual da população refere saúde pública, natalidade, vitalidade das descendências e da espécie. É nessa perspectiva que o sexo passa a ser negócio de Estado, devendo ser administrado, numa deliberação de todo o corpo social, e cada um de seus indivíduos deve se colocar em vigilância.

Essa administração é regida pela Declaração Internacional dos Direitos da Criança (1959), na qual está explícito que todo ser humano tem direito ao respeito à totalidade do seu corpo, a receber uma educação na família e fora dela, adaptada aos diferentes níveis de desenvolvimento psicosssexual, a ter a sexualidade reconhecida como parte integrante de todos os aspectos de sua vida, bem como o direito à igualdade entre os sexos e o direito a uma sexualidade vivenciada de forma

que lhe dê prazer e contribua para uma vida social satisfatória, Sendo este último direito, pautado na promoção da saúde sexual para o indivíduo.

Falando em direitos, podemos afirmar que a educação sexual refere o direito que toda pessoa tem de receber informações sobre o corpo, a sexualidade e o relacionamento sexual para, com isso, ter o direito de expressar sentimentos, rever seus tabus, aprender, refletir e debater para formar sua própria opinião, seus próprios valores ligados ao sexo, constituindo sua autonomia para a vivência da sexualidade.

A formação em relação à educação sexual é um aprendizado para a vida, aprendizado este que envolve ensinar, por meio da atitude do educador, encarando o desafio de que a sexualidade faz parte de cada um de nós e pode ser vivida com alegria, liberdade e responsabilidade. Sendo assim, educar sexualmente é mostrar que é possível ter o direito de vivenciar o prazer na sexualidade.

Para isso, baseados em Maia (2012), podemos afirmar que a saúde sexual requer assumir as responsabilidades pelas próprias atitudes em relação à vida sexual. Sendo assim, o desenvolvimento de atitudes reflexivas e conscientes depende de ações educativas que provoquem reflexão, visando ao desenvolvimento de uma consciência crítica e assertiva no campo da sexualidade. Assim, para a autora, a sexualidade deve ser entendida como um conceito amplo, que se torna condição primária para ações educativas eficazes, com o objetivo de instigar um processo reflexivo diante das mediações sociais, históricas e individuais presentes na educação sexual.

Nesse sentido, é preciso incentivar nos indivíduos a formação de hábitos de autocuidado e de construção de relações interpessoais, para levá-los à compreensão de que a sexualidade deve ser integrada à vida de maneira prazerosa e segura (BRASIL, 2000).

3.1 A sexualidade na Educação

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, configurando-se como uma necessidade fundamental na vida de todos, pois está relacionada com o prazer. Ela é inerente ao ser humano, apresenta-se desde o nascimento do indivíduo, em formas distintas e expressas segundo as

fases do desenvolvimento, o qual é fortemente marcado pela cultura e pela história, constituindo em cada sociedade os parâmetros para o comportamento sexual dos seus membros.

Na percepção de Foucault (1979), a noção de sexualidade é muito importante e certamente contém referência cultural. Como um tema de vigilância, particularmente de vigilância escolar, é permeado por mecanismos de controle da sexualidade, que se inscrevem até na arquitetura.

Nessa perspectiva cultural, para Maia (2012), tanto na escola quanto na família, a educação sexual ocorre por diversas mediações, as quais se apresentam por meio de informações explícitas ou não, de regras e valores de conduta e moral, pelos meios de comunicação de massa e modelos de conduta, pelas experiências pessoais, entre outras situações. Desse modo, faz-se necessário considerar a diversidade de meios em que a educação sexual acontece, pois, seja favorável ou não, ela intervém no pleno desenvolvimento dos filhos e/ou alunos.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, Brasil (1998), a reação dos adultos diante da exploração, pela criança, de seu próprio corpo e em relação aos jogos sexuais fornece parâmetros acerca do modo como é julgada a busca de prazer dessa criança, e esse cenário influencia os comportamentos dela na vida adulta.

Ainda segundo o referencial, tanto na família como nas instituições, a exploração sexual pelas crianças mobiliza valores, crenças e conteúdos dos adultos, num processo que nem sempre é fácil de ser vivido. Especialmente quando o adulto vê e julga a curiosidade e exploração da criança sobre seu próprio corpo com a conotação de promiscuidade ou como manifestação de algo anormal. O Referencial assegura que, quanto mais tranquila for a experiência do adulto no plano de sua própria sexualidade, mais naturalmente ele reagirá às explorações espontâneas da criança. Assim, para o referencial curricular, temos que:

A compreensão da sexualidade como um processo amplo, cultural e inerente ao desenvolvimento das crianças pode auxiliar o professor diante das ações exploratórias das crianças ou das perguntas que fazem a respeito do tema. (BRASIL, 1998, p. 19)

Com esse entendimento, a escola realiza atualmente educação para a sexualidade por meio de intervenções preventivas, denominadas orientação sexual.

Nesse contexto a sexualidade ganha espaço na escola por intermédio dos Temas Transversais e é estabelecida no item Orientação Sexual. Porém, essa terminologia pressupõe eventuais problemas de interpretação, porque pode entrar em choque com a orientação do desejo sexual, referindo-se à orientação de desejo sexual pelo mesmo sexo, pelo sexo oposto ou por ambos. Para não incorrerem em erros, privilegiaremos o uso da terminologia educação sexual.

Assim, a educação sexual compõe um processo cultural indistinto. A relação entre as formas de educação sexual formal ou informal é estreita, pois cada indivíduo, quando chega à escola – educação sexual formal –, já tem sua bagagem de valores sexuais transmitidos pela cultura e uma concepção de sexualidade revelada por intermédio da família e pelo grupo social a que pertence (MAIA e RIBEIRO, 2011).

Então, para esses autores, a educação sexual escolar precisa fazer mais do que orientar, ensinar e informar. Ela também deve discutir, refletir (sobre) e questionar valores e concepções pré-concebidos, de maneira a possibilitar que cada indivíduo tenha uma compreensão dos referenciais culturais, históricos e éticos que orientam o que ele pensa da sexualidade e da sua prática sexual.

Eles ainda referem que a educação sexual, enquanto ciência da educação e campo de intervenção pedagógica, deveria adotar um processo pedagógico com vistas a uma formação específica e intencional sobre sexualidade, bem como acerca do que dela resulta, como comportamentos e atitudes, ética e valores, práticas e concepções. Nas palavras de Maia e Ribeiro (2011, p. 77):

Partimos, portanto, do princípio que a educação sexual na escola deve ser um processo intencional, planejado e organizado que vise proporcionar ao aluno uma formação que envolva conhecimento, reflexão e questionamento; mudança de atitudes, concepções e valores; produção e desenvolvimento de uma cidadania ativa; e instrumentalização para o combate à homofobia e à discriminação de gênero.

Corroborando as afirmações acima, feitas em união com Ribeiro, Maia (2012) ainda salienta que as propostas de educação sexual, mesmo priorizando a informação, devem manter atenção ao contexto dos sujeitos do processo, sejam eles educandos, educadores ou a sociedade na qual estão inseridos. Esse processo

e contextualização educacional têm como premissa capacitar o educando a tornar-se um cidadão, a escolher e viver sua sexualidade da melhor maneira possível.

No Brasil, segundo Altmann (2001), a inserção da educação sexual na escola se deu a partir de um deslocamento do discurso sobre sexualidade. Nas décadas de 1920 e 1930, os desvios sexuais, até então vistos como crime, passaram a ser compreendidos como doença. Nos anos 1960 e 1970, a educação sexual formal na escola teve idas e vindas, com projetos propostos e posteriormente negados, o que se estendeu aos anos 1980 também.

Oficialmente, a educação sexual na escola apresenta-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN, documento datado de 1996. Esse documento se constitui com conjunto de propostas educativas, publicadas pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1997, de temas de relevância social para serem trabalhados na escola de modo transversal, em disciplinas curriculares. Os temas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

Segundo o documento Temas Transversais, mais especificamente o bloco Orientação Sexual, na prática toda família realiza a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquelas que nunca falam abertamente sobre isso. O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de cuidados recomendados, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem são carregados de valores associados à sexualidade, os quais a criança e o adolescente apreendem (BRASIL, 1998).

Conforme afirmado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (Brasil, 2009), a discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de ensino fundamental e médio vem se intensificando desde os anos 1970, incentivada pelas mudanças comportamentais dos jovens nos anos 1960, dos movimentos feministas e de grupos que pregavam o controle da natalidade. Entretanto, há registros de discussões e de trabalhos em escolas desde a década de 1920, mesmo que sob enfoques e ênfases diferentes dos dados na atualidade acerca da sexualidade. A proposta para a retomada contemporânea dessa questão se deu juntamente com os movimentos sociais e com a abertura política, com o intuito de repensar o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados em termos de sexualidade.

É curioso que, quando a questão da sexualidade é apresentada em classe como um conteúdo sério a ser esclarecido, compreendido e estudado, a relação

agitada dos adolescentes com o tema tende a se modificar. As atitudes provocativas e exibicionistas de sensualidade exacerbada ou as tentativas de escandalizar os adultos vão perdendo sentido progressivamente.

Constata-se, nesse documento (BRASIL, 1998), um incentivo do governo federal para incluir o tema da sexualidade na escola, reconhecendo-a como um assunto acadêmico. Na proposta de utilização da escola como instrumento para a orientação sexual, nota-se duas frentes opostas: a primeira aponta a escola como um espaço fundamental para implantar a orientação sexual, mas, na segunda frente, a escola é acusada de se omitir em relação a esse papel, quando ignora a existência de situações envolvendo questões sexuais no seu dia a dia ou tratando-as de modo preconceituoso.

Os professores e os demais adultos do espaço escolar, mesmo sem perceber, transmitem valores com relação à sexualidade no seu trabalho cotidiano, inclusive na forma de responder ou não às questões mais simples trazidas pelos alunos. Em percepção semelhante, Figueiró (2006, p. 150) salienta que:

Todos educamos sexualmente nossos alunos, mesmo que não tenhamos consciência, através da forma como lidamos com as situações do dia a dia. Com a nossa postura, contribuimos para que o aluno forme uma imagem positiva ou negativa do corpo, da sexualidade e do relacionamento sexual.

Mesmo que todos reconheçam a inerência inconsciente da sexualidade, inclusive porque apresentada como tema transversal no currículo escolar e que, portanto, poderia estar presente em qualquer disciplina ministrada na escola, geralmente ela é trabalhada isoladamente, aparecendo somente em Biologia, como citam Asinelli-Luz e Diniz (2007). Esse dado confirma que os programas de educação sexual tendem a abordar o tema sob uma perspectiva biologizante, com aulas de anatomia e fisiologia dos sistemas reprodutores, tendo a reprodução como um dos imperativos da sexualidade, além das aulas acerca da prevenção à gravidez e às DST. Seguindo nessa mesma linha crítica, percebe-se a relevância em eliminar estratégias como passar a atividade ao professor de biologia ou convidar algum profissional externo de saúde para a conversa com os alunos, justificando que elas são muito pontuais e não respondem às inúmeras questões dos alunos.

Na prática, poucos professores se sentem preparados para essa atividade e, no geral, as escolas ainda priorizam uma visão biologizante, que finda na

genitalização da sexualidade e restringindo-se somente ao trabalho com ações preventivas relacionadas à saúde pública. Ainda se priorizam informações técnicas ao invés da discussão e da reflexão em grupo (MAIA, 2012). A autora acrescenta que um exemplo disso ocorre quando a escola opta por aulas ou palestras que discutem a sexualidade dos jovens por meio de temas genitalizados, como as doenças sexualmente transmissíveis (DST), os métodos anticoncepcionais e o aparelho reprodutor masculino e feminino.

Nesse sentido, vale salientar que devemos fazer uma reflexão crítica à própria proposta dos PCN (BRASIL, 1997), pois a previsão para a orientação sexual na escola é limitada à discussão de temas que exploram os aspectos biológicos e preventivos: corpo, diferenças sexuais e prevenção às DST/Aids. Não se deve, obviamente, desmerecer a importância dessas questões, porém é preciso enfatizar que a sexualidade é composta por questões que extrapolam o âmbito biológico e merecem ser consideradas levando-se em conta o contexto sociocultural dos jovens.

Como já visto, numa abordagem crítica, faz-se necessário discutir a denominação “Orientação Sexual”, expressão que acabou sendo adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, apesar de ter havido divergência de opinião acerca da sua adequação e utilização no documento. Essa terminologia permite confusão em sua interpretação, visto que também pode ser entendida como orientação do desejo sexual, referindo-se à orientação de desejo sexual pelo mesmo sexo, pelo sexo oposto ou por ambos. Logo, não havia unanimidade na aceitação do uso dessa expressão, e muitos autores preferiam utilizar “educação sexual” (MAIA e RIBEIRO, 2011). Neste trabalho, privilegiaremos o uso das terminologias *educação sexual e/ou educação para a sexualidade*, expressão adicional, inserida na década de 2010.

Em Xavier Filha (2009) podemos ver a discussão acerca dos termos e repensar, por um lado, a nomenclatura utilizada, e por outro, os objetivos, as funções, os (des)propósitos da educação sexual. A autora afirma que os conceitos ou nomes que damos às coisas são inventados culturalmente, resultado de redes de saber-poder que habilitam certos termos como verdadeiros. Tal demarcação linguística tanto pode limitar como também possibilitar o entendimento dos processos pelos quais nos constituímos como sujeitos sociais.

Independentemente da terminologia oficial dada à educação sexual nos PCN, a análise sobre o que eles dizem a respeito do tema é de fundamental importância

para a área de Educação. Altmann (2001) afirma que, para atingir os objetivos propostos, a educação sexual deve impregnar toda a área educativa e ser abordada por diversas áreas do conhecimento. Então, o trabalho de educação sexual abrangeria duas frentes, a primeira dentro da programação, por meio dos conteúdos transversalizados nas diferentes disciplinas do currículo, e a segunda como extraprogramação, a qualquer momento em que surgissem questões relacionadas ao tema.

Sob a orientação dos PCN (BRASIL, 1998), podemos organizar a educação sexual em três eixos norteadores: primeiramente, aborda-se o corpo, matriz da sexualidade; em seguida, as relações de gênero; e por fim a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a AIDS. A educação sexual é compreendida nos PCN como tendo um caráter informativo, numa concepção da sexualidade como sendo um dado da natureza, inerente, necessário e fonte de prazer na vida (BRASIL, 1998).

Para Altmann (2001), a abordagem proposta pelos PCN refere indicativos normalizadores da sexualidade, sendo vista sob a ótica biológica, atrelada às funções hormonais. A experimentação erótica, a curiosidade e o desejo são considerados comuns, quando a dois, e a potencialidade erótica do corpo advinda com a puberdade é entendida como centrada na genitalidade. Da mesma maneira, os conteúdos abordados favorecem a compreensão de que o ato sexual e as carícias genitais têm pertinência se manifestados entre jovens e adultos.

Apesar de o documento admitir manifestações diversificadas da sexualidade, não há referência à categoria sexualidade do ponto de vista de sua constituição histórica, bem como em relação à homo e heterossexualidade. Entretanto, afirma-se (BRASIL, 1998) que, de maneira geral, o trabalho de Educação Sexual visa desvincular a sexualidade dos tabus e preconceitos, afirmando-a como algo ligado ao prazer e à vida. Nesse sentido, Altmann (2001) afirma ser contraditório e limitado pretender livrar a sexualidade de preconceitos e tabus apenas vinculando-a ao prazer e à vida, até porque o documento aborda a prevenção de doenças, o que pressupõe a relação da sexualidade também com a dor, o mal-estar e até a morte.

Indo ao encontro da relação de controle pautada por Foucault (1979), os PCN sugerem que os conteúdos tratados na escola devem enfatizar a importância da saúde sexual e reprodutiva e os cuidados necessários para promovê-la. Da escola esperam-se ações de conscientização para a importância de comportamentos

curativos e principalmente preventivos, denominadas como atitudes de autocuidado. Identifica-se aí a intenção de educar alunos e alunas para o autodisciplinamento de sua sexualidade.

O fomento de atitudes de autocuidado prevalece como um dos principais objetivos dos PCN, preparando sujeitos autodisciplinados no que se refere à maneira de viver sua sexualidade, sujeitos que incorporem a mentalidade preventiva e a pratiquem consistentemente.

Nesse sentido, o tema transversal educação sexual deve ir além do caráter informativo, sugerido pelos PCN, e, sobretudo, atingir um efeito de intervenção no interior do espaço escolar. Assim, os PCN devem despertar na escola o desejo de construir e mediar a relação do sujeito consigo mesmo, de modo que o indivíduo assuma a si mesmo como objeto de cuidados, modificando comportamentos e tomando uma postura responsável por sua saúde, ou seja, trata-se de produzir sujeitos autodisciplinados no que tange à esfera do viver a sexualidade.

Oficialmente, para Braga (2006), a existência dos PCN evoca três razões: a primeira refere à iniciativa da criação dos PCN para cumprir o artigo 210 da Constituição de 1998, que determina a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, a fim de assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais; a segunda, refere-se à busca por promover o aumento da qualidade do ensino fundamental; e a terceira é relativa aos diferentes esforços de reformulação curricular que vêm sendo desenvolvidos nos estados e municípios.

Ainda segundo a autora, a versão atual dos PCN, composta por dez volumes, implantados nas quatro séries finais do ensino fundamental, compõe-se de documento introdutório; documentos que abordam a forma de tratamento a ser dado às diferentes disciplinas curriculares; documento intitulado Convívio Social e Ética, o qual apresenta e justifica a importância do desenvolvimento na escola de temas que possam favorecer a vida democrática – os Temas Transversais; documentos referentes a esses temas, a saber: Orientação Sexual, Ética, Saúde e Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo.

Por sua natureza, os temas transversais são distintos das áreas convencionais, pois eles tratam de processos vivos e intensos na sociedade – comunidades, famílias, alunos e educadores cotidianamente. A intenção é de que esses processos sejam debatidos em diferentes espaços sociais, buscando

soluções e alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto no nível das intervenções em âmbito social, quanto na atuação pessoal (BRASIL, 1998).

Nos temas transversais temos questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, acerca da realidade que está sendo construída e que demanda transformações microssociais e atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos às duas dimensões citadas (BRASIL, 1998).

Para Braga (2006), eleger a orientação sexual como tema transversal faz parte de uma estratégia que resulta na produção do chamado sexo higiênico – uma pedagogia que encaminha para um programa de boa saúde sexual, isto é, voltado para a higienização da sexualidade, com o fortalecimento do imperativo heterossexual; uma estratégia de poder-saber sobre o corpo e a sexualidade da criança e do adolescente, alvos de novas formas de conhecimento e normalização. Nesse contexto, a autora vê uma retomada do ideal regulatório, no sentido foucaultiano.

Ela ainda chama a atenção para a necessidade de teorizar aspectos fundamentais da temática, os quais não estão priorizados nos PCN, como por exemplo, a sexualidade infantil e a formação do caráter homossexual dos gêneros, as quais são formas de conhecimento sobre a sexualidade e as complexidades do processo de formação da identidade e não estão contempladas no documento.

A prioridade revelada nos PCN parece ser a homogeneização cultural, a manutenção de conhecimentos e valores supostamente úteis e necessários a todos, negligenciando, nessa postura, as relações de poder que atravessam tais conhecimentos e valores. Sendo uma orientação, cabe salientar que o próprio termo pressupõe direcionar, conduzir, encaminhar para, e esse direcionamento caminha para aquilo que pode ser considerado como moralmente aceito pela sociedade (BRAGA, 2006).

Em relação à educação para a formação sexual, após os PCN, fica determinado que, agora, cabe também à escola, e não mais apenas à família, a responsabilidade por desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa que promova a saúde das crianças e dos adolescentes em nível de sexualidade. Mas Braga (2006) direciona um olhar crítico para certos trechos do documento; a autora fala de um discurso de proteção sexual que produz identidades vulneráveis à discriminação e vitimização sexual; assim a informação que deveria emancipar e formar autonomamente configura-se como um obstáculo na busca pela

compreensão e exploração do significado dos corpos e de sua relação com o desejo e o prazer.

Ao reconhecer tais estratégias limitadas da escola, podemos afirmar que a educação sexual não pode ser apenas direcionada para o uso do preservativo ou do método anticoncepcional, mas precisa ser ampliada para o resgate do indivíduo como sujeito – autônomo – das suas ações–, uma educação que propicie o desenvolvimento da cidadania, do compromisso consigo mesmo e com o outro. Sendo assim, para eles, as propostas devem incluir conhecimentos sobre sexualidade, reprodução e prazer.

Essa ampliação é reconhecida e corroborada pela Organização Mundial de Saúde – OMS –, quando apresenta a definição de sexualidade como necessidade humana fundamental na busca do prazer e da felicidade.

A sexualidade é uma energia que nos motiva para encontrar amor, contacto, ternura e intimidade; ela integra-se no modo como sentimos, movemos, tocamos e somos tocados, é ser-se sensual e ao mesmo tempo ser-se sexual. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental (ORGANIZAÇÃO, 2001).

Entretanto, questões como desejo, afetividade e desenvolvimento da sexualidade infantil, cuja importância para a saúde física e mental é tão enfatizada nesse documento, infelizmente não são citadas como norteadoras do processo de escolha dos temas, nem na abordagem prática nas escolas.

Aqui se privilegia uma educação sexual que extrapole o limite da informação preventiva e passe a configurar a produção de um saber sobre a sexualidade. O grande desafio aos professores-educadores está em estabelecer no dia a dia da escola um modelo de educação sobre sexualidade diferente do apresentado nos currículos oficiais, que permita problematizar a forma como os indivíduos vivem seus desejos, sentimentos e prazeres e produzir um saber sobre o sexo e suas manifestações (BRAGA, 2006).

Para França e Calsa (2011), no processo de ensino-aprendizagem, os professores discutem conteúdos científicos, mas estes, na prática, apenas reproduzem crenças, valores, ideias e interesses dos próprios professores. E a norma social, pautada pela heterossexualidade e estrutura familiar compatíveis com o que é esperado pela sociedade, torna-se o modelo mais comum no ambiente

escolar, em que estão presentes: meninos com características regulamentadas pelo gênero masculino e meninas com as características próprias do gênero feminino.

Na atualidade já se percebe um investimento diferenciado para a educação de meninas, como, por exemplo, em certos países, onde esse gênero é considerado como tendo um melhor retorno por conta da responsabilidade feminina na educação dos filhos. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF –, vários estudos indicam que a educação de meninas as transforma em agentes de mudança para suas famílias, economia e sociedade. Desta maneira, mulheres são investidas numa educação de qualidade para uma formação familiar que combata a pobreza, as doenças e até melhore a economia.

Nesse sentido foi especificado, na Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre as Mulheres, realizada em Pequim (FUNDO, 1995) pela UNICEF, que uma perspectiva a partir do gênero na economia de desenvolvimento é essencial e que a pobreza não pode ser reduzida de forma sustentada, se não promover a capacitação da mulher.

Para contextualizar essa postura profissional do educador, faz-se necessário abordar os critérios para definição e escolha dos Temas Transversais, os princípios para a educação sexual e as metas para uma educação emancipatória e autônoma.

Sendo assim, iniciamos nossa reflexão pelos critérios (BRASIL, 1996): há que se perceber uma urgência social (a qual refere questões graves, que se tornam obstáculos para a plenitude da cidadania); a abrangência nacional (contemplar questões pertinentes a todo o país); a possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental (temas pertinentes a essa etapa da escolaridade); o favorecimento da compreensão da realidade e da participação social (que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável).

Para abordarmos os princípios, nos apoiamos nos textos de Maia e Ribeiro (2011), segundo os quais é preciso: ter como fundamento uma concepção pluralista da sexualidade; considerar cada indivíduo em sua singularidade e inserção cultural; desmistificar os estereótipos sexuais (o machismo e a predeterminação dos papéis sexuais, a dupla moral sexual; a discriminação pelo fato de ser mulher).

Seguindo as metas para garantir uma educação sexual crítica e emancipatória, com aporte dos mesmos autores, podemos afirmar como metas: a formação continuada de profissionais escolares dispostos a trabalhar com educação

sexual; a parceria escolas-universidades-estudiosos na articulação educação e sexualidade; a incorporação e reconhecimento da educação sexual integrada ao projeto político pedagógico, de modo que reduza a vulnerabilidade e promova saúde sexual e respeito à diversidade sexual; a reflexão crítica sobre os materiais pedagógicos; a garantia de que as escolas públicas são laicas; incentivo ao reconhecimento da sexualidade como aspecto essencial do ser humano.

No ideal de educação para a sexualidade, deve haver informações e um espaço em que se realizem reflexões e questionamentos sobre a sexualidade; o esclarecimento sobre os mecanismos sutis de repressão sexual e a condição histórico-social em que a sexualidade se desenvolve devem ser abordados; e, por fim, os principais objetivos dessa educação devem ser ajudar as pessoas a terem uma visão positiva da sexualidade, a desenvolverem uma comunicação mais clara nas relações interpessoais, a elaborarem seus próprios valores, a compreenderem melhor seus comportamentos e o dos outros e a tomarem decisões responsáveis a respeito de sua vida sexual (MAIA e RIBEIRO, 2011).

Assim a educação sexual na escola deve contribuir para o conhecimento dos direitos sexuais e reprodutivos, os quais referem-se à possibilidade de que homens e mulheres tomem decisões sobre sua fertilidade, saúde reprodutora e criação de filhos, tendo acesso às informações e aos recursos necessários para implementar suas decisões (BRASIL, 1998).

