

unes



UNIVERSIDADE ESTADUAL  
PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"



---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
Linha de Pesquisa: Cultura e Subjetividade das Organizações Educacionais

---

Entre tapas e beijos quais as possibilidades? Tessituras nas relações de gênero em uma escola do Ensino Fundamental II

**AUTOR**

Maria Teresa Mendes de Oliveira Lima

**ORIENTADORA**

Professora Dra. Leila Maria Ferreira Salles

Dissertação / tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

unes



UNIVERSIDADE ESTADUAL  
PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"



---

## PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: Cultura e Subjetividade das Organizações Educacionais

---

**Entre tapas e beijos, quais as possibilidades?**

**Tessituras nas relações do gênero em uma escola do Ensino Fundamental II.**

ALUNA: MARIA TERESA MENDES DE OLIVEIRA LIMA

ORIENTADORA: PROFA. DRA. LEILA MARIA FERREIRA SALLES

PROFA. DRA. HELENA ALTMANN

PROFA. DRA. CÉLIA REGINA ROSSI

AGOSTO - 2011

372  
L732e Lima, Maria Teresa Mendes de Oliveira  
Entre tapas e beijos, quais as possibilidades?: tessituras  
nas relações de gênero na escola. Estudo em uma escola de  
ensino fundamental II / Maria Teresa Mendes de Oliveira  
Lima. - Rio Claro : [s.n.], 2011  
210 f. : il., figs., gráfs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,  
Instituto de Biociências de Rio Claro  
Orientador: Leila Maria Ferreira Salles

1. Ensino fundamental. 2. Sexualidade. 3. Corpo. 4. Sexo.  
5. Cotidiano escolar. I. Título.

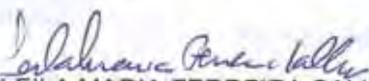
**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO:** Entre tapas e beijos, quais as possibilidades? Tessituras nas relações de gênero em uma escola do Ensino Fundamental II

**AUTORA:** MARIA TERESA MENDES DE OLIVEIRA LIMA

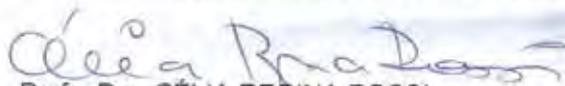
**ORIENTADORA:** Profa. Dra. LEILA MARIA FERREIRA SALLES

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO , pela Comissão Examinadora:



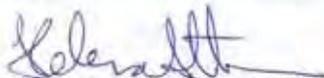
Profa. Dra. LEILA MARIA FERREIRA SALLES

Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro - UNESP



Profa. Dra. CÉLIA REGINA ROSSI

Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro - UNESP



Profa. Dra. HELENA ALTMANN

Departamento de Educação Motora - UNICAMP/CAMPINAS

Data da realização: 01 de setembro de 2011.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos alunos e alunas que sempre me instigaram a querer conhecer mais, compreender mais, fazer mais; pela paciência com que me ouvem, pelo carinho com que me tratam, por me possibilitarem sempre novas aprendizagens.

Aos meus queridos professores e professoras do Colégio São Domingos, obrigada pela parceria, confiança e, principalmente, pela seriedade com que trabalham, aprendo muito com tod@s vocês!

A minha amiga Célia, pelo incentivo na realização dessa empreitada, intensa e gratificante!

À professora Dra. Marilena Ap. Jorge Guedes de Camargo, que de maneira brilhante habitava minhas manhãs com a disciplina: *Subjetividade e Instituições Educacionais*.

Aos amigos parceiros, Fernanda e Davi, que foram imprescindíveis para me incentivar e acalmar nos momentos críticos, isso sem falar na ajuda com as questões burocráticas!

Às minhas super auxiliares: Carol, Catharina, Livia e Lilian sem vocês teria sido impossível!

À minha mãe Iara pela ajuda e incentivo nesse período. Mãe você é demais!

À minha irmã Tuni, que felizmente pode estar próxima nesse importante momento da minha vida.

Ao meu marido Tuca, por encontrar maneiras de estar tão presente em casa para que eu pudesse me dedicar a este trabalho.

À minha meia filha Juliana, pelo incentivo constante e ajuda com o inglês.

Aos meus queridos filhos: Matheus e Thiago.

Matheus, obrigada pela ajuda com as questões técnicas e companhia nas viagens! A estrada ficava bem mais divertida!

Thiago, obrigada pela compreensão, foram muitos os dias em que teve que ouvir: “Agora não posso te ajudar na lição, preciso trabalhar! Você foi um campeão!”

Um agradecimento especial aos alunos, educadores e coordenação da Escola Estadual onde realizei o trabalho, por abrirem as portas da escola e estarem tão disponíveis ao encontro.

À Profa. Dra. Helena Altmann pela coerência nas contribuições para essa pesquisa, achar o “fio da meada” foi mesmo um grande desafio!

À Profa. Dra. Célia Rossi, pelas ideias notáveis, pelo apoio, por ouvir as minhas ponderações, pelo grande incentivo na construção dessa trama.

À minha querida orientadora, Profa Dra. Leila Maria Ferreira Sales, por tudo, de verdade! Pela orientação presente, confiança, paciência, tolerância, carinho. Juntas construímos um retrato pulsante das relações na escola. Obrigada por não ter me deixado desistir!



A moça tecelã  
(foto do livro da Marina Colasanti – bordados das irmãs Dumont)

*“Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de várias histórias.”*

*Clarice Lispector*

## SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	03
OBJETIVOS	12
Objetivo Geral	
Objetivos Específicos	
Organização do trabalho	
<b>CAPÍTULO I SEXUALIDADE E GÊNERO: NORMATIZAÇÃO E FORMAS DE CONTROLE</b>	<b>13</b>
1.1 Sexo e a normatização da sexualidade	14
1.2 Discursos que constroem e normatizam a sexualidade	16
1.3 Gênero: diferença que se constitui em desigualdade	24
1.4 O papel do Movimento Feminista no desvelamento e desconstrução das relações entre os gêneros e o controle da sexualidade	30
1.4.1 Um pouco da história do Movimento Feminista	31
1.4..2 Algumas alterações provocadas pelo Movimento Feminista	35
1.5. Gênero e sexualidade na teoria da construção social	37
	40
1.6 Escola, uma instituição de corpos únicos?	
1.6.1 Gênero e sexualidade na escola	41
1.6.2 A escola e a produção das diferenças: Escola espaço de formação e socialização – para quem, como e para que?	42
1.6.3 Corpos que se relacionam, se entrelaçam e produzem: o que a escola pode fazer em relação a essas questões?	44
1.7 Algumas considerações	46
	51
<b>CAPITULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	
2.1 A trajetória da pesquisa	51
A perspectiva teórica da pesquisa	58
Os instrumentos da pesquisa	61
A escala Likert	15
As entrevistas semi-estruturadas	16
Roteiro para as entrevistas	
O grupo focal	16
Roteiro para o grupo focal	
	21
	22
	24
	26
Os protagonistas da pesquisa	28
Professor@s	28
Alun@s	29
Organização do trabalho	31
<b>APÊNDICE D – TERMO DE COMPROMETIMENTO COM A QUESTÃO ÉTICA DA PESQUISA</b>	

**Entre tapas e beijos, quais as possibilidades?**  
**Tessituras nas relações de gênero em uma escola do Ensino**  
**Fundamental II.**

**RESUMO**

Este projeto se propõe a investigar os significados atribuídos por professores e professoras e pelo próprio grupo de estudantes em relação às questões de gênero e sexualidade e suas manifestações no cotidiano escolar. Constituem-se objetivos específicos deste estudo investigar e caracterizar as concepções de masculino, de feminino e de sexualidade presentes nas falas e práticas de professores e professoras; identificar e analisar a percepção dos docentes sobre seus alunos e alunas; investigar e caracterizar nas falas dos alunos e alunas, a concepção de masculino, feminino e de sexualidade; examinar a percepção dos alunos e alunas em relação à atuação de seus professores e professoras em sala de aula e na escola; investigar os contornos da relação educadores – estudantes conforme o sexo; caracterizar e analisar os estereótipos presentes nas percepções dos entrevistados. Para tanto utilizamos diferentes instrumentos de pesquisa qualitativa, no intuito de sinalizar nas falas e posturas dos diferentes protagonistas indícios da forma pela qual se representam e relacionam quanto ao gênero e a sexualidade.

O estudo ao tratar mais especificamente das interações destes estudantes (alunos e alunas) com seus professores e professoras no cotidiano escolar, procura constatar em um primeiro momento, se existem diferenças na forma de atuação destes educadores e educadoras, quais são elas e como os estudantes a percebem. Posteriormente, essas informações foram analisadas localizando o quanto estas constroem ou não padrões de relacionamento dentro da escola. Após a coleta e a análise dos dados obtidos, buscaremos relacionar a postura dos alunos e alunas às concepções presentes na prática de seus professores e professoras, verificando o quanto essas concepções se relacionam, estão imbricadas, ou não.

**Palavras chaves:** sexo, gênero, corpo, sexualidade, escola.

## **ABSTRACT**

This project proposes to investigate the meanings attributed by professors and by the group of students in relation to gender and sexuality and understand their manifestations in school routine. Constitute specific objectives of this study to investigate and characterize the concepts of gender and sexuality present in the discourse and practices of teachers, to identify and analyze the perceptions of teachers about their students, to investigate and characterize the speech of students, the conception of gender and sexuality, examine the perceptions of students regarding the role of their teachers in the classroom and school; investigate the contours of the relationship educators - students according to sex, characterize and analyze the stereotypes present in the perceptions of those interviewed. For this purpose we'll use various instruments of qualitative research in order to signal the speeches and postures of the different protagonists evidence of the way they represent themselves and relate to gender and sexuality. The study specifically to treat the interactions of these students (male and female) with their teachers in the school routine, searches at first to see if there are differences in the way of action of these educators, what are they and how students perceive it. Subsequently, this information will be analyzed and locating the construct or not these patterns of relationships within the school. After collecting and analyzing the data obtained, we will seek to relate the attitude of students to the concepts present in the practice of their teachers, checking how these concepts relate, are overlapping or not.

**Keywords:** sex, gender, body, sexuality and school.

## INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

*Os meninos e as meninas brincariam juntos sem problemas se a distinção entre os sexos não lhes fosse inculcada antes que a natureza tivesse marcado a diferença.*  
(WOLLSTONECRAFT, 1797)

Iniciei minha carreira na educação atuando em um centro de convivência infantil, tendo como referencia teórica conhecimentos obtidos na faculdade de psicologia / PUC-SP, minha primeira formação (1985), e em uma prática de trabalho na área de políticas públicas, voltado para a formação de professores (muitos dos quais “leigos”) que atuavam dentro do sistema penitenciário de São Paulo, meu primeiro emprego (1982, Governo Montoro).

Desta forma, um olhar educador, para a criança, para o adolescente, para as fases de desenvolvimento, as diferentes conquistas, desafios, habilidades estiveram presentes antes mesmo de que eu estivesse debruçada sobre os processos de ensino aprendizagem mais relacionados ao campo educacional. Foi este “olhar que possibilita ver, escutar e perceber” a criança em sua organicidade, como um todo, que me inquietou desde o início, suscitando inúmeras perguntas e um viés questionador que norteia não só minha prática na instituição escolar, como também, minha trajetória de estudos.

Inicialmente, meus investimentos em formação estiveram voltados para a área da psicologia; especialização em ludoterapia e no trabalho com grupos (Pichon Rivière). Os investimentos profissionais também se relacionavam ao processo de trabalho em grupo no olhar para as interações, para a troca, para a construção coletiva, pontos que se fizeram cada vez mais presentes em minha busca profissional. Afinal, é na interação, na troca com o outro que nos construímos como sujeito, com nossas subjetividades. Desta maneira, analisar estas interações se tornou uma prioridade em minha vida profissional, seja observando as interações entre @s alun@s na sala de aula, seja buscando literatura a respeito destas questões.

Esta foi a semente de um projeto de pesquisa que foi se configurando aos poucos e só se viabilizou bem mais tarde. Neste período, cursos, leituras e estudos variados se fizeram presentes concomitantes a minha atuação no espaço escolar. Vivencia esta que me permitiu perceber o quanto a escola é hoje um espaço privilegiado para o encontro, para a troca, para a construção de identidades. Na escola se troca figurinhas,

confidências, sentimentos, conhecimentos, habilidades, em um processo dinâmico de construção. Foi nesse percurso de trabalho e análise dos encontros travados no espaço escolar que voltei a me aproximar do universo da educação, cursando a faculdade de pedagogia na USP / SP.

Essa nova formação, somada à minha atuação no universo escolar, às reflexões feitas na troca com outros educadores e ao trabalho de formação de professores, avivaram meu desejo de investigar as relações travadas no espaço escolar. Espaço importante na formação das diferentes subjetividades e, em particular, na construção das relações entre as alunas e os alunos.

Este projeto de pesquisa surge então de minha vivência cotidiana na escola, da observação das relações travadas neste espaço e das reflexões aqui apresentadas que assumiram sua forma atual como decorrência das leituras e discussões feitas no mestrado e com as problematizações e reflexões feitas em conjunto com minha orientadora.

Acompanhar cotidianamente os estudantes, perceber sua forma de falar, agir, brincar entre seus pares e entre esses e os demais funcionários da escola, foi algo que a cada dia mais me inquietava. Verificava, ao observar recreios, momentos de entradas e saídas, atender alunos e professores, assistir aulas, o quanto às relações entre alunos e alunas mostram-se mais intensas nos últimos 15 anos e o quanto estas alterações afetam também a dinâmica na sala de aula. Foi então que passei a olhar para os educadores e educadoras, sua atuação em sala de aula, e pude perceber também a alteração da postura deles em classe, maior proximidade com os alunos, mais liberdade para se expressar, trazer sua subjetividade e não só o conteúdo conceitual como matéria prima do trabalho pedagógico.

Busquei então, um aprofundamento teórico nas questões da sexualidade e das relações de gênero o que me aproximou do programa de pós-graduação da Unesp / RC. Os estudos realizados levaram a leitura do quanto a construção de nossos papéis sexuais é complexa, repleta de influências das diferentes instituições formadoras e o quão cedo esta rede de significações subjetivas atuam na formação dos corpos de meninas e meninos, primeiramente alunas e alunos, mas, também, no corpo dos educadores e educadoras.

As famílias “desenham” o lugar da criança antes mesmo dela nascer. Se nos séculos passados, durante a gestação, lidava-se com duas possibilidades e o “imprevisto” trazia reações, emoções e lugares variados, atualmente essa situação é

cada vez menos provável. Um “lugar marcado” começa a se delinear logo no início da gestação, quando a mulher realiza um exame de ultra-som que permite conhecer o sexo da criança ou, mesmo antes, na seleção dos óvulos fecundados que serão implantados em seu útero.

A partir dessa “notificação” do sexo, constroem-se modos de pensar e agir em relação à criança que está por chegar. Assim, o aprendizado, a construção de gênero, inicia-se na família e nos diversos processos de socialização nos quais a criança estará inserida desde sua “chegada” ao universo cultural. Desta forma, quando meninas e meninos chegam ao mundo, muito já foi construído sobre suas potencialidades, características, etc. Um pouco mais tarde, quando da chegada destas crianças à escola, conceitos, preconceitos, pensares e formas de agir são construídos não só pelas famílias, mas também pela mídia, literatura, cinema, moda, brinquedos, etc.

A escola também fará sua parte, contribuirá e muito na construção desses papéis, dessas relações. A escola é uma instituição e como tal não é neutra foi criada e tem desempenhado um papel importante na manutenção de verdades e posturas edificadas ao longo da história do Homem e que foram propositadamente naturalizadas e, em momentos bem menos freqüentes, para o questionamento destas mesmas verdades. Nesse processo no qual a comunidade define os gêneros e caracteriza seu papel, ao olhar para a escola devemos nos voltar para as pessoas que a constituem (alun@s<sup>1</sup>, professor@s, funcionári@s, dirigentes, gestores, família), e também para o currículo escolar, tanto o oficial quanto o oculto<sup>2</sup>.

É importante que tenhamos consciência de que os conteúdos escolhidos para compor o trabalho escolar não são imparciais e sim carregados de valores que podem ou não aumentar preconceitos, causar discriminações, perpetuar algumas das muitas desigualdades presentes em nosso cotidiano (Silva, 2002).

Atores, atrizes, protagonistas, coadjuvantes, figurantes; diferentes papéis, lugares, tratamentos: meninos e meninas, crianças, garotos e garotas, adolescentes, alunos e alunas, estudantes; vários olhares. Múltiplos, dicotômicos, naturalizados ou fragmentados?

---

<sup>1</sup> Usaremos o símbolo @ para indicar tanto o masculino como o feminino, evitando-se a escrita de termos nos distintos gêneros repetidamente. Esta é uma prática utilizada em alguns estudos e materiais produzidos sobre sexualidade, seu uso é uma opção que marca a busca por uma relação diferente, porém não desigual entre homens e mulheres. Assim, ao escrevermos professor@s estamos nos referindo às professoras e aos professores; alun@s às alunas e alunos.

<sup>2</sup> Conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente “ensinados” por meio das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola. (Silva, Tomaz Tadeu, 2000. p. 33)

A vida moderna atribulada, a diminuição do número de filhos, a urbanização da cidade, o trânsito, as exigências do trabalho, a dificuldade de locomoção, o pouco tempo disponível para o lazer, são condições que dificultam o encontro e a convivência frequente entre as crianças. A rotina das famílias e mesmo das crianças, imposta pelo ritmo de vida de uma grande cidade, determina o padrão de convivência destes diferentes atores do processo. Assim, a escola é hoje, para muitas crianças, o único espaço coletivo acessível de convivência social, de exercício de vida em grupo com ou sem a supervisão constante de um adulto.

Desta forma, é também nesse espaço escolar, que os adolescentes produzem, reproduzem, vivenciam e significam sua *sexualidade*. Uma vez que a entendemos como uma invenção social (FOUCAULT, 1988), ou nas palavras de Weeks (1993, p.6) “a sexualidade tem tanto a ver com as palavras, as imagens, o ritual e a fantasia como com o corpo.”

Há muito se fala das relações entre homens e mulheres, esta foi e continua socialmente construída tendo como referencia uma diferença física: a sexual. A partir da diferença do sexo anatômico (machos e fêmeas) a sociedade estabelece um conceito bem mais amplo - o de gênero (homens e mulheres; masculino e feminino). Conceito esse uma construção social complexa. Gênero: aquilo que se diz ou se pensa sobre as características sexuais é que vai constituir efetivamente o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (LOURO, 2008).