Numa abordagem autônoma, essa tomada de decisões pressupõe a percepção da soberania da Declaração dos Direitos Sexuais (ASSOCIAÇÃO, 1997), na qual se lê: direito à liberdade sexual, à autonomia, à integridade e à segurança sexual do corpo, à privacidade sexual, à equidade sexual, ao prazer sexual, à expressão sexual emocional, à livre associação sexual, a escolhas reprodutivas livres e responsáveis, à informação baseada no conhecimento científico, à educação sexual integral e à saúde sexual.

Portanto, a sexualidade é uma dimensão intrínseca ao ser humano, e a educação sexual proposta deve ser integral, abrangente, informadora e cientificamente fundamentada, com linguagem e compreensão adequada à idade, culturalmente relevante, baseada nos direitos humanos. Do mesmo modo, para a abordagem do tema na escola, propõe-se que a educação sexual integre os currículos em todos os ciclos e níveis educacionais, desde a infância até o ensino superior (MAIA e RIBEIRO, 2011).

Nesse sentido, a formação do educador é condição *sine qua non* e fundamenta o trabalho de professores na compreensão das manifestações da sexualidade, além de auxiliar na educação nessa esfera, pautada numa abordagem histórica e cultural sobre a construção da sexualidade e no entendimento científico diante do desenvolvimento psicosssexual (MAIA e RIBEIRO, 2011).

No caso do Brasil, as estratégias mais recentes que abarcam os requisitos dos PCN e enfrentam as dificuldades relativas ao desenvolvimento saudável da sexualidade nos jovens são as oficinas de alunos multiplicadores, compostas, segundo Ayres (2003), por um grupo de alunos ditos multiplicadores (AM), que participam de oficinas de capacitação sobre os temas: adolescência, sexualidade, Aids, DST, contracepção, gravidez, drogas, cidadania, relações de gênero, discriminação, estigma e a própria noção de vulnerabilidade. A estratégia requer que em períodos determinados os alunos multiplicadores visitem as salas de aula e realizem oficinas com seus pares (outros alunos da escola).

3.2 A iniciação sexual

Conforme Zampieri (2004) assegura, a adolescência é tida como uma fase da vida marcada por transformações nas esferas física, psicológica, biológica, social, cultural e intelectual. Masters e Johnson (1979) complementam que a adolescência é também uma época de descoberta e despertar, uma época em que a maturação emocional e a intelectual se combinam com o desenvolvimento físico para criar liberdade e excitação crescentes. Porém, essa fase não é apenas um período de tumulto, ela também pode ser um período de possibilidades de prazer e felicidade. Sua natureza paradoxal é particularmente visível na esfera sexual.

Especialmente entre adolescentes, a iniciação sexual comumente se dá como uma manifestação da curiosidade natural pelo desenvolvimento físico e pela maturação sexual e se expressa em amor e confiança (VIEIRA et al., 2002).

Segundo Vieira et al. (2002), podemos afirmar que com menos educação e mais desemprego, associado a outros elementos como a urbanização acelerada, a estimulação midiática, o adiamento do casamento e uma maturação sexual precoce são fatores que contribuem para o aumento na atividade sexual das jovens.

A sexualidade, para Moreira e Santos (2011), é um fenômeno que permite ao indivíduo experimentar momentos singulares de descobrimento de si e do outro, perspectiva que se configura como aspecto ímpar na vivência humana. Por meio dela, estabelecem-se padrões de práticas comportamentais mediadas por simbolizações incutidas ao humano na fase da adolescência.

A iniciação sexual pode ter vários significados, como mostram os estudos de Vieira et al. (2002): o primeiro ato sexual pode ser entendido como um rito de passagem para a vida adulta. E, mesmo que o desenvolvimento físico seja geralmente mais rápido nas meninas, provou-se que as jovens iniciam mais tardiamente a vida sexual, concluindo-se que, para a tomada de decisão para a primeira relação sexual, também parece haver diferenças de gênero.

Como já visto, o termo sexualidade construiu-se com maior amplitude e limites morais menos precisos do que o significado de uma mera união para fins reprodutivos, referindo-se mais diretamente a sensações de desejo e fantasias, carregadas de representação simbólica.

Moreira e Santos (2011) consideram que, nesse simbolismo, atitudes, reações e comportamentos que antes eram silenciados, atualmente, por meio da linguagem simbólica, começaram a ser ensinados, regulamentados, reprimidos ou supervalorizados, como um comportamento condicionado socialmente e que possui estreita relação com as experiências emocionais de cada ser humano.

Tais possibilidades de vivência da sexualidade, com despertar e descoberta na adolescência, estruturam-se, para Else-Quest et al. (2005, p. 111), na experiência da primeira relação sexual, a qual, para esses autores americanos, refletirá diretamente na trajetória da vida sexual das jovens:

Negative or positive cognitions or affect as a result of the qualities of the first sexual experience may mediate their relationship; for example, anxiety or shame associated with previous experiences may inhibit sexual arousal in potentially positive contexts.

Essa constatação confirma-se em Zampieri (2004), para quem a experiência individual da sexualidade irá determinar as diferentes atitudes frente ao sexo. Qualquer que seja a forma, postura ou atitude em relação ao sexo, essas manifestações da sexualidade têm o papel de revelar como são as pessoas, por meio do modo como elas se expressam em suas vidas. Essa descoberta lenta e

progressiva de si mesmo e do outro, o amadurecimento necessário, difere para o sexo feminino e para o masculino. Podemos assegurar que, para as mulheres, a relação está vinculada à dimensão afetiva e, para os homens, essa sexualidade é encarada de maneira mais superficial.

Certamente a sexualidade é vivenciada de maneira diversa entre meninos e meninas, em função da atribuição historicamente determinada à sexualidade feminina, a tradição de que a mulher deve ser preparada para o casamento e para a maternidade, condição que favorece a conformidade submissa dessa sexualidade feminina, postulando, no seu conservadorismo, a virgindade e a fidelidade como pontos virtuosos do feminino (MOREIRA e SANTOS, 2011).

Conforme esses autores, tanto na universidade quanto na inserção em grupos sociais, como de igrejas e amigos, geram-se mudanças no que tange a conceitos e preferências da esfera sexual, proporcionando oportunidades de repensar pontos que no âmbito familiar não poderiam ser criticados ou mesmo negados. Nesse contexto, a jovem ressignifica concepções antes inquestionáveis, instituídas e seguidas por imposição dos familiares e, nesse processo de intensa mudança de significados, padrões e comportamentos, quebram-se regras antes carregadas de teor proibitivo pelos pais ou pela religiosidade.

Obviamente são várias as consequências das reflexões nesse âmbito, contrapondo o que é ensinado pelos pais e aquilo que as jovens descobrem com o mundo acadêmico. Entretanto, para Vieira et al. (2002), quando os adolescentes elegem mais a mãe do que os amigos para conversar sobre sexo, eles se tornam menos propensos a ter relações sexuais precocemente.

Segundo Moreira e Santos (2011), ao se compreenderem a formação do pensamento da jovem que toma a decisão para o início da vida sexual, bem como as influências para tal decisão, devem-se compreender também as relações de poder estabelecidas nesse processo.

Ao abordarmos essas relações de poder, como nos estudos de Moreira e Santos (2011), acerca das universitárias do nordeste do país, podemos afirmar que a maioria das jovens universitárias que não iniciaram a vida sexual, apresentaram fatores que atravancaram esse início, comprovando a existência de diversas situações pessoais, familiares, morais, religiosas e sociais que funcionam como empecilho no processo de iniciação sexual feminina. Especialmente no machismo conservador de regiões como o nordeste brasileiro, o medo que as jovens sentem

de estar realizando algo errado, medo da censura e do castigo dos pais, são pontos marcantes de sua educação familiar, cujos valores de aprovação ou reprovação auxiliam a definir quando e de que maneira se dará o processo de iniciação sexual das mesmas (MOREIRA e SANTOS, 2011). E, ainda que ocorra certa liberação sexual, o estudo dos autores provou que todas as garotas que declararam ter vida sexual estavam namorando, especificamente, o mesmo parceiro com quem haviam tomado a decisão para a primeira relação sexual.

Corroborando os achados de Moreira e Santos (2011), os dados em Vieira et al. (2002) indicam que 79% dos homens investigados tiveram a primeira relação sexual entre 15 e 18 anos, e 80% das mulheres tiveram a iniciação sexual no período de 16 a 20 anos, sendo que, para todas as jovens, o namorado foi o parceiro eleito para a iniciação sexual.

Braga et al. (2009), num estudo com universitários de Minas Gerais, constataram idades para a primeira relação sexual com penetração entre 10 e 21 anos, com média de 16,4 anos. Variando entre os gêneros, os homens apresentaram idade média de 16,2 anos e as mulheres, 16,9 anos. Esses achados apresentam uma média de idade da primeira relação sexual dos universitários que está acima da idade média dos jovens da população brasileira em geral, o que confirma os resultados de outros estudos nessa população e enfatiza que o nível de escolaridade pode influenciar o comportamento sexual dos jovens.

Ainda em Braga et al. (2009), que confirma a desigualdade de gênero no quesito sexualidade e educação sexual, o estudo mostra um grupo feminino com percentual elevado de um único parceiro durante toda a vida e um grupo masculino com predominância de dois ou mais parceiros na vida, o que é hipoteticamente explicado pelas diferenças existentes na desigualdade de condutas sexuais culturalmente estabelecidas para os gêneros.

Porém a temática da virgindade ainda é um dogma importante na vida das adolescentes, sendo o grande tema para a tomada de decisão sobre o início ou não da vida sexual. Entretanto, o desejo sexual e seu impulso são reconhecidos e satisfeitos, ou ao menos amenizados, por intermédio de carícias corporais, evitando-se somente a penetração sexual (MOREIRA e SANTOS, 2011).

Para Heilborn (2006), que estudou jovens de três capitais brasileiras, abrangendo sul, sudeste e nordeste, a iniciação sexual não se dá de forma tão

precoce, como a opinião pública afirma, e se realiza em um contexto bastante estruturado, por vezes rígido, sobretudo nas relações heterossexuais.

Os motivos para a tomada de decisão para a primeira relação sexual são variados; o desejo sexual, a atração física, ou ainda o “ficar” (com ou sem relação sexual) são os motivos mais comuns entre os rapazes, enquanto que, para a maioria das garotas, os compromissos afetivos, que envolvem sentimentos de amor e ternura, e o desejo de relacionamentos duradouros levam à relação sexual (VIEIRA et al., 2002).

A sexualidade de fato configura-se como uma esfera desconhecida para os jovens, pois muitas vezes eles (especialmente as meninas) não conseguem acompanhar e/ou entender as mudanças biológicas ocorridas no corpo. Percebe-se que a falta de informação clara e detalhada para os jovens acerca da temática da sexualidade, torna-se um problema grave; em relação à mulher, por exemplo, a obtenção do prazer fica limitada às exigências do parceiro e ao desconhecimento do próprio corpo. Entretanto esse cenário perde espaço pouco a pouco, pois as adolescentes vêm conquistando liberdade e iniciativa em relação à sua sexualidade (VIEIRA et al., 2002).

Nesse sentido, apesar de todo um potencial para experienciar o orgasmo, a mulher ainda tem mais dificuldade em sentir prazer do que o homem no período de iniciação sexual. Para Vieira et al. (2002), os aspectos que podem justificar esse fenômeno são o medo da gravidez e da cobrança dos pais ou da sociedade, associados à falta de conhecimento sobre a própria sexualidade. Fatores esses corroborados pela repressão na educação acerca da vivência sexual feminina, uma vez que a jovem, segundo essa visão, não pode eleger qualquer homem para a primeira experiência sexual, deve conhecê-lo previamente para depois manter relacionamentos íntimos, o que comprova a necessidade do namoro.

Zampieri (2004) afirma que, normalmente, os adolescentes (e jovens) procuram adotar um determinado comportamento de modo a serem aceitos pelo grupo de convivência e é nesse contexto que as práticas sexuais entre os estudantes universitários têm ocorrido, a partir de certa relação de obrigatoriedade, ou seja, fazer parte do grupo implica necessariamente ter atividade sexual frequente. Nessa ótica, a liberdade sexual, por sua vez, passa a ser sinônimo, de certa forma, de uma repressão, já que, entre os universitários, necessariamente é preciso ter vida sexual ativa para sentir-se aceito/pertencente ao grupo. E completa:

Portanto, a concepção de liberdade é consideravelmente relativa, mas não ignoramos a necessidade e a urgência de reconstruir novas direções em busca de uma sexualidade autônoma. (ZAMPIERI, 2004, p. 112)

Desse modo, a autora entende que a autonomia individual só se realiza e se afirma quando os indivíduos realmente “escolhem”, vivem sua sexualidade sem a imposição de modelos sedimentados pela própria sociedade.

4 AUTONOMIA, AFETIVIDADE E SEXUALIDADE

Para finalizar a apreciação teórica, nesta seção será exposta a inspiração que fundamenta teoricamente a pesquisa – a formação autônoma do feminino. Para tanto, apresenta-se a forte relação entre inteligência e afetividade no desenvolvimento da autonomia humana, com base nos teóricos: Jean Piaget (1994, 2001), que traz a importância no enfoque da cognição e do afeto para o desenvolvimento moral autônomo e Carol Gilligan (1982), que distingue notavelmente o desenvolvimento da autonomia para homens e para mulheres.

Primeiramente, abordaremos a teoria piagetiana, a partir da conceituação do desenvolvimento da autonomia e da estreita relação existente entre a autonomia e a afetividade na aquisição do conhecimento e no desenvolvimento de uma personalidade efetiva e moralmente autônoma.

A seguir, apresentaremos a inserção feminina, segundo Carol Gilligan, delineando a autonomia pela voz das mulheres e alinhando tal formação com a afetividade, com isso desvelando a ética do cuidado e a formação do feminino autônomo.

A presente seção tem a importante tarefa de contextualizar e dar a entender a espinha dorsal reflexiva da pesquisa aqui apresentada.

4.1 Autonomia e afetividade na teoria de Jean Piaget

O conteúdo da seção anterior foi dedicado à análise histórica da mulher e da sexualidade associada com a formação do feminino, revelando a importância da educação para a formação de uma mulher jovem autônoma. Veremos adiante como a autonomia, no sentido da tomada de decisões, e o afeto, focos de muitos estudos na área da psicologia e da educação, contribuem para essa formação.

Para compreender o desenvolvimento da autonomia nas relações, torna-se condição *sine qua non* o entendimento do afeto e da relação existente entre a vida intelectual e a afetiva, conteúdo apresentado neste subtítulo.

Partindo dessa premissa, faz-se fundamental conceituar teoricamente o afeto, seguindo Spinoza (2009, p. 98):

Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções.

Assim, para esse autor, o conceito de afeto é compreendido como uma energia que movimenta o corpo para a ação, energia esta que aumenta ou diminui por meio das afetações que a influenciam. Essa ideia corroborada por Piaget (2001) quando cita que a afetividade pode ser uma fonte energética apta a intervir no funcionamento da inteligência, podendo ser a causa de comportamentos.

Portanto, na estreita ligação entre intelectualidade e afetividade, por afeto entende-se o combustível que movimenta o comportamento, entretanto o afeto, segundo Piaget (2001), não modifica as estruturas cognitivas nem as gera. Além disso, nunca se encontra um estado afetivo sem elementos cognitivos, nem o inverso.

Para abordar o termo autonomia, enquanto significação, reportamo-nos a Marilena Chauí (2004, p. 566), que traz a seguinte definição de autônomo:

A palavra autônomo vem do grego: *autos* (eu mesmo, si mesmo) e *nomos* (lei, norma, regra). Aquele que tem o poder para dar a si mesmo a lei, a norma, a regra é autônomo e goza de autonomia ou liberdade. Autonomia significa autodeterminação. Quem não tem a capacidade racional para a autonomia é heterônomo. Heterônomo vem do grego: *hetero* (outro) e *nomos*; receber de um outro a lei, a norma ou a regra.

Com Chauí (2004), compreende-se autonomia como a autodeterminação exercida pela liberdade de julgamento e decisão, na qual Piaget (1994), por sua vez, compreende o estabelecimento de respeito mútuo e cooperação nas relações, exigências integrais para a noção de autonomia. E, reafirmando a noção de autonomia, Piaget (2001, p. 96) esclarece:

Esta noción de autonomía es empleada aquí sin un sentido filosófico. Sólo designa la posibilidad para el sujeto de elaborar sus propias normas, al menos en parte.

De posse dessas ideias, que significam afetividade e autonomia, apresenta-se a concepção do desenvolvimento da autonomia e, posteriormente, a relação inteligência e afetividade segundo a concepção de Piaget.

Piaget (1994) elaborou sua Teoria do Desenvolvimento a partir de uma série de pesquisas sobre eventos sociais cotidianos, nas quais seu maior interesse era estudar os julgamentos realizados sobre esses eventos. Baseando-nos nessa fundamentação, podemos descrever a teoria do desenvolvimento de Piaget, acerca da autonomia, em um pré-estágio e dois estágios de desenvolvimento, que são:

(a) pré-estágio (o egocêntrico): a criança é amoral, centrada em si mesma. No jogo social infantil, a regra é puramente motora e confunde-se com o hábito; é uma espécie de sentimento de repetição e nasce por ocasião da manutenção dos esquemas motores. Assim, crianças de 2 ou 3 anos brincam com bolinhas de gude num sentido puramente motor, sem se preocupar com o fato social;

(b) primeiro estágio (o realismo moral): a criança vê os deveres e valores relacionados como subsistentes em si mesmos, independentemente da consciência; e impõe-se obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo esteja ligado. Esse estágio tem como características: o dever heterônomo, isto é, é bom obedecer à regra e ao adulto (de onde provém a regra nessa fase do pensamento). O bem se define pela obediência; é a palavra, e não o espírito da lei, que deve ser observada; e o realismo moral acarreta uma concepção objetiva de responsabilidade. O indivíduo é julgado pelas consequências, e não pela intenção do ato; e

(c) segundo estágio (autonomia ou cooperação): nesse período, evidencia-se o sentimento de respeito mútuo ou recíproco, necessário para o desenvolvimento desse estágio. As regras nos jogos sociais, antes sagradas, podem ter legalidade devido ao consentimento mútuo. O dever, anteriormente heterônomo, passa a ser recíproco, e o ato, que era julgado pelas consequências, é agora julgado pelas intenções do ator.

Piaget conclui seus estudos referindo que a análise dos julgamentos morais leva a discutir o problema das relações entre a vida social e a consciência racional. A moral prescrita ao indivíduo não é homogênea, porque a sociedade é um conjunto de relações sociais, tendo as relações de coação e cooperação como seus dois tipos básicos. As relações de coação surgem da autoridade e do respeito unilateral, e as de cooperação, da igualdade e respeito mútuo.

Assim, são as pessoas que canalizam os sentimentos elementares da criança, e não estes que tendem a se regularizar no interior da criança. Portanto, a tomada de consciência não é uma operação simples. Primeiramente o indivíduo não consegue fazê-la por si só, já que a razão, lógica e moral, é um produto coletivo. Então, a vida social é necessária para permitir ao indivíduo tomar consciência do funcionamento da sociedade, caso contrário, a criança, por si só, permaneceria egocêntrica. Em segundo lugar, as relações de respeito unilateral e de coação, que se estabelecem entre o adulto e a criança, contribuem para a constituição de um primeiro tipo de controle lógico e moral, mas trata-se de um controle insuficiente para a eliminação do egocentrismo infantil.

É somente no decorrer do desenvolvimento das relações sociais que surge a cooperação, seguida pela autonomia. A cooperação é a primeira fonte de crítica, com o controle mútuo repelindo convicções próprias do egocentrismo e a confiança cega na autoridade adulta. A discussão produz, assim, a reflexão e a verificação objetiva. A partir daí instala-se a autonomia, em que a coação perde espaço para a cooperação e o respeito mútuo prevalece sobre o respeito unilateral. Desse modo, respeitar o outro e se fazer respeitado, obter a compreensão do outro e fazer-se compreendido permite estabelecer a autonomia.

Congruente a essas aferições, adentra-se o conceito de afetividade pela ótica de Jean Piaget, baseada no livro *Inteligencia y Afectividad* (2001), com o propósito de entender o dueto autonomia e afeto no desenvolvimento da personalidade humana.

Para Mario Carretero, no prefácio do livro de Piaget (2001), o teórico sustenta a ideia de uma relação indissolúvel entre a inteligência e a afetividade, assim como entre conhecer e desejar, porque estes, como aqueles, estariam estreitamente relacionados, e se reporta à mesma forma por que os gregos postulavam o conhecer, que seria advindo do coração, e não do cérebro. Assim, para Piaget, a afetividade é o motor do conhecimento, a causa primeira da ação do conhecer; é o mecanismo que origina a ação e o pensamento, o que implica afirmar que toda ação de desejo é um ato de conhecimento, sendo seu inverso também verdadeiro.

Quando falamos em afetividade ou emoção, não estamos nos referindo somente a essas questões, mas também à relação das jovens com os sentimentos; por outro lado, a afetividade é resultado imprescindível da compreensão da própria dinâmica do conhecimento humano. Nesse texto, Piaget preocupa-se com a

contribuição do afeto na formação da personalidade humana, e uma das questões centrais do estudo piagetiano é o modo como o âmbito afetivo afeta o desenvolvimento intelectual do ser humano. Para ele, o afeto seria o aspecto energético do comportamento, o combustível para o conhecimento.

Nesse sentido a primeira grande significação que Piaget atribui à indissociação existente entre afetividade e inteligência é a percepção de que a afetividade interfere nas operações da inteligência, estimulando-as ou perturbando-as; porém não modifica as estruturas da inteligência. Assim um bloqueio emocional poderia temporariamente dificultar ou até impedir uma aprendizagem.

A segunda grande significação seria que a afetividade intervém nas estruturas da inteligência, que são a fonte do conhecimento e das operações cognitivas originais. Até as formas mais abstratas de inteligência teriam fatores afetivos intervindo. E, segundo Piaget (2001, p. 24), a afetividade intervém constantemente na percepção, como ele mesmo afirma:

[...] la afectividad está operando constantemente en el funcionamiento del pensamiento, pero no crea nuevas estructuras, es decir leyes de equilibrio cada vez más diferenciadas por sus contenidos e independientes del funcionamiento;
Podría decirse que la energética del comportamiento depende de la afectividad, mientras que las estructuras proceden de las funciones cognitivas.

Sendo assim, a afetividade constitui um aspecto dinâmico e a inteligência, um aspecto estático. Nessa dinâmica, os elementos cognitivos e os elementos afetivos se interpenetram estreitamente nas mais variadas situações. Piaget (2001, p. 28) acrescenta que a afetividade não pode modificar as estruturas, mas ela intervém constantemente nos seus conteúdos: “Recordemos que si bien la afectividad no puede modificar las estructuras, interviene constantemente en los contenidos”.

Pautados nas ideias de associação e interdependência da inteligência e afetividade, podemos traçar um paralelismo, etapa por etapa, entre as estruturas intelectuais e os níveis de desenvolvimento afetivo. Assim como Piaget determina, o esforço está em comparar estruturas cognitivas e sistemas afetivos, e não em comparar sentimentos e operações intelectuais.

Por meio desse paralelo, Piaget associa as tendências cognitivas às tendências afetivas, afirmando que a afetividade promoveria energeticamente as ações cognitivas, como se pode compreender no quadro 1.

Quadro 1: Paralelo entre as tendências do desenvolvimento cognitivo e afetivo

A		
	Inteligência sensório-motora (não socializada)	Sentimentos intraindividuais (acompanha a ação do sujeito seja qual for)
I	Dispositivos hereditários - Reflexos - Instintos (conjunto de reflexos)	Dispositivos hereditários: - Tendências instintivas - Emoções
II	Primeiras aquisições Dependendo da experiência e antes da inteligência sensório-motora propriamente dita: - Primeiros hábitos - Percepções diferenciadas	Afetos perceptivos: - Prazeres e dores ligados a percepções - Sentimentos agradáveis e desagradáveis
III	Inteligência sensório-motora (de 6 a 8 meses até a aquisição da linguagem, por volta do segundo ano)	Afetos intencionais (no sentido de Pierre Janet) - Ativação, detenção, reações de terminação com sentimentos de êxito ou de fracasso
B		
	Inteligência Verbal (conceitual = socializada)	Sentimentos Interindividuais (intercâmbios afetivos entre pessoas)
IV	Representações pré-operatórias (interiorização da ação em um pensamento ainda não reversível)	Afetos intuitivos (sentimentos sociais elementares, primeiros sentimentos morais)
V	Operações concretas (dos 7-8 aos 10-11 anos de idade) Operações elementares de classes e de relações = pensamento não formal	Afetos normativos Surgimento dos sentimentos morais autônomos, com intervenção da vontade (o justo ou o injusto já não dependem da obediência a uma regra)
VI	(Começa nos 11-12 anos, mas só se alcança plenamente nos 14-15 anos) - Lógica de proposições - Livre de conteúdos	Sentimentos ideais e Personalidade - Os sentimentos interindividuais se duplicam em sentimentos que têm, por objetivos ideais coletivos; - Elaboração paralela da personalidade: o indivíduo fixa para si um rol e metas na vida social

Fonte: Piaget (2001, p. 31 e 32)

Conforme representado no quadro 1, Piaget (2001) traça um paralelo caracterizando o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afetivo. A subdivisão A e B definem o plano de exposição do estudo, distinguindo os períodos entre antes e depois da aquisição da linguagem. Essas tendências apresentam-se pelas denominações: disposições hereditárias, afetos perceptivos, afetos intencionais, afetos intuitivos, afetos normativos e sentimentos ideais.

Observando a subdivisão A, nota-se que os três primeiros momentos dessa etapa correspondem às experiências práticas vivenciadas pela criança, sendo os afetos, aqui, também estabelecidos pela ordem prática. Já na subdivisão B, compreende-se a cognição por intermédio da linguagem, e os afetos são pautados pelas relações.

O primeiro estágio – os dispositivos hereditários – contextualiza as tendências elementares e instintivas, e as emoções primitivas, correspondendo aos comportamentos de um bebê. Cognitivamente, são adquiridos os reflexos instintivos, como os instintos alimentícios e de defesa; e afetivamente encontram-se as primeiras emoções ligadas aos aspectos fisiológicos. Watson, em Piaget (2001), descreve três emoções incondicionais e primitivas: o medo, a raiva e o afeto.

O segundo estágio – as primeiras aquisições em função da experiência e os afetos perceptivos – caracteriza o período da inteligência sensório-motora, revelado pelos primeiros hábitos cognitivos, relacionados às reações circulares, e pelas percepções diferenciadas entre objetos e situações. Pela ótica afetiva, temos os afetos perceptivos ligados aos sentimentos de prazer, dor, de experiência do que é agradável e desagradável.

Concluindo o transcurso dos primeiros estágios, Piaget afirma que há uma diferenciação progressiva das capacidades e dos esquemas hereditários: as percepções se especificam e se diferenciam, os primeiros costumes se constituem e aparecem os comportamentos que preparam a inteligência sensório-motora. Segundo ele, em todas essas aquisições intervêm as emoções e os afetos perceptivos (Piaget, 2001, p. 44).

O terceiro estágio – os afetos intencionais – constitui o princípio dos atos inteligentes, a partir da diferenciação cognitiva média e fina. Na afetividade, apresentam-se novas diferenciações no plano intraindividual, coordenadas pelo interesse, isto é, a criança, agora, pode dirigir seu afeto intencionalmente a uma pessoa ou a um objeto e compreende uma hierarquia de valores; ainda inicia a

descentralização, em que a afetividade começa a dirigir-se para o outro, à medida que o outro se distingue do próprio corpo.

Nesse estágio, Piaget, para abordar os afetos intencionais, utiliza-se da teoria de Pierre Janet, cuja ideia central focaliza-se na força psicológica, apresentada numa dinâmica ciclotímica, reguladora do comportamento para o equilíbrio. Este equilíbrio compõe-se de quatro condições: regulações anteriormente enumeradas; forças de reserva; proporção entre as forças disponíveis e a tensão psicológica que define o comportamento; e certa relação entre a ação antiga e a nova, que supõe uma adaptação e um esforço.

Para Piaget (p. 52) o equilíbrio afetivo varia segundo os indivíduos e também segundo a idade, conforme ele exemplifica:

Es precario en el niño, cuyos sentimientos son muy vivos, pero cuyo comportamiento conoce alternancias permanentes; por el contrario, en el anciano, el comportamiento es más estable, en cambio los sentimientos han perdido vivacidad. Entonces, la intensidad de los sentimientos depende del desequilibrio.

Além disso, Piaget agrega ao conceito regulador de equilíbrio, um sistema regulador das ações secundário – o mecanismo de interesses –, que teria a função de decidir o valor da ação, distinguindo o comportamento entre o valor da ação e o custo desta. Assim, um comportamento custoso poderia ser preferido ao invés de um comportamento menos custoso, mas menos valorizado.

Para entender o sistema de interesse, nosso teórico reporta-se a Claparède e sua noção de valores e interesses, que é definida pela regulação de energias na relação entre a necessidade e o objeto suscetível de satisfação desta necessidade. Na significação funcional da necessidade, traduz-se a dinâmica de um desequilíbrio e sua satisfação conduz ao equilíbrio. Claparède finaliza enunciando duas leis: a primeira é que todo comportamento está inspirado num interesse; a segunda é que pode haver vários interesses em jogo no mesmo instante, e o organismo atua de acordo com seu maior interesse. Desse modo, define-se a entrada do valor como uma dimensão geral no campo da afetividade, como cita Kawashima (2013, p. 70):

Nesta tendência do desenvolvimento, o valor é tido como valorização da própria ação. Esta valorização da própria ação é o início da valorização de si e das outras pessoas [...] imprescindível quando se pensa nas atribuições de valor a si mesmo e aos outros. Portanto, nestas tendências é estruturado o mecanismo de interesse, no qual é

construída a relação com o outro, possibilitando as primeiras formas dos sentimentos interindividuais.

Assim Piaget compreende a afetividade direcionada ao outro, significando uma reestruturação de todo o universo afetivo e cognitivo do indivíduo, que iniciará as verdadeiras relações entre o eu e o outro, iniciando os sentimentos interindividuais.

Nessa perspectiva, Piaget apresenta o esquema freudiano acerca da afetividade, expresso pelo deslocamento da libido por meio das pulsões sexuais. As pulsões seriam permanentes e se conservariam de estágio em estágio, e as transferências libidinais constituiriam o critério de distinção entre os diferentes estágios da vida afetiva. Piaget (2001, p. 60) completa descrevendo suas fases:

Primera fase: la libido sólo se dirige al propio cuerpo: estadio digestivo; posteriormente aparecen tempranas diferenciaciones periféricas: estadio oral-estadio anal.

Segunda fase: se dirige a la actividad del propio cuerpo en general: narcisismo primario.

Tercera fase: transferencia de la afectividad a objetivos exteriores (personas y especialmente la madre, conflictos diversos): sentimientos interindividuales, complejos, etc.

Dessa maneira, a afetividade cumpriria uma trajetória partindo do próprio corpo, dirigindo-se para a atividade do próprio corpo e transferindo-se a objetos externos, como o outro.

O quarto estágio – os afetos intuitivos e os sentimentos interindividuais – compreende os sentimentos sociais elementares, os primeiros sentimentos morais. Aqui, com a aquisição da representação e da linguagem, é permitida a aquisição de uma estabilidade e uma duração dos sentimentos; a afetividade simbólica é estabelecida; constituem-se progressivamente os sentimentos normativos, como a simpatia e a antipatia; e é criada a escala de valores, superioridade e inferioridade.

Quanto à autovalorização, definida como sendo a forma pela qual o sujeito julga-se superior ou inferior ao outro, temos a tese clássica, fundamentada na afetividade, segundo a qual sucessos e fracassos sociais configuram-se como gênese da autovalorização. Nesse contexto, como os sentimentos de inferioridade e superioridade resultam do julgamento do outro, a criança constitui a valorização e/ou a desvalorização de si mesma.

No quinto estágio – os afetos normativos: a vontade e os sentimentos morais autônomos – há a aquisição da operação como uma ação interiorizada, há reversibilidade e as operações se coordenam em sistemas de classificação, seriação etc. A afetividade, então, pode formar sistemas lógicos coerentes com o pensamento racional, constituindo uma lógica da afetividade; com comportamentos comuns às normas da moralidade, essa lógica leva à construção dos afetos normativos.

Em relação à vontade, percebe-se a instalação do problema dos conflitos entre as tendências, o qual, antes mais débil, apresenta-se agora mais forte e no transcurso do ato voluntário. Os sentimentos autônomos prevalecem sobre os sentimentos morais anteriores e podem entrar em conflito com a moral heterônoma vigente para suceder o sentimento de justiça.

Piaget finaliza essa construção autônoma com a exposição da noção de autonomia designada pela possibilidade de o sujeito elaborar suas próprias normas, ao menos em parte, com o estabelecimento do respeito mútuo e a caracterização da reciprocidade. Vale ressaltar que, com o respeito mútuo, operam-se quatro importantes transformações: o respeito de um pelo outro; satisfação e a própria escala de valores; o reconhecimento do outro; e a simples valorização afetiva e moral.

Nesse sentido, o respeito mútuo leva à necessidade de contradição moral: não se pode ao mesmo tempo valorizar o seu companheiro e atuar de uma maneira que não seja valorizada por ele.

Ainda acerca dos afetos normativos e a autonomia, Piaget recorre a Durkheim para alertar sobre a pressão social – que, segundo a tese durkheimiana, não é suficiente, de forma nenhuma, para explicar a autonomia – e considera que especialmente a pressão familiar pode ser interiorizada sem que haja autonomia.

O sexto estágio – os sentimentos ideais e a formação da personalidade – apresenta no plano cognitivo o que se refere ao último estágio do desenvolvimento intelectual e o mais elevado, o momento das operações formais, caracterizado pelo pensamento hipotético-dedutivo. Aqui se instala a capacidade de pensar logicamente, formular hipóteses e buscar soluções, sem depender apenas da observação da realidade. Há a possibilidade de reflexão e o pensar sobre si mesmo.

No âmbito afetivo, aparecem novidades de ordem social, política, religiosa, metafísica, estética etc., pelas quais podemos designar sentimentos que têm

objetivos ideais, por meio dos quais é que se constitui a personalidade (PIAGET, 2001, p. 100).

Dessa forma, para cada nível do desenvolvimento mental, pode-se notar a manifestação surpreendentemente paralela entre os comportamentos cognitivos e os afetivos, o que faz com que as relações entre inteligência e afetividade findem objetivando um equilíbrio progressivo. Porém seria injusto qualificar simetricamente estruturas cognitivas e afetivas. Nesse sentido, definitivamente, a afetividade pode acelerar ou retroceder o desenvolvimento da inteligência, perturbar seu funcionamento e modificar seus conteúdos, entretanto a afetividade não pode produzir nem modificar as estruturas dela.

Assim, Piaget conclui a evolução afetiva simultaneamente com o desenvolvimento da inteligência, encontrando um aspecto estrutural cognitivo e um aspecto afetivo energético, e distinguindo-os entre comportamentos orientados aos objetos, constituídos pelas várias estruturas lógico-matemáticas, e comportamentos orientados às pessoas, compostos pelos diversos afetos interindividuais.

4.2 Autonomia e afetividade na Teoria de Carol Gilligan

As reflexões de Carol Gilligan, acerca da autonomia sobre a tomada de decisões, demonstradas por meio das vozes das mulheres, serão a temática abordada neste trecho da seção, na justa tentativa de expor o feminino, por vezes negligenciado nas pesquisas sobre desenvolvimento humano.

Segundo Gilligan, em *Uma voz diferente* (1982), o problema da exclusão das mulheres nas pesquisas psicológicas, das antigas teorias psicológicas do desenvolvimento, porque consideradas sexualmente neutras em sua objetividade científica, na verdade reflete um consistente preconceito observacional e valorativo, ato percebido quando se nota o quanto nos acostumamos a ver a vida por intermédio do olhar masculino.

Mesmo que Gilligan não tenha elaborado uma teoria do desenvolvimento, seus estudos se tornaram fundamentais para a compreensão das diferenças de gênero no campo da psicologia, tanto para a formação quanto para o desenvolvimento humano.

Todavia, ao iniciar a apresentação de suas pesquisas, Gilligan (1982, p. 12) ressalva:

A voz diferente que eu defino caracteriza-se não pelo gênero, mas pelo tema, sua associação com as mulheres é uma observação empírica, e é sobretudo através das vozes das mulheres que eu traço o seu desenvolvimento. Mas essa associação não é absoluta, e os contrastes entre as vozes femininas e masculinas são apresentados aqui para aclarar uma distinção entre os dois modos de pensar e focalizar um problema de interpretação mais do que representar uma generalização sobre ambos os sexos.

Nessa perspectiva, ela apresentou os resultados de três estudos, abordando jovens estudantes, mulheres e homens e mulheres entre 6 e 60 anos, com o intuito de demonstrar que a maneira como as pessoas falam de suas vidas é significativa, que a linguagem que utilizam e as conexões que fazem revelam sua percepção de mundo e a forma como atuam nele.

O primeiro estudo, realizado com estudantes de faculdades, teve como objetivo entender o desenvolvimento da identidade e da moral nos primeiros anos de vida adulta; o segundo estudo, sobre a tomada de decisão para o aborto, investigado com mulheres encaminhadas por serviços de aconselhamento em gravidez e aborto, com o objetivo de compreender o nexos existente entre a experiência, o pensamento e o papel do conflito no desenvolvimento moral; e o terceiro estudo, abordando homens e mulheres de idades entre 6 e 60 anos, teve o intuito de colher dados sobre percepção do eu e da moralidade nos vários sentidos para a experiência da escolha e do conflito, e sobre o julgamento dos dilemas morais.

Em todos os estudos, prevaleceu a tentativa de fornecer uma representação mais clara do desenvolvimento das mulheres, para que se possa acompanhar seu curso e entender alguns dos enigmas dessa trajetória, especialmente a formação da identidade da mulher e seu desenvolvimento moral. Os resultados apresentados são baseados na ética do *care* – cuidado. Para as mulheres, atentas às necessidades do outro, a identidade e a intimidade estão intensamente associadas, e a agressividade está ligada à ruptura da conexão humana. Nesse sentido, o cuidar do outro garante um mundo social seguro e, por isso, a preocupação feminina direciona-se ao cuidado e à preservação dos relacionamentos (GILLIGAN, 1982).

Para a autora, a voz diferente que as mulheres possuem, em contraposição à voz da justiça, presente nos homens, é a voz do *care*, que revela a questão transitória do apego ou conexão com outros e que instaura o conceito de responsabilidade. Portanto, para as mulheres, o nível do que é eticamente normal difere do que o é para os homens.

Dessa maneira, para Gilligan, as mulheres se constituem sob a ética do cuidado e a partir da concepção da continuidade dos relacionamentos, e os homens constituem-se pela separação, demonstrando visões diferentes acerca da formação de homens e mulheres. Para o homem, a separação é essencial e necessária para o desenvolvimento da masculinidade, ao passo que a construção da identidade feminina está na conexão definitiva com a figura materna. Assim, o feminino direciona a sua preocupação para o cuidado e a preservação das relações, enquanto que o masculino segue para a independência, como ilustra Gilligan (1982, p. 18):

Uma vez que a masculinidade define-se através da separação, enquanto a feminilidade define-se através do apego, a identidade de gênero masculina é ameaçada pela intimidade, ao passo que a identidade de gênero feminina é ameaçada pela separação.

Nesse sentido, o quesito preservação dos relacionamentos torna-se uma premissa para a mulher, que constrói seu mundo baseado em termos interpessoais e da bondade, igualada ao ajudar e agradar outrem – estereótipo de que a mulher deve cuidar de todos. A mulher não diferencia a estrutura interna do problema e sua solução, pois ela vê, segundo Gilligan (1982, p. 40), “o mundo constituído de relacionamentos, e não de pessoas isoladas, um mundo compatível com conexões humanas em vez de um sistema de regras [...]”.

Por essa dinâmica, instaura-se a grande preocupação feminina, focada na ação justa com as pessoas. Assim, a mulher procura resoluções que considerem todos os envolvidos e tragam uma solução adequada, sem cometer injustiças, e, mesmo que ao término da reflexão concluísse que seria impossível, ela buscaria estabelecer menos prejuízos para todos – cuidando de todos e protegendo os relacionamentos.

Ainda se pode salientar que Gilligan aborda também a perspectiva daquele que é cuidado e do quanto o autovalor está implicado nesta compreensão. Pela ótica do desenvolvimento da mulher, a autovalorização não permite que ela menospreze

suas escolhas e faz com que ela acredite que, ao cuidar dos outros, também pode estar cuidando de si mesma. Essa ideia confirma o posicionamento de Piaget, quando este enfatiza que não se pode ao mesmo tempo valorizar o seu companheiro e atuar de maneira que ele te desvalorize.

Centrada na teia dos relacionamentos, a mulher dissipa a tensão entre egoísmo e responsabilidade em prol de um novo entendimento da interconexão entre o outro e o eu. Pautadas na sensibilidade em relação às necessidades dos outros e ao sentimento de responsabilidade pelo cuidar, as mulheres atendem outras vozes que não as suas:

A responsabilidade pelo cuidado inclui, portanto tanto o eu como o outro, e a obrigação de não causar dano, ao mesmo tempo encara a responsabilidade pela escolha (GILLIGAN, 1982, p.106).

Dessa forma, a teoria gilliganiana preocupou-se, principalmente, em identificar uma ética diferenciada daquela da justiça em Piaget e Kohlberg, uma ética do cuidado, centrada no desenvolvimento humano por meio da compreensão da responsabilidade e dos relacionamentos, agregada à concepção de bondade.

Assim, a ética do cuidado de Gilligan traz um olhar sobre os relacionamentos e sobre as consequências da disponibilidade de escolha, e, com esta, o ônus da responsabilidade, o que gera conflito entre compaixão e autonomia, em que a voz feminina luta por recuperar o seu eu e esforça-se em solucionar os problemas de tal modo que ninguém seja prejudicado.

Essa preocupação para com os sentimentos dos outros impõe uma deferência em relação a eles e, apesar da independência em julgamento e ação alcançados na vida adulta, a mulher vive antes o cuidado e a preocupação com os outros e, nesse exercício, ela julga a si mesma e é julgada pelos outros.

Nessa lógica, a autora foca três perspectivas para elucidar a ética do cuidado na mulher. Inicialmente há, no cuidado de si mesma, o foco na sobrevivência, seguido pelo julgamento egoístico, o qual assinala a compreensão da conexão entre o eu e os outros, articulada pelo conceito de responsabilidade; a segunda perspectiva, que iguala a bondade ao cuidado com os outros, assegurando o encargo pelo dependente e desigual – numa moralidade maternal – traça a equação “conformismo e cuidado pelo outro”, que são reconsiderados com a articulação da responsabilidade no esforço para desfazer a convenção feminina de autossacrifício

e cuidado – sendo este o paradigma da bondade feminina; e a terceira perspectiva concentra-se na dinâmica dos relacionamentos e traz o cuidado como o princípio escolhido para o julgamento, que ainda é psicológico em sua preocupação com relacionamentos e respostas, mas se torna universal na dinâmica da interação social. Assim a mulher arquiteta o desenvolvimento da ética do cuidado, numa compreensão de que o eu e o outro são interdependentes.

Quanto à sexualidade das mulheres, Gilligan ressalva que por séculos ela ancorou-se na passividade, numa situação receptiva, na qual as necessidades sexuais das mulheres eram ou negadas, ou sacrificadas. Na sua trajetória histórica, entretanto, as mulheres liberaram-se da passividade e reticência de uma sexualidade que as mantinha em dependência e ganharam o direito de escolher por si mesmas, exercício este que impõe secretamente um conflito com as convenções da feminilidade, sobretudo com a equação moral da bondade e do autossacrifício femininos.

Sendo a autonomia um comportamento tido como produto final do direito de escolha, o critério de julgamento feminino passa de bondade para verdade, campo em que a honestidade é condição primeira para um julgamento pautado na responsabilidade, em termos de realidade da intenção e da consequência.

Assim, segundo Gilligan, instaura-se uma consideração fundamental, que constitui o cuidado, transformando-o numa injunção universal, uma ética pessoal que liberta da interpretação convencional dele e leva à presunção da responsabilidade pela escolha. Essa constituição pertence ao valor do eu em relação com os outros e corresponde a uma reivindicação do poder de optar e à aceitação da responsabilidade pela opção, como a própria autora considera afirma:

A responsabilidade pelo cuidado inclui portanto tanto o eu como o outro, e a obrigação de não causar dano, liberta das limitações convencionais, mantém o ideal do cuidado ao mesmo tempo em que encara a realidade da escolha (GILLIGAN, 1982, p. 106).

Às mulheres resta, então, a jornada pelas transições no desenvolvimento de uma ética do cuidado, arquitetada a partir da preocupação com a sobrevivência para a preocupação com a bondade, e da bondade para a verdade, findando no cuidado e respeito pelas suas próprias necessidades e pelas alheias. Cria-se, assim, uma imagem que parte de um círculo, que cresce no mesmo lugar, objetivando a imagem

espiral, agregada de crescimento e progressão, apropriando-se reflexivamente da assunção da responsabilidade por si mesma.

Diante de todos esses fatores, pode-se afirmar que o desenvolvimento de uma ética do cuidado pressupõe mudanças na concepção de responsabilidade, as quais, por sua vez, refletem mudanças na experiência e no entendimento dos relacionamentos, assim como na capacidade para a responsabilidade e o cuidado, que se desenrola por meio de uma sequência coerente de sentimentos e pensamentos.

Enfim, Gilligan chama a atenção para uma autonomia que ecoa nas mulheres por meio da dinâmica da interdependência dos relacionamentos, autonomia esta em que a dialética fundamental está no cuidado de si e do outro, e cuja escolha pressupõe a obrigação de agir responsavelmente, resultando num julgamento e numa tomada de decisão que se tornam mais tolerantes e menos absolutos.

5 A METODOLOGIA

Consequente ao visto na fundamentação teórica, a sexualidade é parte integrante do humano e participa ativamente da percepção de vida saudável das mulheres. Portanto, a função da educação para a sexualidade saudável é propiciar às jovens mulheres a conquista da autonomia, bem como educá-las moralmente para a vida. Em razão de a afetividade ter sido relacionada ao julgamento moral presente nas relações afetivas e/ou sexuais, acredita-se que a jovem mulher que valoriza e exercita essa moral de maneira adequada vivencia uma sexualidade plena e saudável. Diante disso, foram formuladas as seguintes hipóteses: a) os juízos a respeito da sexualidade, apresentados pelas jovens mulheres, seriam mais evoluídos, moralmente falando; b) a afetividade, por ter sido relacionada ao julgamento moral, à sensibilidade moral, e por alterar a percepção de risco, seria moralmente mais valorizada pelas jovens no exercício do juízo; c) as relações almeçadas pelas jovens incidiriam sobre valores morais e se sustentariam como relações autônomas.

5.1 Objetivos

5.1.1 Gerais:

Pretendeu-se inquirir e compreender a sexualidade das jovens universitárias por meio da educação, iniciação e trajetória de vida sexual e da vivência da sexualidade, situando-as no seu contexto social e conhecendo as representações, orientações e atitudes do grupo; bem como compreender a trajetória sexual de suas mães, investigando a educação que tiveram e, a partir da qual, proveram às suas filhas. Também se almejou avaliar o impacto da participação na pesquisa sobre as práticas sexuais das jovens universitárias e sobre o diálogo estabelecido com as mães.

5.1.2 Específicos:

1. Estabelecer os determinantes socioeconômicos, culturais e psicológicos do comportamento sexual;
2. Estudar as interações entre os fatores de vulnerabilidade feminina;
3. Investigar a relação mãe-filha para a formação feminina e sua autonomia;
4. Pesquisar a relação sexo – autonomia;
5. Avaliar níveis de conhecimento sobre o corpo feminino.

5.2 Procedimentos metodológicos

Nas pesquisas acerca dos estudos da autonomia e do desenvolvimento moral em busca da compreensão da formação para a autonomia, diversos métodos têm sido empregados, os quais incluem procedimentos como: estudos observacionais, questionários e/ou entrevistas. Tendo em vista a delicadeza do tema proposto – sexualidade –, e da crença em torno dele, a proposta deste trabalho foi investigar um grupo de alunas e suas mães por meio de indicação, organizando uma amostra por conveniência.

Dessa maneira, a pesquisa foi desenvolvida em duas fases, como ilustrado no Quadro 2.

QUADRO 2 – Panorama Metodológico da Pesquisa

	1ª Etapa Investigação com as alunas	2ª Etapa Investigação com as alunas	3ª Etapa Investigação com as mães
1ª Fase: Investigação Quantitativa	Aplicação do Questionário Fechado (forma coletiva)	-	Aplicação do Questionário Fechado (forma Individual)
2ª Fase: Investigação Qualitativa	-	Realização da Entrevista em Profundidade (dois encontros)	Realização da Entrevista em Profundidade (um encontro)

Na primeira fase, de cunho quantitativo, levantou-se uma amostra de alunas de um centro universitário privado, investigando a conduta sexual delas, e na segunda fase, em uma abordagem qualitativa, investigaram-se profundamente a trajetória sexual das universitárias, a trajetória sexual das mães e o diálogo para a educação sexual estabelecido entre elas, na tentativa de compreender a formação moral autônoma presente na relação mãe-filha.

Sendo assim, a presente pesquisa apresenta como método a utilização de questionário fechado quantitativo e entrevistas em profundidade semiestruturadas, adaptadas ao tema sexualidade e seguindo a metodologia proposta por Seidman (1997). A escolha por esses procedimentos se deu pelo fato de eles terem se mostrado adequados nessa área de estudo.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi realizada em três etapas. Primeiramente foi utilizado o questionário fechado quantitativo (APÊNDICE A), feito no primeiro momento para o levantamento inicial dos dados. Ele consiste em aplicações coletivas ao grupo foco, no intuito de averiguar, diretamente, as características sociodemográficas e as condutas sexuais das adolescentes e das jovens mulheres estudadas.

Na segunda fase da pesquisa, realizou-se a entrevista em profundidade, semiestruturada, com as jovens (APÊNDICE B), ocorrida em dois momentos e realizada após a aplicação do questionário. Essa entrevista descreve a organização e as mudanças evolutivas do pensamento, ou seja, o modo como a adolescente e a jovem mulher pensam sua sexualidade, portanto, por meio dela, é possível obter dados sobre os processos de raciocínio e julgamento, e não simplesmente, sobre as conclusões.