Para chegar a esse conceito, que ainda hoje não foi incorporado aos dicionários com essa conotação, o percurso foi longo, árduo e cheio de contradições. Em um primeiro momento as questões foram tratadas pelo referencial das diferenças sexuais: apesar da diferença anatômica não se alterar constatamos que a relação homem - mulher muito se alterou ao longo dos anos. E por que isso ocorre? As relações não são construídas a partir das diferenças sexuais e sim a partir da forma como essas características são representadas ou valorizadas (LOURO, 2008, p.21).

Não se deve descrever a sexualidade como um ímpeto rebelde, estranha por natureza e indócil por necessidade, a um poder que, por sua vez, esgota-se na tentativa de sujeitá-la e muitas vezes fracassa em dominá-la inteiramente. Ela aparece mais como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população (FOUCAULT, 1997).

Hoje, ainda percebemos em diferentes segmentos das diversas sociedades a reprodução de relações que subjagam, discriminam, rotulam, marcam e exaltam de forma violenta algumas relações: homens e mulheres, adultos e crianças, ricos e pobres, patrões e empregados, pais e filhos, professores e alunos. Já existem contribuições primorosas sobre a temática, estudos aprofundados, criação de instituições como: Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC); Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM); alterações na legislação, novas leis e “cartilhas” que trazem à questão da sexualidade um novo olhar, menos sexista, mais igualitário (RENNES; ROSSI; VIANNA).

Muitos trabalhos, estudos e pesquisas foram realizados dentro desta temática; esses estudos suscitam questões, problematizam posturas, propiciam novas investigações. Ou seja, os estudos feitos não esgotam a temática (o que é mesmo improvável nesse campo) e outras investigações e análises continuam importantes e se fazem necessárias para que possamos localizar quais os pontos que determinam, interferem e modificam as diferentes relações estabelecidas.

As relações homens e mulheres são submetidas a análises e questionadas nos seus diferentes significados não só na comunidade acadêmica como também no cotidiano e nos meios de formação informais: revistas, folhetins, televisão, manuais de auto-ajuda, de sucesso nas relações, etc. Entretanto uma questão ainda permanece: como que as reflexões suscitadas nos diferentes estudos se fazem presentes no cotidiano das relações de gênero dentro do espaço escolar? E é essa a dimensão que o trabalho procura investigar; olhar e analisar o cotidiano da escola buscando desvendar como as relações de gênero se configuram.

Neste estudo trabalharemos especificamente com as questões do gênero masculino e feminino circunscritas ao espaço escolar. O que percebemos é que apesar das diferentes iniciativas existentes, que propõem alterações na relação masculino / feminino dentro do espaço escolar, essas ainda ocorrem de maneira muito tímida (quando ocorrem).

A escola com seu currículo formal e oculto e com suas práticas cotidianas geralmente reproduz modelos, posturas, conceitos e preconceitos vigentes na sociedade, contribuindo pouco para o desenvolvimento de novas possibilidades de relação, novos modelos e posturas. Ao espaço escolar caberia também propiciar um ambiente democrático, rico, possibilitador, mas, na medida em que naturaliza posturas e pensares,

esquiva-se de olhar a questão de gênero, da sexualidade presentes em seu espaço, sob novos ângulos, perspectivas e parâmetros. Isso não se restringe a Instituição Escolar inclui seus agentes: funcionários, alunos, professores e gestores, que talvez, por terem sido criados dentro de uma lógica sexista e em uma sociedade machista façam pouco o movimento de questionar os padrões vigentes.

É difícil alterar uma lógica tão antiga, bem construída e difundida, que está arraigada em todos nós, adultos que organizam, conduzem e produzem as questões escolares. Como consequência, as alterações na sala de aula, nos pátios escolares, “custam” a ocorrer, são bastante sutis, ou invertem posições dicotômicas e, muitas vezes, o que verificamos é que a escola reproduz, sobre diferentes roupagens, modelos tão antigos quanto excludentes.

Qual é a possibilidade de dentro das instituições de ensino sairmos do espaço do uno e abriremos espaço para as multiplicidades singulares, para os devires<sup>3</sup>? Essa, mais do que uma indagação, é uma meta a ser alcançada: que este estudo abra possibilidades que contribuam para que o espaço de formação - escola - se debruce sobre suas diversidades enxergando-as como possibilidades e não buscando a uniformidade. É nesse movimento que poderemos promover a igualdade e o respeito à diversidade e aos direitos humanos.

O estudo só pode surgir no lugar em que as respostas não saturam as perguntas, no lugar em que são, elas próprias, perguntas. Ali, onde as palavras não cobrem o silêncio, mas são, elas próprias, silêncio. (LARROSA, 2003, p.55)

Este estudo foi delineando-se desde o período em que atuava como professora de educação infantil, no qual observava as relações entre alunos e alunas bem jovens (2 a 6 anos), a atuação dos professores em relação a estes e realizava registros semanais<sup>4</sup>, pois, como Weffort (1993, p 39), entende-se a prática da escrita como um exercício fundamental para a reflexão e construção de novos conhecimentos. Os escritos da pesquisadora foram colocados para interlocução o que permitiu a tomada de consciência desta e de outras questões, uma problematização constante das práticas e propostas didáticas realizadas e a reflexão do quanto esse fazer cotidiano interferia nas relações

---

<sup>3</sup> Os devires são geografias, são orientações, direções, entradas, saídas. Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão “o que você está se tornando?” é particularmente estúpida. Pois, a medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio” (DELEUZE, e PAMET. Diálogos. São Paulo: Escuta 1998, p.10).

<sup>4</sup> Que marcas a escola de educação fundamental dá a essas relações? A linguagem escolar produz, reproduz quais valores?

entre alunos e alunas e entre esses e @s professor@s, construindo ou desconstruindo posturas, preconceitos e trazendo novas possibilidades, muitas vezes também estereotipadas.

Quando passou a atuar diretamente na formação de professores, como docente e também como coordenadora pedagógica, esta preocupação adquiriu uma maior consistência: o quanto a instituição escolar reproduz preconceitos, posturas e o quanto pode atuar para ampliar horizontes, incluir novas possibilidades para que os alunos e alunas sejam pessoas que vivam suas singularidades ao mesmo tempo em que valorizam as diferenças. Alguns fatores se mostraram mais relevantes dentre vários que fizeram parte das reflexões, leituras, registros e estudos: a percepção das diferentes dimensões do olhar do professor e sua atuação no espaço escolar; seu discurso e seu poder sobre as relações construídas pelos e com os alunos/alunas; o papel formador de identidade da escola, presente tanto na conduta e pensar d@s funcionári@s, professor@s, coordenador@s e diretor@s como em suas normas, propostas, currículo e em seu projeto pedagógico.

As sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, de identidades – para os indivíduos. (STUART HALL, 1992, p.6).

As discriminações de e entre gêneros são constantemente produzidas na sociedade (instituição de discurso, de um poder que constrói e institui a regra, o padrão, a normalidade) e de modo mais intenso a discriminação contra a mulher, os homossexuais femininos e masculinos e a estereotipia de papéis sexuais. Tais manifestações, muitas vezes, resultam em múltiplas formas de desigualdades nas diferentes instituições sociais existentes, família, trabalho, escola, mídia, lazer, etc.

Numa sociedade a qual se construiu patriarcal ao longo de sua história como a nossa, as atitudes e gestos são classificados em femininos ou masculinos e marcam os diferentes corpos, evidenciando os efeitos da “normalidade, patriarcal, misógina”. Não é de estranhar que essas “categorizações” estejam presentes na escola, pois muitas características delineadas para os homens e para as mulheres são traçadas não só pela família, como também pela escola, mídia, religião, em uma construção sócio-cultural que define quais comportamentos devem ser tomados pelos indivíduos ao longo de sua vida. Cabe ainda ressaltar o quanto a instituição escolar atua dentro de uma visão heteronormativo, assim a categoria dos homossexuais não é considerada em seus

pressupostos e, quando incluída no currículo, é de maneira pontual e discutível. Assim, mesmo considerando que gênero não se esgota na discussão e análise de homem e de mulher, este estudo tem por interesse abordar as questões relativas ao gênero masculino e feminino. Esses diferentes dispositivos de construção de identidade da indústria cultural<sup>5</sup> moderna são muitas vezes “pasteurizados” e o que temos são estereótipos construídos bem como modos de ser e atuar tipicamente masculino e feminino.

A escola é um dos dispositivos da indústria cultural, ou seja, é produtora de diferentes conhecimentos, conceitos, posturas, valores e também estereótipos. Podemos entender a escola como um microcosmo da sociedade, dentro de seu espaço, em suas relações e ações reproduzimos o contexto social maior. Dessa forma, o agir d@s professor@s é carregado dos valores e conceitos presentes na sociedade em determinado tempo e espaço.

A instituição escolar é feita por pessoas, é um espaço sexualizado no qual diferentes manifestações sexuais se fazem presentes. Devemos olhar para seu trabalho, seus diferentes agentes – alun@s, professor@s, currículo, gestores - buscando entender a forma pela qual a instituição lida com as manifestações da sexualidade, o que neste trabalho ocorre caracterizando e analisando a relação existente entre os estudantes e entre estes e seus professor@s. Assim, é preciso investigar os educadores que estarão atuando diretamente com estes jovens. Uma vez que educadores atuam na formação de pessoas sexualizadas e são eles mesmos seres sexualizados, conhecer a concepção que estes educadores têm de sexualidade e gênero é fundamental, pois suas ideias, opiniões, pensamentos serão referências tanto para as crianças como para os adolescentes que por eles são formados, pois estão presentes em suas relações pedagógicas, na forma com que conduzem sua prática e se posicionam frente a essa temática.

[...] as formas adequadas de fazer, de meninas e meninos, homens e mulheres ajustados aos padrões [...] pressupõe uma atenção redobrada sobre aqueles que são seus formadores e formadoras (LOURO, 2003, p.106)

Considerando que “O pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais” (CHIZZOTI, 1991, p.81), este estudo

---

<sup>5</sup> Indústria cultural; expressão de Adorno e Max Horkheimer para se referir às formas culturais cuja produção, distribuição e consumo, sob as condições do capitalismo avançado, obedecem a lógicas e funções similares às da produção, distribuição e consumo de qualquer outro produto industrial. A indústria cultural tende a padronização, alimenta o conformismo, a passividade e a alienação do consumidor, eliminando, inversamente, qualquer possibilidade de reflexão, consciência e pensamento autônomos e divergentes (SILVA, 2000. p. 70,71)

buscará as concepções de dois protagonistas do espaço escolar – alun@s e educador@s - e verificará de que forma essas concepções se relacionam. Em um primeiro momento serão investigadas qual(is) a(s) concepção(s) de gênero masculino e feminino e de sexualidade, d@s educador@s, procurando entender de que forma essa(s) está(estão) presente(s) na(s) prática(s) de sala de aula. Nesse âmbito procuraremos verificar se professores e professoras atuam de forma diferente em sala de aula, e em caso afirmativo examinar no que essa prática difere. No segundo momento da investigação, procuraremos entender como os alunos e as alunas lêem as atuações de seus professores e professoras, a que atribuem às possíveis diferenças e o quanto relacionam estas diferentes formas de atuação a uma identidade sexual. Em um terceiro momento do estudo, essas duas leituras serão analisadas com o intuito de problematizar o quanto essas concepções se relacionam, estão imbricadas, ou não.

Esses são alguns aspectos para os quais este projeto buscará não um único caminho, mas novos olhares para a questão do gênero masculino e feminino, para o exercício da sexualidade; procurando trazer movimento às formas de relacionamentos cristalizadas no espaço escolar, questionando a prática estabelecida e promovendo um desassossego em todos que no processo estão implicados. Ou seja, o conceito destes dois gêneros será analisado dentro do contexto escolar e discutido ao longo deste trabalho, bem como as questões da sexualidade, buscando um enredamento entre teoria e experiência com o objetivo de que este estudo possa contribuir tanto para o campo da educação escolar como para a discussão atual sobre sexualidade e gênero.

## OBJETIVOS

### Objetivo geral

O objetivo deste trabalho é investigar os significados atribuídos por professores, professoras, alunas e alunos às questões de gênero masculino e feminino e de sexualidade, como essas questões se manifestam no cotidiano escolar problematizando, com base em referenciais teóricas que tratam dessa temática, o que pode favorecer a reflexão e a construção de novos comportamentos e relações.

### Objetivos específicos

- Investigar e caracterizar as concepções de gênero masculino e feminino, presentes nas falas d@s professor@s e alun@s ao caracterizarem homens e mulheres;
- Identificar e analisar a percepção d@s docentes sobre seus alun@s;
- Examinar a percepção dos alun@s em relação à atuação d@s professor@s em sala de aula e na escola;
- Investigar os contornos da relação educadores – estudantes conforme o sexo.

### Organização do trabalho

Este texto está organizado nos seguintes capítulos:

No capítulo primeiro a pesquisadora faz a apresentação teórica do trabalho, uma apresentação dos conceitos de sexualidade e gênero, abordando as instituições fundamentais nesta construção, contextualizando seu surgimento e historicizando as transformações ocorridas no conceito, até chegar a forma pela qual este é compreendido nesse estudo e de quais maneiras estes conceitos se fazem presente no cotidiano escolar. No capítulo seguinte temos a apresentação da metodologia da pesquisa; o espaço de pesquisa e seus protagonistas, seu desenrolar, bem como os instrumentos utilizados no trabalho. O capítulo terceiro analisará a concepção dos professores presente na escala Likert aplicada e nas entrevistas buscando estabelecer relações entre esta concepção e o que foi apresentado nos capítulos anteriores. A concepção dos alunos obtida a partir dos dados dos grupos focais será objeto de análise do quarto capítulo.

Finalizando, o quinto capítulo trará as considerações finais do trabalho, bem como apontará possíveis desdobramentos do mesmo em outro estudo.

## CAPÍTULO I - SEXUALIDADE E GÊNERO: NORMATIZAÇÃO E FORMAS DE CONTROLE.

Este capítulo abordará os conceitos de **sexualidade** e de **gênero** localizando as instituições fundamentais nestas construções, contextualizando seu surgimento, as transformações ocorridas nesses conceitos, em decorrência de diferentes movimentos, das alterações na sociedade, até chegar à forma pela qual são compreendidos hoje em dia e abordados na teoria de construção social.

A sexualidade faz parte de nossa vida, de nossa conduta cotidiana. É algo que nós mesmos criamos. Não é a descoberta de um aspecto secreto de nosso desejo e sim uma construção. Nós devemos compreender que, com nossos desejos, através deles, se instauram novas formas de relações, novas formas de amor e novas formas de sexualidade, de criação. O **sexo** não é uma fatalidade; ele é uma possibilidade de aceder a uma vida criativa (FOUCAULT, 1984, p. 26-30).

Faz-se necessário para uma melhor compreensão do trabalho, conhecermos como a **sexualidade** foi construída pela humanidade. Para tanto, em um primeiro momento, abordaremos diferentes discursos que engendram concepções e práticas por entendermos que são instâncias fundamentais nessa construção. São eles: o discurso religioso, o biológico, o jurídico, o psicanalítico e o da construção social. Em seguida, discutiremos o movimento feminista que vem propor uma nova forma de pensar sexualidade, gênero e tal relação. Conhecer este percurso é requisito fundamental para entendermos as concepções existentes de sexualidade e gênero nos dias de hoje, uma vez que múltiplas são suas potencialidades e os discursos que os definem.

Os diferentes autores utilizados como referencia neste trabalho, “circulam” por esferas sócio culturais e abordam em seus estudos a questão da **sexualidade** partindo do referencial proposto por Michel Foucault (1926-1984) que define a “Sexualidade como uma invenção social”. As reflexões percorrem discursos e autores, chegando ao modelo proposto pela teoria de construção social, que é o modelo adotado neste trabalho. Na teoria da construção social a sexualidade pode ser compreendida como uma instância abrangente da subjetividade humana, que se faz presente em nossas posturas, atuações, sensações, saberes e pensamentos.

Deste modo, este capítulo procura destacar pontos importantes para que compreendamos os conceitos “sexualidade e gênero”, apontando para os processos e

procedimentos que promovem sua naturalização, o estabelecimento de padrões e regras que produzem uma normatização destes comportamentos e estabelecem as “formas aceitáveis” de sua expressão e também suas “anomalias”. A questão da **diversidade** de gêneros e de práticas e orientações da sexualidade são também abordadas no bojo desta discussão. Essa fundamentação teórica permitirá as posteriores análises das concepções e comportamentos presentes tanto nos discursos e práticas dos educadores, como nos dos adolescentes estudados (material analisado nos capítulos 3 e 4).

Discursos e práticas estão entrelaçadas e se constroem mutuamente. Dessa forma, discurso, aqui é definido, segundo Silva (2000, p.43):

refere-se a complexos verbais, conjuntos de expressão verbal amplos, identificados com certas instituições ou situações sociais como: o discurso das Ciências, o discurso jurídico (...) o discurso da sala de aula. Nas perspectivas críticas, a ênfase está nas formas pelas quais os recursos retóricos e expressivos do discurso são utilizados para a obtenção de certos efeitos sociais, isto é, nas conexões entre discurso e poder. No contexto pós estruturalista o termo enfatiza o caráter lingüístico do processo de construção do mundo social. Para Foucault, o discurso não descreve simplesmente objetos que lhe são exteriores: o discurso fabrica objetos sobre os quais fala. Por exemplo, Foucault analisa a sexualidade como efeito de certos “saberes” vistos como formas particulares de discurso.

### **1.1 Sexo e a normatização da sexualidade**

O mundo, desde que é mundo, funciona em uma matriz dicotômica? O bem o mal, o certo o errado, o macho a fêmea, a mulher o homem, o heterossexual o homossexual... É este um olhar reducionista para o mundo e suas relações, ou é a maneira pela qual as explicações sobre o mundo foram construídas para explicá-lo em determinado momento histórico?

As tonalidades do mundo, suas sutilezas e nuances, por um período longo de nossa história foram ignoradas, homogeneizadas, desprezadas, ou mesmo, condenadas. Foi esta uma tentativa de explicar o mundo de forma simples, acessível, ou novamente a prevalência de uma matriz dicotômica e sua construção de padrões: o normal e o anormal? Esta concepção dicotômica foi utilizada pelos homens para explicar o mundo e propiciou a construção de um olhar normatizante para os diferentes aspectos que constituem nossas subjetividades (WEEKS; LOURO; BUTLER).