Numa terceira etapa, investigaram-se as mães das universitárias, em uma abordagem quantiqualitativa, por meio do questionário fechado e da entrevista semiestruturada em um único momento (APÊNDICE C). Nesse encontro procurou-se investigar as características sociodemográficas e condutas sexuais, bem como descrever a trajetória sexual das mães, sua percepção sobre sexualidade e a educação proporcionada às filhas, refletindo acerca dos sentimentos presentes na relação mãe-filha no contexto da sexualidade.

A entrevista em profundidade semiestruturada foi utilizada como meio de obter informações mais aprofundadas sobre os processos de pensamento e julgamento. Ela consiste basicamente na sugestão verbal, às participantes, na

intenção de que elas rememorem suas lembranças envolvendo as situações vividas referentes a um tema específico de interesse da pesquisadora; se necessário, faz-se uso da observação.

A entrevista contém, como marco direcional da pesquisa, a tomada de decisão para a primeira relação sexual ocorrida com as universitárias participantes.

5.2.1 O Centro Universitário

O *campus* do Centro Universitário escolhido se encontra no interior do estado de São Paulo, localizado na região noroeste, a cerca de 450 km da capital, em uma cidade de porte médio com aproximadamente 450 mil habitantes. Essa escolha se deu pela facilidade de acesso da pesquisadora ao *campus* e por, anteriormente, ela ter sido professora nesse mesmo *campus*, participando dos cursos de psicologia, administração, gestão em recursos humanos, educação física e secretariado executivo, já tendo sido, assim, estabelecida uma relação de confiança e tranquilidade por parte das alunas em relação à pesquisadora.

Trata-se de uma escola de ensino superior privada, composta por 46 cursos de graduação e tecnológicos, nos períodos integral, diurno e noturno. Foram escolhidas todas as turmas de graduação e tecnologia, em que as coordenações autorizaram a coleta de dados. Participaram da pesquisa os cursos de administração, fisioterapia, nutrição, pedagogia, psicologia e secretariado executivo, graduações nas quais houve maior contato da pesquisadora com o público-alvo ou acessibilidade à coordenação e compreensão por parte das mesmas para realização da pesquisa.

5.2.2 As participantes

Foi convidada a participar da primeira fase da pesquisa pelo menos uma turma de cada curso investigado. Os cursos participantes foram: administração, fisioterapia, nutrição, pedagogia, psicologia, secretariado executivo. A seleção das turmas participantes foi realizada por meio de indicação, por parte das coordenadoras, com base na lista de matriculadas em cada curso. O convite para as

alunas foi feito após concordância das coordenadoras dos cursos. Todas as alunas matriculadas nas salas indicadas dos seis cursos investigados foram convidadas a participar. Alcançou-se o número estimado em 218 estudantes mulheres. Para a segunda fase, a da realização da entrevista, foram convidadas, inicialmente, cerca de 5% das participantes da primeira fase. Esse número poderia ser maior dependendo dos conteúdos das respostas, pois, em pesquisa qualitativa, o critério para encerrarem-se as entrevistas é a repetição das informações (BIASOLI-ALVES, 1998). A tabela 1 mostra as frequências e as porcentagens das participantes, por curso, dos cursos de graduação.

Tabela 1 – Porcentagem e frequência das participantes por curso

	<i>f</i>	%
Administração	18	8,3
Fisioterapia	19	8,7
Nutrição	18	8,3
Pedagogia	42	19,3
Psicologia	108	49,5
Secretariado Executivo	13	6,0
Total	218	100

Na fase da aplicação dos questionários, todas as turmas indicadas pelo centro universitário foram abordadas e a aplicação do questionário foi realizada da seguinte forma: a pesquisadora inicialmente solicitava ao professor da sala um intervalo para explicar às alunas participantes a intervenção requerida e a forma de indicação por conveniência utilizada. Em seguida, solicitava o preenchimento do questionário para as participantes voluntárias que se sentissem à vontade para respondê-lo, informando que, se houvesse algum desconforto, poderiam entregar em branco. Os questionários em branco foram desconsiderados para a pesquisa, tendo-se considerado como número referido à turma o total de participantes voluntárias conseguido. Após a entrega dos questionários para preenchimento, a pesquisadora combinava seu retorno no intervalo ou ao final da aula para recebê-los preenchidos pelas alunas voluntárias. A aplicação do questionário a todas as

participantes compreendeu um período de dois meses, composto por encontros de quatro horas de aplicação em cada situação, cinco vezes por semana, no *campus*. As respostas dos questionários foram transcritas em planilha de dados e calculadas, por curso, usando frequências e porcentagens das respostas ocorridas.

5.2.3 Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos neste trabalho. O primeiro (APÊNDICE A), para um levantamento quantitativo, foi o questionário fechado, com intuito de levantar os dados sociodemográficos, nível socioeconômico e conduta sexual das participantes. O segundo (APÊNDICE B), para um acompanhamento mais minucioso, foi a entrevista semiestruturada em profundidade, utilizando o procedimento de Seidman (1997), adaptado ao público em questão; as entrevistas eram compostas por dois momentos de inquérito que rememoravam toda a vida da entrevistada segundo o tema de interesse da pesquisadora, e tiveram espaçamento de três dias a uma semana entre os momentos; de posse desse material, foram construídas as histórias sobre a temática da autonomia, da iniciação sexual e do comportamento sexual da jovem. O terceiro instrumento (APÊNDICE C), para um acompanhamento minucioso com as mães, foi a entrevista semiestruturada, utilizando também o procedimento de Seidman (1997), adaptado ao público em questão; essa entrevista era composta de um único momento com a mãe, encontro feito após as entrevistas com as jovens universitárias – filhas; de posse desse material, foram construídas as histórias sobre a temática da autonomia, da iniciação sexual e da educação sexual que as mães tiveram e puderam proporcionar às suas filhas. Nas mães também foi aplicado o questionário fechado quantitativo, em um único momento, antes da entrevista, para levantar os dados sociodemográficos, nível socioeconômico e conduta sexual das mães participantes, bem como para familiarizá-las com o tema proposto.

O questionário fechado quantitativo, baseado em respostas obtidas das universitárias, na forma como elas apareceram, foi o instrumento utilizado na primeira fase da pesquisa para o levantamento inicial dos dados, instrumento que continha 15 questões objetivas e/ou de múltipla escolha. Para a segunda fase da pesquisa, utilizou-se a entrevista em profundidade, como instrumento de coleta dos

dados qualitativos. Nessa abordagem, a pesquisadora seguiu um roteiro semiestruturado, em que as perguntas feitas à entrevistada podem ser respondidas dentro de uma conversa informal. Esta se baseou nos acontecimentos retirados das próprias histórias das universitárias investigadas, utilizando o procedimento de Seidman (1997), e apresentou dois momentos distintos, com espaçamento de três dias a uma semana entre os encontros. Para a terceira fase da pesquisa, utilizou-se o questionário fechado e a entrevista em profundidade, como instrumentos de coleta dos dados quantitativo e qualitativo, respectivamente, e seguiram-se as mesmas considerações explicativas e técnicas utilizadas com as universitárias, agora com as mães.

O método para o questionário quantitativo, utilizado na primeira abordagem, descreve os eventos comportamentais das universitárias e, por ser de estrutura fechada, propicia informações numerosas e detalhadas. Com base nesses dados, a pesquisadora delineou as entrevistas posteriores.

Como passo final dessa fase, tivemos a construção de tabelas e gráficos com os perfis do público-alvo para posterior descrição e discussão dos resultados.

O método para a entrevista qualitativa, realizado na segunda fase da pesquisa, propiciou a posse de um material rico em detalhes e profundidade, a partir do qual construíram-se as histórias sobre a temática da autonomia, iniciação sexual e comportamento sexual das universitárias.

Com relação às mães, na terceira abordagem, o método para o questionário quantitativo descreve os eventos comportamentais delas e propicia informações numerosas e detalhadas. Aqui também o método para a entrevista qualitativa propiciou a posse de um material rico em detalhes e profundidade, a partir do qual foram construídas as histórias sobre a temática da autonomia, iniciação sexual e comportamento sexual das mães e, principalmente, da educação sexual que estas mães proporcionaram às suas filhas.

5.2.4 Formas de registro e análise dos dados

Os dados foram coletados de forma coletiva, em sala de aula, na primeira etapa da pesquisa – o levantamento inicial, por meio dos questionários quantitativos

fechados –, e individualmente, nos locais pré-estabelecidos pelas participantes, na entrevista em profundidade, semiestruturada, que foi gravada pela pesquisadora.

Para cada instrumento houve uma forma de análise. Todos os dados do levantamento inicial foram digitados em uma planilha eletrônica e exportados para um programa de estatística (SPSS, 2003), e posteriormente foram realizadas análises descritivas, paramétricas e não paramétricas.

As entrevistas das universitárias e das mães foram gravadas e posteriormente digitadas em documento textual tabelado. Esse material foi examinado a partir da análise do conteúdo dos relatos das universitárias e das mães, por meio de categorizações, objetivando apreender as formas de evolução do pensamento e condutas sexuais adotadas, e visando conhecer, inclusive, como se categorizam essas condutas, seu julgamento sócio-moral e o desenvolvimento de sua autonomia.

5.2.5 Considerações éticas

Antes de coletar os dados para realização desta pesquisa, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciência da UNESP. As participantes foram informadas antecipadamente de que poderiam desistir de participar do estudo em qualquer momento, pois a participação é de livre consentimento do indivíduo. Se houvesse qualquer manifestação de sofrimento por parte da participante, em função da metodologia utilizada, a pesquisa seria suspensa e o método, reelaborado, mas isso não aconteceu e o método mostrou-se bastante adequado para a população estudada.

Em relação aos resultados individuais, ficou determinado e claro que cada resultado individual era sigiloso e que apenas o próprio sujeito, se desejasse conhecer seus resultados, receberia essas informações.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados de acordo com cada instrumento utilizado, correspondendo a cada fase de investigação. Primeiramente, serão apresentados os resultados do levantamento inicial, obtidos por meio da aplicação do questionário fechado quantitativo nas universitárias. Essa primeira fase da pesquisa contou com a participação de 228 participantes, sendo 218 alunas e 10 mães, que responderam aos instrumentos de investigação, quanto às características sociodemográficas e ao padrão de comportamento sexual. Em seguida, serão apresentados e descritos os resultados da segunda fase da pesquisa, que se compõe da entrevista em profundidade, realizada com as alunas voluntárias em dois momentos distintos; e um terceiro momento, com a aplicação do questionário fechado quantitativo e da entrevista em profundidade com as mães dessas mesmas alunas. Dessa fase participaram 10 universitárias voluntárias e suas mães, compreendendo 20 participantes, em dois momentos distintos de entrevista para as universitárias e um momento de entrevista para cada mãe de universitária.

Por meio do procedimento de pesquisa – entrevista em profundidade – foram investigadas as condutas das relações afetivas e afetivo-sexuais e o julgamento sócio-moral nas relações, bem como a educação sexual obtida e produzida pelas universitárias e suas mães, respectivamente. Cabe esclarecer que, apesar de os resultados deste trabalho apresentarem alguns aspectos do perfil das participantes e de seu grupo social, não podemos (nem pretendemos) generalizar esses resultados para outros contextos, sob pena de incorrerem em erros simplistas e lineares. Propusemo-nos, então, a enxergar a singularidade histórica e geracional do público foco, procurando não universalizar os achados para contextos diversos ao estudado.

6.1 Resultados da primeira fase da pesquisa – questionários

Com a utilização do questionário fechado quantitativo, aplicado no levantamento inicial, foi possível traçar o perfil sociodemográfico das participantes e avaliar o padrão comportamental delas nas relações sexuais. Os resultados apresentados são referentes à análise desse instrumento utilizado e caracterizam as

participantes segundo nível socioeconômico, idade, ano escolar, estado civil e religião. Além desses aspectos investigados, considerando o tema foco da pesquisa – a iniciação na vida sexual e a autonomia exercida nessa tomada de decisão, bem como a educação intergeracional ocorrida –, avaliamos também, no questionário, critérios relacionados à orientação sexual, à educação sexual como um todo, à vida sexual e ao uso do preservativo.

Primeiramente, iremos apresentar os dados extraídos a partir dos questionários aplicados exclusivamente nas participantes alunas, matriculadas na faculdade nos cursos de administração, fisioterapia, nutrição, pedagogia, psicologia e secretariado executivo.

Quanto ao nível socioeconômico encontrado entre as alunas e mães investigadas, ele é semelhante ao dos alunos matriculados na universidade de forma geral, denotando a presença maior do nível socioeconômico B entre as universitárias, com 63,1% da amostra. (Tabela 2).

Tabela 2 – Porcentagem e frequência do nível socioeconômico das universitárias

	<i>f</i>	%
Níveis A1 + A2	18	8,3
Níveis B1 + B2	137	63,1
Níveis C1 + C2	62	28,6
Total	217	100

Com relação à idade das participantes, tivemos um resultado expressivo identificando as mais novas, de 15 a 29 anos, denominadas neste trabalho como jovens, seguindo as considerações do *Estatuto da juventude* (BRASIL, 2013). As jovens apresentaram maior frequência no *campus*, sendo 162 participantes, totalizando 75,0% das universitárias matriculadas; enquanto que as alunas entre 30 e 60 anos, consideradas adultas pelo *Estatuto da juventude*, totalizaram 54 mulheres, correspondendo a 25,0% da amostra de universitárias participantes.

Analisando a religião declarada das participantes, constatou-se que 47,2% das universitárias se consideram católicas, seguidas de 33,5% de evangélicas e 13,7% de espíritas (Tabela 3).

Tabela 3 – Porcentagem e frequência da religião das participantes universitárias

	<i>f</i>	%
Católica	100	47,2
Evangélica	71	33,5
Não tem/Em branco	12	5,7
Espírita	29	13,7
Total	212	100

Acerca da educação sexual que as universitárias tiveram em sua formação, destaca-se a família, que foi assinalada como primeiro ambiente de informação e orientação para a sexualidade por 49,1% das estudantes. Em “família e escola”, tivemos a segunda maior frequência de respostas, com 20,6%; seguida de amigos, com 19,6%. Aparecerem também escola com 4,2%; e outras formas de orientação, dentre elas, internet e revistas *teen*, com 6,5%. Considerando que a família corresponde a 49,1% das respostas e, família e escola, a 20,6%, podemos afirmar que a família desempenha papel fundamental na orientação e educação sexual das pessoas (Tabela 4).

Tabela 4 – Porcentagem e frequência da educação sexual das participantes

	<i>f</i>	%
Família	105	49,1
Amigos	42	19,6
Escola	9	4,2
Família e escola	44	20,6
Outras	14	6,5
Total	214	100

Ao tratarmos da situação afetiva das investigadas, levando em consideração a peculiaridade do grupo, entre as categorias para estado civil inserimos a categoria *namora*, para alunas com relacionamento estável, mas que não coabitam com o parceiro; outra categoria que foi inserida é a *sozinha/fica ocasionalmente*, para participantes universitárias que estavam momentaneamente sozinhas ou “ficando”, correspondendo a relacionamentos eventuais e sem compromisso firmado. O resultado encontrado aponta a presença marcante de universitárias que namoram, correspondendo a 42,7%; quanto às universitárias que estão sós ou “ficando”, obtivemos 29,4%; em seguida aparece a categoria *casada/união estável*, com 26,4% das participantes universitárias (Tabela 5). Cabe ressaltar que os dados da Tabela 5 representam as universitárias categorizadas na situação afetiva em que se encontram no momento da pesquisa.

Tabela 5 – Porcentagem e frequência da situação afetiva das universitárias

	<i>f</i>	%
Casada/União estável	57	26,6
Namora	93	43,5
Sozinha/Fica ocasionalmente	64	29,9
Total	214	100

A partir da percepção do cenário composto pela situação afetiva das universitárias, seguimos com a investigação em relação à orientação sexual declarada pelas participantes da pesquisa. Tivemos um resultado expressivo e maciço na orientação declarada como heterossexual, com 96,3% do total de participantes, configurando 210 alunas declarando-se heterossexuais; em segundo plano, aparece a orientação bissexual, apresentando somente 1,4% das respostas, com 3 alunas declarando-se bissexuais; e em seguida a orientação homossexual com 0,9% de assinalações, compondo 2 alunas que se declararam nesta condição (Tabela 6).

Tabela 6 – Porcentagem e frequência da orientação sexual das universitárias

	<i>f</i>	%
Heterossexual	210	97,7
Homossexual	2	0,9
Bissexual	3	1,4
Total	215	100

Em sexualidade, também foi investigada a vida sexual ativa das participantes, sendo que 85,8% das alunas declararam já ter iniciado sua vida sexual, o que corresponde a 187 participantes.

Ao se observar a vida sexual declarada pelas participantes e compará-la à religião professada pelas mesmas, percebe-se a influência das religiões que pregam a abstinência sexual na tomada de decisão para o início da vida sexual das jovens. Assim temos que, entre as evangélicas, 22,5% delas ainda não iniciaram sua vida sexual, enquanto essa categoria é de 13,0% para as católicas, 6,9% para as espíritas e zero para as que declararam não professar nenhuma religião (Tabela 7).

Tabela 7 – Porcentagem e frequência da vida sexual pela religião das participantes universitárias

	Sim		Não	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Católica	87	87,0	13	13,0
Evangélica	55	77,5	16	22,5
Não tem ou em branco	12	100,0	0	0,0
Espírita	27	93,1	2	6,9

A fim de delinear o contexto da vida sexual das participantes, investigou-se o número de parceiros sexuais no último ano. Nessa esfera, a maior parte das investigadas, 154 participantes, ou seja, 83,7%, referiram um único parceiro sexual

no último ano; em segundo aparecem participantes sem parceria no último ano, 12 universitárias, com 6,5%; seguidas de 10 participantes que declararam terem tido dois parceiros sexuais no último ano, correspondendo a 5,4%. Por motivos claros de discrepância dos dados em uma única resposta, foi extraída dos resultados a resposta de uma aluna que declarou ter tido 300 parceiros no último ano, pois, ao investigar a veracidade da declaração, descobriu-se que se tratava de uma profissional do sexo (Tabela 8).

Tabela 8 – Porcentagem e frequência do número de parceiros sexuais no último ano das universitárias

	<i>f</i>	%
Zero	12	6,5
Um	154	83,7
Dois	10	5,4
Três	6	3,3
Quatro	2	1,1
Total	184	100,0

* Uma participante declarou 300 parceiros.

Com relação ao uso do preservativo na primeira relação sexual, 66,7% das universitárias com vida sexual ativa referiram ter utilizado o preservativo na primeira relação sexual. Já na questão sobre o uso do preservativo na última relação sexual, verificou-se uma significativa redução, com 35,3% de referência ao uso. Esses resultados evidenciam certa preocupação da prevenção no início dos relacionamentos sexuais e a afetividade possivelmente interferindo nesse julgamento para o uso no decorrer da trajetória de vida sexual (Tabela 9).

Tabela 9 – Porcentagem e frequência do uso de preservativo na primeira e na última relação sexual

	Sim		Não	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Primeira relação	126	66,7	60	32,3
Última relação	66	35,3	121	64,7
Total	192	100	181	100

Ao observarmos o uso do preservativo com parcerias fixas e parcerias eventuais, nota-se, evidentemente, que na parceria fixa o uso é menor, apresentando 73,1% de repostas negativas ao uso do preservativo com parceiro fixo. Já com parceiros eventuais, o uso do preservativo é declarado por 84,5% das participantes, contra 15,5% de participantes que não fazem uso do preservativo nas parcerias eventuais (Tabela 10).

Tabela 10 – Porcentagem e frequência do uso de preservativo com parceiro fixo e parceiro eventual

	Sim		Não	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Parceiro fixo	46	26,9	125	73,1
Parceiro eventual	60	84,5	11	15,5
Total	106	100	136	100

Em relação à idade da primeira relação sexual das universitárias, a média etária dos 17,18 anos é o dado mais significativo entre as jovens, com 131 respostas para o marco decisório para a primeira relação sexual; já entre as alunas adultas, a faixa etária mais presente para a decisão do início na vida sexual foi os 19,35 anos, com 49 respostas (Tabela 11).

Quanto ao número de relações sexuais mensais, as universitárias apresentaram cerca de 6,48 relações entre as jovens e 4,00 relações sexuais mensais entre as adultas (Tabela 11). Essas respostas caracterizam, primeiramente, a diminuição na idade do início da vida sexual de uma geração a outra – de adultas para jovens –, estabelecendo tendência à prematuridade sexual a cada nova geração; e, em segundo lugar, ao compararmos o número de relações sexuais mensais entre as gerações, percebe-se uma maior atividade sexual presente também na nova geração, configurando o comportamento das jovens, em relação à vivência sexual mais precoce e ativa.

Tabela 11 – Média de idade da 1ª relação sexual e de número de relações, por idade, entre as alunas

	Idade da 1ª relação sexual		Número de relações	
	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
Jovens	17,18	2,097	6,48	5,881
Adultas	19,35	4,759	4,00	3,894

Quando investigamos a idade média para primeira relação sexual e o número de relações sexuais mensais das universitárias comparando com a situação afetiva declarada pelas mesmas, obtivemos a média de 18,94 anos para a idade da primeira relação sexual das casadas ou com união estável; 18,20 anos para as universitárias sozinhas ou que ficam ocasionalmente; e 16,76 anos as alunas que namoram. Em relação ao número de relações sexuais mensais, as casadas ou com união estável declararam manter a média de 7,18 relações sexuais ao mês; as alunas que namoram 7,02 relações sexuais mensais; e as universitárias que se declaram sozinhas ou que ficam ocasionalmente declararam manter a média de 1,90 relações sexuais mensais (Tabela 12).

Tabela 12 – Média de idade da 1ª relação sexual e de número de relações, por situação afetiva, entre as alunas

	Idade da 1ª relação sexual		Número de relações	
	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
Casada/União estável	18,94	4,302	7,18	5,424
Namora	16,76	1,888	7,02	5,270
Só/Fica ocasionalmente	18,20	3,002	1,90	4,376

Quanto ao uso de preservativo entre as universitárias jovens e as universitárias adultas, percebeu-se uma variação significativa em relação à situação afetiva declarada e o uso. A Figura 1 apresenta a porcentagem de uso do preservativo por faixa etária e situação afetiva, demonstrando que as alunas adultas casadas ou com união estável fazem menos uso do preservativo, sendo que cerca de 40% das adultas estão nessa situação afetiva; já as alunas adultas que namoram e/ou ficam e mantêm relacionamentos sexuais com parcerias eventuais apresentam maciça e efetiva prevenção por meio do uso do preservativo; em contraponto às jovens alunas que mantêm parceiros eventuais e fazem o uso do preservativo em pouco mais de 80% das relações sexuais. Outro dado importante a mencionar é o fato de a situação afetiva “casada” vulnerabilizar as jovens e adultas, pois nelas encontram-se os menores índices de uso do preservativo.

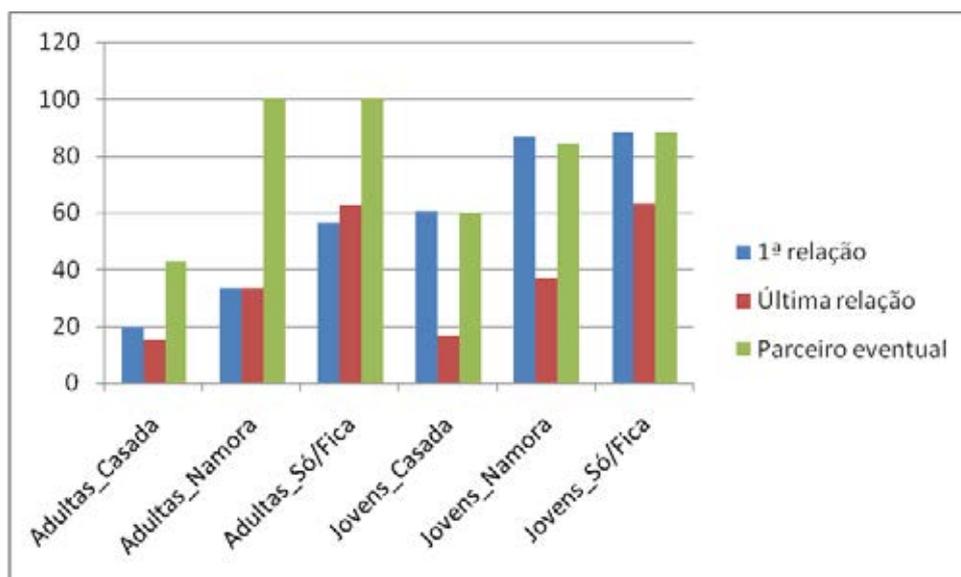


Figura 1 – Porcentagem de uso do preservativo por faixa etária e situação afetiva

A seguir apresentamos os dados extraídos por meio dos questionários aplicados no grupo de mães e filhas participantes da pesquisa, numa tentativa de estabelecer uma comparação necessária ao entendimento da autonomia e da educação intergeracional realizada. Assim, serão arguidos dados já apresentados acerca das alunas, entretanto agora somente as do grupo de alunas que participaram também da segunda fase da pesquisa, a da entrevista em profundidade, e os dados das mães dessas mesmas alunas, coletados de forma individual no momento anterior à entrevista de cada mãe.

Quanto ao nível socioeconômico encontrado entre as alunas e mães investigadas, ele é semelhante ao das alunas matriculadas na universidade de forma geral, demonstrando que a massa de investigadas se encontra no nível socioeconômico B entre as mães e filhas, com 65,0%; seguidos pelo nível C, com 25,0% de participantes; e em menor representatividade, aparece o nível A, com 10,0% de mães e filhas (Tabela 13).

Tabela 13 – Porcentagem e frequência do nível socioeconômico do grupo mães e filhas

	<i>f</i>	%
Níveis A1 + A2	2	10,0
Níveis B1 + B2	13	65,0
Níveis C1 + C2	5	25,0
Total	20	100

No comparativo acerca da educação sexual obtida pelo grupo intergeracional de mães e filhas, podemos observar que a categoria “família e escola” é apontada como responsável pela educação sexual somente entre as filhas, com 40,0% das respostas, e nem aparece entre as respostas das mães; a categoria “família”, sem a correlação com escola, aparece nas duas gerações, correspondendo, nas filhas, a 30,0% das respostas do grupo e nas mães, a 33,3%. Outra categoria que marca a mudança geracional é “amigos”, aparecendo em terceiro lugar nas respostas das filhas, com 20,0%, mas que, nas respostas das mães, ganha o *status* de primeira categorização a educar sexualmente, com 44,4% das respostas (Tabela 14). Vale salientar que somente ao isolarmos as alunas participantes da segunda fase da pesquisa é que a categoria escola não apareceu substancialmente nas respostas das 10 participantes, porém, ao nos reportarmos às respostas gerais das alunas – os 218 questionários –, temos para a categoria escola 4,2% de respostas das alunas participantes.

Tabela 14 – Porcentagem e frequência da educação sexual do grupo mães e filhas participantes

	Filha		Mãe	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Família	3	30,0	3	33,3
Amigos	2	20,0	4	44,4
Família e escola	4	40,0	0	0,0
Outras	1	10,0	2	22,2
Total	10	100	9	99,9

O resultado do cruzamento da situação afetiva do grupo mães e filhas refere grande mudança entre as diferentes faixas etárias, pois as mães casadas ou com união estável compõem 70,0% das participantes, seguidas pelas mães que estão sozinhas ou “ficam ocasionalmente”, com 20,0% das respostas, e havendo uma única mãe com relacionamento “namoro”, configurando 10,0% das respostas. Já no grupo filhas não há casadas; a situação afetiva mais recorrente é o namoro, comprometido e afetivo, com 60,0% de respostas das universitárias; e as filhas sozinhas ou que ficam ocasionalmente correspondem a 40,0% das respostas (Tabela 15).

Tabela 15 – Porcentagem e frequência da situação afetiva do grupo mães e filhas

	Filha		Mãe	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Casada/União estável	0	0,0	7	70,0
Namora	6	60,0	1	10,0
Sozinha/Fica ocasionalmente	4	40,0	2	20,0
Total	10	100	10	100,0

Ao investigarmos a questão de uso de preservativo no grupo mães e filhas, nota-se uma grande diferença intergeracional; entre as filhas universitárias, o uso do

preservativo na primeira relação sexual foi substancial, apresentando 80,0% de respostas positivas para o uso, ao passo que, entre as mães, o uso de preservativo na primeira relação sexual foi declarado em apenas 20,0% das respostas, ou seja, o dado significativo “80,0%” aparece na negativa do uso de preservativo pelas mães na primeira relação sexual. Com relação a esses dados, podemos afirmar que na geração de mães não havia a cultura do incentivo ao uso de preservativo como existe na geração atual.

Quanto às respostas para o uso do preservativo na última relação sexual, temos 20,0% de filhas que fizeram uso na última relação e 30,0% de mães, resultados que levam à hipótese de que, após firmar-se um relacionamento estável e afetivo-sexual, instalado principalmente nas categorias casamento e namoro, com o estabelecimento de uma confiança na parceria, instala-se o não uso do preservativo. Assim, conforme situação referida pelas próprias universitárias e mães, reduz-se significativamente o uso do preservativo.

Essa constatação corrobora nossa hipótese de que universitárias com relacionamentos afetivo-sexuais estáveis diminuem drasticamente o uso do preservativo, baseando-se no estabelecimento de confiança na parceria fixa, porém mantendo comportamentos de risco. Reflexão confirmada também com relação ao comportamento das mães, que mantêm baixo índice de uso do preservativo na última relação sexual, pelo mesmo motivo. Entretanto, vale ressaltar que as mães consideram relação estável com confiança o casamento; mães em situações afetivas como namoro ou que ficam ocasionalmente fazem uso do preservativo por não considerarem o namoro um relacionamento tão estável e confiante, diferentemente do que ocorre na geração de filhas.

Sanches (1999), em sua tese, analisou a vulnerabilidade de mulheres jovens e constatou que há uma associação direta, pelas jovens, entre o sexo e o relacionamento afetivo-amoroso, o que revela que, para elas, o sexo seguro baseia-se em ter parceiro único e escolhido. O uso do preservativo, portanto, está mais relacionado às práticas anticoncepcionais, e sua não utilização é justificada pela maior intimidade e confiança no parceiro.

Ainda confirmando nossa hipótese, Calazans (2005) aponta que o desafio para a prevenção sexual está na sustentação do uso do preservativo, em especial nas relações estáveis. Embora a autora reconheça que a referência ao uso do preservativo aumenta substancialmente com o aumento da escolaridade dos jovens

(48% de uso entre jovens do ensino fundamental, 67% entre os do ensino médio e 74% entre os jovens do ensino superior), ela constatou que, nas relações estáveis, as moças têm mais dificuldades na negociação do uso do preservativo. Essa baixa referência do uso do preservativo entre as jovens é associada, pela autora, a condicionantes culturais de gênero que estabelecem valor maior à conquista de relações afetivo-sexuais para as jovens e associam valores como a impossibilidade de desconfiança no parceiro, dificuldade na negociação do uso e desejo de ter filhos.

Nesse sentido, quando observamos a frequência do uso do preservativo e sua sustentação até a última relação sexual, nota-se uma considerável diferença no uso intergeracional, pois 80,0% das filhas declararam ter iniciado sua vida sexual com uso do preservativo e somente 20,0% das mães declararam esse uso na primeira relação; em contrapartida, os dados para o uso do preservativo na última relação sexual são de 20,0% para as filhas e 30,0% para as mães. Como agravante, 70,0% de mães e filhas declararam não manter o hábito do uso do preservativo.

Tabela 16 – Porcentagem e frequência do uso de preservativo na primeira e na última relação sexual do grupo mães e filhas

	Sim		Não	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Filhas				
Primeira relação	8	80,0	1	10,0
Última relação	2	20,0	7	70,0
Total	10	100	8	100
Mães				
Primeira relação	2	20,0	8	80,0
Última relação	3	30,0	7	70,0
Total	5	100	15	100

6.2 Resultados da segunda fase da pesquisa – entrevistas em profundidade com as participantes filhas

Conforme explicitado anteriormente, após a transcrição das entrevistas e categorização das mesmas, as respostas e os relatos discursivos foram objeto de análise de conteúdo. Assim, para essa fase – entrevistas em profundidade – foram convidadas todas as alunas que participaram da primeira fase da pesquisa. Provavelmente por se tratar de um tema íntimo e de difícil expressão, das alunas convidadas, apenas 10 participantes aceitaram continuar participando da pesquisa nesta fase.

Como já dissemos, essas participantes eram alunas de um centro universitário, de distintos cursos de graduação, das áreas: biológicas e humanas. Todas as alunas entrevistadas responderam à primeira fase da pesquisa – o questionário quantitativo – e participaram da segunda fase da pesquisa – a entrevista em profundidade. Todas as mães das alunas entrevistadas participaram da pesquisa, num único momento, em que preencheram o questionário quantitativo e foram entrevistadas por meio da entrevista em profundidade.

Para facilitar a compreensão do relato de cada uma das 20 participantes das entrevistas, preferimos identificá-las por siglas. Para as alunas/filhas, relacionamos como segue: A; B; C; D; E; F; G; H; I e J; para as mães, inserimos M, identificando mãe, à frente da respectiva sigla da filha: MA; MB; MC; MD; ME; MF; MG; MH; MI e MJ. Nos diálogos citados na seção, aparecerão essas siglas, e a letra P para identificar a pesquisadora.

Por meio das entrevistas das participantes, mães e filhas, pudemos identificar a autonomia declarada nos relacionamentos eventuais (ficar) e fixos (casamento e namoro), e avaliar o padrão comportamental delas nas relações afetivas e/ou afetivo-sexuais.

Os resultados apresentados referem-se à análise do discurso das universitárias e de suas mães, registrado nos dois momentos das entrevistas para as alunas e num único momento de entrevista para as mães, e caracterizam as participantes segundo a dinâmica familiar para a educação sexual e a interação intergeracional quanto ao tema – sexualidade e valores sociais e religiosos. Além desses aspectos investigados, considerando o tema foco da pesquisa – a iniciação na vida sexual e a autonomia exercida nessa tomada de decisão, bem como a educação

intergeracional ocorrida –, avaliamos também, na entrevista, critérios relacionados à orientação sexual, às práticas na vida sexual, à saúde feminina e ao uso do preservativo.

6.2.1 Primeiro momento da entrevista: o contexto das experiências

Iniciamos as entrevistas em profundidade ratificando o compromisso da participante em submeter-se aos dois momentos da entrevista, para que esta fosse considerada válida.

No primeiro momento, solicitamos que a universitária relatasse sua trajetória de vida, contando tudo aquilo de que se lembrasse até o início da vida sexual – que foi postulado por nós como sendo a tomada de decisão para a primeira relação sexual com penetração e tomado como um dos marcos investigativos desta pesquisa. Focando a temática da primeira relação sexual, procuramos investigar qualitativamente a história de vida da jovem; o relacionamento com a família, com os pais, irmãos e amigos; a escola; o trabalho (se houvesse); enfim, tudo o que acompanha o desenvolvimento da sua sexualidade.

Considerando os pontos comuns existentes nos relatos das universitárias, nota-se que a presença da figura materna no desenvolvimento da sexualidade da menina é imprescindível. Tal característica foi citada com maior ênfase numa relação mãe-filha sólida e de confiança, e foi percebida principalmente entre as alunas que apresentaram maior autonomia em seus relacionamentos afetivos e afetivo-sexuais, ou seja, numa relação mãe-filha em que houve, na educação sexual, o desenvolvimento de uma personalidade feminina autônoma.

No outro oposto da relação de gênero – o masculino –, o papel do pai, conforme referido pelas participantes, realiza-se de modo tradicional, sendo que, muitas vezes, o pai apresenta-se como figura ausente na educação sexual das jovens. Percebe-se que essa opacidade na referência masculina para a educação sexual, não altera ou influencia a formação autônoma das participantes.

Essa relação, construída com a referência materna e a paterna, confirma-se também nos achados de Heilborn (2006), nos quais a mãe possui peso mais significativo na troca de informações sobre a sexualidade e o pai ocupa espaço de

mero informante. Em nossa pesquisa, a maior proximidade com a mãe está ilustrada nos relatos de E e I.

*E – (Relação com a mãe) [...] quando ela começou a conversar comigo, foi me explicando... nunca foi porque eu perguntei ...tanto é que a minha relação com ela hoje, é muito boa, tudo eu falo... com meu pai, nunca conversei [...]*¹.

I – Sempre foi bem tranquilo, minha mãe sempre tentou conversar o máximo possível, desde que a gente tinha uma idade já pra entender, então, tipo, uns 10 anos, ela já começava a falar sobre menstruação, aí um pouquinho de sexo, como que é feito, porque ela sabia que se não aprendesse em casa, ia aprender na rua.

Corroborando os dados da presente pesquisa e confirmando Heilborn (2006) com relação às mulheres, Vieira et al. (2002) também afirma que os pais aparecem como mais omissos e menos educadores do que as mães e que com maior frequência as filhas declaram a mãe como educadora em relação à sexualidade.

Também coletamos relatos de educação sexual iniciado por episódio traumático e posteriormente intermediado pela mãe, porém com teor direcionado às crenças e valores familiares, muitas vezes castradores ou de desvalorização do masculino, como exemplificam respectivamente, a seguir, os relatos de B e E:

B – (sobre episódio de filme pornô na casa de amiga) [...] ela (mãe) falou que era daquele jeito mesmo, mas não daquela forma, que sexo era com amor... aí falei, tá bom... tem que ter uma história, tem que amar e tem que ter uma história, eu associei assim... coloquei na cabeça, vou casar virgem [...].

E – (episódio homem da feira) [...] (mãe) começou a conversar (sobre sexo) eu devia ter uns 8 anos... tinha um cara mexendo com a gente (ela e prima), passando a mão na gente ... depois

¹ Nas transcrições das entrevistas, as reticências sem chaves representam hesitações da fala das entrevistadas.

desse dia deixava bilhete na caixinha de correio... queria me pegar... ia mostrar pra gente o que é um homem de verdade... ligava também na minha casa... (fala da mãe) “homem é assim mesmo, homem é tudo igual” [...].

Ainda houve relatos de menor proximidade com a figura materna no desenvolvimento da sexualidade da menina, percebidos em alguns discursos que referiram o distanciamento relacional mãe-filha, pela própria postura da mãe em relação à educação sexual da filha, evidenciados nas falas de F e J:

F – É, de orientação, a minha mãe nunca falou nada... no segundo namorado, minha mãe me perguntou se eu tinha, se a minha primeira vez tinha sido com o primeiro ou com o segundo.

J – (escola) [...] deu uma revistinha sobre depoimentos de jovens e eu comentei alguma coisa com a minha mãe, mas falar diretamente nunca ocorreu, às vezes ouvia em televisão, ficava com alguma dúvida, comentava, perguntava pra minha mãe, mas muito básico, porque ela era meio fechada então foi bem básico mesmo, nunca tive uma orientação assim, óh, é assim que funciona, nunca tive...

Além desses relatos, a presença da figura materna no desenvolvimento da sexualidade da menina também foi percebida com maior distanciamento em duas entrevistas em que as alunas contam que as mães tentaram maior proximidade e afinidade na expressão sexual de suas filhas e que, entretanto, estas tiveram dificuldade em lidar com o tema. Trechos esboçados em A e B:

A – A minha mãe sempre quis falar comigo questões de relacionamento, mas eu não aceitava muito, eu tenho muita vergonha, então, por mais que ela falava, eu sempre escapava do assunto, não deixava, não gostava. (P – Do que ela falava?) Tudo sobre relação sexual... ela brinca, ela fala alguma coisa,

dá um conselho, mas sempre na forma de brincadeira, porque ela sabe que eu não aceito muito.

B – [...] às vezes ela mostra algumas coisas, essas coisas que vende em sex shop, eu não gosto... não vou usar isso, né, e ela fala “então vou mostrar pra ele” (namorado da filha), aí eu falo se você mostrar, você vai ver (rs) aí ela não mostra...

A importância relacional mãe-filha está confirmada nos estudos de Calazans (2005), quando ela se refere ao fenômeno da gravidez na adolescência e afirma que as mulheres cujas mães conversaram com elas antes da menarca, bem como as mulheres que incluíram suas mães entre as fontes das primeiras informações sobre gravidez e meios de evitar filhos engravidaram menos. Na presente pesquisa, os relatos que melhor ilustram esse diálogo na educação sexual foram os de C e F:

C – [...] minha mãe sempre falou sobre isso (menstruação)... eu estava na rua jogando betia e entrei pra tomar banho e vi que estava menstruada, minha mãe tava trabalhando, aí ela chegou e eu falei...ela me deu absorvente... explicou os riscos de gravidez...

F – [...] menstruei com 12 anos, eu lembro que ela (mãe) e minha avó choraram, acharam lindo, e me orientaram em relação a colocar o absorvente, a isso, e que isso era, queria dizer que eu não estava grávida...

A visão das participantes sobre as amigas, como aspecto para sua educação, está ligada à identificação com um grupo e à constituição do papel e do relacionamento de gênero. Constatou-se uma concentração de relatos apresentando círculos de amigas com o predomínio de amigas entre meninas, e, em alguns relatos, círculos de amigas mistas (constituídas por grupos de meninos e meninas). Nesses grupos mistos, com ou sem o predomínio de meninas, não existiu restrição de espaço para a sexualidade. Já nos relatos em que os círculos de amigas eram formados exclusivamente por relações entre meninas, percebeu-se

que o espaço para o conhecimento e a vivência da sexualidade era permeado por curiosidade das alunas menos experientes na descoberta da sexualidade em relação às histórias já vividas pelas amigas mais experientes. Assim como descrito no relato de C:

C - Aprendi (sobre sexo) [...] das pessoas falarem, televisão assim sempre tinha umas cenas mais quentes... na escola até tinha, mas era raramente, uma palestra assim muito tempo falando sobre sexualidade, mas eu acho que foi mesmo pelas meninas que eu tinha contato, que tinham namorado e falavam de sexo [...].

Ainda em relação à educação sexual, notamos uma grande presença de relatos sobre a educação para o tema na escola e entre os amigos, o que foi citado por cinco das entrevistadas, como mostra a fala de D e F:

D – [...] a primeira vez, acho que eu ouvi falar assim sobre sexualidade tudo, foi na escola, é na época tinha aquele programa, o PROERD... na quarta série, com dez anos.

F – [...] teve uma professora, eu devia ter uns 9 anos, ela ia e falava pra gente se olhar no espelho, mas era uma coisa muito mecânica assim, né. (P – Biológico?) O que eu lembro era assim, aí, o homem coloca o pênis na mulher, mas aí você não sabe se é uma vez, se é duas vezes, eu lembro que eu tinha esse pensamento, como é isso, eu lembro isso.

Em contraposição a esse resultado, percebeu-se um distanciamento familiar na educação sexual. Nesse sentido, apareceram relatos como o de G:

G – (educação sexual na família) Não, nada, nada, nada, nada de sexo, tudo que eu sei assim, é o que eu aprendi na escola, ou na rua mesmo com os amigos, que eu vi na TV, foi sobre

isso mesmo, só assim que eu aprendi, pois nunca comentaram nada.

Houve também relatos de distanciamento familiar e de pouca ou nenhuma orientação sexual na escola, o que deu lugar a percepções e crenças errôneas, além de mitos acerca do tema, assim como no discurso de H:

H – [...] a minha educação sexual é muito esquisita, porque assim, até meus 13, 14 anos, eu achava que camisinha, era tipo camiseta regata, olha o cúmulo, o cúmulo, eu realmente lembro de ter essa imagem, eu lembro que tinha um comercial da Ivete Sangalo, de carnaval, que ela falava use camisinha, e todo mundo de abadá, e eu achava que aquilo, o abadá, era camisinha, então assim eu não tinha muita noção do que era isso, do que era sexo [...].

Comparando esses dados das entrevistas com os dados alcançados com a coleta da primeira fase da pesquisa, constatamos que a categoria família/escola aparece muito mais quando as participantes refletem sobre a obtenção de informações para a educação sexual, em que a primeira instituição – família – traz valores e crenças morais arraigados ao tema sexualidade e a segunda instituição – escola – tem o cargo de instrutora biológica e das condutas de prevenção, ou seja, as duas configuram-se, assim, como parte significativa na formação das meninas. Nos relatos, a família aparece com uma participação velada, ou desajeitada enquanto a escola está presente em praticamente todas as respostas e relatos acerca da educação sexual das universitárias.

Portanto, como apresentado em Calzans (2005), há uma compreensão, por parte das jovens, de que a sexualidade deveria ser mais discutida entre elas e seus familiares, assim como aparece, no presente estudo, que o interesse pela sexualidade deveria ser mais debatido entre os amigos. O autor salienta que, quanto maior a escolaridade dos entrevistados de sua pesquisa, maior era a importância atribuída a esses aspectos. De certo modo, isso se confirmou em nossa investigação, cujo público, essencialmente universitário, considerou importante que haja mais discussão sobre sexualidade entre os amigos.

Podemos, então, afirmar que, na esfera da educação sexual, todo ambiente de convivência, seja família, amigos ou escola, pode se tornar um espaço para educação e orientação quanto à sexualidade e à formação dos jovens.

Quando questionamos as participantes com relação ao início da vida sexual, pudemos observar que, para elas, ele acontece de forma estruturada e gradual, dentro de um relacionamento fixo – *namoro* – e com a presença de afeto, quando a parceria é dotada de sentimentos e expectativas acerca do relacionamento. Isso ocorreu em todos os casos em que a sexualidade era sentida como parte integrante da vida das adolescentes e foi relatado por sete entrevistadas. Seguem, como exemplos, os relatos de D e F:

D – [...] na minha cabeça tinha que ter 18 anos... ia me sentir responsável [...] e ser (meu) namorado.

F – [...] se eu fizesse alguma coisa com alguém que não era meu namorado, por exemplo, no outro dia eu ia vir embora (da cidade que ela estava a passeio), e aí ele não ia me ligar, ele não ia nada... não tem compromisso nenhum, vai ser com uma pessoa qualquer, vou lembrar de uma pessoa qualquer, não queria, de jeito nenhum [...].

Esses relatos confirmam o estudo de Heilborn (2006), o qual conduz à hipótese de que a iniciação sexual não se dá de forma tão precoce, como a opinião pública afirma, e se realiza em um contexto bastante estruturado, por vezes rígido, sobretudo nas relações heterossexuais.

Houve um relato de ausência do início da vida sexual, ou seja, de uma participante virgem, para o qual investigamos a projeção realizada acerca da temática da sexualidade. Nesse caso, ficou evidente a necessidade, para o início da vida sexual, da estruturação do relacionamento fixo e permeado de crenças e valores morais, como ilustra, a seguir, a fala de B:

B – Com certeza vai ser com a pessoa que eu tiver casada, não tenho planos de ser antes do casamento.

Há um relato de início da vida sexual em condição homossexual, registrado no discurso de uma das participantes, que difere da experiência de todas as outras universitárias entrevistadas. O relato fala de uma experiência homossexual, que, embora tenha ocorrido fora de um relacionamento fixo e afetivo, aparece norteadada em relação a ele. Nesse relato, percebe-se uma ambiguidade de sentimentos relativos à orientação sexual, oscilando entre o prazer desta vivência e a raiva por tê-la. Segue, abaixo, o relato em questão:

G – [...] eu conheci uma menina, e foi com quem eu tive minha primeira relação sexual aos 18 anos... ela foi me tocando, e eu fui aceitando porque é uma coisa que realmente eu estava gostando... (no dia seguinte) voltou tudo assim, aí voltou todo aquele sentimento de ódio, de raiva, voltou tudo, e nessa época também, pra completar, meu irmão se assumiu (homossexual) também, acho que foi mais ou menos nessa época, e foi quando eu me odiei mais ainda.

Interessante notar que em poucas entrevistas se falou de prazer e orgasmo: em nove delas, o orgasmo ou o prazer simplesmente não é citado, e somente em uma entrevista ele recebe importância considerável e caráter reflexivo, na entrevista de A, cujo trecho em questão é reproduzido abaixo:

A – [...] eu tenho um pouco de dificuldade, porque eu nunca sei, quando os outros falam, cheguei ao orgasmo eu nunca sei, porque nunca percebi essa situação, nem nada. Mas sinto-me bem quando faço.

Esse relato vai na direção dos estudos de Vieira et al. (2002), quando esta se refere ao orgasmo, afirmando que o número de mulheres que declararam ter algum grau de insatisfação com esse quesito chegou a 85,7% de sua amostra.

Em uma entrevista, os relatos sobre prazer e orgasmo refletem trauma, presente na criação familiar que essa jovem teve. O exemplo abaixo ilustra esse aspecto:

B – (Sobre sexo sendo prova de amor) eu fiquei traumatizada com isso, porque de certa forma meu pai forçou minha mãe dormir com ele... ela nem sentiu o prazer porque ela fez para agradar meu pai.

Nos estudos de Calazans (2005), o prazer sexual não se configurou como sendo de grande interesse para os jovens, pois esteve em penúltimo lugar de referências em sua pesquisa sobre a escala de interesses dos jovens brasileiros, com 8% de referência. Nesses estudos, a sexualidade foi identificada pelos entrevistados como um tema de vida íntima, não devendo, portanto, ser discutido em sociedade, e sim, em seus núcleos primários: pais e amigos.

Corroborando esse baixo interesse em relação ao prazer, os estudos de Moore e Davidson (1997) constataram uma posição de pouca expressividade que o orgasmo ocupa entre as jovens universitárias americanas. Suas pesquisas demonstram um número pequeno, cerca de 7% das jovens universitárias, que afirmaram ter experimentado o orgasmo em suas primeiras relações sexuais.

6.2.2 Segundo momento da entrevista: os detalhes e o sentido das experiências

Na segunda entrevista, exploramos os detalhes das experiências, relacionadas à sexualidade, que as universitárias tiveram, por meio da retomada do relato da primeira relação sexual e da descrição da trajetória de vida sexual da jovem. Ficou claro que o “ficar”, que geralmente acontece antes do namoro propriamente dito, consolidou-se como ritual de passagem para relacionamentos fixos dos jovens. Para todas as entrevistadas, o “ficar” tem significado de contato corporal íntimo, de beijos e abraços, porém sem maiores intimidades e sem compromisso afetivo, não gerando expectativa quanto a essa categoria de relacionamento. Em todas as entrevistas, houve o relato do “ficar” antes do namorar, como forma de experimentar as sensações de um relacionamento afetivo.

C – [...] meu primeiro beijo foi pra mim muito estranho, porque era, nunca tinha beijado, e uma coisa muito ruim, mas depois,

eu achava assim o máximo né, beijei, saí contando para as minhas amigas, e tal [...] sempre ficava mais de uma vez, meninos de escola assim mesmo, é eu fiquei com mais 8 meninos [...].