Recorro a introdução deste trabalho para trazer a discussão do quanto o lugar das crianças nas diferentes sociedades é “desenhado” antes mesmo de seu nascimento.

Um “lugar marcado” começa a se delinear para a futura criança na idealização e desejo de seus pais, e se torna mais concreto a partir do primeiro exame de ultra-som que detecta seu sexo. É a partir dessa **notificação do sexo** que se constroem modos de pensar e agir em relação à criança que está por chegar. Desta forma, os filhotes humanos ainda bem pequenos deixam de ser classificados em machos e fêmeas (diferenciação dada por suas características sexuais visíveis) e passam a pertencer ao sexo feminino ou masculino, com as múltiplas implicações decorrentes dessa categorização.

O aprendizado, a construção de feminilidades e masculinidades, inicia-se na família e nos diversos processos de socialização aos quais a criança está inserida desde sua “chegada” ao universo cultural. Quando meninas e meninos “chegam ao mundo”, muito já foi construído sobre suas potencialidades, suas características, sua personalidade, seus gostos, etc. A partir da diferença do **sexo anatômico** é estabelecida uma divisão: machos e fêmeas. Porém, os homens vivem em grupos e a sociedade constrói categorizações bem mais complexas: homens e mulheres; masculino e feminino, heterossexuais e homossexuais, todas essas construções subjetivas e complexas.

A construção da sexualidade é resultado de discursos múltiplos e práticas variadas, que mais do que “se somar”, se sobrepõem, se contradizem, entrelaçam, desconstruindo práticas, valores, fetiches, para retomá-los em um outro momento sobre nova ótica. É nesse emaranhado de relações concretas e subjetivas, uma vez que a maneira pela qual cada indivíduo e cada sociedade é “afectada”<sup>6</sup> por esses discursos e práticas é única, que as diferentes concepções de sexualidade se constituem em uma determinada sociedade. Discursos múltiplos, complementares, antagônicos, ambivalentes, refeitos. São esses discursos sobre homens e mulheres, em diferentes tempos e espaços e as práticas a eles relacionadas que constroem concepções sobre sexualidade e sobre gênero. Nesse movimento em que não só relações, mas concepções, saberes, práticas se fazem flutuantes, “fluídas”, emprestando a expressão de Bauman (2000), é que hoje vivemos e pensamos o conceito de sexualidade e gênero na sociedade ocidental.

---

<sup>6</sup> Afectar: Aqui é utilizado no sentido que Larrosa (2002) pontua em seu texto: **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. No qual coloca que a experiência é algo que nos atravessa, afecta, transforma.

## 1.2 Discursos que constroem e normatizam a sexualidade.

*Quais são as forças culturais  
que modelam nossos significados sexuais?  
(Weeks)*

A relação entre os homens e as mulheres foi construída tendo como referência não suas igualdades e sim uma diferença física, corporal, a partir da anatomia sexual. A separação entre machos e fêmeas, dada pelo referencial biológico, ao discorrer sobre homens e mulheres passa a ser imbuída de valores, de significações sobre sua sexualidade, suas relações e é a partir deste essencialismo biológico que estes significados, dentro das diferentes culturas, adquirem nuances, tonalidades e matizes. Essas possibilidades ao mesmo tempo em que constroem diferentes significados, constroem padrões, estabelecem normas, diretrizes, que terminam por cristalizar conceitos e comportamentos em femininos e masculinos. Estas posturas, pensares e fazeres de certo grupo, o que foi valorizado naquele tempo e espaço, passa então a ser naturalizado, lido como o que é esperado, natural e se tornam o padrão, a forma de se pensar o homem e a mulher, como se só existisse um jeito de ser homem e de ser mulher. São as generalizações que tantas vezes ocorrem em nossa sociedade, no mundo no qual estamos inseridos e que inúmeras vezes apresentam um único lado, uma faceta, uma visão de um pequeno grupo e o “soterramento” de outras possibilidades. As diferenças são então neutralizadas e busca-se uma homogeneização, elege-se um padrão, de uma parcela da população no caso, e almeja-se que todos os outros se enquadrem a este. Nesse momento saímos da possibilidade de trabalhar com as diferenças como possibilidades e passamos a olhar para elas em uma relação de desigualdade, de forma hierarquizada.

Este discurso biológico teve então um papel preponderante, não só classificou os corpos em machos e fêmeas, como imprimiu nesses corpos traços importantes ao exercício de sua sexualidade, da sua forma de viver e se relacionar com o mundo. As “descobertas” científicas e seu discurso sobre o corpo (seu funcionamento, mecanismos e cuidados), ditou as formas de relacionamento, higiene, alimentação, comportamentos, inclusive classificando corpos e comportamentos como aceitáveis socialmente ou não. Estes “reguladores” passaram a reger o comportamento dos diferentes sujeitos sociais, das formas de se alimentar até a maneira de se relacionar sexualmente, marcando não só as diferenças entre estes, mas hierarquizando-as a partir de conceitos e valores de

determinada sociedade. Como consequência deste movimento situações de desigualdades são introduzidas, não se trata somente de apontar a diferença, mas de dizer qual é o padrão. “Nos últimos dois séculos, “sexo” adquiriu o sentido no qual se refere às diferenças anatômicas entre homens e mulheres, a corpos marcadamente diferenciados e ao que nos divide e não ao que nos une, a diferença sexual e a atividade sexual acabaram por ser vistas como de importância social única” (WEEKS, 2007. p.42).

O discurso biológico determinou o que é esperado; o que é “normal” e quais são os padrões de relacionamento entre homens e mulheres que vivem em sociedade. O discurso do certo/errado; normal/ patológico; aceitável/repulsivo; tem então um espaço bastante profícuo para se instalar e sedimentar. É nesse contexto em que se explicavam os diferentes fenômenos humanos em termos de forças internas, biológicas que a sexologia se mostrou importante na “marcação” de como pensamos o corpo e a sexualidade.

Krafft-Ebing, sexólogo pioneiro do final do século XIX, descreve o “sexo como um instinto natural, com uma força e energia avassaladora”. O sexo visto como essa energia intensa estaria, nesta visão, determinando toda a existência do homem: seus sentimentos, pensamento e ações, bem como, sua relação com os outros homens e com o ambiente em que vive (WEEKS, 2007, p. 40). Ou ainda, como diz Ellis: “um homem é aquilo que seu sexo é”, são afirmações que colocam o corpo da pessoa como determinante de sua personalidade e identidade.

É importante salientar o quanto o discurso biológico teve, e em algumas sociedades, grupos sociais e indivíduos, ainda têm um papel fundamental na “crença” de que a sexualidade está no centro do nosso ser. Foi esse mesmo discurso que construiu um modelo de sexualidade que é masculino. “Os homens são os agentes sexuais ativos, as mulheres por causa de seus corpos altamente sexualizados, ou apesar disso, eram vistas como reativas, despertadas para a vida pelos homens”. Entendendo-se que tanto as identidades como os comportamentos sexuais são modelados dentro das relações de poder, e o quanto este poder, em nossa sociedade, é masculino, branco e burguês; fica claro o quanto a sexualidade feminina tem sido historicamente definida em relação à masculina (WEEKS, 2007. p.41 e 42).

Foram os sexólogos, dentro de uma visão essencialista<sup>7</sup>, que nos “ajudaram” a atribuir ao comportamento sexual a importância que hoje é a ele atribuída. Ao colocarem que o corpo fala uma verdade e que a sexualidade tem uma influência em todos os aspectos da vida de cada indivíduo, deram a ela um espaço nobre, não só em nossos discursos, como em nossas reflexões, nos manuais de auto-ajuda, nas produções literárias e acadêmicas.

Foucault com seu estudo “história da sexualidade” pode ser considerado um dos maiores expoentes da abordagem que chamamos de construcionismo social. Ele coloca que “Não se deve concebê-la (sexualidade) como uma espécie de dado da natureza que o poder tenta por em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico.” E enquanto tal, se desenvolveu dentro de uma rede complexa de regulação social que organiza e policia os corpos e os comportamentos individuais (WEEKS, 2007. p.45). Essa construção foi possível, como coloca Weeks, em decorrência de discussões e ponderações feitas por algumas correntes de pensamento que trouxeram mobilidade a situações anteriormente bastante fixas, cristalizadas, e por que não dizer, únicas e naturalizadas.

Assim a antropologia social foi uma das primeiras vertentes a apresentar quão largo é o espectro dos padrões sexuais nas diferentes culturas, mostrando que não existe uma forma única de fazer ou pensar as coisas e instituindo um olhar sobre a transitoriedade das concepções: “a sexualidade está sujeita à modelagem sócio-cultural em um nível que é superado por poucas outras formas de comportamento humano” (WEEKS, 2007.p. 45). Posteriormente, Freud com a teoria do inconsciente dinâmico, causa um novo questionamento às antigas “certezas” ao pontuar que: “o que se passa no inconsciente frequentemente contradiz as certezas da vida consciente”, sugerindo que tanto a necessidade como a identidade sexual são realizações precárias, modeladas no processo de aquisição das regras da cultura, através de um complexo desenvolvimento psico-sexual (WEEKS, 2007.p. 45).

Nos últimos 20 anos este cenário se altera, pois, diversas teorias abordaram as questões do corpo e o conceito de gênero e de sexualidade foram bastante explorados. Sempre problematizando a “fixidez” dos pensamentos predominantes (o que é ser

---

<sup>7</sup> “Essencialismo” é o ponto de vista que tenta explicar as propriedades de um todo complexo por referência a uma suposta verdade ou essência interior. Essa abordagem reduz a complexidade do mundo à suposta simplicidade imaginada de suas partes constituintes e procura explicar os indivíduos como produtos automáticos de impulsos internos. (WEEKS, 2007. p.43).

homem, mulher, como essas relações ocorrem em quais contextos), e trazendo novos olhares para a adolescência, homossexualidade, prostituição e identidades sexuais, estes estudos e movimentos propiciaram novas políticas, pensares e fazeres em relação a sexualidade. Estas “novas vertentes” passaram a questionar não só nossas “tradições sexuais”, como também leis, sistema de saúde e outros aparatos sócio-culturais a elas relacionadas. O que se desprende dessa discussão é que “os sentidos que damos aos nossos corpos e suas possibilidades sexuais tornam-se de fato, parte vital de nossa formação individual, sejam quais forem às explicações sociais” (WEEKS, 2007, p. 48).

Para garantir a eficiência das diferentes regras e preceitos construídos socialmente um emaranhado de relações, instituições se faz presente, entre elas uma importante instituição de regulamentação dos comportamentos é a jurídica. As leis feitas pelos **homens** (e neste momento nos referimos exclusivamente aos espécimes humanos machos – uma vez que inicialmente as mulheres sequer eram consideradas cidadãs).

Na medida em que a vida tornou-se um “bem maior”, importante não só para a preservação da família, manutenção da terra, dos bens e sim, uma questão coletiva: a manutenção das sociedades, das diferentes culturas, do poder instituído, uma intensa preocupação com o disciplinamento dos corpos e dos comportamentos sexuais dos indivíduos de sua comunidade se fez presente. As leis, na figura do poder judiciário, deveriam garantir não só a continuidade da vida em sociedade, como também a estrutura que a mantém, seu poder, relacionamentos e ordem. A instituição legal se faz então presente regrado e moralizando as relações e, ao mesmo tempo, deixando-nos entrever sua hipocrisia. Inúmeros são os exemplos em que a lei reafirma posições de desigualdades entre homens e mulheres, basta lembrar que as mulheres no Brasil só adquirem sua cidadania em 1932!

Uma condição de inferioridade das mulheres perdurou legalmente no Brasil, até o advento do Estatuto da Mulher Casada, Lei 4.121, de 1962, que revoga artigos do Código Civil, os quais mantinham a mulher em inexplicável posição de dependência e inferioridade perante o marido. Esse verdadeiro descompasso entre a autonomia do marido e da esposa, ao tempo da elaboração original do Código Civil Brasileiro, estendia o campo de poder marital às raias da aberração moral e jurídica, concedendo ao marido o poder de correção sobre a esposa, onde lhe era permitido castigá-la. (CANEZIN, 2006).

A repressão sexual era a norma, a sociedade buscava uma respeitabilidade que passava por preceitos morais e religiosos bastante delimitados. As mulheres eram

aquelas que tinham sua sexualidade severamente reprimida, para que a “pureza” fosse garantida nas relações familiares e na constituição de uma prole saudável e controlada (os bastardos eram escondidos, ou mesmo mortos). Os homens, provedores, pais de família, jovens muitas vezes ainda quase crianças, tinham uma liberdade sexual intensa, desde que a situação de provedor, de pai de família estivesse garantida. Nesse período a prostituição era algo corriqueiro, e até incentivado para que os mais jovens pudessem provar sua masculinidade. Ou seja, um controle sexual rígido era exercido de forma mais intensa sobre uma parcela da sociedade: “as mulheres em situação de possível casamento”. Enquanto que, aos homens e as “mulheres da vida” a permissividade era a norma. Essa visão patriarcal inspirou a elaboração dos diferentes Códigos Penais Brasileiros, nos quais o casamento era a única forma de constituição da família e neste imperava a figura do marido, ficando a mulher em situação submissa e inferiorizada.

O Código Civil de 1916 apontava a flagrante desigualdade que reinava entre homem e mulher, na legislação brasileira, ao atribuir ao marido a chefia da sociedade conjugal, a representação legal da família, o dever de manutenção da família, a administração dos bens comuns e particulares da mulher, o direito de fixar o domicílio da família, o direito de autorizar ou não a profissão da mulher e a sua residência fora do teto conjugal... apresentava o homem em situação de provedor e a mulher ficava com o papel de mera auxiliar nos encargos familiares, definitivamente limitada na esfera da atuação jurídica, que não podia exercer sem a autorização marital. (CANEZIN, 2006)

Para os homens essa visão fundamentava-se no quanto o desejo sexual era entendido como natural, forte, intenso, que precisa ser concretizado (como já pontuamos neste trabalho) e para aquelas consideradas “mulheres da vida”, a questão colocada é que as mulheres deveriam servir aos homens, cabendo geralmente as mulheres menos favorecidas socialmente, desamparadas por sua família, o papel de atender aos desejos sexuais masculinos, “aplar sua fúria, seu fogo, seu desejo”.

Essa forma de organização social, acrescida das baixas condições de higiene e do desconhecimento de medicações e tratamentos eficazes desencadeou em inúmeras epidemias que, no século XIX, ameaçavam dizimar populações, tornando-se um sério problema para as grandes cidades. Neste momento, as tentativas de reformas sociais se concentraram na instituição de leis e de uma moral rígida que regresse tanto a questão da saúde (visão higienista), como as práticas sexuais dos membros desta comunidade. Temos então no discurso jurídico e na sua aplicação, um importante ponto de reforço ao discurso médico, ambos atuam, se complementam, revezam, com o objetivo de regular os diferentes comportamentos, posturas, pensares e práticas sexuais.

O desenvolvimento da humanidade é determinado por inúmeros fatores, dentre eles, a necessidade de controle dessa mesma população. Em 1940, após a I Guerra uma preocupação vigente era com a “qualidade” das futuras gerações, para que o estabelecimento de um estado de bem-estar se fizesse presente. Como consequência, o controle da natalidade passa a ser uma preocupação, bem como a definição clara dos papéis que deveriam ser desempenhados pelo homem e pela mulher, com especificações mais limitantes para as mulheres.

A religião é outro instrumento sócio-cultural de controle e de estabelecimento de padrões de comportamento. O papel da religião, de seus valores morais, no controle dos corpos e na vivência da sexualidade humana foi e é intenso, constituindo-se em uma instância fundamental na construção e normatização da sexualidade e na determinação do lugar que o homem e a mulher devem ocupar na sociedade. Utilizaremos a referência de Catonné (2001), para falarmos deste lugar de homem e mulher construído pelo discurso da religião.

No livro do Gênesis, quando se descreve a criação do mundo, o homem é apresentado e inserido em um lugar determinado, onde o que é ou não permitido a ele fazer já está determinado. O homem, no Gênesis é apresentado como “modelado com a argila tirada do húmus”, e Adão, o primeiro homem, é sexualmente indiferenciado. Porém, o homem se aborrece por não encontrar um companheiro e “para remediar sua solidão, Deus cria uma Mulher” (CATONNÉ, 2001).

A construção lingüística em hebreu marca, segundo Catonné (2001, p.48 e 49) um ponto importante: a de que a mulher é da mesma natureza que o homem, sua companheira perfeita, um ser em paridade. Porém, esta concepção não foi a que construiu os olhares e fundou as relações homem e mulher. O ponto realçado nas diferentes culturas e religiões foi o fato de ter sido a mulher criada a partir do homem, o que a colocou em uma posição diferente, inferior. O “a partir de” foi considerado como a matriz, assim a mulher já “nasce como o outro”. Ainda no Gênesis, é imputada a mulher a responsabilidade pela desobediência, uma vez que, segundo o texto, foi ela quem convenceu Adão a comer do fruto proibido, do conhecimento<sup>8</sup>. A suposta atitude da mulher – desobediência – leva na versão Bíblica, homem e mulher a serem

---

<sup>8</sup> Porém desde o início homem e mulher devem submeter-se às normas: “de toda árvore do jardim podes comer. E da árvore do conhecimento, do bem e do mal, não comerás dela, porque no dia em que comer dela morrerás” (Gênesis, II, b25-III). O conhecimento é assim apresentado aos homens como algo a que se deve temer, algo perigoso, que leva ao aniquilamento (não trabalharemos esta visão nesta pesquisa).

castigados, não existindo nenhuma alusão de que foi essa ação, comer da árvore do conhecimento, que permitiu ao homem o acesso ao conhecimento e ao saber.

Assim, podemos notar que desde o início a religião atribuiu às mulheres um lugar não de paridade e sim de inferioridade em relação ao homem. Relação essa que se perpetua nos diferentes relatos dos livros sagrados e que posteriormente é vinculado pela igreja, sempre com o intuito de controlar, manter homens e mulheres dentro dos parâmetros por esta instituição valorizados.

Com os estudos de Freud (1856 – 1939), novos dados e uma nova ótica são incorporados à questão da sexualidade. Com ele se introduz a idéia de sexualidade infantil, de fases de desenvolvimento sexual, de inconsciente, de formas distintas de prazer, discute-se o conceito de normal, anormal e as diversas formas de prazer.