Esses dados são corroborados pela investigação de Heilborn (2006), que mostra que a maioria das mulheres conhece a experiência de primeiro “ficar” e, depois, “namorar”, nos contextos dos seus relacionamentos afetivos e afetivo-sexuais.

Na descrição mais detalhada da primeira relação sexual, constatou-se que as universitárias tiveram episódios distintos. Cada uma apresentou seu cenário, muitas vezes romântico, e percebemos que, em todos os relatos que apresentaram um relacionamento estruturado e uma progressiva intimidade do casal, ocorreram experiências mais autônomas e seguras. É o que se observa no relato de D, sobre a decisão que tomou para sua primeira experiência sexual:

D – [...] a primeira relação sexual foi com 18 anos, 6 meses depois que eu comecei a namorar... resolvi ir na médica... comecei a tomar o remédio antes e foi com camisinha [...] ele me passou muita segurança no dia assim, sabe, falou “Não, se doer muito a gente para”, aí ele me levou no motel, tal, ele mandou decorar, tava a coisa mais linda, não tinha como assim ser um momento ruim, e pra mim assim, doeu né, assim, sangrou, tudo, mas não foi aquela coisa [...].

Em contraponto, houve relatos de experiência da primeira relação sexual realizada por meio de pressão por parte do parceiro, como segue trecho da entrevistada A, um contexto de decisão para a primeira relação sexual constituído por elementos de coação e ameaça do namorado. Pudemos observar, nesse relato, que a experiência ocorreu de forma heterônoma – segundo a heteronomia definida por Piaget (1994) –, com total ausência de autonomia por parte da jovem:

A – [...] não foi como eu esperava, eu acho que nem queria, foi um pouco mais de pressão psicológica, como ele era mais

velho ele falava, “ai, porque eu não aguento mais, porque assim eu vou acabar te traindo” e aí acabou acontecendo, mas não foi algo agradável pra mim. [...]

Acho que foi uma questão bem, pressão mesmo, (por medo de perdê-lo), por achar que era ah, eu gosto muito dele então não posso perdê-lo. Não foi assim, ah, eu também quero. Foi pressão psicológica mesmo, foi um pouco mais tranquilo por saber que outras amigas já tinham tido a primeira relação, mas por mim eu não teria tido ainda. Também, quando aconteceu, eu não contei pra ninguém, eu tinha vergonha e tudo.

Entretanto, na maioria dos casos, ter afinidade e sentir-se apaixonada foram quesitos básicos para a tomada de decisão da primeira relação sexual. Outro aspecto importante foi o sentimento de segurança em relação a si e ao outro, e o fato de se sentirem emocionalmente preparadas e maduras para esta experiência, com as garotas percebendo-se em momento adequado e acompanhadas da pessoa certa para tal decisão, numa situação permeada de amor e confiança pelo parceiro. É o que ilustra o relato abaixo:

F – [...] foi bem assim né, primeiro ficava, beijo, aí depois mão, aí foi indo, e aí eu ficava muito nervosa, começava fazer as coisas, já parava, aí ia embora, e aí foi indo, foi indo [...] depois disso, aí não é bem uma decisão né, eu não decidi assim, e aos poucos até que um dia aconteceu, assim, queria tudo, mas é uma coisa que acontece né, não decidi, é isso.

Sentimentos de ansiedade e medo contextualizaram o momento da primeira relação sexual de nove das entrevistadas, conforme ilustram os trechos dos relatos de F e J:

F – [...] tinha muito medo do que as pessoas falam, você não sabe direito, se dói, o que que vai acontecer depois, o que que vai mudar com você depois, tem, era uma coisa bem assim, é, antes eu sou uma pessoa, é como se depois que acontecesse

isso as pessoas fossem olhar diferente, como se tivesse uma preocupação, se eu ia continuar namorando, depois ele não ia gostar mais de mim [...].

J – Não, a gente tava tomando todas as precauções, eu tomava anticoncepcional para regular a menstruação, então, além do anticoncepcional, a gente usou a camisinha, relação de engravidar não, de me machucar sim, sentia, fiquei com medo que fosse uma dor insuportável, eu tava imaginando uma dor que não aconteceu [...].

Perseguindo as razões para o sentimento de medo de J, identificamos que houve na sua experiência, diferentemente da das demais jovens, uma inesperada falta de sangramento após a penetração. O fato desencadeou, no casal, questionamento acerca da efetivação da relação sexual, mas foi visto de forma tranquila quanto à virgindade de J e à sua honestidade, pois havia o entendimento mútuo sobre a possibilidade de ausência de sangramento em meninas ainda virgens.

J – [...] ele era inexperiente também... fiquei preocupada quando vi que não sangrou, será que é normal, será que eu sou errada, será que tem alguma coisa de errado comigo, fiquei imaginando isso. [...] a gente até havia conversado (antes) que nem todo mundo sangra, uma vez a gente, quase aconteceu, eu falei não, vai sujar o lençol da sua mãe, ele falou assim: “apesar de que não é nem todo mundo que suja”, eu falei é verdade, porque nós havíamos conversado sobre as aulas (de educação sexual na escola).

Esses relatos de sentimentos de medo, dor e nervosismo coincidem com aqueles encontrados na pesquisa realizada por Heilborn (2006), chamados de a trílogia feminina medo-dor-nervosismo, o que sugere que as mulheres têm pouco ou nenhum controle sobre o acontecimento.

Em relação às práticas sexuais das participantes, notamos que o sexo vaginal é a prática presente em todas as relações, vista como natural, prazerosa e em harmonia com o sentimento de amor e união do casal. Analisando os relatos, percebemos, nessas falas, uma influência social e até religiosa sobre o conceito das práticas sexuais e a conformidade moral destas.

D – [...] mais prazerosa é a vaginal, a oral eu não gosto muito, e nem sempre tem a oral, é muito raro [...] (sexo oral: ele realizando nela)... é mais prazerosa pra ele, do que pra mim... se isso é pra ele, eu não me importo.

J – Hum, eu acho que vaginal, eu gosto, porque eu gosto de sentir a sensação do corpo a corpo ali comigo, em cima, eu acho bem gostoso [...] eu gosto de nós dois mesmo, vaginal.

A prática do sexo oral era mantida por todas as participantes jovens com vida sexual, vista como parte preliminar da relação sexual ou masturbação e carícia ao parceiro. Embora tenha havido relatos de maior frequência no recebimento do sexo oral, por proporcionar mais prazer às jovens do que a realização dele no parceiro, houve também relatos que citaram mais prazer na realização por parte da menina.

C – (sexo mais prazeroso) [...] o oral, mas quando recebo.

J – [...] oral eu gosto de fazer nele, porque eu gosto de causar o prazer, porque oral em mim, é prazeroso, mas às vezes se muda o jeito assim já corta aí começa de novo é complicado, mas eu gosto muito de fazer oral nele [...].

O sexo anal era praticado por três participantes:

E – (com ex-namorado) [...] eu fazia tudo, com os outros, nada anal. (da mais prazerosa para menos) [...] a vaginal, a oral e anal.

F – (Sobre frequência das práticas) Oral e vaginal sempre, anal ele quer, mas só às vezes, muito difícil (frequência).

I – Menos à vontade no oral, na verdade, eu faço, não é que eu não gosto, eu faço, mas não é uma coisa que me excita, eu faço porque tá excitando o outro, então é aquela típica coisa que você faz para agradar o outro, mas não porque eu sinta prazer em fazer, não, eu sinto prazer em ver o outro tendo prazer [...] (mais prazeroso sexo vaginal ou anal) Gosto dos dois igual, na verdade, acho que o prazer é diferente, obviamente, um dói um pouco no começo, o outro não, mas acho que o prazer é o mesmo [...].

No relato de 6 entrevistadas, o sexo anal foi citado como não realizado, porque ser percebido como causador de dor, provocando, por isso, medo nas participantes. Existia até desejo e curiosidade por parte de algumas delas, entretanto a combinação medo e dor não permitia a realização de tal experiência.

No relato de uma participante bissexual, evidencia-se o desprazer nas práticas sexuais, denotando um misto de dor-prazer psíquico, referido nas relações afetivo-sexuais, como segue explicitado no diálogo entre a pesquisadora e a participante H:

P – Das práticas sexuais, os sexos oral, vaginal e o anal, qual você pratica?

H – Eu já fiz os três.

P – Qual é mais prazerosa?

H – Nenhuma.

P – Em nenhuma você sente prazer?

H – É, nenhuma eu me sinto bem, assim.

P – Se fosse para eleger escala de prazer, como seria?

H – A prática oral, a vaginal, e a anal.

Ao questionarmos o dueto afeto e sexo, como necessário ou não para manterem relação sexual, as universitárias foram unânimes na resposta: todas

concordam que sexo e afeto andam juntos para uma melhor relação sexual. Para as 9 participantes, o sexo sem afeto seria realizável, porém não tão prazeroso, contudo reconhecem que, se ambos estão de acordo, a ausência de afeto não empobrece a relação. Entretanto, essas mesmas universitárias não se veem nessa situação.

I – É, no mínimo, afeto, ou alguém que eu goste de tá junto, alguém que signifique alguma coisa, não uma coisa de uma noite só, tipo, ah, vou ficar com alguém, vou transar, e deixa pra lá, porque tem que ter uma intimidade a mais, tem que, você vai mostrar seu corpo, você tem que tá a vontade com a pessoa, então não dá para ser de uma hora para outra assim, conheci e vou lá.

Essa constatação é semelhante à dos estudos de Cohen e Shotland (1996), nos quais as jovens americanas declararam que consideram importante o envolvimento emocional na primeira relação sexual e que as relações sexuais acontecem de forma mais adequada em relacionamentos com compromisso, afeto e/ou amor.

Duas das participantes da pesquisa afirmaram ter vivido relacionamentos sexuais eventuais e sem afeto e elas apresentaram experiências bem distintas cujos resultados, com relação ao desenvolvimento moral autônomo, foram opostos. Esse dado permite concluir que a modalidade de relacionamento eventual não altera ou influencia, isoladamente, a formação autônoma da jovem e que, porém, as circunstâncias e o contexto em que esse relacionamento se ancora é que podem modificar completamente o curso da trajetória de vida sexual satisfatória e saudável da jovem. Para demonstrar tais afirmações, apresentamos primeiramente o relato de A – sexualidade construída numa trajetória autônoma – e o relato de E – sexualidade vivenciada por condutas de risco:

A – [...] (relacionamento eventual) no começo eu me arrependi, senti culpa, me senti muito mal por isso, mas depois eu fui analisando tudo e vi que foi necessário, foi para dar um ponto final naquela história (primeiro namoro) e começar uma outra, que agora é a A. tomando as rédeas de sua vida mesmo.

E – (relacionamento eventual) É, que eu conheço, me interessa, me chama a atenção, e me arrependo... na hora é tudo interessante, depois parece que eles somem, todo mundo some, eu não sei [...] Alguns sim, alguns não (uso de preservativo), nas festas eu ficava com um monte de gente... porque eu tô muito, errada, não é errada, mas eu tô pensando em tanta coisa que eu fiz na tentativa de suprir alguma coisa, eu fiquei, de relação, com 9 meninos (4 meses) [...].

Quanto à entrevistada que ainda não havia tomado a decisão para a primeira relação sexual, procuramos investigar o conhecimento dela em relação à vivência de sua própria sexualidade e à expectativa com relação às experiências futuras. Nesse contexto, percebemos que o conhecimento dela sobre o próprio corpo era teórico, com tabus ou amarras; a visão romântica para o momento da primeira relação sexual era persistente, e esta visão parecia trazer maior segurança à decisão. Em relação à parceria, havia uma preferência a que ela viesse a ocorrer em forma de relacionamento fixo – do tipo casamento –, e que a primeira relação sexual fosse caracterizada por romance, o qual asseguraria uma experiência positiva.

B – [...] vai ser super atrapalhado, que eu vou ficar morrendo de vergonha né, talvez eu vou ter até assim alguns pudores. [...] Com certeza vai ser com a pessoa que eu tiver casada, não tenho planos de ser antes do casamento.

A traição, como sentimento ícone nas relações, está presente em sete das entrevistas e aparece no histórico dos relacionamentos das jovens a partir do primeiro afeto mais intenso. Apesar dessa frequência, a traição aparece como um tema velado, uma vez que os parceiros sugerem subentender as regras do relacionamento. Segundo as próprias universitárias, a traição vem para romper com uma ilusão romântica de relacionamentos infinitos e confiança cega nas parcerias.

P – Você confia nele?

F – Confio, eu já falei pra ele que se ele for me trair é pra ele usar camisinha, ele morre de dar risada, mas é o mínimo, né gente, é o mínimo [...].

Houve um relato peculiar, reproduzido abaixo, que trouxe o tema traição como uma espécie de crença em uma “maldição familiar”, que rotula de traidor o masculino e condena o feminino nos relacionamentos:

P – Alguém te dizia “homens são todos iguais, eles não prestam”?

E – Minha avó, minha tia e minha mãe, porque minha avó foi traída pelo marido, então ela (a mãe) falava, quando minha tia foi traída pelo marido, ela falava “homem é assim mesmo, homem é tudo igual, minha mãe, minhas duas irmãs elas foram traídas”, ela falava também pra elas e eu ouvia, “não, homem é assim”, só que eu sempre falava pra ela que meu pai era diferente e hoje meu pai trocou ela por outra mulher, ele traiu também. [...] tem muita coisa a ver, esse negócio de traição, porque eu fui traída, desde o meu primeiro namorado... não sei se isso tem relação, mas algumas das pessoas que eu fiquei, desses dez, tinham namoradas também, e eu ficava mesmo [...].

Assim como o contexto do início da relação sexual e o desuso do preservativo, a traição aparece como um tema velado e que os parceiros sugerem subentender as regras do relacionamento.

Outro aspecto que questionamos nas entrevistas em profundidade foi o sentido das experiências vividas pelas universitárias. Para isso, abordamos a percepção delas em relação aos próprios sentimentos quanto à vivência da sexualidade e à percepção da prevenção realizada em suas vidas sexuais.

Em relação ao uso do preservativo, das 10 universitárias entrevistadas, sendo 9 delas com vida sexual ativa, 2 participantes não fizeram uso do preservativo na primeira relação sexual: G e I. A justificativa dada por G está em sua própria conduta

sexual – homossexual feminina –, por não haver risco de gravidez. Já I descreve a primeira relação sexual sem preservativo num contexto eventual:

I – [...] a gente foi assistir filme na casa de uma amiga, e acabou acontecendo nesse dia de eu transar com ele, mas não foi planejado, não foi pensado, foi totalmente irresponsável, porque eu não usei camisinha, também foi uma primeira vez horrível... eu nem tinha ficado com ele antes, foi uma coisa que aconteceu naquela hora, e eu tava namorando outro, foi tipo, meio que fome com a vontade de comer (risos) a comida ali com vontade de comer.

Das 7 jovens que iniciaram suas relações com uso do preservativo, uma relatou usá-lo em todas as relações sexuais. As outras seis interromperam o uso nas relações posteriores, e a tomada de decisão para o não uso foi justificada por sentimento de afeto em relação ao parceiro, confiança ou simplesmente por este uso não ter se tornado um hábito, relatos esses que são exemplificados nas palavras de F:

F – Uns 5 ou 6 meses depois que a gente começou a ter relação, daí eu já tomava remédio, eu sempre faço vários exames, assim, já tinha feito e não tinha nada, assim, ele também, que eu faço meu namorado ir no médico... aí nós paramos. [...] Não, não conversou, não, simplesmente paramos.

P – Por que vocês optaram por não usar mais o preservativo?

D – Ai, não foi assim (P – conversado?) – Não, simplesmente parou. É, nunca falou assim, vamos parar, não, nunca conversei assim.

Na entrevista da participante H, que se declarou bissexual, o uso do preservativo e a iniciação sexual foram marcados por episódios distintos de violência e desvalorização dela, como demonstra o trecho abaixo:

H – Minha primeira experiência foi quando eu era criança, tinha 9, sofri abuso, não lembro, eu senti alguma coisa, mas eu não sei definir o que é, e aquilo eu me senti muito culpada por sentir tudo aquilo, não era uma coisa boa, pra mim, então, não lembro detalhes daquela época (não houve penetração peniana) [...] o contato que eu tive com sexo, depois, eu tava com 17 anos, meu primeiro namorado (fazia 1 ano) ele era virgem e eu também... a gente decidiu que perderia a virgindade juntos, foi horrível, porque ambos éramos inexperientes [...] ele não sabia colocar camisinha, ele demorou meia hora, já foi complicado, hoje eu tenho noção, porque assim, ele tinha algum, ele não conseguia ficar com o pênis completamente ereto.

Nenhuma universitária referiu, em sua entrevista, discussões para negociação do uso do preservativo nas relações sexuais, até porque as universitárias pesquisadas não viram necessidade em negociar preservativo em suas relações.

Uma participante alegou fazer uso do preservativo às vezes e apresentou como motivo para o uso a troca de anticoncepcional:

D – Já teve vezes, que nem, quando eu troquei os remédios... aí nesse período que eu fiquei sem tomar, aí eu pedi pra usar camisinha né, aí ele falou que tudo bem, aí depois que eu voltei a tomar o remédio, a gente voltou a não usar [...].

Entre as participantes, a única que referiu usar preservativo consistentemente também relatou que, além da prevenção às DST, a causa deste uso é a prevenção contra a gravidez, que deve ser feita por dois métodos simultâneos: o preservativo unido ao anticoncepcional:

P – Sempre foi com preservativo?

J – Sempre [...] Eu tomo anticoncepcional por precaução, mas nunca fiz sem, não faço sem.

Pelos relatos, percebemos que a vida sexual, como sentido que resulta das experiências vividas pelas universitárias, traz amadurecimento e mais seriedade aos relacionamentos, mais segurança e autonomia às jovens nas relações, mais responsabilidade em relação às consequências dos seus atos. Algumas entrevistadas referiram sentir-se mais libertas para experiências sexuais, sem tabus ou preconceitos para o tema da sexualidade.

F – [...] acho que você cria um pouco mais de responsabilidade, assim, é, não sei assim, você muda no namoro, você leva mais a sério, é uma intimidade maior com a pessoa, pra falar de certas coisas e aí você vai tendo uma confiança né, vai aumentando um pouco a confiança.

Por fim, a maior parte delas (seis de oito) relataram sentir-se mais femininas, “mais mulher”, depois do início da vida sexual.

Em relação à experiência sexual eventual vivida por uma das participantes e que, em sua trajetória de vida, configurou-se como um divisor entre a jovem subordinada e a mulher autônoma quanto à sexualidade, percebeu-se maior liberdade e maturidade no relacionamento atual:

A – Agora, com o atual, já é diferente, algo mais prazeroso, mais romântico, há carinho, então é diferente, as relações são mais gostosas do que da primeira vez, eu acho que é também questão de maturidade.

Quanto aos valores sociais inculcados na formação das jovens, a família está presente em todos os relatos, uma vez que seus valores vinculam-se à aprovação e ao afeto familiar diante do relacionamento e das decisões tomadas pela jovem. Quando esse relacionamento familiar é bem sucedido, proporciona diálogo e mais segurança entre a universitária e seus pais. Entretanto, nos relatos das participantes, ficou mais evidenciada a necessidade de diálogo com a mãe, como mostra o relato de C:

C – [...] minha mãe me levou no médico, antes mesmo de acontecer (primeira relação sexual), comecei a tomar remédio, ela me auxiliou assim bastante, pediu que, se acontecesse, pra mim contar pra ela [...] meu ex estava forçando a barra, eu queria, mas me achava muito nova, com dois meses de namoro, a gente brigou, é, até por virtude disso... eu falei que não queria... a gente largou dois dias... e voltamos, aí eu resolvi, aconteceu.

Importante comentar que, nas entrevistas, observamos que os valores postulados na família e no grupo de amigos podem ser questionados, porém de modos diferentes: enquanto os valores do grupo de amigos podem ser infringidos, o que se postula em família, ao contrário, embora até possa ser discutido e seja possível refletir sobre ele, não pode ser desrespeitado, constituindo-se como paradigma na formação da jovem.

Ainda acerca dos valores sociais inculcados na formação das jovens, destaca-se o julgamento realizado por namorados de duas participantes distintas, diante da declaração delas de que eram virgens, tratando-se, em ambos os casos, de segundo relacionamento fixo na vida das jovens: eles duvidaram da virgindade delas, como trazido no relato de D:

D – [...] ele duvidava, assim que eu nunca (tive relação sexual), eu namorei e nunca, “aí não acredito que você namorou um ano e três meses e nunca aconteceu nada”, aí eu falei assim, não aconteceu nada, ué, você quer acreditar, acredita [...] não sei se eu era muito diferente, de todo mundo [...].

Na trajetória da vida sexual das participantes, constatou-se uma predominância de relacionamentos heterossexuais, sendo comentados em 7 das 10 entrevistas das jovens. Mas é importante citar que, apesar de não ser foco da pesquisa, também apareceram nos questionários orientações homossexuais e bissexuais. Vale informar, ainda, que nas entrevistas houve um relato de trajetória com relacionamentos exclusivamente homossexuais, como o que a jovem mantinha no momento da entrevista, e que a consciência da sua homossexualidade, ainda

não revelada à família, trazia-lhe sentimento de culpa e medo, conforme apresentado por G:

G – (Sobre a vivência da homossexualidade) eu sempre, sempre carreguei muita culpa em cima de mim, então se tivesse algum acontecimento lá em casa e se eu tivesse envolvida a culpa era minha, entendeu, e quando o meu irmão se assumiu, eu pensei: eu não posso me assumir também, a minha mãe ela quase, eu vi a minha mãe passar pelas 5 fases do luto, quando se perde um filho, e eu me sentia horrível, eu falei, se eu me assumir, então ela vai morrer, e eu fiquei com muito medo assim, que acontecesse alguma coisa com minha mãe, muito medo, muito medo.

Quanto ao número de relações sexuais mensais das participantes da entrevista em profundidade, constatou-se uma média de 4 relações/mês, sem distinções entre cursos ou períodos de estudo. Esse número é um pouco menor do que a média apresentada nos questionários, que foi de 6,48 relações/mês.

6.3 Resultados da segunda fase da pesquisa – entrevistas em profundidade com as participantes mães

Nessa fase de entrevistas em profundidade, foram convidadas todas as mães das alunas que participaram da segunda fase da pesquisa. Assim como foi feito com as filhas, após a coleta dos dados por meio das entrevistas com as mães, foram transcritas e categorizadas essas entrevistas, sendo as respostas e os relatos dos discursos objeto de posterior análise de conteúdo.

As 10 participantes eram mães das alunas de um centro universitário, de distintos cursos de graduação, das áreas: biológicas e humanas. Todas as mães das universitárias entrevistadas participaram da pesquisa em um único momento (individual), em que preencheram o questionário quantitativo e, posteriormente, foram entrevistadas por meio da entrevista em profundidade.

Conforme esclarecido anteriormente, com o objetivo de facilitar a compreensão dos relatos de cada participante das entrevistas, preferimos identificá-las por siglas. Para as alunas/filhas, relacionamos letras como segue: A; B; C; D; E; F; G; H; I e J; e para as mães, acrescentamos a letra M, designando mãe, à frente da respectiva sigla da filha: MA; MB; MC; MD; ME; MF; MG; MH; MI e MJ. Nos diálogos citados aqui, aparecerão suas siglas, e a letra P para identificar a pesquisadora.

Por meio dessas entrevistas, pudemos traçar a autonomia declarada pelas mães e avaliar o padrão comportamental em relação à sexualidade e à educação autônoma proporcionada às suas filhas, seja em relações afetivas e/ou afetivo-sexuais.

Os resultados apresentados aqui referem-se à análise do discurso das mães das universitárias e caracterizam as participantes segundo a dinâmica familiar para a educação sexual e a interação intergeracional quanto ao tema da sexualidade. Além desses aspectos investigados, considerando o tema foco da pesquisa – a iniciação na vida sexual e a autonomia exercida nessa tomada de decisão, bem como a educação intergeracional ocorrida –, avaliamos também, na entrevista, critérios relacionados à orientação sexual, às práticas na vida sexual, à saúde feminina e ao uso do preservativo.

6.3.1 Momento único da entrevista: contexto e detalhes das experiências

Começamos as entrevistas em profundidade ratificando o compromisso da participante em submeter-se à pesquisa e a importância de sua participação, explicamos ainda o procedimento tomado – um único momento de entrevista – e a forma de coleta dos dados: questionário fechado quantitativo e entrevista em profundidade com gravação e posterior transcrição.

Solicitamos inicialmente o preenchimento do questionário e, após a compreensão e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), realizamos a entrevista. Nesta, foi solicitado que a mãe relatasse sua trajetória de vida, contando tudo o que se lembrasse até o início da vida sexual – que, como já dissemos, foi postulado por nós como sendo a tomada de decisão para a primeira relação sexual com penetração e foi tomado como um dos marcos investigativos

desta pesquisa. Focando a temática da primeira relação sexual, procuramos investigar qualitativamente a história de vida da mãe, quando jovem; o relacionamento com a família, com os pais, irmãos e amigos; a escola; o trabalho (se houvesse); tudo sobre o desenvolvimento da sua sexualidade e da sua autonomia.

Quanto aos pontos comuns existentes nos relatos dessas mães, notou-se que a presença da figura materna também foi imprescindível no desenvolvimento da sexualidade delas. Tal característica é citada com maior ênfase numa relação mãe-filha sólida, aberta e de confiança, mas foi percebida principalmente entre as mães que apresentaram maior autonomia em seus relacionamentos afetivos e afetivo-sexuais e que, portanto, conseguiram numa relação mãe-filha promover uma educação/orientação sexual e o desenvolvimento de uma personalidade feminina pautada na autonomia da mulher.

Nesse sentido, a relação mãe e filha foi investigada por meio das perspectivas da educação recebida pela mãe e da educação que esta mãe conseguiu proporcionar a sua filha. Em relação a essa construção do feminino autônomo, podemos destacar que todos os relatos expressaram presença significativa da mãe, entretanto nem sempre esta ocupou o papel de educadora na troca de informações sobre a sexualidade. Nesta pesquisa, a proximidade intergeracional avó – mãe – filha que proporcionou alguma educação sexual, aparece ilustrada no relato de MG a seguir, porém observa-se maior liberdade entre avó e neta, do que na intergeração:

MG – É, porque pelo fato da minha mãe ser muito aberta, até hoje, porque ela sendo avó, ela chega pra G. e fala coisas que eu não falo, sabe, coisas de sexo [...] eu tenho vergonha.

O único outro exemplo em que existe a presença da mãe na tentativa da educação para sexualidade aparece com pouca expressividade, dando mais espaço à relação com as colegas de escola:

MJ – [...] minha mãe contou o básico, mas sabe como é entre colegas, né, sempre falam, comentam, então na teoria eu já sabia, né, como ia ser.

Das 10 mães entrevistadas, 8 relataram não terem tido nenhuma educação sexual advinda da família, nem mesmo concentrada especificamente na figura materna. Além dessa ausência, houve relatos de uma educação sexual em que prevaleceram episódios traumáticos, que incutiram crenças e valores nos quais a figura da mulher era vista como socialmente imoral, conforme exemplificado nos relatos de MF e MI:

MF – [...] minha mãe sempre foi muito assim, achando que tudo era errado, nunca me explicou nada, fiquei assim achando que tudo era pecado, era, sabe, assim é minha mãe não explicava nada.

MI – Nunca minha mãe conversou sobre sexo com os filhos. Na adolescência, após os 14 anos, quando comecei a namorar, ela me xingava de maçoneta, de “biscate”, sempre me bateu muito [...].

Ainda nessa linha educacional aterrorizante, ocorreram também relatos de pouca informação para a educação sexual em si, agregada a valores familiares castradores e traumatizantes, como demonstra o relato de MA:

MA – [...] sobre menstruação foi minha mãe (educou), com 13 anos, mas depois a respeito de relação sexual, a minha mãe é muito fechada e ela quase não falava. E quando ela falava, ela colocava como uma coisa muito feia, que a gente teria que se guardar para o casamento, que deveria tomar muito cuidado, eu particularmente tinha até medo de me aproximar de um moço... e namorei meu marido três anos e não deixava ele nem encosta, muito pouco, porque casei virgem, tive problemas porque eu tinha medo, era difícil pra mim, porque minha mãe colocou aquilo como se fosse uma coisa... ainda bem que eu casei e o marido foi uma pessoa muito paciente, se não, tinha (desistido).

Ainda no contexto de nenhuma orientação para educação sexual, encontramos relatos que apresentaram a iniciação sexual associada à presença da gravidez, sendo justificada por total desinformação familiar e pela junção de crenças fantasiosas, como segue no discurso de MB e MC:

MB – [...] nossa, esse negócio de gravidez eu nem sabia [...] quando ela foi ter o meu irmão, meus dois irmãos, ela entrou em um quarto, ficou ela e minha avó, entrou uma mulher com uma mala, então na minha cabeça era a cegonha, aí a gente, aí eu ficava, eu e as minhas irmãs saíam pra fora, nossa, mas ela trouxe o nenê na mala [...] tanto quando eu engravidei eu não sabia como que era.

MC – [...] porque eu nunca tive orientação da minha mãe [...] comecei a namorar com 16 anos... engravidei do primeiro filho, aí eu casei.

Acerca da iniciação sexual das mães, as entrevistas mostraram que 3 participantes permaneceram virgens até o casamento. Houve o relato de uma gravidez sem a posterior concretização do casamento e 3 relatos de gravidez com posterior união, por meio do casamento.

Dentre as experiências traumatizantes na iniciação sexual das mães, a pesquisa denunciou o início sexual por meio de estupro em dois relatos, que apresentaram trauma marcante na vida dessas mulheres e forte teor emocional associado, explicitado por MC e MH:

MC – O primeiro beijo eu não lembro, e a primeira relação sexual eu fui estropada, eu não gosto de comentar (choro)... (a entrevistada negou-se a relatar a experiência).

MH – [...] essa coisa da sexualidade é meio estranha, eu sofri abuso desde pequenininha, do meu avô, do meu pai, acho que eu não vou conseguir terminar essa entrevista (choro) [...].

Em relação às experiências sexuais vivenciadas pelas mães, nas entrevistas foram explorados os detalhes dessas experiências, por meio do detalhamento do relato da tomada de decisão para a primeira relação sexual e da descrição da trajetória de vida sexual das mães.

No detalhamento da tomada de decisão para a primeira relação sexual, constatou-se que as mães das universitárias tiveram episódios distintos. Cada uma apresentou seu contexto, muitas vezes romântico, e percebeu-se que, em todos os relatos que apresentaram um relacionamento estruturado e uma progressiva intimidade do casal, ocorreram experiências mais autônomas e seguras, como demonstra o relato de MD, na decisão que tomou para sua primeira experiência sexual:

MD – [...] iniciei sexualmente com 23 anos, tarde, não sei, para os padrões de hoje [...] orientada por uma amiga fui pela primeira vez ao médico, tudo, aí fui, tudo escondido da mãe também... nós começamos namorar em novembro, quando foi em fevereiro nós já tava transando [...].

Nesse contraponto, ainda houve relatos de experiência da primeira relação sexual realizada por meio de pressão por parte do parceiro, como se observa no trecho da entrevistada MG, em um contexto de decisão para a primeira relação sexual constituído por elementos de surpresa e pressão.

MG – Foi com meu atual marido... já tinha marcado pra casar, né e aí aconteceu antes. (Houve) um pouco de desejo meu e um pouco, também, de pressão [...] foi de surpresa, na casa dele, me pegou um pouco mesmo a força assim [...].

Dentre os sentimentos presentes, a vergonha e o medo contextualizaram o momento da primeira relação sexual de cinco das entrevistadas, como ilustram os trechos dos relatos de MA e MJ:

MA – Ah, tudo, tanto medo, quanto vergonha e achando que tivesse fazendo coisa uma errada, daí depois com o tempo é

que foi passando, né, eu acho que o amor que a gente sente um pelo outro era muito grande [...].

MJ – Acho que foi vergonha... na teoria eu já sabia né, como ia ser, na teoria [...].

Vale ressaltar que, na primeira relação sexual das mães participantes da pesquisa, o uso do preservativo não foi constante, tendo sido relatado por 8 delas , assim como apresentado por MD:

P – (Na primeira relação sexual) se falava em uso de preservativo?

MD – Não, acho que não.

P – Com ele (ex-marido) você usou alguma vez?

MD – Nunca, nunca usei camisinha com ele, ele que assim, tirava antes no caso né, na hora de gozar, alguma coisa assim, ele tirava, aí depois que eu passei a ir ao médico também, comecei a tomar o remédio, aí pronto.

Ainda em relação ao uso do preservativo, na época da entrevista, 7 mães declararam não fazer uso do preservativo nas suas relações sexuais, o que foi justificado pelo relacionamento que viviam – casamento. As outras 3 mães declararam relacionamentos fixos na forma de namoro ou estarem sozinhas e ficando ocasionalmente, e, ao abordamos a percepção da prevenção na vida sexual, essas três mães declararam fazer uso do preservativo nas relações sexuais, como se constata no relato a seguir:

MD – (Depois do casamento) Namorei, mas assim, era um cara que era de fora, então também não virava nada...

P – Aí usou preservativo?

MD – Sim.

P – Quando você teve que aprender a usar preservativo, depois de divorciada?

MD – Quando eu tive que aprender? Com esse moço aí, tal, esse outro namorado [...].

Ao investigarmos um dos focos da presente pesquisa – a educação sexual proporcionada pelas mães para as filhas – no contexto intergeracional, percebemos uma expressiva diferenciação entre a educação recebida por essas mães e a educação que elas conseguiram oferecer às suas filhas.

O contexto que permeia a educação sexual das mães entrevistadas, como já visto no início deste item, é apresentado por meio de relatos de dogmas religiosos, regras castradoras, diferenciação na educação entre irmãos, a marcante presença de famílias conservadoras e a total ausência de educação com relação à sexualidade. Assim nota-se que, para a construção de um feminino autônomo, as mães aqui abordadas tiveram nenhum ou pouco investimento de suas próprias mães e famílias.

Analisando o investimento recebido pelas mães na sua educação sexual, observou-se a tentativa de um comportamento de superação por parte de 8 delas. Assim, fazendo um comparativo intergeracional, apresentamos, a partir daqui, o movimento de superação dessas mães na educação sexual de suas filhas. Ao observar a educação sexual promovida em torno de dogmas religiosos e regras castradoras, constatamos a mudança no relato de MD, ao verbalizar a educação sexual que obteve:

MD – [...] não se falava em sexo dentro de casa, era aquela coisa que, né, casar, tinha que ser virgem [...],

e ao retratar a educação sexual que proporcionou à filha:

MD – (Orientou sobre educação sexual) [...] Eu acho que sim, mas você sabe o que acontece, a D. é muito fechada, às vezes ela não dá oportunidade de você chegar nela e falar alguma coisa, ela se fecha, não aceita falar sobre isso às vezes, entendeu. Então, já o menino é mais diferente, já chega e fala né, abertamente, mas ela é fechada, então tem que respeitar o limite dela [...].

Com relação à diferenciação da educação sexual entre irmãos, o discurso de MF estampa claramente a relação distinta entre a educação da mulher e a educação do homem na geração dela, e a mudança expressada na educação da filha:

MF – (sobre a educação familiar) Bem conservadora, muito, comigo que sou mulher, porque com o menino, eles soltaram, meu irmão foi solto [...] eu procurei fazer, ensinar tudo diferente pra minha filha, eu vejo nela que foi bem melhor... tudo que ela vai fazer conversa comigo... isso pra ela foi bom, que ela é resolvida com os namoros, entendeu, não é aquela pessoa insegura, aquele ciúmes... então ela é bem resolvida.

Quanto à total ausência de educação sexual no ambiente familiar, especialmente no relacionamento com a mãe, notou-se a diferenciação no manejo da educação sexual no relato de 8 das mães entrevistadas, comportamento exposto no relato de ME, acerca do relacionamento mãe-filha:

ME – [...] minha mãe, tudo que eu ia perguntar de sexo pra ela, ela jamais conversou comigo, nunca, porque ela achava que por eu ter 10 anos, porque foi a primeira vez que eu perguntei pra ela, o que era sexo mesmo, como é que a gente ficava grávida, ela não me contou porque eu não tinha idade pra saber, porque ela não iria me contar, quando chegasse a época eu mesma iria aprender [...].

ME – Bom, diferença entre minha mãe foi muita... a gente (ela e a filha) sempre conversava bastante, muita gente me julgava porque falava que eu era errada, ela era muito novinha, só que eu preferi explicar as coisas do meu jeito do que ela aprender com amiga, na rua, então a gente sempre teve uma conversa aberta, com 10 anos ela veio me perguntar como é que uma pessoa engravidava, eu falei pra ela [...] então eu nunca escondi nada, a gente sempre conversou e até hoje a gente

conversa muito sobre sexo, ela não me esconde nada, além de ser mãe dela, eu sou muito amiga, porque a gente conversa muito sobre isso.

Na efetiva mudança da educação sexual obtida versus educação sexual proporcionada, no contexto intergeracional, percebeu-se a nítida superação a partir de uma posição muito conservadora de suas próprias mães, havendo educação promotora de autonomia em três mães investigadas, MA, MD e MF, como segue exemplo no relato de MA:

MA – (Sobre a educação sexual intergeracional) Mudou, eu tentei passar pra ela o melhor de mim, o que eu aprendi depois, eu gostaria de conversar muito mais, mas ela é muito fechada, ela não gosta muito de falar... eu gostaria de conversar muito mais com ela do que o que eu converso.

Ainda com relação a essa tentativa de mudança intergeracional, encontra-se nos relatos de MB uma educação sexual inexistente e a iniciação sexual heterônoma:

MB – [...] naquele tempo era tabu, né, não falava assim, é, sobre esse assunto (educação sexual) [...] Eu não resolvi (sobre a tomada de decisão da primeira relação sexual), eu não sabia o que era, eu não entendia o porque que ele queria aquilo, entendeu, na minha vida não existia aquilo, então eu, hoje fico assim revoltada, porque, até falo para as meninas, porque hoje elas têm o entendimento, elas sabem o que é, né... fico revoltada porque eu não sabia, ninguém falava essas coisas.

Na direção contrária à mudança intergeracional para educação sexual na tentativa de promover maior autonomia para a filha, uma mãe relatou que obteve pouca educação sexual, porém não conseguiu manter nem ampliar essa educação para a filha, dado observado no relato de MG:

MG – É, eu falei, de várias coisas sim... mas eu acho que não fui tão aberta que nem eu tive da minha mãe não, porque a minha mãe sempre foi muito aberta, e eu sou um pouquinho reservada, mais quieta, mas eu falei sobre sexo, mas assim, poucas coisas, talvez não tenha sido o suficiente, eu acho, né.

Também existiu um relato em que a mãe identificou um fator vulnerabilizante nos relacionamentos afetivo-sexuais, provocador de comportamentos heterônomos, reflexão alcançada no relatado de MC, ao falar do primeiro relacionamento afetivo-sexual da filha:

P – E você acha que ela também se sentia, achava que essa pessoa seria eterna pra ela, ia ser a primeira e única?

MC – Sim.

P – O amor faz isso?

MC – A pessoa fica cega quando ama (riso).

A participação na tomada de decisão para a primeira relação sexual foi evidenciada no relato de 4 mães entrevistadas, sendo que, na maior parte desses casos, houve a presença da mãe em consulta ginecológica anterior à relação sexual, para orientações de prevenção sexual à filha e cuidados com saúde. Além disso, a percepção acerca dos sentimentos presentes na iniciação sexual da filha foi relatada por duas mães, como segue em MD e MF:

MD – Ela, quando foi iniciar a vida sexual dela, veio falar pra mim, que ela queria ir no médico, porque ela já estava pensando em fazer isso.

P – Como que você recebeu isso?

MD – Eu fiquei assim, até gostei, pelo voto de confiança que ela deu, porque muitas meninas jamais chegariam na mãe e falaria, eu acho que tem muitas que não fariam, então eu gostei dela ter feito isso, aí eu falei assim, tá bom minha filha, então vamos, apesar que a mãe acha muito cedo pra você

fazer isso, acho que ela tinha 18 anos, porque a mãe começou bem mais tarde, mas eu falei pra ela assim, isso aí é um momento muito importante na vida de uma mulher, se você acha que você tá preparada, tudo bem, né, vamos no médico, tal, mas a mãe quer que você se prepara, toma remédio, tudo certinho, pra não ter gravidez, nem nada, e foi o que ela fez [...].

MF – (Sentimentos) Que ela cresceu, eu senti isso, que ela cresceu, eu me senti realizada, sabia, eu falei é uma benção, porque eu sou muito assim, eu agradeço [...] quando ela falou que transou, lá, tal, eu fiquei sabendo, eu me senti realizada, que olha só a minha filha, que quantas mães a filha começa a transar com 9, 10 anos, a mãe não sabe nem o que tá fazendo [...].

O que se pode notar com os relatos extraídos e aqui apresentados é que a construção da autonomia feminina é complexa e que na educação sexual existem variáveis importantes como: a relação de conhecimento do próprio corpo, as informações, crenças e os valores obtidos sobre sexualidade, o olhar acerca da afetividade e o relacionamento com a mãe, aspectos que ajudam a constituir uma personalidade mais autônoma.

6.3.2 Discussão sobre os resultados obtidos na observação intergeracional

O presente estudo obteve, na análise dos dados coletados e na análise das entrevistas transcritas, a observação da educação sexual na dinâmica intergeracional mãe-filha, objeto da discussão e reflexão que se realiza neste subitem.

A partir da análise das entrevistas, tanto das filhas quanto das mães, podem-se reconhecer eixos norteadores de autonomia descritos nos relatos ou percebidos na correlação intergeracional.

Recortando os aspectos marcantes na construção do feminino autônomo e na educação sexual que a intergeração recebeu, tivemos diversos olhares e concepções da autonomia, da sexualidade e da educação para a vivência da sexualidade entre mães e filhas. Algumas dessas reflexões baseadas nas trajetórias das participantes serão expostas aqui.

Foi observado que, uma relação mãe-filha com educação sexual fundamentada na amizade, privilegiando intimidade sem hierarquia entre as gerações, não se consolida como desenvolvimento autônomo do feminino. Por outro lado, o papel sexual da figura materna pautado na construção do feminino por intermédio de esclarecimentos e informações acerca da sexualidade, por apoio familiar sem julgamento ao comportamento sexual e por intimidade moderada, sem deixar de lado a diferença geracional, mostrou ser mais eficaz na educação sexual e formação feminina autônoma.

Já o distanciamento mãe-filha no contexto da sexualidade é reconhecidamente indesejável, segundo as filhas participantes, o que pode gerar dificuldades e heteronomia no exercício da sexualidade destas, por não haver proximidade do modelo da mãe.

Na formação para a autonomia, percebeu-se que a trajetória de vida sexual e a escolha para a tomada de decisão da primeira relação sexual, seguindo um contexto estruturado e repetindo o histórico materno, configuram-se como autônomas à medida que condizem com as necessidades e expectativas do dueto mãe e filha. Nesse sentido a repetição histórica, geração a geração, tornou-se saudável para a formação do feminino autônomo.

Porém, verificou-se, em uma das histórias, a repetição traumática da iniciação sexual por meio de violência, com mãe e filha escrevendo e reescrevendo sua iniciação sexual com episódio de abuso sexual na infância. A maldição familiar (no sentido da psicologia analítica) traz a vivência de uma sexualidade desprovida de prazer, tanto para filha quanto para mãe. O que se pode afirmar é que a participação na pesquisa trouxe oportunidade de reflexão e tentativa de entendimento e aproximação deste duo.

Nesse sentido, a visibilidade dos casos de violência doméstica cometida contra crianças e adolescentes, principalmente após o Estatuto da Criança e do Adolescente (o ECA de 1990) – em que tanto homens como mulheres aparecem como agressores –, contribuiu de forma decisiva para mostrar os intrincados

problemas nas relações de gênero, afirmando a necessidade de pensar em termos de identidades que se constituem em relações (SARTI, 2004).

A mesma relação de repetição é apresentada na história de vida de outra participante, que recebeu da avó, tias e mãe a concepção de que “homens traem e não prestam”. Dessa forma ela criou sua visão de homem e passou a se relacionar sexualmente por meio de jogos sexuais e expectativa de traição eminente. Apesar da orientação sexual que obteve da mãe e da escola e da abertura familiar para discussões sobre sexo, isso não foi o bastante para que ela construísse sua sexualidade numa perspectiva autônoma.

Outra intrigante constatação aparece em uma entrevista em que a mãe se considera educadora para a autonomia, entretanto sua filha constituiu-se como imatura e heterônoma nos relacionamentos afetivo-sexuais, traduzindo em sua trajetória sexual uma gravidez aos 16 anos e relações sexuais com diversos parceiros sem preservação da própria saúde. Esse comportamento pode ser justificado pela intervenção desajustada do pai, na adolescência da filha, educando de forma violenta, o que a levou a rejeitar o apoio dos pais no momento da gravidez.

Assim as jovens legitimam a participação essencial da mãe na construção do feminino autônomo, entretanto essa participação não é o bastante, pois a sexualidade configura-se de maneira complexa e peculiar para cada um, sendo necessário considerar a trajetória sexual como espinha dorsal para a vivência de uma sexualidade saudável e prazerosa.

Diante das conclusões parciais de cada fase de entrevistas e da relação intergeracional desta pesquisa, o que se pôde perceber é que, como afirma Piaget acerca da autonomia e da relação inteligência e afetividade, as jovens formam-se na autonomia para a tomada de decisão sobre a sexualidade com determinantes da relação familiar, especialmente materna, e das relações subjacentes, como escola e amigos. E a afetividade exerce papel fundamental na autonomia para a tomada de decisão quanto aos relacionamentos afetivos e/ou sexuais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande complexidade de uma investigação sobre a formação da jovem para a vida sexual reside em conseguir colher todas as informações necessárias para categorizar os aspectos norteadores dessa sexualidade e filtrar as maiores dificuldades e necessidades das participantes nesse diálogo formativo. Portanto, responder de forma categórica à questão originária desta pesquisa, sobre a autonomia das jovens, ou seja, acerca da jovem universitária e sua prontidão para relacionar-se de maneira autônoma, em relacionamentos afetivos e/ou afetivo-sexuais, talvez seja uma tarefa um tanto ambiciosa para uma tese de doutorado.

Com esta pesquisa, percebemos claramente que a maior parte das jovens está consciente das possíveis consequências dos seus atos, das suas condutas e do seu comportamento diante da sexualidade, fatores que interferem na relação de gênero que elas mantêm.

Constatamos que existem aspectos intrínsecos à formação feminina, diretamente ligados às relações entre os sexos, sendo que tais aspectos fazem com que a relação de gênero seja pautada na diferença biológica, que é uma diferença que o corpo carrega como algo irreduzível. Além desse, há também outros aspectos, relativos às interações sociais e culturais investigadas, as quais sempre se integram às percepções psicológicas femininas. Assim, é fato que os jovens estão se tornando sexualmente ativos cada vez mais cedo e fora do casamento.

Os valores sociais também servem, para as universitárias, como referência para se identificarem com determinados grupos, que podem ser formados na faculdade e/ou com amigos de diversos contextos da vida delas. Tais valores refletem uma cultura sexual da jovem que, podemos afirmar, segundo o que observamos em nossa amostra, apresenta-se mais flexível e tolerante diante da virgindade e de envolvimento eróticos de curta duração, como o comportamento do ficar, configurado pelas jovens como ritual de passagem para o comprometimento futuro mais íntimo – o namoro.

Além disso, em relação aos valores sociais, vale lembrar as questões culturais, pois estamos em uma sociedade historicamente dominada por um referencial masculino. Isso foi notado na pesquisa, por meio dos relatos das universitárias, que revelaram uma percepção de que há maior controle social em torno do comportamento sexual feminino, fenômeno que também apareceu nos

discursos das mães, sobre a maior liberdade para o masculino e restrição ao feminino, provocando uma autonomia relativamente controlada para as jovens.

Acerca da trajetória sexual das participantes, podemos ressaltar o predomínio das relações heterossexuais, presentes em todos os relatos das universitárias, com menor expressividade para relações homossexuais e bissexuais, já que apenas duas participantes apresentaram histórico de experiências homo e bissexuais.

Em relação ao uso do preservativo para prevenção de DST/AIDS, houve relatos de pouca preocupação com as doenças e maior cuidado com a contracepção. Esses resultados mostram que, apesar dos esforços brasileiros na promoção de programas de prevenção contra HIV/AIDS, a prevenção à doença, pouco citada pelas jovens como justificativa para o uso de preservativo, ainda não está internalizada como prática importante. A associação do uso do preservativo, preconizada pelo Ministério da Saúde, ao afeto e ao cuidado de si e do parceiro, parecem indicar que a prevenção tem motivações racionais, enquanto que o não uso associa-se à pressuposição de cuidado, confiança e fidelidade mútuos.

O fato de a justificativa mais apresentada para o uso do preservativo, mesmo que associado ao uso do anticoncepcional, ser o risco de gravidez ancora-se na hipótese de que, sendo um público universitário, que normalmente almeja um percurso linear – com a conclusão dos estudos, seguida pela entrada no mercado de trabalho, para, somente depois, serem estabelecidos vínculos conjugais e constituição de família –, ter filhos significaria uma mudança radical na trajetória de sua vida.

Por esses e outros pontos encontrados, constatou-se a existência, por parte de algumas jovens, de certa incapacidade para identificar (nomear) com clareza seus sentimentos relativos à sexualidade, incapacidade esta justificada pela falta de intimidade com a temática sexualidade em sua educação. Diante dessa constatação, podemos reafirmar que a investigação intergeracional acerca da educação sexual obtida e promovida pelas mães permite traçar melhor o aspecto histórico do núcleo familiar da filha, com sua cultura e valores singulares e, por isso, responde, com maior afinco, quais os vieses preditores da autonomia feminina.

Acreditamos que, para ampliar as possibilidades de uma formação autônoma feminina, torna-se fundamental uma abordagem acerca da sexualidade e do desenvolvimento moral humano na escola e em outros espaços propícios ao conhecimento, uma educação voltada para o desenvolvimento e o exercício da

sexualidade, considerando os aspectos sócio-históricos, culturais e psicológicos do público-alvo. Percebemos, então, que uma tal educação, promotora de autonomia, deve instigar o desenvolvimento de atitudes de respeito, solidariedade, cooperação e, principalmente, de corresponsabilidade nos relacionamentos afetivos e afetivo-sexuais.

Pois, como determina a Declaração de Direitos Sexuais (ASSOCIAÇÃO, 1997), todos têm direito à liberdade, igualdade e autonomia sexual, respeitando a expressão e manifestação sexual, a integridade humana e abolindo a discriminação de qualquer forma e vivência sexual, direitos e garantias para os quais a sociedade caminha, só que, como observado no presente estudo, a passos lentos.