As contribuições deste pensador, acrescidas das transformações ocorridas na sociedade (desenvolvimento dos grandes centros, queda do poder da igreja, diferentes políticas econômicas, etc), trouxeram novos olhares para os comportamentos humanos, especificamente em relação a vivencia das práticas sexuais e a concepção de sexualidade.

Um legado fundamental de Freud já apontado nesse trabalho foi a teoria do inconsciente dinâmico, que estabelece que o que ocorre no inconsciente freqüentemente contradiz as certezas da vida cotidiana, do consciente. O inconsciente manifesta-se nas neuroses e sonhos e apresenta aspectos reprimidos, que desestabilizam a noção anterior de uma natureza aparentemente sólida do gênero, da necessidade sexual e da identidade, sugerindo que estas são realizações precárias, modeladas pelo animal humano no processo de aquisição das regras da cultura, através de um complexo desenvolvimento psico-social (WEEKS, 2007, p.46). A partir destas novas colocações, foi possível o questionamento de “verdades” que antes eram “consagradas”, as relações sexuais puderam assumir como finalidade o prazer e não mais a reprodução, e diferentes maneiras de se obter prazer sexual foram legitimadas. Essas novas concepções possibilitam que as mulheres paulatinamente ocupem novos espaços na sociedade, de forma que o seu lugar possa ser re-significado (BUTLER; WEEKS; BRAIDOTTI).

A normatização das condutas humanas é um ato freqüente e histórico. Desde o início deste trabalho procuramos mostrar o quanto diferentes dispositivos<sup>9</sup> foram e são

---

<sup>9</sup> Nos termos de Foucault, significa o conjunto das práticas, discursivas e não discursivas, consideradas em sua conexão com as relações de poder...”discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, regulamentos,

utilizados para controlar as relações homens – mulheres, todos eles tendo como base, não a diferença entre os corpos, e sim a desigualdade presente nas diferentes esferas desta relação. São estes inúmeros dispositivos que fundamentam, em certo momento histórico e espaço, a definição do que pode ser considerado padrão normal de sexualidade e de comportamento de homens e mulheres, contribuindo para a propagação de um olhar que separa, categoriza e naturaliza as diferenças entre homens e mulheres, impondo desigualdades e estabelecendo relações hierarquizadas.

Novamente a matriz dicotômica se faz presente dividindo o mundo não só em masculino e feminino como em: eu e o outro, o normal e o anormal, o saudável e o patológico. A diferença<sup>10</sup> homem /mulher, se torna a categoria que permite compreender a relação entre os sexos. No estabelecimento de diferenças o lugar daquele que nomeia é colocado como referencia. Diferente é o outro, construído a partir do meu olhar, eu sou o padrão (SKLIAR, 2002, p.203). Com isso, as relações de poder entre os sexos são instituídas.

Assim se, no primeiro momento a preocupação era a classificação e a preservação das espécies e os animais e humanos foram separados e classificados a partir do referencial da diferenças sexuais em: machos e fêmeas, em um segundo momento, esse mesmo olhar biológico sobre os corpos marcou-os, categorizando-os, construindo padrões, verdades, que foram não só generalizadas ao longo dos anos, como também fixadas, cristalizadas e conseqüentemente naturalizadas por estes diferentes dispositivos.

Concepções essas que apesar de fortemente arraigadas foram, nos últimos 30 anos, questionadas, criticadas e ampliadas. A grande conquista foi quanto uma visão múltipla começa a se instalar em contraponto a dicotômica, e o quanto a discussão sobre gênero se impõe nas diferentes esferas sociais, entendendo-se por gênero as imagens construídas pela sociedade a propósito do masculino e do feminino. Neste processo, algumas formas de feminilidade e masculinidade tornam-se cada vez mais comuns, viram “o padrão” que logo se torna estático, a norma cristalizada e esse comportamento é então naturalizado. “Mulheres nasceram para serem mães”; “os homens não tem

---

leis, proposições filosóficas...instituições, em suma, tanto o dito como o não dito” (SILVA, *Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico*. BH, Autentica. 2000).

<sup>10</sup> Diferenças culturais entre ao diversos grupos sociais, definidos em termos de divisões sociais como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade. Nas perspectivas pós estruturalistas, a diferença é um processo social estreitamente vinculado à significação. (SILVA, *Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico*. BH, Autentica. 2000).

sentimentos”; “homens são mais fortes emocionalmente que as mulheres”, são algumas das afirmações decorrentes da “naturalização” destas posturas, práticas e saberes.

Com o advento da pílula anticoncepcional e da conseqüente “liberação sexual” dos anos 60, houve um “relaxamento dos velhos códigos” autoritários e a construção de novos mecanismos de regulação dos comportamentos foi necessária. Este movimento permitiu que novos questionamentos e organizações sociais se estabelecessem. Convém lembrar que estas mudanças são sempre lentas, ocorrem em um movimento oscilante, um ir e vir constante, com conquistas e retrocessos e não atinge a todos os indivíduos e sociedades da mesma maneira e ao mesmo tempo. Com a valorização das manifestações dos grupos sociais minoritários, movimento feminista e mais recentemente a militância homossexual, que passam a atuar de forma mais contundente, um novo impulso é dado a questão da sexualidade, gênero e dos comportamentos e práticas sexuais. Uma vez que os espaços de discussão e manifestação são vários e a vivencia não é única, os questionamentos foram múltiplos nos últimos 30 anos e trouxeram transformações significativas tanto nas práticas sexuais, como nos discursos que a envolvem e nas políticas públicas.

### **1.3. Gênero: Diferença que se constituiu em desigualdade.**

*Sou como você me vê.  
Posso ser leve como uma brisa ou forte como uma ventania,  
Depende de quando e como você me vê passar.  
Clarice Lispector*

Os humanos, inicialmente machos e fêmeas, organizam-se em pequenos grupos, fundando o que mais tarde chamaríamos de “vida em sociedade”. Essa nova organização nomeia rapidamente os machos e fêmeas da espécie humana como homens e mulheres. Essa alteração da nomenclatura trouxe embutida a concepção de que machos e fêmeas se constituem, ao longo de sua existência, homens e mulheres. Esta foi uma marca que distinguiu o homem dos outros animais.

Os discursos sobre as relações homens e mulheres e sobre sua sexualidade, como já vínhamos apontando, construídos por meio de um essencialismo biológico contribuíram para a naturalização da diferença e para a cristalização de noções de feminino e masculino. Ao se naturalizar comportamentos, posturas, concepções, desconsidera-se que “sexualidade são crenças, relações, comportamentos e identidades

construídos socialmente e modelados historicamente” (WEEKS, 2000, p.43). Ou ainda, como diz Louro (2007, p.14).

Aquilo que se diz ou se pensa sobre os indivíduos portadores de determinadas características sexuais é o que vai constituir efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados.

Esta desconsideração com o fato de que as noções de feminino e masculino são construções históricas permitiu que esses mesmos atributos fossem diferenciados contribuindo na construção de uma estereotipia de percepções e significações. O discurso corrente, ainda hoje (apesar de todos os avanços já conquistados), sobre a sexualidade feminina, coloca as mulheres como seres mais frágeis, românticas, submissas, cuja “sexualidade só aflora quando é provocada, e vários são os meios de fazê-lo... a mulher foi socializada para conduzir-se como caça, que espera o “ataque” do caçador”. (SAFIOTI, 2004, p. 27). É esse mesmo discurso que ao falar da sexualidade masculina, coloca os homens como fortes, diretos, racionais, induzindo muitos a acreditarem na incontrolabilidade da sexualidade masculina. Este foi educado para ir à caça, para na condição de macho tomar sempre a iniciativa (SAFIOTI, 2004, p. 27).

No postulado acima, homem e mulher são necessariamente os mesmos em qualquer tempo e espaço, pois sua forma de ser é decorrente de sua condição de machos e fêmeas (como se fosse possível que todas as mulheres fossem iguais, independente de suas crenças, características físicas, religião, cultura, condição social). Desconsidera-se que, embora as diferenças anatômicas entre homens e mulheres se mantenham inalteradas, a relação homem - mulher se alterou ao longo dos anos, pois como afirma Scott (1995, p.72) “as distinções baseadas no sexo possuem um caráter fundamentalmente social”.

As relações não são construídas a partir das diferenças sexuais e sim a partir da forma como essas características são representadas ou valorizadas (LOURO, 2008, p.21). Numa sociedade, como a nossa, que se construiu patriarcal ao longo de sua história, as atitudes e gestos são classificados em femininos ou masculinos e marcam os diferentes corpos, evidenciando os efeitos do que foi fixado como a “normalidade, patriarcal, misógina” (BOURDIEU, 2005).

Simone de Beauvoir (1949) afirmou: “Ninguém nasce mulher, mas se torna mulher”.

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico, define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Só a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como outro. (BEAUVOIR, 1949.p.13).

Ou seja, homens e mulheres são objetos e resultados de um processo cultural. Não nascemos homens e mulheres, mas nos constituímos estas pessoas a partir da inserção em nosso universo sócio cultural. Beauvoir afirma ainda que, ao tornar-se mulher esta encontra um caminho já traçado e que alterar essa rota é um processo difícil, porém necessário.

“É no enredamento de relações, forças, leituras, que nos constituímos homens e mulheres, pertencentes ao gênero feminino e masculino”

Segundo Louro (2008) o primeiro a utilizar o conceito de gênero, foi Robert Stoller em 1968, mas foi a partir de 1975, no artigo de Gayle Rubin, que o conceito “ganhou” visibilidade nas discussões acadêmicas. A partir desse artigo, as representações sociais do masculino e do feminino adquirem uma nova visibilidade e possibilitam novas reflexões.

Gênero diz respeito às representações do masculino e feminino que são construídas por uma sociedade. Rubin já em 1975, afirmou que o “sistema sexo/gênero consiste numa gramática segundo a qual a sexualidade biológica é transformada pela atividade humana, gramática esta que torna disponíveis os mecanismos de satisfação das necessidades sexuais transformadas”. (SAFFIOTI, 2004, p.108). Entretanto, cabe ressaltar, como o faz Saffioti, que embora a elaboração social do sexo seja fundamental, é preciso estar atento para não gerar a dicotomia sexo, situado na natureza e na biologia e gênero na sociedade e na cultura. Para a autora, existem caminhos para eliminar essa dualidade presa ao referencial dicotômico de organização de mundo, ou como afirma Cameron (2002, p.125) “a tendência para classificar o universo de acordo com uma oposição entre princípios masculinos e femininos é recorrente no pensamento patriarcal”.

São muitas as feministas que concordam com Saffioti ao combater esse raciocínio dualista, uma vez que estas consideram sexo/gênero uma unidade, pois não “acreditam” na existência de uma sexualidade biológica independente do contexto social em que esta é exercida. Scott, por exemplo, questiona o esquema sexo/gênero,

pois este ao separar natureza de cultura universaliza as experiências masculinas e femininas o que culmina em um resultado já esperado: destinos já traçados (COSTA 2009). Ao mesmo tempo Scott coloca que o sexo é decisivo para a construção das diferenças sociais entre homens e mulheres, pois privilegia a constituição física como elemento de classificações e dicotomias.

*“O pensamento funcionou sempre  
por oposições,  
Falado/Escreto,  
Alto/Baixo...  
Quererá isto dizer alguma coisa? Será  
que o logocentrismo submete  
todo o pensamento – todos  
os conceitos, códigos, valores –  
a um sistema de dois termos, relacionado com “o “ par homem/mulher?  
Hélène Cixous*

A primeira definição de gênero, dada por Louro em 1997, apresenta este olhar constitutivo do conceito de gênero.

Gênero é a forma como as características sexuais são representadas ou valorizadas, em uma determinada sociedade, em um dado momento histórico. Sendo aquilo que se diz ou se pensa sobre estas características o que constitui efetivamente o que é feminino e masculino. (LOURO, 1997, p. 21).

Porém, continuando ela pontua:

Isso poderia ser uma visão reducionista do conceito de gênero, afinal são múltiplas as feminilidades e masculinidades como também complexas as redes de poder que através de instituições diversas constituem a hierarquia entre gêneros. (LOURO, 1997, p.24).

Gênero é, então, um conceito que passa a ser utilizado tanto como uma categoria de análise, como para marcar as relações de opressão para com a mulher numa sociedade capitalista e colonialista. Embora tal concepção seja questionada por Saffioti, (2004, p.45) quando diz que “o conceito de gênero não explicita necessariamente uma desigualdade entre homens e mulheres, muitas vezes, essa hierarquia é apenas presumida por um olhar dicotômico em que um pólo dá origem ao outro e isto marca a sua superioridade, apontando um lugar natural e fixo para cada gênero”.

Pensar gênero implica pensar em masculino e feminino sendo que essas imagens estão sempre inter relacionadas. Como pensar o masculino sem evocar o feminino? Isto

parece impossível mesmo quando se pensa uma sociedade não organizada por dicotomias, por oposições simples, mas em que masculino e feminino são apenas diferentes. Assim, uma questão que o conceito de gênero suscita e que foi debatida por Joan Scott, em 1995, diz respeito à possibilidade de pluralizar os gêneros dentro de uma matriz de pensamento dicotômica. Para a autora é necessário “desconstruir” o caráter permanente da oposição binária: masculino – feminino. O que é vigente nas sociedades é um pensamento dicotômico e polarizado sobre diferentes aspectos em que os gêneros homem / mulher, são concebidos como pólos opostos de uma relação de poder. Em sentido próximo, Cavaleiro, (2009, p. 28) diz que a pluralidade de formas de ser homem ou mulher não encontra espaço nesta visão dicotômica.

Assim nos indagamos: é possível implodir essa lógica? E como fazer? Essa é uma questão bastante complexa uma vez que, no pensamento dicotômico temos presente uma visão homogeneizante das identidades. A suposição que vigora é a de que existe uma maneira única de ser homem ou mulher, que a masculinidade ou feminilidade, se constitui da mesma maneira nos diferentes sujeitos, dentro de uma mesma sociedade e momento histórico. O pensamento dicotômico pressupõe o conceito de normal e anormal, certo e errado e determina formas únicas de atuar, pensar, sentir e a partir deste pensamento constrói rituais, marcas, discursos e seus desdobramentos determinam um padrão único de homem e mulher. É preciso que todos os membros desta sociedade/comunidade, homens e mulheres deste tempo e contexto, se adéquem ao padrão apresentado, caso queiram ficar “dentro do que é aceito na sociedade” (o esperado, o normal). Como diz Louro (1997), a dicotomia marca cada pólo como uno, idêntico e marca a superioridade de um elemento sobre o outro, no caso a superioridade masculina sobre o feminino.

É preciso olhar como essa polaridade foi construída e desconstruí-la, mostrando que cada pólo supõe e contém o outro, que cada pólo é plural, múltiplo e não único. Essa pode ser uma estratégia subversiva de pensamento, mas também fértil, na medida em que pluraliza olhares, formas de ser, sentir, existir, trazendo a referencia de multiplicidade, de questionamentos e das contradições que constituem os homens e as mulheres (CAVALEIRO, 2009, p.39).

Scott em seu artigo “Gênero uma categoria útil de análise histórica”, no qual propõe uma nova dimensão a este conceito, o de “categoria de análise histórica”. Assim, ao usarmos a categoria gênero, devemos deixar de buscar a origem dos fenômenos e reconhecer que “os processos históricos são complexos, seus elementos estão tão

intricados a ponto de ser impossível estudá-los separadamente, devemos verificar as ligações entre o sujeito e a organização social na busca de múltiplos significados e considerar que o poder não está unificado, não é coerente e nem se encontra centralizado nas organizações sociais”. (SILVA, 2004).

Laurentis (1986) afirma que: dizer que a diferença sexual é cultural não altera muito o panorama geral na medida em que não traz a pluralidade para a questão, pois essa visão mantém o padrão instituído a partir do homem, do masculino. Esta autora (1986) afirma que é preciso sair da concepção – masculino / feminino - de mão única, e verificar que o poder se exerce em várias direções. Existe uma linha, ou melhor, uma trama de relações de poder na constituição do que hoje é considerado feminino e masculino. Essa pluralidade sempre esteve presente, embora anteriormente tenha sido negada, ou mesmo não percebida em suas múltiplas direções. Assim, na medida em que incluímos o conceito de gênero como constituinte da identidade do sujeito, precisamos atentar para o fato de que as identidades são plurais, estão em constante transformação e são, por vezes, contraditórias (LOURO, 1997, p.24).

Judith Butler, no início dos anos 90, discute as relações de gênero e leva-nos a reconhecer a existência de uma sexualidade múltipla, que possui diversos objetos sexuais. Ela considera que a distinção gênero/ sexo se dilui ao olharmos para a história do sexo, ele mesmo uma construção, segundo a autora. Ela coloca gênero e sexo como questões culturais (BUTLER, 1987, p.147) “A demarcação da diferença de sexo é um ato interpretativo carregado de pressupostos normativos sobre um sistema binário de gêneros. Enquanto instâncias culturais abrem a possibilidade de se viver sexualmente para além da heteronormatividade, já que destroem as essencialidades. Neste contexto, surgem as políticas voltadas para a diversidade sexual. Conceito de gênero passa por transformações políticas e teóricas e decorrentes da produção acadêmica. Este conceito - gênero - tem uma intersecção com a sexualidade e é uma ferramenta importante para compreendermos nossa vivência enquanto sujeitos sexuais, de gênero e históricos (CAVALEIRO, 2009).

O que traz a luz o reconhecimento dessa pluralidade de relações? Matizes, novos caminhos, possibilidades, olhares para a sexualidade começaram a ser pontuados de maneira marginal, muitas vezes, de forma velada. Foi somente dentro das minorias que um olhar sensível, um processo de observação atento, se instaurou e possibilitou novos olhares, questionamentos, pensares e a conseqüente revisão do conceito de sexualidade na busca de novas conexões e formas de vivenciá-la. A discussão, a reflexão, as teorias

e os diferentes conceitos se tornam possíveis a partir da constatação de que “diferentes dominados” alteraram essa lógica de concepção. Uma lógica que perpetua a relação de dominação entre homens e mulheres (LOURO, 2008, p.32). Foi no e pelo exercício de diferentes resistências que foi possível a inclusão de diferentes formas de masculinidade e feminilidade, todas, é claro, constituídas socialmente.