Outro aspecto importante da presente pesquisa foi a percepção, pela pesquisadora, de um grande ganho para as participantes, tanto as universitárias quanto suas mães, conquistado durante as entrevistas da pesquisa: o despertar para a reflexão acerca da própria história e de sua formação como mulher, provocado pelos questionamentos da entrevistadora às participantes, com a rememoração, por parte destas, da vivência de sua própria sexualidade. Esse ganho evidencia a importância do momento da entrada na vida sexual e a necessidade de que essa vivência ocorra, na vida da mulher, auxiliada pela presença de figuras de confiança, formadoras de autonomia.

Enquanto educadores e formadores, e aproveitando, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o tema transversal – orientação sexual –, pretendemos criar condições para estimular o empoderamento das mulheres, ou seja, o fortalecimento do feminino sexual, refletindo e educando sobre o sexo para formar um indivíduo capaz de vivenciar sua autonomia sexual.

De volta às questões originais deste estudo, quanto à autonomia feminina diante de relacionamentos afetivos e afetivo/sexuais, e diante da iniciação sexual por meio da tomada de decisão para a primeira relação, podemos finalmente concluir que a formação sexual autônoma está estreitamente vinculada à trajetória de vida da mulher, à educação sexual e aos valores internalizados por ela, por meio da educação familiar e escolar. Nesse sentido, pretendeu-se inquirir e compreender a trajetória sexual das jovens universitárias por meio da educação, da iniciação e da trajetória de vida sexual, bem como da vivência da sexualidade, com o intuito de situar essas jovens no contexto social e conhecer suas representações, orientações e atitudes. Além disso, na ótica intergeracional, pretendeu-se compreender a

trajetória sexual das mães, investigando a educação que tiveram e a partir da qual proveram a educação sexual às suas filhas. Percebeu-se, com os resultados da pesquisa, que a intergeracionalidade é efetiva na educação sexual das jovens e que a trajetória sexual retrata o contexto da iniciação e a educação sexual recebida.

Por essa perspectiva, podemos afirmar que as interações entre os fatores de vulnerabilidade femininos são norteadas pela educação e por valores e crenças não autônomos para a mulher. Como exemplo, pode-se citar o dueto sexo e afeto como preditor de relações heterônomas e afirmar que a relação sexo e autonomia pode ser alicerçada por meio de uma educação emancipatória e de uma trajetória sexual livre de tabus e desinformação.

Outra crítica importante é revelada no comportamento da sexualidade da mulher, quando estritamente vinculado à satisfação do homem, sem que ela se dê o direito de sentir prazer, dado que associa a ideia de repressão e submissão da mulher ao prazer oferecido ao homem. Trata-se de um dogma relacionado também aos preceitos religiosos, que se referem somente à sexualidade voltada para a reprodução.

Quanto ao conhecimento sobre o corpo feminino, a pesquisa mostrou níveis adequados de conhecimento do próprio corpo e das mudanças da puberdade na geração jovem e menos conhecimento na geração adulta. Em contrapartida, constatou-se pouco conhecimento sobre o prazer e o orgasmo no discurso de todas as participantes.

Diante de todos esses aspectos levantados e das observações feitas a partir deles, pode-se afirmar que se faz necessária, pelo mundo acadêmico, uma verticalização deste estudo, para além das diretrizes dos PCN e das impressões sociais sobre informação e prevenção; o mergulho deve ir até as raízes formadoras das mulheres, explorando mais profundamente o eixo primário – núcleo familiar – e os eixos secundários – escola/amigos –, bem como as relações existentes nesses ambientes para, enfim, postular a arquitetura formadora do feminino contemporâneo.

Por ora, sem a possibilidade de universalização, o que constatamos é que a regulação autônoma está diretamente ligada à vivência da afetividade, assim como apresentado por Piaget (2001) e Gilligan (1982), quando se referem à teoria da autonomia moral, respectivamente, sob a relação direta conhecimento e afetividade, e sob o olhar distinto do feminino. Aspectos que indicam que não podemos abordar a sexualidade sem considerar que ela é, antes de tudo, um sentimento. Portanto, é

necessário que a educação sexual passe a ser abordada como uma educação afetivo-sexual, numa ótica participativa, que inclua desde ações de incentivo até atitudes responsáveis e corresponsáveis.

Corroborando nosso fundamento teórico, constatamos que o grau de instrução não dificulta o acesso ao conhecimento das formas de sexo seguro. E o que se defende é que condutas e hábitos sexuais não se definem somente em termos educacionais, e sim com a interferência direta dos afetos.

A ideia aqui instalada é a de que não se deve pensar em dar educação sexual, sem lembrar de que é preciso criar condições para a formação da autonomia moral e intelectual do educando, levando-o a aprender a pensar por si mesmo, a adotar com segurança um posicionamento pessoal em relação a valores morais e a suas tomadas de decisão.

Se há, ainda, tantas reflexões por fazer, é porque esta investigação se abre para outros questionamentos e, assim, para novas maneiras de refletir sobre a história das mulheres e da formação autônoma feminina.

Obviamente nossos textos acadêmicos serão direcionados para nossos propósitos políticos e, na verdade, parece quase impossível não fazê-lo. A despeito disso, pretende-se ao menos abrir caminhos, na tentativa de escapar das conclusões precipitadas que elucidam as dúvidas e filtram os caminhos a seguir, numa espécie de disposição investigativa que seria a de voltar um olhar diferente para os processos minuciosos, percorrendo atentamente os caminhos e as nuances do exercício do poder, observando por onde ele se infiltra e se disfarça, prestando atenção aos detalhes da formação feminina.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. M. M. Simone de Beauvoir: uma luz em nosso caminho. *Rev. Cadernos Pagu*, v. 12, p. 145-156, 1999.
- ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Rev. Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 2, n. 575, p. 575-585, 2001.
- ANTUNES, M. C. et al. Diferenças na prevenção da Aids entre homens e mulheres jovens de escolas públicas em São Paulo. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 36, n. 4, 2002. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 10 ago. 2006.
- ASINELLI-LUZ, A.; DINIZ, N. Educação sexual na perspectiva histórico-cultural. *Rev. Educar*, Curitiba, n. 30, p. 77-87, 2007.
- ASSOCIAÇÃO mundial pela saúde sexual (WAS). *Declaração dos Direitos Sexuais*. Valência, 1997. Disponível em: <<http://www.worldsexology.org>>. Acesso em: 30 jul. 2014.
- AYRES, José R. C. M.; FRANÇA JÚNIOR, I.; CALAZANS, G. J. *Vulnerabilidade do adolescente ao HIV/AIDS*. Adolescentes: pensando juntos. 1. ed. Brasília: Secretaria de Estado da Saúde, 2003, p. 150-159.
- BEAUVOIR, S. de. *O segundo sexo*. Paris: Librairie Gallimard, 1970.
- BIASOLI-ALVES, Z. M.; ROMANELLI, G. e org. *Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa*. Legis Summa: Ribeirão Preto, 1998.
- BRAGA, A. V. Identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN. *Revista Iberoamericana de Educación*, Pelotas, v. 40, n. 2, p. 1-9, 10 out. 2006.
- BRAGA, S. M. M. B. et al. Aspectos do comportamento sexual em universitário. *Rev. Med. de Minas Gerais*, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p. 206-621, 2009.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. Coordenação-Geral do PN DST/AIDS. *Drogas, AIDS e sociedade*. Brasília: Coordenação-Geral de Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS, 1995.
- _____. Ministério da Saúde. Rede Feminista de Saúde. *Dossiê: Mulher e AIDS*. Belo Horizonte: Rede Feminista de Saúde, 2000a.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MECSEF, 2000b.
- _____. Ministério da Saúde/CEBRAP. *Comportamento sexual da população brasileira e percepções do HIV/Aids*, 2003.
- _____. Ministério da Saúde. Programa Conjunto das Nações Unidas, 2004a. Disponível em: <www.aids.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2006.
- _____. Ministério da Saúde. Rede Feminista de Saúde. *Adolescentes: saúde sexual e saúde reprodutiva: o dossiê*. Belo Horizonte: Rede Feminista de Saúde, 2004b.
- _____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

_____. Secretaria Nacional de Juventude. *Estatuto da juventude*, 2013. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/estatuto>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

BRITO, A. M. de; CASTILHO, E. A. de; SZWARCOWALD, C. L. AIDS e infecção pelo HIV no Brasil: uma epidemia multifacetada. *Rev. da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical*, Uberaba, v. 34, n. 2, p. 207-217, mar.-abr. 2000.

CALAZANS, G. Os jovens falam sobre sua sexualidade e saúde reprodutiva: elementos para a reflexão. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M., (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania/ Fundação Perseu Abramo, 2005.

CANDIOTTO, J. F. *A luta por direitos nos movimentos de mulheres e suas tendências na América Latina*. Tema do grupo de trabalho do V Colóquio interamericano de educação em direitos humanos, PUC/PR, 2013.

CARNEIRO, A. M.; SZAPIRO, T. F. *Construções do feminino pós anos sessenta: o caso da maternidade como produção independente*. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a19v15n1.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

CARRADORE, V. M.; RIBEIRO, P. R. M. *Relações de gênero, sexualidade e AIDS: apontamentos para reflexão*. 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2004.

COHEN, L. L.; SHOTLAND, R. L. Timing of First Sexual Intercourse in a Relationship: Expectations, Experiences, and Perceptions of Others. *The Journal of Sex Research*, v. 33, n. 4, p. 291-299, 1996.

DALLO, L. *Sensibilização de professores e alunos para a prevenção de uso abusivo de drogas e sexo desprotegido*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, Marília. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Teses/dallo_l_do_mar.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2014.

DEL PRIORE, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo, Contexto/Editora da Unesp, 1998.

DENSIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage, 1994.

DE SOUZA, E.; BALDWIN, J. R.; ROSA, F. H. A construção social dos papéis sexuais femininos. *Rev. Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 485-496, 2000. Disponível em: <www.bvs-psi.org.br>. Acesso em: 5 ago. 2008.

DONATI, F. A. *Comportamento sexual e percepção do HIV/AIDS entre estudantes universitárias do IBILCE/UNESP de São José do Rio Preto*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/donati_fa_me_mar.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2014.

ELSE-QUEST, N. M.; HYDE, J. S.; DELAMATER, J. D. Context Counts: Long-term Sequelae of Premarital Intercourse or Abstinence. *The Journal of Sex Research*, Londres, v. 42, n. 2, p. 102-112, maio 2005.

FACCHINI, R.; DANILIAUSKAS, M; PILON, A. C. *Políticas sexuais e produção de conhecimento no Brasil: situando estudos sobre sexualidade e suas conexões*. 2013. Disponível em: <http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v44n1/rcs_v44n1a7.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2014.

FERNANDES, A. M. S. et al. Conhecimento, atitudes e práticas de mulheres brasileiras atendidas pela rede básica de saúde com relação às doenças de transmissão sexual. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 16, p. 103-112, 2000. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 10 ago. 2006.

FIGUEIRÓ, M. N. D. *Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio*. Londrina: UEL, 1996.

_____. “Ficar”: reflexões a partir do que pensam alguns professores e alunos do ensino médio. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). *Adolescência em questão: estudos sobre sexualidade*. Araraquara: FCL – UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *A história da sexualidade 3: o cuidado de si*. 8. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *A história da sexualidade 1: a vontade de saber*. 12. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. *A história da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 8. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FRANÇA, F. F.; CALSA, G. C. A problematização dos saberes de gênero no ambiente escolar: uma proposta de intervenção à formação docente. *Antíteses*, Londrina, v. 4, n. 7, p. 203-222, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/2874>>. Acesso em: 30 Jul. 2014.

FREUD, S. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1989[1905].

FUNDO das Nações Unidas para Infância (UNICEF). *Declaração e plataforma de ação da IV Conferência mundial sobre a mulher*. Pequim, 1995.

GIDDENS, A. *A transformação da intimidade. Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Editora da Unesp, 1993.

GILLIGAN, C. *Uma voz diferente*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

GUIMARÃES, V. C. *A concepção freudiana da sexualidade infantil e as implicações da cultura e educação*. 2012. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/viewFile/2441/1503>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

HEILBORN, M. L. *De que gênero estamos falando?* 1994. Disponível em: <http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/99_1042_dequegenero_estamosfalando.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2014.

_____. (Org.). *O aprendizado da sexualidade – Reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Garamond e Fio Cruz, 2006.

JEOLÁS, L. S. Juventude, sexualidade e aids: aspectos simbólicos da percepção do risco e da vulnerabilidade. In: FIGUEIRÓ, M. N. D.; RIBEIRO, P. R. M. (Org.) *Adolescência em questão: estudos sobre sexualidade*. Araraquara: FCL – UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006.

KAWASHIMA, R. A. *A generosidade no exercício da autoridade em professores de educação infantil*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, Marília. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Teses/kawashima_ra_do_mar.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2014.

LA TAILLE, Y. de. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. São Paulo: Artmed, 2006.

LAVINAS, L. Gênero, cidadania e adolescência. In: MADEIRA, F. R. (Org.). *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres do Brasil*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.

LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado – pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

LOYOLA, M. A. *Cinquenta anos de anticoncepção hormonal: a mulher e a pílula*. 2010. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=57&id=717>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

LOZANO, I.; GONZALEZ, M. Feminismo e movimento popular na América Latina. *Revista Eclesiástica Brasileira*, Petrópolis, v. 46, fasc. 181, p. 122-153, mar. 1986.

MADUREIRA, V. S. F.; TRENTINI, M. Relações de poder na vida conjugal e prevenção da AIDS. *Rev. Bras. Enfermagem*, Brasília, v. 5, n. 61, p. 637-642, 2008.

MAIA, A. C. B. Conceito amplo de sexualidade. *Rev. Psicopedagogia on-line – Educação e saúde*. 2012. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1303>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. (Org.). *Sexualidade e infância*. Bauru: FC/CECEMCA: Brasília: MEC/SEF, 2005.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual: princípios para ação. *Doxa*, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 75-84, 2011.

MARX, K. *O capital: o processo global de produção capitalista*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MASTERS, W. H.; JOHNSONS, V. E. *O vínculo do prazer*. São Paulo: Círculo do Livro, 1979.

MENANDRO, P. R. M.; RÖLKE, R. K.; BERTOLLO, M. Concepções sobre relações amorosas/conjugais e sobre seus protagonistas: um estudo com provérbios. *Rev. Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 81-100, 2005.

- MOORE, N. B.; DAVIDSON, J. K. *Guilt about first intercourse: An antecedent of sexual dissatisfaction among college women*. *Journal of Sex & Marital Therapy*, v. 23, n. 1, p. 29-46, 1997.
- MOREIRA, M. R. C.; SANTOS, J. F. F. Q. Entre a modernidade e a tradição: a iniciação sexual de adolescentes piauienses universitárias. *Rev. Escola Anna Nery* (impr.), Rio de Janeiro, v. 3, p. 558-566, jul.-set. 2011.
- NIE, N. H.; HULL, C. H.; BENT, D. H. *Statistical Package for Social Science for Windows* (SPSS). Universidade de Chicago, 2003.
- NYE, A. *Teoria feminista e as filosofias do homem*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos tempos, 1995.
- NUNES, C. A. *Os pressupostos teóricos da educação sexual*. Desvendando a sexualidade. São Paulo: Papirus, 1987.
- ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). *Juventudes e sexualidade*. *Revista: Rede Feminina Saúde*, Brasília, Dossiê 2004.
- ORGANIZAÇÃO Mundial da Saúde (OMS). *Relatório sobre a saúde no mundo*. Saúde Mental: nova concepção, nova esperança. Genebra, 2001.
- PATRIARCHA, T. F.; PASTOR, M. *Gênero e movimento dos trabalhadores rurais sem terra*. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/Tayanara%20e%20cia.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2014.
- PIAGET, J. *O Juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994[1932].
- _____. *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique, 2001[1954].
- PINHEIRO, L.; SOARES, V. IPEA. UNIFEM – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para as Mulheres. *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. Brasília: IPEA; UNIFEM, 2006.
- RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S.; GOELLNER, S. V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente*. Rio Grande: Editora da FURG, 2009.
- PAIVA, V. et al. Sexualidade de mulheres vivendo com HIV/AIDS em São Paulo. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, 2002. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 10 ago. 2006.
- PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782010000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 2 ago. 2014.
- RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos. In: MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. (Org.). *Sexualidade e infância*. Bauru: FC/CECEMCA/ Brasília: MEC/SEF, 2005.
- RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S.; GOELLNER, S. V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente*. Rio Grande: Editora da FURG, 2009.
- SANCHES, K. R. B. *A Aids e as mulheres jovens: uma questão de vulnerabilidade*. 1999. Tese (Doutorado em Ciências de Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, São Paulo.

- SANTOS, N. J. S. et al. Reproduction and Sexuality in HIV-Positive Women. Brazil. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 36, n. 4, 2002. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 1 jul. 2006.
- SARTI, C. A. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. *Rev. Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 264, mai./ago. 2004.
- SEIDMAN, I. E. *Interview as Qualitative Research: a Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. 2. ed. Nova York e Londres: Columbia University, 1997.
- SILVA, C. G. M. O significado de fidelidade e as estratégias para prevenção da Aids entre homens casados. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 40-49, 2002. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 10 ago. 2006.
- SILVEIRA, M. F. et al. Autopercepção de vulnerabilidade às doenças sexualmente transmissíveis e Aids em mulheres. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 36, n. 6, p. 670-677, 2002. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 10 ago. 2006.
- SZWARCWALD, C. L. et al. Pesquisa de conhecimento, atitudes e práticas na população brasileira de 15 a 54 anos. 2004. Brasil. *Boletim Epidemiológico – AIDS/DST*, 2005.
- TAKIUTI, A. D. A saúde da mulher adolescente. In: MADEIRA, F. R. (Org.). *Quem mandou nascer mulher?* Estudos sobre crianças e adolescentes pobres do Brasil. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.
- TAQUETTE, S. R.; VILHENA, M. M.; PAULA, M. C. Doenças sexualmente transmissíveis na adolescência: estudo de fatores de risco. *Rev. Soc. Bras. Med. Trop.*, Uberaba, v. 37, n. 3, p. 210-214, 2004. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 20 set. 2006.
- TEIXEIRA, J. M. A nova sexualidade. *Revista Eletrônica*, v. VIII, n. 1, jan./fev. 2006. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/6831/2/27142.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2014.
- UNESCO. Juventude e sexualidade. *Revista: Rede Feminina Saúde*, Brasília, Dossiê 2004.
- VIEIRA, M. L. et al. *Sexualidade e diferenças de gênero entre jovens universitários*. *Rev. Bras. Cresc. Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 17-26, 2002.
- XAVIER FILHA, C. Educação para a sexualidade: carregar água na peneira? In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S. da; GOELLNER, S. V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para formação docente*. Rio Grande: FURG, 2009.
- ZAMPIERI, M. C. *O sexo na universidade: um estudo sobre a sexualidade e o comportamento sexual do adolescente universitário*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

ANEXO B

Entrevista em Profundidade – Alunas

Um estudo intergeracional sobre autonomia e iniciação sexual de universitárias e suas mães

Número da entrevista: _____

Entrevista em Profundidade – Alunas – Composta de dois momentos

1º Momento – é estabelecido o contexto das experiências da participante e são reconstruídos os detalhes das experiências, focando o contexto em que estão ocorrendo.

1.1 – História de vida focada no tema – Primeira relação sexual

Ao iniciar a entrevista, explica-se à participante que a mesma compõe-se de dois tempos.

Neste primeiro momento, gostaria de ouvi-la sobre sua vida até o início da sua vida sexual, fale tudo o que lembrar.

Fale-me sobre seus relacionamentos, namoros, “ficações”.

1.2 – A experiência com detalhes

Agora gostaria que você retomasse o momento da primeira relação sexual, em que contexto ela se deu, fale-me tudo o que lembrar.

Eixos pesquisados: história de vida – relacionamento com a família, com os pais, irmãos e amigos; a escola, o trabalho (se houver), tudo sobre o desenvolvimento da sexualidade até a data de hoje e a relação direta com a própria sexualidade e o ato sexual.

2º Momento – retomamos a conversa a partir da primeira experiência e a trajetória sexual a seguir, provocando uma reflexão sobre o sentido delas e como estão ocorrendo, para a participante.

Reflexão sobre as experiências

E hoje, como você está? Fale-me sobre seus relacionamentos, namoros, “ficações” atuais.

Fale-me acerca da maneira como você lida com seus relacionamentos, namoros, “ficações”.

Você, tendo uma filha, como pretende educá-la em relação à sexualidade?

Eixos pesquisados: relação direta com a própria sexualidade e sexo, autonomia em relação à própria vivência sexual.

ANEXO C

Entrevista Intergeracional – Mães

Um estudo intergeracional sobre autonomia e iniciação sexual de universitárias e suas mães

Número da entrevista: _____

Entrevista Intergeracional – Mães – Composta de um momento com a mãe

Entrevista – estabelece o contexto das experiências da mãe de uma universitária participante, reconstruindo-se as experiências e focando no contexto em que ocorreram.

1.1 – História de vida focada no tema – Primeira relação sexual

Ao iniciar a entrevista, explica-se à mãe da universitária participante que a entrevista é de caráter confidencial e que somente os resultados da pesquisa serão divulgados.

Iniciando, gostaria de ouvi-la sobre sua vida até o início da sua vida sexual, fale tudo o que lembrar. Fale-me sobre seus relacionamentos, namoros, casamento(s).

Agora gostaria que você retomasse o momento da primeira relação sexual, em que contexto ela se deu, fale-me tudo o que lembrar.

1.2 – Sexualidade e educação sexual

Fale-me acerca da maneira como você educou sua filha, que tipo de orientação deu a ela em relação à sexualidade e à vida sexual.

Foi a mesma orientação que recebeu? O que mudou?

1.3 – Reflexão sobre os sentimentos presentes na relação mãe/filha no contexto da sexualidade

Você participou do momento da tomada de decisão, para a primeira relação sexual, da sua filha?

Como acompanhou este momento decisório? Que sentimentos estiveram presentes?

Eixos pesquisados: história de vida – relacionamento com a família, marido e filha, e a relação direta com a própria sexualidade e o sexo; autonomia em relação à própria vivência sexual; educação/orientação sexual à filha; relação mãe/filha no contexto da sexualidade; sentimentos presentes.

ANEXO D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa: Um estudo intergeracional sobre autonomia e iniciação sexual de universitárias e suas mães

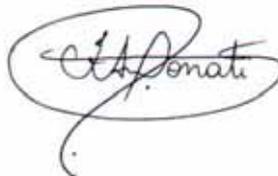
Observamos, atualmente, que a literatura científica e os estudos acerca do tema: autonomia humana e sexualidade feminina denotam que a informação direcionada ao público feminino em relação à autonomia diante da vivência de sua sexualidade está restrita e não apresenta as especificidades necessárias para essa sensibilização. Preocupada com essa questão, a pesquisadora FABIANA AUGUSTA DONATI, psicóloga e professora universitária, está desenvolvendo uma pesquisa que tem o objetivo de investigar jovens mulheres e suas mães, num estudo intergeracional, a fim de acompanhar a decisão para a primeira relação sexual e o comportamento frente à relação afetivo/sexual ou sexual das jovens; investigar, com as mães, sua trajetória sexual, a orientação sexual dada à filha e os sentimentos presentes no acompanhamento da tomada de decisão para a primeira relação sexual da filha; e posteriormente propor uma reflexão visando a compreensão do fenômeno do desenvolver feminino, inclusive intergeracional, seus vieses e entraves, proporcionando o desenvolvimento da autonomia feminina e o estabelecimento de relações humanas autênticas.

Para alcançar os objetivos deste estudo, a participante e a mãe participarão de algumas entrevistas. Esse processo de coleta de dados e reflexão é o mais adequado para este tipo de pesquisa, não havendo forma similar para as metas propostas e o risco de desconforto psíquico ou outro dano possível para a sua saúde é mínimo, segundo a literatura científica atual. Todas as informações serão sigilosas de modo a preservar a privacidade e identidade da participante e, embora saiba da importância dessa participação, a mesma poderá deixar esta intervenção a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo de seus estudos.

Este termo de consentimento está sendo assinado em duas vias, uma ficando com a universitária, que em caso do surgimento de alguma dúvida poderá procurar a pesquisadora no seguinte telefone ou endereço eletrônico (e-mail): Fabiana Augusta Donati: 0 17 xx 9111 0137 – fabianadonati@hotmail.com.

Desde já agradeço sua valiosa colaboração.

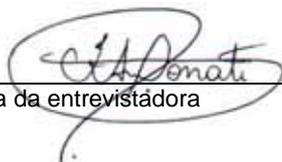
São José do Rio Preto, 01 de junho de 2012.



Fabiana Augusta Donati

Eu _____, fui suficientemente informado sobre a pesquisa tendo ficado claro para mim quais os propósitos, os procedimentos e a garantia de confidencialidade. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e pagamentos. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização deste, sem penalidades ou prejuízo, assim, como concordo que os resultados desta pesquisa sejam apresentados em Congressos ou Reuniões Científicas e, até mesmo publicados, desde que preservada a minha identidade.

São José do Rio Preto, 01 de junho de 2012.



Assinatura da entrevistadora

FABIANA AUGUSTA DONATI
Nome da entrevistadora

Assinatura da universitária

Nome e RG da universitária