Devemos notar que ao falarmos “constituídas socialmente”, não estamos negando a ação do próprio sujeito sobre esses padrões, é sempre na interação, nesse jogo de forças que as identidades são construídas e transformadas. Assim, o sujeito atua na e a partir das várias referências sociais dadas, apropriando-se das mesmas, imprimindo-lhe novas marcas e características. Desta maneira, é só ao não negar as diferentes formas e os diferentes sujeitos que não se enquadram nas formas consagradas, que se torna possível enxergamos as tonalidades, as diferentes matizes existentes nestes mesmos sujeitos (LAURENTIS, 1998). Como diz a autora:

Romper com o olhar único e instituir a pluralidade é também a possibilidade de romper com o caráter heterossexual que muitos afirmam estar presente no conceito de gênero. (LAURENTIS, 1986)

Nesse movimento de ruptura o movimento feminista teve um papel importante, pioneiro, na construção e problematização do conceito de gênero e de suas relações. Em um universo em que a matriz hegemônica é a masculina e o padrão das relações é o heterossexual, o movimento feminista, em seus diferentes momentos, busca desconstruir as naturalizações e normatizações existentes, questionando-as, discutindo o quanto e o porquê da necessidade de controle sobre as formas pelas quais a sexualidade é construída e vivenciada, fazendo o mesmo no que se refere a relação entre os gêneros, entre os homens e as mulheres e mais recentemente sobre os heterossexuais, os homossexuais e bissexuais.

## 1.4 O papel do Movimento Feminista no desvelamento e desconstrução das relações entre os gêneros e o controle da sexualidade.

*Nas duas faces de Eva  
A bela e a fera  
Um certo sorriso  
De quem nada quer...  
Sexo frágil  
Não foge à luta  
E nem só de cama  
Vive a mulher...  
(Rita Lee)*

### 1.4.1 Um pouco da história do Movimento

O Movimento Feminista no Brasil se alterou bastante desde sua primeira atuação no Brasil e embora muitos digam que ele acabou, ele continua atuante nesse início de milênio. Hoje o movimento em nada lembra o movimento sufragista do séc. XIX, nem o movimento ocorrido nos anos 60, 70 e não apresenta as características que tinha nos anos 80 e 90; embora este percurso tenha sido bastante importante na sua construção:

O feminismo como movimento social, é um movimento moderno, surge no contexto das idéias iluministas e das idéias transformadoras da Revolução Francesa e da Americana e se espalha com a demanda por direitos sociais e políticos. Inicialmente mobilizou mulheres de países Europeus, dos Estados Unidos e da América Latina, tendo seu auge na luta sufragista. (COSTA, 2009, p.52).

O movimento muda diariamente, a cada conquista, a cada passo atrás que deve dar e a cada nova demanda que surge. Os últimos 30 anos constituíram-se em um período no qual as mudanças se sucedem rapidamente, em que a provisoriade das coisas, conceitos são grandes. Assim, o movimento feminista, enquanto movimento social, está em constante movimentação. Arranjos foram feitos, desfeitos, retomados, bem como, reflexões, lutas e novas dinâmicas se fizeram presentes em seu processo de atuação.

O movimento feminista distingue-se por defender os interesses de gênero das mulheres, por questionar os sistemas culturais e políticos construídos a partir dos papéis de gênero historicamente atribuídos as mulheres, pela definição de sua autonomia em relação a outros movimentos, organizações e ao Estado, e pelo princípio organizativo da horizontalidade, isto é, da não existência de esferas de decisões hierarquizadas. (ALVAREZ, 1990, p.23)

Uma primeira onda do movimento feminista, como define Louro (2003), ficou conhecida como movimento do sufrágio, momento em que a reivindicação era o direito ao voto. As organizadoras do movimento entendiam ser este direito – a participação política pelo voto - uma primeira maneira de lutar por direitos iguais aos do homem e de se fazer presente na sociedade. Esta foi uma conquista fundamental para as mulheres, ao adquirirem o direito ao voto foram não só diferenciadas dos infantes, dos “incapazes”, como puderam perceber-se como pessoas capazes, potentes. Este momento em que a participação política foi alcançada (início do séc. XX), é uma fase do movimento na qual as concepções e ações estão bastante ligadas às mulheres brancas, de classe média, para as quais este direito e outros como: o estudo, o exercício de uma profissão, um espaço diferenciado, era algo almejado. Ao atingir seu objetivo e exercer um direito fundamental, estas mulheres passaram a ser olhadas de outra forma por elas mesmas e por aqueles que as governavam (é bom ressaltar que nesse período as mulheres constituíam parte significativa do corpo de eleitores).

Após essa importante conquista o movimento arrefeceu, as manifestações e reivindicações diminuíram e passaram a ser menos freqüentes. Viveu-se um momento de “calmaria”, acomodação, ou de movimentos feitos no universo privado, iniciativas pontuais de algumas mulheres que buscavam outro espaço, outra forma de viver.

O movimento ganha novo fôlego no contexto dos movimentos contestatórios de 1960 e se caracteriza pela luta por uma política igualitarista. Esta fase tem como exemplos o movimento estudantil na França, as lutas pacifistas nos EUA e o movimento hippie internacional que causou uma revolução nos costumes. O movimento afirma que o “pessoal é político”, rompendo assim com os limites até então atribuídos a político. O movimento traz a público o que antes estava restrito ao espaço privado e, ao fazer isso, quebra a dicotomia: público-privado e rompe com a base de todo o pensamento liberal (COSTA, 2009, p.52).

As feministas mostram que as circunstâncias pessoais estão todas estruturadas por fatores públicos, por leis sobre a violação e o aborto, pelo *status quo* de “esposa”, por políticas de cuidado as crianças, pela definição de subsídios e pela divisão do trabalho no lar e fora dele. Assim, os problemas pessoais só podem se resolver por meio das ações políticas (PATERMAN, 1996, p.47).

A discussão acadêmica ocorrida na França e na Inglaterra desencadeou o que ficou conhecido como “Estudos da mulher”, textos e reflexões que descrevem as desigualdades homem /mulher e denunciam a opressão feminina. Estes estudos são os pioneiros nas teorias feministas.

(...) levantaram informações, apontaram lacunas... deram voz aquelas que eram silenciosas e silenciadas... falaram do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, do que não habitava o espaço acadêmico”(LOURO, 2003, p. 19).

Ao trazer esta problemática para o espaço coletivo, faz-se necessário que novas práticas, condutas, conceitos e dinâmica de relações sejam construídas. Entretanto, esse primeiro momento do movimento pode ser considerado “conservador” no que se refere ao questionamento da divisão sexual dos papéis de gênero. Não só se aceitava essa divisão como se justificava os papéis estereotipados através das demandas domésticas e maternas, como afirma Molyneux (2003, p.79) “as mulheres aceitaram o princípio da diferença sexual, mas o rejeitaram como fundamento para a discriminação injustiçada”.

O golpe militar de 64 silenciou e massacrou diversos movimentos populares, inclusive o movimento feminista no Brasil. Felizmente esse período de silenciamento não durou muito e no final de 68, tivemos o que Louro coloca como “a segunda onda feminista”. Momento em que tem um caráter bastante ligado a resistência das mulheres a ditadura militar, e é “alimentado” pelo movimento feminista internacional e pelo fato de uma maior incorporação das mulheres ao mercado de trabalho e ao avanço da educação.

A “efervescência cultural de 68” desencadeia novos comportamentos sexuais e afetivos que, muitas vezes, entravam em contradição com as vivências das mulheres atuantes nos movimentos guerrilheiros, as quais se ressentiam do quanto, dentro dos próprios movimentos de resistência da esquerda, elas eram relegadas a posições de subordinação dentro da estrutura interna de poder dos grupos militantes (ALVAREZ, 1994, p.232).

Embora esse momento do movimento seja ainda marcado por certo fundacionalismo biológico, no qual os dados da biologia marcavam e coexistiam com aspectos da personalidade e seus comportamentos (NICHOLSON, 2000, p. 12), é nessa fase que sexo e gênero embora conceitos distintos tornam-se elementos complementares e fundamentais (COSTA, 2009, p. 45).

O conceito de Gênero foi então utilizado pela primeira vez por feministas inglesas para designar a “construção cultural do feminino e masculino”. O sistema sexo/gênero afirma o sexo como matriz dos contornos culturais impostos aos homens e as mulheres, colocando que o gênero só se constitui a partir do sexo. Nesse contexto, concepções, atitudes e comportamentos antes aceitáveis como “naturalmente masculinas ou femininas” passam a ser re-interpretados, acusados de promover a desigualdade, pois neles um dos pares é depreciado e este é sempre a mulher (CAVALERO, 2009).

As novas manifestações reivindicavam igualdade de oportunidades, acesso à educação, ao espaço político, igualdade de direitos sexuais, enfim, possibilidades antes disponíveis apenas ao universo masculino. Desta forma, o movimento feminista proliferou, sempre lutando por sua autonomia, buscando uma nova ordem política, econômica e social e assumindo novas bandeiras como: sexualidade, direitos reprodutivos e combate a violência contra a mulher (COSTA, 2009, p.60).

Outros movimentos sociais de resistência ao regime militar uniram-se as feministas para proclamar seus direitos, entre eles o movimento negro e o homossexual. O movimento foi intenso, longo, vivido em um processo que lhes impôs condições, refutou opiniões, oportunidades, movimento em que as conquistas foram lentas e, muitas vezes, sofridas.

Estes acontecimentos movimentaram as questões e práticas sexuais e o início dos anos 70, na França, passou a ser considerado o nosso “hoje sexual” compreendendo-se por isso, como afirma Catonné (2001, p.79), a maneira como, atualmente, nos enxergamos como seres sexuais.

A terceira onda do movimento feminista, conforme Louro 1997, é o feminismo pós-estruturalista da década de 80, momento em que novos dilemas foram incorporados ao movimento e no qual os discursos feministas “invadiram” os discursos partidários, embora as práticas autônomas tenham diminuído (LOBO, 1987, p.50).

Bila Sorj (1992) faz uma crítica a fase anterior do movimento, colocando que trata os conceitos de forma generalista, minando as diferenças entre os sujeitos e fornecendo explicações universais e coletivas para as feminilidades e masculinidades.

Nesse terceiro momento, descarta-se toda e qualquer verdade absoluta sobre as mulheres, distinguindo-as constantemente entre si (CAVALERO, 2009).

É nessa fase que o movimento tem como conquista a implementação de políticas para mulheres, iniciando com o Conselho Estadual da Condição Feminina (abril de 83, no governo de SP) e o Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres (CNDM). Essa conquista, entretanto, divide as feministas entre aquelas que entendem ser essa uma conquista importante para viabilizar a alteração de práticas, costumes e garantir um tratamento igualitário, e aquelas feministas que entendem que ao fazer isto o movimento “perde” sua autonomia, estando sujeito, submetido a essa estrutura maior. No período da Assembléia Nacional Constituinte um número significativo de instituições e grupos organizados de mulheres (negras, brancas, índias, intelectuais, operárias, camponesas, patroas, empregadas...) invadiram (literalmente) o Congresso Nacional na defesa de uma legislação mais igualitária (COSTA, 2009, p.63).

Em 1990, a fragilidade das organizações governamentais voltadas para as mulheres, o clima conservador no Estado e um descrédito nos movimentos autônomos, fez com que as militantes do movimento feminista buscassem uma nova forma de atuação. Assim, criam-se as Organizações Não Governamentais (ONGs) Feministas e estas passaram a exercer pressão junto ao Estado buscando alterar a estrutura existente e influenciar as políticas públicas. Com esse movimento nota-se a diminuição da resistência ideológica ao feminismo e uma sucessão de conquistas ocorrem: aprimoramento na legislação de proteção à mulher, ampliação das ações afirmativas, avaliação e monitoração da implantação das políticas internacionais no governo local, bem como se intensifica a busca do fortalecimento da democracia, a superação das desigualdades de gênero, raça, etnia, econômicas e sociais (Carta de Princípios do II Fórum Social Mundial).

O movimento feminista brasileiro a partir desse momento “entrou” no estado, interagiu com ele e, ao mesmo tempo, permaneceu como movimento autônomo. Através dos espaços conquistados (secretarias, ministérios, conselhos...) o movimento elaborou e executou políticas com propostas transformadoras, não só da condição feminina, mas de toda a sociedade brasileira. Este não é o ponto final do movimento, pois a cada vitória surgem novas demandas e novos enfrentamentos (COSTA, 2009, p. 75 e 76).

#### 1.4.2 Algumas alterações provocadas pelo Movimento feminista

*Penso que as mulheres que conseguirem ultrapassar a necessidade de corrigir a história poupar-se-ão muito tempo.  
(Marguerite Duras, 1991)*

Durante todo esse movimento, as mulheres foram alcançando outros patamares sócio cultural econômicos, desestabilizaram conceitos, visões de mundo e com isso, novas relações foram produzidas, bem como possibilidades, leituras, olhares. A alteração produziu novas subjetividades que foram alterando o espaço não só das mulheres, como também dos homens, da família, das crianças e de diversas instituições sociais.

A família foi uma das instituições sociais que mais se afetou com o movimento feminista. As crianças, com a entrada de suas mães no mercado de trabalho precisaram ir cada vez mais cedo para as escolas/creches; os homens, antes os únicos “provedores” da família, passaram a dividir esta função com as mulheres, que passaram a concorrer com eles no mercado de trabalho, embora esta situação não seja de igualdade. E, inversamente ao que ocorreu com as mulheres, os homens, foram convidados, ou em alguns casos “empurrados”, a participar do universo privado que é o lar e passaram a repartir com as suas companheiras essa responsabilidade. Pais presentes, que participam das reuniões escolares, que levam filhos ao dentista, ao médico, que lavam louça, fazem supermercado se fazem cada vez mais presentes em nosso cotidiano.

Essas alterações trazem novas possibilidades e arranjos na relação homem mulher, pais e filhos, com desdobramentos nas diferentes subjetividades produzidas. A família “ganha” novo espaço e configuração, “segundos e terceiros” casamentos, “meios irmãos”, relações homossexuais estáveis, adoção por casais homossexuais, pais que criam sozinhos seus filhos, enfim, configurações múltiplas de família se tornam uma realidade cada vez mais freqüente, e estas alteram não só as relações entre homens e mulheres, mas entre estes e as crianças, adolescentes e instituições como escola. São essas diferentes alterações sociais, culturais, políticas e educacionais que constituem o nosso presente sexual, que, segundo Catonné (2001), define a maneira como nos enxergamos enquanto sujeitos sexuais. Para ela ainda, a maneira como nos percebemos como sujeitos sociais está vinculada a três aspectos:

1) a explicação científica do mundo. O Mundo atual é regido pela tecnociência o que significa que passamos de uma explicação religiosa do mundo para uma explicação científica. Com “o sexo não escapa disso, hoje, a sexualidade é um objeto de estudo de diferentes pesquisadores assumindo diversas características nas variadas culturas e momentos (CATONNÉ, 2001, 77). A sexualidade pode ser entendida como fonte de prazer, de rentabilidade econômica (prostituição, sexshops, filmes e material pornográfico), de estudos acadêmicos na área de ciências humanas, médicas, sociais e de pesquisas (nas quais cataloga-se suas “anomalias”, taras, doenças, almejando sua cura, o controle do comportamento indesejado ou sua extinção).

2) a emancipação feminina. A exigência de um novo espaço para as mulheres na sociedade e a luta por uma sexualidade igualitária (séc. XX), impulsionou a transformação das mulheres na história e as diversas relações decorrentes desta transformação. A partir de 1920, com o movimento feminista, tivemos um novo período da história das mulheres, que possibilitou conquistas concretas (a contracepção, a participação política, a possibilidade do prazer sexual, etc), e o surgimento de um campo teórico e acadêmico voltado não só as questões da sexualidade (estudos de Kinsey), mas ao estudo da existência feminina.

3) o reconhecimento do prazer sexual como algo legítimo. Com o progressivo abandono dos ditames religiosos tivemos uma crescente busca pelo prazer que alterou comportamentos, relações interpessoais, a relação com o corpo, os padrões de estética, de saúde e de vida saudável.

O aqui exposto evidencia o quanto o conceito de sexo e de gênero estão imbricados, sendo difícil trabalhar, mesmo que teoricamente, com eles de forma isolada. Utilizar apenas o conceito de sexo, em seu sentido biológico (macho e fêmea), na naturalização de comportamentos (masculinos e femininos), nos pensares construídos e saberes divulgados (sexualidade, orientações, experiências, identidades sexuais), torna-se insuficiente para pensar a relação homem - mulher. O conceito de sexualidade pelo contrário, apresenta um espectro maior; é não só uma forma de relação com o próprio corpo, com os outros corpos e com a sociedade em geral, como está vinculado a transformações, posturas e leituras diversas do contexto sócio-cultural, se processando de modos diferentes em distintos tempos e espaços. A sexualidade mostra-se então uma forma eficaz de controle tanto das relações, quanto dos corpos.

O dispositivo da sexualidade tem como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global (FOUCAULT, 1993, p.101).

### **1.5 Gênero e sexualidade na teoria de construção social.**

*Construção social,  
olhar múltiplo sobre o corpo,  
práticas sexuais,  
sexualidade.*

Os padrões que nos são apresentados como masculinidade e feminilidade universais são frágeis, instáveis, estabelecendo uma relação mutante com outras categorias. Ou seja, a universalidade pretendida não explica as singularidades existentes, ou o que é considerado como “desvios da norma”. É o conceito de gênero, que abre essa possibilidade ao considerar as diversas construções sociais existentes de homens e mulheres e as relações de poder emergentes da relação masculino e feminino.

No final dos anos 80, início dos anos 90, uma grande produção de pesquisas e textos acadêmicos voltados às questões do corpo, sexo, gênero e sexualidade foi realizada. Uma abordagem bastante apresentada é a “construção social” da sexualidade, na qual fatores culturais, políticos e econômicos freqüentemente são vinculados à construção ou constituição da experiência sexual (LOURO, 2007, p.127).

O feminismo e posteriormente as correntes teóricas decorrentes desse movimento social e político, que pode ser englobado no que ficou conhecido como estudos feministas, tiveram um papel importante na concepção do modelo de construção social ao questionar a visão de papel universal feminino e a existência de uma sexualidade feminina uniforme. O movimento explicitou a diversidade dos papéis das mulheres tanto do ponto de vista intercultural como histórico e geracional.

Ao longo dos séculos XIX e XX, tensões políticas ao redor da sexualidade foram freqüentes e impactaram as teorias relacionadas ao tema. Paralelamente, ocorreu na sociedade um movimento, não acadêmico, feito por intelectuais independentes que se questionavam sobre a “identidade sexual”, originalmente na busca das raízes históricas da homossexualidade masculina, o que incluía questionamentos múltiplos. Este movimento corroborou para a desmistificação de lugares estanques para as questões da

sexualidade das mulheres, homens, homossexuais<sup>11</sup>. Junto a essa movimentação intelectual, a regulação da sexualidade pelo estado voltou a se tornar um discurso corrente em decorrência do advento da AIDS. A disseminação do vírus HIV fez com que explicações, especulações, discursos e “padrões de segurança” para as práticas sexuais se tornassem discussões da pauta cotidiana nos restaurantes, mídias diversas e principalmente na saúde pública e na educação. Como consequência os discursos sobre a sexualidade retomaram um caráter médico, “biologizante”. Foi neste momento também que membros de subculturas sexuais e políticas organizaram movimentos de base fundamentais para questionar, alterar e modelar as formas pelas quais a sexualidade é configurada e conceitualizada, desestabilizando seu lugar e trazendo novos olhares para a investigação (LOURO, 2007, p.129 - 131).

A validação destes novos discursos e fontes de conhecimento ocorreu de maneira bem mais veloz e intensa nos últimos trinta anos, trazendo um novo movimento aos saberes já cristalizados. O que permitiu questionamentos, revisões, outros olhares que puderam validar concepções múltiplas, flexíveis, contextualizadas em determinado tempo e espaço histórico. Estas alterações foram fundamentais para desconstruir algumas das noções que eram aceitas há muito tempo em termos de condutas sexuais e sexualidade. Permitindo chegarmos ao momento atual em que a diversidade sexual é vista, ao menos nos discursos, como algo possível, aceitável. É este um passo fundamental para que possamos olhar para as diferenças como possibilidades e não mais desigualdades. Nesta perspectiva, cada vez mais a sexualidade e as relações homens e mulheres são pensadas e entendidas como construções sociais. Nesse âmbito se afirma a teoria conhecida como teoria de construção social:

A mais recente escola antropológica a se preocupar com a teoria da sexualidade é conhecida por **Construcionismo Social** e seus teóricos têm contribuído de maneira crítica, para uma compreensão genuinamente antropológica do sexo. Foucault, um dos papas da moderna Sexologia, costuma ser considerado como um filósofo pós-estruturalista e um dos principais inspiradores do Construtivismo Social. Em suas obras clássicas **História da Sexualidade, A Vontade de Saber, O uso dos prazeres, O Cuidado de Si**, descarta qualquer possibilidade interpretativa do naturalismo sexológico, identificando o discurso histórico como o fato social modelador da sexualidade,

---

<sup>11</sup> Vance (1995) coloca que essa concepção é pouco conhecida, pois “a História da sexualidade” de Foucault (1978), tem sido promovida como “o” trabalho academicamente legítimo e definitivo sobre a sexualidade, deixando pouquíssimo espaço para outras discussões (CAVALERO, 2009).

exercido através do aparato do estado e das especializações profissionais. (MOTT, p.20).

A teoria da construção social coloca que toda a conduta sexual humana é sócio-culturalmente determinada; que não é o órgão sexual que determina a ação e sim os aspectos sociais. Ou como colocou o sexólogo Jean Rostand em 1961, "sempre que dois corpos se entrelaçam eroticamente, há sempre uma terceira presença: a sociedade".

Várias correntes do pensamento contemporâneo compartilham da visão do construcionismo social, ao enfatizar o papel ativo do sujeito guiado pela cultura, na estruturação da realidade social. A abordagem da "construção social" sustenta que a sexualidade é construída de forma diferente através das culturas e do tempo, em contraposição ao modelo que era até então utilizado da "influencia cultural", no qual a sexualidade é um estado universal, imutável, mediado, em maior ou menor extensão, pelo contexto cultural (VANCE, 1995; PARKER e EASTON, 1998).

Entretanto, foi o modelo da influencia cultural que praticamente orientou os trabalhos acadêmicos produzidos entre 1920 e 1990. Este modelo admite variações culturais na expressão da sexualidade, mas tem o pressuposto que seu impulso é biológico e sua função reprodutiva. Outro ponto a destacar é que o modelo praticamente "funde" o conceito de sexualidade com o de gênero, dado que na cultura ocidental a tendência é olhar para a relação de sexo e gênero de forma unidimensional. Ou seja, o comportamento sexual é interpretado como um marcador da identidade sexual, o que pode acarretar visões enviesadas e etnocêntricas. Assim, embora o modelo da influencia cultural apresente o relativismo na maioria dos domínios culturais, ele raramente chega a questionar a suposta universalidade da sexualidade (LOURO, 2007, p.128).

Os dois modelos: influência cultural e construção social partilham referências e estão interligados, mas são paradigmas distintos e separados, uma vez que o modelo da construção social questiona a noção essencialista da sexualidade. Seus proponentes diferem em relação a quais aspectos da sexualidade – atos sexuais, identidades sexuais, comunidades sexuais, desejos e direção do interesse erótico - podem ser construídos e são variáveis de acordo com o contexto histórico/cultural, com os significados sociais e com os sentidos subjetivos a eles atribuídos e por eles determinados. É no enredamento complexo de significações, atribuídas por diferentes instâncias da sociedade que os diferentes aspectos da sexualidade são construídos e por eles alterados.

## 1.6. Escola, uma instituição de corpos únicos?

*“Aprender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.” (DYRELL. 1996.p.137)*

As práticas cotidianas presentes no espaço escolar apresentam-se profundamente enredadas às questões da sociedade contemporânea e ao currículo das instituições de ensino. Currículos estes que, em sua grande maioria, sofreu poucas alterações significativas tendo em vista a velocidade pela qual a sociedade atual produz, divulga e relaciona as novas informações.

Assim, discutir como os conceitos – gênero e sexualidade se apresentam e se configuram nas instituições escolares, localizando o quanto estes constroem pensamentos, posturas, saberes por meio de atitudes, discursos e crenças que são vinculadas tanto pelos educadores (entendidos como todos os adultos funcionários da escola), como pelos estudantes e seus familiares (comunidade escolar), se faz fundamental.

As instituições escolares como já pontuado na introdução do trabalho, se constituem em um dispositivo da indústria cultural, um espaço de formação e socialização e como tal, uma instituição produtora de marcas não só nos corpos que nela habitam, como também marcando suas relações. A escola é vista, neste trabalho, como um espaço sexualizado, na medida em que é composta por indivíduos sexuais e suas múltiplas subjetividades. Assim, constrói corpos que se relacionam, entrelaçam e produzem na sala de aula diferentes subjetividades, identidades sexuais.

### 1.6.1 Gênero e sexualidade na escola

Nossa sexualidade é perpassada pelos diferentes contextos que vivenciamos em nossa sociedade. São inúmeras as instituições que nos preconizam posturas, desejos e formas de atuar e todas estas compõem nosso ser sexual. Desde sempre, através de mecanismos múltiplos como: a cor da roupa, a escolha dos brinquedos e dos jogos, a forma de falar, a liberdade no ir e vir, a repressão dos desejos sexuais, a instituição do casamento e seus pactos de fidelidade, a definição do papel cultural do homem e da mulher na sociedade, inicia-se um processo de educação sexual que se estende até os dias de hoje (COSTA, A. P. 2009, p.31). Esta educação sexual não ocorre de forma

linear, é um processo repleto de contradições, sujeito às oscilações dos diferentes referências e instâncias que o compõem, controlam e que nos educam sexualmente.

É interessante pontuar que ao falar que as diferentes instâncias sociais, nos educam sexualmente, estamos nos referindo ao que Ribeiro (1990), nomeia como “Educação sexual, ou seja, processos culturais e contínuos sob os quais os sujeitos são submetidos desde o seu nascimento e que os direcionam para diferentes comportamentos e atitudes ligados a manifestação de sua sexualidade. Esta educação ocorre na família, na mídia, na escola, no bairro, nas igrejas, com os amigos, pela televisão e pelos jornais (...)” (RIBEIRO, 1990, p.2 e 3).

Assim, a educação sexual se verifica, de acordo com Catonné (2001), “na maneira como nos enxergamos como sujeitos sexuais”. E é sobre estes diferentes sujeitos sexuais, no caso estudantes e educadores e suas relações, que este estudo se debruça. A complexidade que envolve a relação dos sujeitos com sua sexualidade, atitudes, comportamentos, discursos e concepções de naturezas distintas dentro do espaço escolar, se constituem em objeto de análise.

### **1.6.2 A escola e a produção das diferenças: Escola espaço de formação e socialização - para quem, como e para que?**

Já apresentamos o quanto conceitos, comportamentos, atitudes e mesmo desejos são construídos por diferentes dispositivos sociais. Foi socialmente que se construíram padrões hegemônicos de masculinidade e de feminilidade e essa construção de gêneros se faz presente na escola desde seus primórdios.

A escola desde o seu início separou os sujeitos: quem a ela tinha acesso rapidamente se diferenciava dos que ficavam “do lado de fora”. Dentro de seus muros a escola também exercia essa separação e uma hierarquização se fez presente: adultos e crianças; católicos e protestantes, ricos e pobres e meninos e meninas. A escola delimita espaços, “informa” o lugar de cada um, aponta modelos, institui sentidos e constitui sujeitos distintos. A escola proporciona um longo aprendizado que “coloca as coisas e as pessoas em seus devidos lugares”, tendo um papel fundamental na constituição dos sujeitos e dos conceitos, valores e posturas aceitas socialmente. Assim, gestos, movimentos e sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados pelos estudantes tornando-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir* (LOURO, 2008, p.60 e 61).

A escola inicialmente era voltada aos meninos uma vez que estes ao se tornarem homens precisavam saber ler e escrever para gerir seus negócios, administrar o patrimônio da família, trabalhar, fazer política, etc. Às meninas eram educadas em casa, na cozinha, na sala de estar, nos quartos: bordados, quitutes, etiqueta, organização da casa esse era o currículo “feminino” que se baseava em suas atribuições futuras, quando se tornassem mulheres: servir, cuidar, receber.

Posteriormente, quando as meninas começam a freqüentar a escola, geralmente em colégios religiosos que oferecia uma “boa formação moral”, o currículo também marcava as diferenças de gênero. Aulas de trabalhos manuais, de corte e costura, atividades da vida prática (vida doméstica), faziam parte do currículo das moças. A escola ao separar meninos de meninas, seja em estabelecimentos diferentes, seja na organização curricular, deixava claro que, enquanto instituição, entendia ser preciso ensinar diferente meninas e meninos uma vez que diferentes serão as atribuições posteriores de homens e mulheres. Ao ensinar diferente a escola contribuiu e muito para fabricar não só sujeitos diferentes, mas para instituir a desigualdade entre esses sujeitos, ao reforçar ou mesmo instituir uma hierarquia a essas relações.

Ainda hoje em algumas escolas ou em algumas aulas (tradicionalmente nas aulas de educação física), ou no discurso de alguns educadores é possível localizarmos a continuidade da fabricação escolar da diferença e, por meio dela, das desigualdades entre os gêneros. Ao separar meninos e meninas a escola contribuiu para a reprodução tradicional dos gêneros e como consequência, para a manutenção dos privilégios dos homens e da subordinação das mulheres (MISKOLCI, 2005, p.14).

O processo educativo realizado na escola tanto explicitamente, seu currículo, quanto implicitamente, currículo oculto, reforça posições hegemônicas contribuindo para a naturalização da atribuição de determinadas características a um determinado sexo. Essa naturalização exerce um papel importante, pois permite que os gêneros se constituam com mais força, com mais validade perante um grupo da sociedade.

A escola proporciona um aprendizado que ao colocar cada membro da comunidade no lugar que a sociedade lhe confere, contribui para a manutenção dos padrões socialmente aceitos, de certo e errado, aceitável ou não. Na escola, meninos aprendem a ser masculinos e meninas a serem femininas (como se existisse uma forma única de ser feminina/mulher ou masculino/homem) e convém lembrar que os atributos tradicionalmente vistos como femininos, associam a mulher a uma posição inferior em

comparação ao homem, na vida familiar, amorosa e principalmente no trabalho e na política (MISKOLCI, 2005, p.16).

A escola “oferece” não só aos seus estudantes como a toda sua comunidade um modelo binário de sexualidade, usando como estratégia a ocultação de sexualidades alternativas. Ao ignorar os gays e as lésbicas a escola favorece a construção de identidades de gênero tradicionais –homens - masculinos e mulheres - femininas. Essa “ignorância” é um ato intencional e ativo, desvalorizam-se as sexualidades alternativas para que “as sexualidades esperadas” sejam construídas. Desta forma, a escola reforça a associação unívoca e supostamente natural de que existiria uma conexão causal entre sexo biológico, gênero e interesse sexual. Contribuindo de maneira significativa para a perpetuação de que existe um único modelo de vivência sexual socialmente aceitável: o da heterossexualidade compulsória, como nomeia Butler (2003) e ainda uma heterossexualidade monogâmica e voltada para a reprodução (MISKOLCI, 2005, p.17 e 18). Embora tenhamos claro que este padrão já foi rompido há algum tempo, a escola ainda atua nessa perspectiva (CAVALERO, 2009, p.51).

A escola tende a “invisibilizar” a sexualidade, encarando-se como espaço sexualmente neutro. Esta instituição pressupõe que a sexualidade é assunto privado, portanto não cabe no espaço coletivo. Aos educadores cabe portar-se como seres assexuados, não deixando que estas relações se façam presentes em sala de aula. É isso possível? Somos sujeitos sexuados, como nos tornarmos educadores ou estudantes assexuados? É possível deixarmos nossa sexualidade fora dos muros da escola? O que esta visão pressupõe? De que esse não é um aspecto que deva ser abordado na escola, como se pudéssemos abordar parte dos sujeitos deixando outras características “intocadas”. Ser aluna é o mesmo que ser aluno dentro do currículo instituído hoje? Ao entrar na sala de aula a professora soror positivo despe-se desta sua condição e dá sua aula indiferente a isso? O professor homossexual discute com seu grupo a participação política das minorias de que forma? Frente a manifestações homofóbicas dos alunos o professor atua como? O silêncio da instituição e dos educadores é produtor de comportamentos e pensares. Se instituição e educadores silenciam frente as diferenças de interesses sexuais, por exemplo, estão contribuindo para que a comunidade considere esses comportamentos estranhos, incorretos e até inaceitáveis. Ou seja, contribui para a exclusão, para a discriminação. A escola espaço primeiro de convivência e de aprendizagem a partir das diferenças torna-se ela própria espaço de exclusão dessas mesmas diferenças. Ao marcar de forma discriminatória esses sujeitos, gays, lésbicas,

travestis, ensina, também, que eles devem manter-se no silêncio, que devem esconder seus sentimentos, sua maneira de viver sua sexualidade, sua forma de ser, seu próprio ser. Assim, a escola ao colocar-se como espaço neutro em relação a sexualidade na verdade corrobora com a forma de sexualidade hegemônica, heterossexualidade, prescrita como a única possível (MISKOLCI, 2005, p.20).

### **1.6.3 Corpos que se relacionam, se entrelaçam e produzem: o que a escola pode fazer em relação a essas questões?**

*Nunca acreditei em verdades únicas. Nem nas minhas, nem nas dos outros. Acredito que todas as escolas, todas as teorias podem ser úteis em algum lugar, num determinado momento. Mas descobri que é impossível viver sem uma apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista. No entanto, à medida que o tempo passa, e nós mudamos, e o mundo se modifica, os alvos variam e o ponto de vista se desloca. Num retrospecto de muitos anos de ensaios publicados e idéias proferidas em vários lugares, em tantas ocasiões diferentes, uma coisa me impressiona por sua consistência. Para que um ponto de vista seja útil, temos que assumi-lo totalmente e defende-lo até a morte. Mas, ao mesmo tempo, uma voz interior nos sussurra: “Não o leve muito a sério. Mantenha-o firmemente, abandone-o sem constrangimento”*

Brook

Como já apresentado, a escola tem um papel importante na manutenção dos estereótipos, das relações cristalizadas entre homens e mulheres, do que é ser feminino, do que é ser homem, etc. Assim, é importante ressaltar que da mesma forma que constrói esses lugares ou os preserva, a escola pode desconstruí-los. O caminho certamente não é fácil, a alteração de comportamentos é um processo histórico lento, mas um início de alteração se faz presente no momento em que ao invés de silenciar sobre sexualidade e suas manifestações a escola passa a falar sobre esta. A disposição para informar, ouvir os estudantes e debater com eles é um primeiro passo fundamental para que as transformações possam ocorrer. Inicialmente o viés da discussão é a saúde, as questões biológicas, a prevenção de doenças, mas este primeiro momento abre brechas para que uma discussão de sexualidade de forma mais abrangente, menos doutrinária se faça presente. Assim, ao discutir métodos contraceptivos, discute-se gravidez indesejada, o que permite enveredarmos por um caminho mais amplo a gravidez precoce traz alterações significativas para a vida de quem? Como as meninas/mulheres lidam e são responsabilizadas por esta gravidez?

A discussão ganha uma nova abrangência e possibilita novos olhares e abordagens: discutir a dominação masculina, problematizar papéis cristalizados, duvidar

de relações sempre iguais, assumir relações afetivas diversas, discutir as diferentes formas de afetividade, o machismo, concepções homofóbicas, etc. É neste momento que a escola exerce um papel importante o de questionar as “verdades” instituídas socialmente, apresentar as diferenças como possibilidades não hierarquizando-as, desconstruir diferenças inexistentes e possibilitar relações mais igualitárias. O educador deve aproveitar toda a oportunidade que surgir em sala para falar sobre sexualidade, gênero e práticas sexuais, tendo como compromisso o reconhecimento da diversidade e o respeito a ela. A diferença não precisa ser uma marca e sim algo que nos faça repensar modelos que muitas vezes nos aprisionam em um binarismo e gênero que não mais se sustenta (MISKOLCI, 2005, p.24 e 25).

### 1.7 Algumas considerações:

*Sexualidade uma construção múltipla e eficaz*

Como já pontuado nesse trabalho, o filósofo Michel Foucault, denomina a **sexualidade como um dispositivo histórico**, uma invenção social criada por discursos, normas e instituições em determinado tempo e espaço histórico.

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a uma realidade subterrânea que se aprende com dificuldades, a grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação do discurso, a formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias do saber e dos poderes. (FOUCAULT, 1988, p.100).

Nos últimos anos a questão da sexualidade mobilizou diferentes filósofos, psicólogos, pedagogos, pensadores, o que fez com que múltiplos fossem não só os discursos construídos, como também os dispositivos criados para seu controle. É importante ressaltar que o discurso da sexualidade é sempre perpassado pelas condições políticas, econômicas, sociais, culturais e pelo tempo e espaço histórico em que os diferentes indivíduos estão inseridos. Ou seja, embora possamos definir sexualidade, não existe uma única sexualidade e sim sexualidades, móveis, culturais, múltiplas e dotadas de intencionalidades.

Diferentes vozes são constituintes das feminilidades e masculinidades. Em um determinado momento o encontro de homens e mulheres passa a ter como função maior a procriação, a existência de uma prole saudável. Essa questão se fez necessária na

manutenção das diferentes “linhagens”, para a manutenção da propriedade, do poder e das relações sociais travadas nesse contexto. É nesse momento histórico que a valorização das relações entre o homem e a mulher se faz necessária e os relacionamentos heterossexuais estáveis adquirem força e visibilidade.

Em razão de a sexualidade ser exercida de diferentes maneiras, segundo o momento histórico, o tipo de sociedade, a classe social e ou a etnia; podemos afirmar que a organização de relações estáveis e heterossexuais não foi sempre a única configuração aceita entre os povos. Não faltam exemplos nas antigas civilizações em que, tanto relações homossexuais, como entre pessoas de idades distantes eram comuns. A pederastia na antiga Atenas não é o mesmo que o homossexualismo de hoje (SAFFIOTI, 2004, p.22). A Homossexualidade na Grécia não assumia a mesma conotação que a atual e nem determinava, necessariamente, a orientação sexual do jovem em questão. Essas práticas homossexuais eram consideradas parte do aprendizado sexual dos jovens.

Foi com a difusão do Cristianismo que o mundo viveu, ao mesmo tempo, uma moralização e uma ruptura com antigos padrões existentes. A relação estável Homem – Mulher passou a ser valorizada com a inclusão de uma instituição de controle sobre a mesma: o casamento. Instituição que ao mesmo tempo em que estabelece a relação heterossexual como a norma, vincula as práticas sexuais à procriação, garantindo não só a continuidade da linhagem, as questões de propriedade e de poder, mas passando a atuar e “controlar” as formas de relacionamento entre as pessoas e as práticas sexuais dos indivíduos. Nesse contexto a relação sexo/prazer é colocada em um plano secundário, ou mesmo associada à ideia de pecado e, portanto, condenada, o que causa marcas importantes para a forma pela qual cada indivíduo vive sua sexualidade e “dita” normas para as práticas sexuais da população.

Com o desenvolvimento das diferentes culturas, novos questionamentos e formas de atuação sociais se fazem presentes e é preciso controlar os indivíduos, inclusive seus corpos para que o que foi construído não se perca e para que a tradição seja mantida. Assim, uma maior repressão sexual é necessária, principalmente para com as mulheres, uma vez que o corpo feminino deve ser resguardado para a maternidade. Nesse momento histórico, em que a reprodução é colocada como aspecto central da questão da sexualidade, o desejo fica relegado a outro patamar: o dos instintos.

Ainda sob influencia da religião e apoiado pelos interesses políticos e econômicos da sociedade, temos a construção do conceito de normal e de patológico nas

questões sexuais: o normal é considerado o saudável; o anormal o doentio. Assim, o controle do corpo é desejado, pois é através deste que podemos regular a vida dos sujeitos para o que a sociedade pré definiu como bom, saudável e o que é anormal deve ser sanado, curado ou até mesmo expurgado do corpo e da sociedade. (CATONNÈ, 2001).

No decorrer dos anos, as discussões sobre a sexualidade, os corpos e suas relações deixam de ocorrer somente no meio acadêmico e “ganham” espaço nas mesas de bares e cafés franceses. Esses diferentes movimentos políticos contaram com a participação de intelectuais engajados que passaram a questionar e rever “padrões e verdades universais” construídos na e pelas sociedades e assim, estes foram paulatinamente se alterando. As conquistas feitas por grupos minoritários, as discussões filosóficas com suas freqüentes discordâncias e disputas, “abalaram” diretrizes e normas até então, muito arraigadas em nossa sociedade. As “verdades absolutas, naturalizadas, universais” começam a “sofrer” questionamentos, pequenos “abalos” em sua fixidez.

Apesar deste saudável movimento, foi esse padrão de pensamento que construiu e propagou não só um lugar determinado para a sexualidade, criando lugares fixos, estanques e bem delimitado como também, construiu uma forma de nortear a organização do mundo que se manteve, praticamente, intocada até os anos 90.

Para que a vida em sociedade seja possível e não “nos percamos todos” imersos em uma vida caótica, a estratégia construída pela humanidade foi o controle. Controle esse que atinge não só as questões práticas e concretas do nosso cotidiano (leis e regras), mas que atinge as formas de falar, pensar, atuar, se relacionar, amar e desejar sexualmente. Para que esse controle seja eficaz e alcance seu objetivo: manutenção das relações sociais, econômicas, culturais já estabelecidas (incluindo-se a supremacia de uns sobre os outros), esse controle deve ser exercido sobre o grupo social e sobre cada indivíduo do grupo. São as diferentes instituições sociais que se encarregaram de criar instrumentos para que o controle se exerça de maneira eficaz. São elas que divulgam normas, regras, proibições e instituem dispositivos de controle, mas as instituições também deixam espaços para que desejos, angústias, vontades se manifestem e ofereçam resistência ao poder instituído.

É neste contexto que uma forte lógica de controle sobre o grupo social e cada indivíduo é instaurada. Lógica essa construída e vinculada dentro de cada cultura com eficiência pelas diferentes instituições sociais existentes: igreja, estado, comunidade científica, instituições (CAVALERO, 2009). Inseridas neste contexto cultural, a família

e a escola, passam a exercer o importante papel de reproduzir os padrões de sexualidade ditados socialmente, contribuindo para sua manutenção e divulgação.

A lógica de controle construída pressupõe a todos os cidadãos um padrão de relacionamento que institui como norma:

- a heterossexualidade (sendo outras práticas categorizadas como “anomalias”, perversões ou pecados);
- que o ato sexual tem como finalidade a procriação (se entregar aos impulsos sexuais levaria a perda de controle da situação e ao “pecado”);
- que as relações devem ser monogâmicas e estáveis (garantindo na filiação a manutenção da propriedade, tradição e poder).

Para Foucault (1984, p. 26-30) nossa sociedade viveu a partir do século XVIII, “uma explosão discursiva sobre o sexo”, ou seja, inúmeros fatores levam-nos a falar sobre sexo, de diferentes maneiras e em instancias diversas. Esse movimento constrói diferentes discursos, pois são várias as instituições sociais que fazem do sexo um objeto a ser descoberto, desvelado. Tal descoberta nunca se fará por completo, uma vez que este é uma criação, assim instaura-se um ciclo de especulações e investigações que não terá fim.

A importância deste movimento é ressaltar que os diferentes discursos produzidos pelas instituições são dotados de intencionalidades e ao produzirem saberes produzem também, estratégias de controle que estabelecem redes de poder sobre os diferentes objetos que pretendem conhecer / controlar.

Estas relações de poder deixaram de ser homogêneas, únicas, unilaterais, elas agora resultam de diferentes instancias da sociedade, o que faz com que o poder seja múltiplo, heterogêneo, móvel e, muitas vezes, **imperceptível**. Ou seja, difuso na malha social existente. Esse “poder múltiplo” atua não só de forma coletiva, mas cada vez mais individualmente, correspondendo ao domínio dos indivíduos, de seus corpos, de seus comportamentos, de suas praticas sexuais (COSTA, 2009, p.39).

Para Foucault (1988) a sexualidade tem caráter cultural móvel e dotado de intencionalidade, o que faz com que se torne uma forte aliada do poder, constituindo-se em um recurso importante, para o exercício de um controle sobre a população, seus corpos e comportamentos.

A discussão aqui apresentada sobre os conceitos de gênero e sexualidade, localiza o conceito de “gênero como uma categoria de análise, uma construção social que admite símbolos culturais, conceitos normativos, instituições e construção de

identidades subjetivas. É um “campo de poder” que distribui significações e relações de força e resistência entre os sujeitos e que olha para a sexualidade como uma manifestação, uma vivência cultural individual e coletiva, ressaltando que os dois conceitos estão sempre colocados sob controle; ora esse controle é manifesto por regulamentações e normatizações explícitas, como quando o jurídico e a religião definem o permitido e o proibido, o possível e o pecado, ou quando o discurso biológico determina o que é normal ou anormal, saudável ou patológico, ora ele se expressa de forma não visível (sensações, experiências, etc) (CAVALERO, 2009).

Esse controle embora mais explícito, em normas e regras (sociais e mesmo jurídicas), hoje, ocorre de forma mais implícita como quando os discursos fazem crer que as diferenças manifestas são de ordem biológica, ou que só existe uma forma de ser mulher ou homem. É esse controle difuso que se exerce na e pela sociedade, em seus diferentes componentes e instituições que tencionam as relações fazendo com que o poder esteja sempre em movimento, trazendo novas possibilidades às relações, as concepções, aos conceitos e aos homens e mulheres, de olhar para suas múltiplas identidades e experimentar diferentes aspectos de sua sexualidade.

As diferentes instituições constituintes da sociedade exercem um papel nessa construção. E a escola, como apresentado neste capítulo, é uma instituição social importante na medida em que exerce papel formador, em grande escala. A constituição de homens e mulheres é também influenciada pela constituição de alunos e alunas. Nesse sentido, nos voltarmos para a escola (instituição produtora e reprodutora de saberes, normas, práticas, concepções) e para seus agentes (educadores e estudantes) é fundamental. Nesse trabalho procuraremos analisar: o discurso, presente nas concepções dos educadores e do grupo de estudantes; seus relacionamentos, buscando verificar o quanto as questões aqui apresentadas se fazem presentes não só nos discursos existentes, como também em suas práticas cotidianas.

## CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA

### 2.1 A trajetória da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de educação fundamental localizada na cidade de São Paulo - SP, situada em um bairro central de classe média. A escolha dessa instituição ocorreu pela possibilidade de acesso da pesquisadora à escola; pelo fato de ser uma escola de porte médio; possuir aproximadamente 700 alunos, 50 professores e 30 funcionários administrativos, o que constitui um universo rico em interações, aspecto importante para um estudo que aborda relações entre alun@s e professor@s, relações do gênero masculino e feminino e de sexualidade.

A pesquisadora foi recebida na escola pela direção e após apresentação do objetivo do trabalho e de seus procedimentos, encaminhada para uma conversa com a coordenação. A receptividade a proposta foi tranquila embora possamos dizer que não “contagiou” a coordenação, pois esta não se mostrou interessada pelos desdobramentos do trabalho. Esse primeiro contato foi feito em agosto de 2010 e ficou combinado que no mês de setembro a proposta seria apresentada aos professores da escola no horário de reunião pedagógica. A pesquisadora manifestou seu desejo de apresentar o projeto ao grupo, mas foi “desencorajada” pela coordenação. A proposta inicial de trabalho foi que os diferentes professores dos alunos dos 8º e 9º anos, respondessem a um questionário (escala Likert anexa) e posteriormente organizaríamos um grupo focal com eles para discutir os pontos relevantes trazidos pela análise da escala. Caso a configuração deste grupo focal fosse algo de difícil concretização (horários, disponibilidade dos professores, impedimentos da instituição, etc), realizaríamos entrevistas semi direcionadas, que abordariam os pontos relevantes da análise da escala e estas entrevistas seriam realizadas com parte do grupo de professores (dos que responderam a escala).

A defasagem de tempo entre a apresentação da proposta e a finalização da mesma foi grande. A opção da escola por enviar os questionários via email, a mudança da coordenação pedagógica, o fechamento do ano letivo (2010) e o início de outro período (2011), com todos os ajustes necessários para “colocar a escola em funcionamento”, foram motivos que estenderam demais o início do trabalho de coleta de dados (grupos focais com os alunos e docentes).

O material foi enviado ao grupo de professores dos 8º e 9º anos, um total de 16 educadores, via e-mail com as orientações para o preenchimento do questionário e o pedido de re-envio em um prazo de 15 dias. Somente após insistência da pesquisadora é que obtivemos o retorno de 08 questionários, via e-mail para a pesquisadora (início de fevereiro de 2011). A entrega virtual foi uma sugestão do grupo de professores acatada pela pesquisadora que entendeu que desta forma poderíamos garantir uma menor interferência do discurso e pensamento dos colegas em cada questionário. Assim, apenas 8 docentes, o que corresponde a 50%, dos professores convidados a participar responderam a escala Likert. Este número fez com que tomássemos a decisão de utilizar esses dados e a análise das repostas, apenas como uma primeira aproximação do objeto de estudo.

A escala consta como anexo desta pesquisa, bem como sua tabulação. A análise dos dados obtidos norteou a elaboração do roteiro das perguntas utilizadas tanto nos grupos focais com @s alun@s como nas entrevistas semi estruturadas com @s professor@s. A análise desta escala integra o capítulo 3 do presente trabalho.

Em abril a pesquisadora passou a freqüentar semanalmente a escola buscando organizar os grupos focais com professor@s e alun@s. Nesse intervalo de tempo, entre o envio e devolução do termo de consentimento pelos familiares a escola, a proposta da pesquisadora foi a realização do grupo focal com @s professor@s. Este encontro foi agendado duas vezes e nas duas ocasiões não tivemos quorum. As alegações eram variadas: faltas dos docentes, outras atividades mais urgentes, “só se for só uns 15 minutinhos”, etc. Assim, ao verificar que somente 3 ou 4 professor@s mostravam-se disponíveis para o trabalho e os horários que cada um dispunha não eram coincidentes, optamos por realizar entrevistas semi estruturadas, metodologia já prevista na pesquisa. Desta forma, uma entrevista foi realizada antes do trabalho com os grupos focais de alun@s e outras após os grupos. D@s professor@s entrevistados dois deles tinham respondido à escala Likert e nesse segundo momento reiteraram seu interesse em discutir a temática da sexualidade com outras pessoas. As entrevistas semi estruturadas aconteceram em dias distintos, no horário de trabalho d@s docentes, na sala dos professr@s ou na sala da coordenadora.

Concomitantemente a esse movimento com @s professor@s, organizamos os diferentes grupos focais com alun@s, após análise do roteiro de trabalho pela coordenadora e recebimento do termo de consentimento para participação enviado às famílias. Para os grupos focais foram realizados 4 encontros, uma vez que um grupo

precisou ser interrompido por uma necessidade da escola (preparação para prova Brasil). Coordenação e pesquisadora foram às salas dos alunos de 8º e 9º anos e convidaram aqueles que tinham manifestado anteriormente seu interesse em participar (os termos de consentimento foram enviados previamente pela coordenação da escola). Os grupos foram realizados respectivamente em uma pequena sala de aula, sala de estudo e na sala da coordenação. A condução das atividades foi feita pela pesquisadora, com auxílio de uma estagiária (gravação e posterior transcrição), sem a presença de outras pessoas da escola, o que deu aos participantes uma sensação de “alívio”, um certo conforto, a possibilidade de se expressar de forma mais tranquila.

É importante ressaltar que profissionalmente estou cotidianamente dentro do universo escolar (atuo como coordenadora pedagógica), sair deste lugar e me colocar como alguém “de fora”, que vem para conhecer, investigar a temática dentro do espaço escolar, constituiu-se em um tremendo desafio que esteve presente durante toda a pesquisa, principalmente na condução dos grupos com os adolescentes.

## **2.2. Discussão Metodológica**

Esta pesquisa se define como um estudo qualitativo. Segundo Lüdke e André (1986), a abordagem qualitativa de pesquisa, na área de educação, caracteriza-se pelo contato direto do pesquisador com a realidade e deste modo oferece a possibilidade de documentar o não documentável. O contato do pesquisador se fez com encontros e análise de diferentes instrumentos, que tiveram o papel de documentar procedimentos, concepções e ações dos educadores e dos estudantes de uma escola de educação de fundamental II na cidade de São Paulo. Neste caso específico, os instrumentos metodológicos tiveram o papel de desvelar o quanto essas atuações constroem e/ou reproduzem concepções, conceitos e pré-conceitos que interferem diretamente nos encontros e desencontros da relação entre alunas e alunos. Estes instrumentos discorrem sobre práticas cotidianas no espaço escolar, descrevendo as ações e representações de seus atores sociais, bem como suas formas de comunicação e os significados que são criados a partir de vivências e questionamentos que transformam o estar em relação dentro de uma instituição de ensino.

Na história das pesquisas, a abordagem qualitativa esteve muitas vezes à margem da ciência, quando sérias restrições eram feitas a quem usasse como paradigma de pesquisa essa abordagem. Isso porque a ciência tentava explicar por transposição,

utilizando-se do paradigma positivista, que todo pesquisador deveria ter neutralidade e toda pesquisa deveria ser válida para qualquer circunstância, generalizada para qualquer contexto e altamente confiável. (JANESICK, 1994).

Segundo Miranda (1999, p.38):

Toda investigação é científica, quando implica num escrutínio empírico e sistemático, e a discussão sobre metodologia está relacionada com a consistência interna dos procedimentos que necessitam ser adequados ao objeto investigado, razão por que determinados procedimentos se aplicam a uns e não a outros objetos.

Ao se optar por uma abordagem qualitativa a pesquisa permitirá não só a identificação dos significados culturais presentes em um determinado grupo, no caso tanto na forma de pensar dos professores e professoras, como nas relações travadas entre estes, alunas e alunos no espaço escolar, permitindo assim uma compreensão das inter-relações estabelecidas entre os diferentes agentes do processo e do impacto destas na atuação dos protagonistas do estudo (alunos e alunas).

De acordo com Batzán (1995), a metodologia qualitativa é tanto processo como produto da investigação. Como processo, estabelece uma relação de aprender não apenas com o estudar um determinado grupo em um trabalho de campo, mas com as inúmeras subjetividades que estão presentes; como produto, constitui-se no relatório de todo o processo empreendido pelo pesquisador e de seus “achados”.

Para atingir os objetivos propostos além da escala Likert, realizamos entrevistas semi-estruturadas com @s professor@s. Esta forma de investigar, objetiva fornecer um espectro mais amplo do pensamento docente para posterior análise.

Com os alun@s foram realizados grupos focais. A escolha do trabalho com grupos focais, como instrumento de coleta de dados junto aos alunos e alunas, tem como um de seus objetivos, ampliar o número de sujeitos escutados e conseqüentemente de dados obtidos, evitando-se assim, o risco de trabalharmos com um espectro muito reduzida da realidade.

## 2.3 Os instrumentos da pesquisa

### 2.3.1 As entrevistas semi estruturadas:

Para a concretização dos objetivos desta pesquisa foram realizadas entrevistas semi estruturadas com professor@s voluntários, o que ampliou nossa leitura sobre suas concepções e nos permitiu observar dados também obtidos pela linguagem não verbal.

A entrevista semi-estruturada de acordo com Bogdan & Biklen (1994, p.134), é:

(...) a forma de recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Lücke e André (1986) afirmam que deve existir o uso de um roteiro que guie a entrevista, situando os tópicos principais e procurando seguir uma ordem. Assim, alguns tópicos foram previamente elaborados embora não se pretendesse exercer um papel de controle sobre os protagonistas entrevistados deixando-os à vontade para expressar suas concepções e incluir novas informações. As perguntas norteadoras forneceram pistas, abrindo perspectivas para que novas perguntas e abordagens fossem feitas com o objetivo de ampliar e clarear os dados obtidos. Minayo (1994) aponta que depois da realização das entrevistas, há necessidade de transformar o relato oral em texto escrito, para torná-lo disponível ao público, assim foi feito.

Lima (2003) aponta que existe uma natureza interativa entre o pesquisador e o entrevistado e que a pesquisa de campo é um processo de diálogo no qual se interage com pessoas e não se estabelece fontes, constituindo-se em uma relação de aprendizado para ambos. Assim, a entrevista pode nos oferecer idéias, crenças, maneiras de pensar, sentir e atuar, conscientes ou inconscientes.

As questões, conforme indicado no roteiro, direcionam a entrevista sem, contudo, engessá-la. O tempo previsto para sua realização é de 1 hora, no máximo 1h30. Na entrevista ocorre um processo de interação social entre pessoas, no qual uma delas, a pesquisadora (entrevistadora), tem por objetivo obter informações do outro, o entrevistado. (MINAYO, 1994).

As questões norteadoras deste roteiro foram refeitas após análise das respostas obtidas na escala Likert que mostraram-se relevantes para o estudo. A alteração feita buscou possibilitar uma reflexão mais ampla d@s entrevistad@s e participantes do

grupo focal, não acirrando posições e incluindo questões que apontassem as diferentes temáticas anunciadas no início deste trabalho.

### **Provocações<sup>12</sup> para o trabalho com PROFESSOR@S**

#### A) Discussão do modelo de homem e de mulher

- Definição de homem e mulher e seu papel (o papel de provedor).
- Existe um modelo de homem/mulher? Como este se parece? O que ele/ela sente?
- Este modelo é aprendido? Natural? Quem o valoriza? Constrói?
- Qual o papel do corpo nesses modelos?
- Identificam problemas nesses modelos? Quais suas vantagens?
- Existem diferenças de comportamento marcadas pela questão sexual? Quais?
- É possível ser diferente? Existem preconceitos frente às diferentes formas de ser homem/mulher?

#### B) A relação

- Relações e suas marcas: Homem/ mulher; homem /homem; mulher /mulher.
- O que move essas relações? Desafios? Afetos? Prazer? Descoberta? Paixão? Amor?
- Quais os “tipos” de relações existentes? Ficar, rolo, namoro.
- Marcas destas relações.
- Igualdades e desigualdades nestas relações (comportamentos, atitudes, pensamentos).
- A diversidade é importante?

#### C) Sobre a sexualidade

- O que é sexualidade? Quais seriam suas manifestações?
- O que diferentes instancias sociais nos falam sobre a sexualidade? Família, igreja, mídia, escola?
- Manifestações da sexualidade no ambiente escolar: sala de aula, pátio, entorno.
- Alunos e alunas frente a estas manifestações.

#### D) Sexualidade na escola manifestações e discursos

- Educação sexual na escola: motivos, importância e finalidade.

---

<sup>12</sup> Utilizaremos o termo “provocações” e não perguntas por entendermos que as possibilidades devem estar menos marcadas, os questionamentos devem possibilitar releituras por parte de quem responde, possibilitando uma autoria maior ao que é apresentado.

- Existe uma preocupação curricular nesse sentido?
- Existe discussão de questões ligadas a sexualidade no espaço escolar? De que forma ocorrem? Conhecem os documentos, textos oficiais distribuídos pelo MEC?
- Quais são as propostas para o trabalho de educação sexual em andamento na escola?
- Qual a atuação d@s educador@s frente a estas manifestações na escola?
- Vocês teriam propostas para este trabalho? Quais?

#### E) Sobre alunos e alunas

- Como percebem os alunos e alunas? Em relação à: Produção, comportamento, empenho, comprometimento, atitudes...
- Existem diferenças marcadas pela questão sexual? Quais seriam os possíveis motivos destas diferenças?
- Relações dos alunos, alunas entre eles, só entre os meninos, só entre as meninas.
- Relações dos alunos, alunas com o conhecimento.
- Relações d@s alun@s com os professores e outros funcionários da escola.

#### F) Sobre os professores e professoras

- “A docência é uma profissão feminina” Como se posicionam frente essa afirmação? O que esta pode significar?
- Existem diferenças na forma de atuação destes profissionais que são marcadas pela questão sexual? Ou seja, professoras e professores atuam de formas diferentes e com um padrão único relacionado ao seu sexo?
- Agem de maneira distinta dependendo do sexo d@ alun@? É preciso diferenciar as formas de educação escolar de meninos e meninas? Justifique.
- Quais são essas diferenças? Em relação ao conhecimento? Rigor? Disciplina? Relações?

Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e seu conteúdo analisado no capítulo 3 deste trabalho.

### 2.3.2 O grupo focal

O grupo focal é uma espécie de entrevista de grupo, não no sentido de ser um processo em que se alternam perguntas do pesquisador e respostas dos participantes e sim na sucessão de questões abordadas e inter-relacionadas que são apresentadas.

A essência do trabalho do grupo focal consiste na interação entre os participantes e o pesquisador, com o objetivo de colher dados a partir de uma discussão focada em tópicos específicos previamente selecionados pelo pesquisador. Neste estudo, as questões norteadoras relacionam-se com os dados obtidos e analisados como relevantes na escala Likert aplicada anteriormente ao grupo de professor@s da escola.

O grupo focal é uma técnica de trabalho derivada das diferentes formas de trabalho com grupos, desenvolvidos na psicologia social. Nela privilegia-se a seleção de participantes segundo critérios – de acordo com o objeto de estudo – desde que tenham características comuns que o qualifiquem para a discussão (Gatti, 2005). Geralmente o grupo é composto por 6 a 10 participantes, neste estudo alun@s do 8 e 9º anos da escola de ensino fundamental. Os participantes, segundo Gatti, (2005, p.7) “devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas”. Assim, participaram do trabalho alun@s do 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Powell e Single (1996, p.449) definem grupo focal como: “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de suas experiências pessoais”. Inicialmente o trabalho foi usado para pesquisas na área de marketing, nos anos 20, posteriormente muitas pesquisas em áreas particulares utilizaram “grupos de discussão” como fonte de informação em pesquisa, mas foi no início dos anos 80, que surgiu a preocupação em utilizar esta técnica na investigação científica. (GATTI, 2005, p.8)

A duração do trabalho com cada grupo é de uma hora e meia a duas horas. A coleta de dados no grupo focal tem como riqueza basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos. As pessoas, em geral, precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias, e constantemente mudam de posição ou fundamentam melhor sua posição inicial, quando expostas à discussão em grupo. É exatamente este processo que o grupo focal tenta captar. “A ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo. A interação que se estabelece e as trocas efetivadas serão estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos. Há interesse

não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam” (Gatti, 2005, p.09). Cabe ao moderador do grupo (geralmente o pesquisador) criar um ambiente de respeito, de não diretividade, propício para que as diferentes percepções e pontos de vista venham à tona, sem que haja nenhuma pressão para que seus participantes cheguem a um consenso. Este ambiente relaxado de troca de experiências e perspectivas será garantido pela condução do moderador, que deve explorar a riqueza fundamental desta estratégia de pesquisa, o contraste de diferentes perspectivas entre pessoas semelhantes, fazendo com que a discussão flua entre todos os participantes.

O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar... permitindo ao pesquisador conseguir uma boa quantidade de informação em um período de tempo mais curto. (GATTI, 2005, p.09)

É importante ter em mente que a pesquisa qualitativa, como é o caso do grupo focal, não trabalha com amostras probabilísticas e nem visa estudar a frequência com que determinado comportamento ou opinião ocorre. Trata-se de utilizar o grupo focal no entendimento de como se formam e se diferem as percepções, opiniões e atitudes acerca de um fato, produto, serviço, comportamento, etc. Por se tratar de uma técnica de interação grupal, capta-se com mais tranquilidade os processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos e representacionais coletivos, permitindo que o pesquisador verifique a lógica ou as representações que conduzem à resposta.

O moderador tem o papel de garantir por meio de intervenções discretas e firmes, que o grupo aborde os tópicos de interesse do estudo. Ele deve contar com a presença no grupo de colaboradores para anotar os acontecimentos de maior interesse para a pesquisa e auxiliar na observação, como forma de analisar além do que é dito as interações travadas entre os elementos do grupo e aspectos revelados pela linguagem não verbal de seus participantes.

A condução do grupo focal se dá a partir de um roteiro de tópicos, relacionados com as questões de investigação do projeto. É recomendado que o roteiro contenha entre 3 e 5 tópicos planejados com antecedência e estes tópicos devem ser expressos ao

grupo em forma de "dicas", de pequenos estímulos que introduzam o assunto. (IERVELINO, 2001, p.115).

A escolha do trabalho com grupo focal se deu por ser esta uma estratégia de coleta de dados que permite verificarmos as diferenças existentes nos discursos dos participantes. Neste caso, olhar para o coletivo se faz importante, pois estudar as diferenças e localizar o que os participantes buscam de semelhante (consenso) é enriquecedor quando se realiza uma pesquisa que objetiva compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições e não buscar uma resposta única.

A estratégia de trabalho com grupos focais permite que os assuntos abordados ganhem ou não uma dimensão maior em determinado momento ou grupo. Cabe ao mediador da discussão garantir que as questões principais da investigação estejam presentes nos diferentes grupos investigados. Foi o que aconteceu nesta pesquisa, elaboramos um roteiro de provocações que se desdobrou de forma diferente em cada grupo. Pontuamos também alguns percalços técnicos com a qualidade das gravações, principalmente no grupo misto em que as vozes se sobrepuseram e, em diversos momentos, “perdemos” falas que se tornaram inaudíveis. É importante localizar que a condução das discussões deu a oportunidade dos grupos se aprofundarem nas temáticas que lhe fossem mais significativas, procurando garantir que todos os grupos “passassem” pelos pontos comuns. A pesquisadora organizou um roteiro único para os diferentes grupos, mas deixou uma abertura para que adquirissem vida própria.

### **Provocações para o trabalho com ALUN@S**

As provocações feitas ao grupo de alun@s foram semelhantes as realizadas com @s professor@s. As alterações feitas tiveram como objetivo aproximar a questão ao universo e a “linguagem adolescente”, concretizando e clareando mais o que perguntávamos, permitindo que @s adolescentes se colocassem e trouxessem dados de seu cotidiano e não só propiciar uma explanação de idéias e opiniões generalistas.

A) Discussão do modelo de homem e de mulher (presente e significativo na vida dos alun@s).

- Definição de homem e mulher e seu papel (o papel de provedor).
- Existe um modelo de homem/mulher? Como este se parece? O que ele/ela sente?
- Este modelo é aprendido? Natural? Quem o valoriza? Constrói?

- Qual o papel do corpo nesses modelos?
- Identificam problemas nesses modelos? Quais suas vantagens?
- Você acha que essas coisas são aprendidas?
- O que é ser feminina? E masculino?
- É possível ser diferente? Existem preconceitos frente às diferentes formas de ser homem/mulher?

#### B) A relação

- Relações e suas marcas: Homem/ mulher; homem /homem; mulher /mulher.
- O que move essas relações? Desafios? Afetos? Prazer? Descoberta? Paixão? Amor?
- Quais os “tipos” de relações existentes? Ficar, rolo, namoro.
- Igualdades e desigualdades nestas relações (comportamentos, atitudes, pensamentos).
- A diversidade é importante?

#### C) Sobre a sexualidade

- O que é sexualidade? Quais seriam suas manifestações?
- O que diferentes instancias sociais nos falam sobre a sexualidade? Família, igreja, mídia, escola?
- Manifestações da sexualidade no ambiente escolar: sala de aula, pátio, entorno.
- Atuação dos educadores frente a estas manifestações na escola.

#### D) Sexualidade na escola manifestações e discursos

- O que é ser aluno? Aluna? Produção, comportamento, empenho, atitudes.
- Diferenças existentes?
- Relações dos alunos, alunas entre eles, só entre meninos, só entre meninas.
- Relações d@s alun@s com os professores e outros funcionários da escola.
- Existe discussão de questões ligadas à sexualidade no espaço escolar? De que forma ocorrem? Com quem? Existe uma preocupação curricular nesse sentido?
- Vocês teriam propostas para este trabalho? Quais?

#### E) Sobre os professores e professoras

- Já ouviram falar que a docência é uma profissão feminina? O que isto pode significar? Como se posicionam frente essa afirmação?

- Existem diferenças na forma de atuação destes profissionais que são marcadas pela questão sexual? Ou seja, homens e mulheres atuam de formas diferentes e com um padrão único relacionado ao seu sexo?
- Quais são essas diferenças? Em relação ao conhecimento? Rigor? Disciplina? Relações?

As discussões dos grupos focais foram gravadas, transcritas e seu conteúdo analisado no capítulo 4 deste trabalho.

## **2.4. Os protagonistas da pesquisa:**

### **2.4.1 Professor@s:**

As entrevistas foram realizadas com três professor@s, sendo duas professoras e um professor, que se mostraram interessados pelo trabalho. Mais do que voluntários est@s professor@s realmente estiveram dispostos a colaborar com a pesquisa e encontraram em seu atribulado cotidiano um espaço para que a entrevista fosse realizada. As conversas aconteceram dentro do próprio espaço escolar, ora na sala dos professores, ora em uma pequena sala que utilizam para correção de trabalhos e demoraram de 1 hora a 1 hora e 45 minutos. Uma entrevista foi realizada antes do trabalho com os grupos de alun@s, momento em que a pesquisadora era ainda alguém mais desconhecida no espaço escolar e as outras duas após a realização dos grupos focais. Percebo que nestas últimas entrevistas @s docentes estavam mais “a vontade”, se posicionando com menos preocupação frente a pesquisadora com quem já tinham encontrado e conversado na sala dos professores. Esta postura, provavelmente, relaciona-se também à personalidade d@s entrevistad@s, mas percebo que um clima mais tranquilo se fez presente nestas últimas entrevistas. Outra hipótese a ser levantada para isso é o fato dest@s professor@s terem respondido anteriormente a escala Likert utilizada, o que pode denotar um interesse e uma disponibilidade maior d@s educador@s para a temática pesquisada.

Após o consentimento d@s entrevistad@s, a entrevista foi gravada e posteriormente transcrita, pois é importante transformar o relato oral em texto escrito, para torná-lo disponível ao público. As questões norteadoras, conforme indicado, relacionavam-se com os dados obtidos e analisados como relevantes na escala Likert.

Para uma compreensão mais abrangente dos dados obtidos nas entrevistas, procuramos conhecer um pouco das características d@s professor@s participantes (tempo na escola, no magistério, estado civil, etc). Temos clareza de que dados como: formação específica, idade, crenças, tempo de docência, situação social, cultural e familiar, podem fornecer pistas importantes para a análise do material obtido, uma vez que o ser humano é constituído de múltiplas possibilidades, construídas nas diferentes interações sócio-culturais a que está submetido e nas quais tem papel ativo desde seu nascimento.

Profess@r 1: sexo feminino, 30 anos de idade e trabalha na escola faz 3 anos. Antes trabalhava em outra escola de ensino fundamental mais afastada de sua residência. Leciona a disciplina de História para os 8º e 9º anos. A professora é solteira e não tem filhos. Ela será identificada como **Prof. 1**

Profess@r 2: sexo feminino, 25 anos de idade. Trabalha na escola há 02 anos, ministrando aulas de Português para o 7º e 8º anos. É solteira e não tem filhos. Ela será identificada como **Prof. 2**

Profess@r 3: sexo masculino, 51 anos de idade. Trabalha na escola há 8 anos. Leciona Educação Física para as diferentes turmas do ensino fundamental. É casado e pai de três filhos. **Prof. 3**

#### **2.4.2 Alun@s:**

Em função dos objetivos propostos este estudo foi realizado com alunos e alunas matriculados nos 8º e 9ºanos. Isto é justificado pelo fato de que a idade média dos alunos é de 13 a 15 anos, o que os localiza como adolescentes e nessa faixa etária el@s podem apresentar de forma mais clara suas percepções em relação a@s professor@s e as suas próprias interações.

A análise dos dados obtidos na escala aplicada aos professores é que nortearam a condução das discussões nos grupos focais que foram realizados com esses estudantes. Os grupos contaram com um numero mínimo de 8 alunos e máximo de 12 participantes. Tod@s @s alun@s se apresentaram voluntariamente para o trabalho e apresentaram o termo de consentimento para a pesquisa. A composição dos diferentes grupos permitiu uma representação significativa do universo a ser estudado.

Para a escolha dos entrevistados em um primeiro momento foi informado em todas as classes de 8º e 9º anos existente na escola (2 classes de cada série com

aproximadamente 30 alunos cada) os objetivos da pesquisa e perguntado aos alun@s seu interesse em participar do estudo. Entre aqueles que se apresentaram como voluntários, tivemos 20 alunos e 32 alunas, sendo que destes voluntários participaram da pesquisa 26 alun@os dos 8º anos e 08 dos 9º anos (os que trouxeram o termo de consentimento e que estavam presentes no dia agendado)

No total foram formados três grupos focais:

- grupo 1 – G1 composto por 08 alunos do 9º anos
- grupo 2 – G2 composto por 13 alunas do 8º anos
- grupo 3 – G3 composto por 05 alunos e 08 alunas do 8º e 9º anos

Nos grupos 1 e 2 guardamos uma homogeneidade de sexo, as dissonâncias se fizeram presentes na idade dos participantes, embora tivéssemos alunos todos de uma mesma série. Já o grupo 3 teve como característica de organização a presença de participantes de ambos os sexos, dos 8º e 9º anos. Estas diferentes formas de organização dos grupos de trabalho tinham o objetivo de verificar o quanto as falas se assemelhavam ou não dentro dos diferentes grupos. Perguntas como: Será que vão falar da mesma maneira estando só entre meninos? Ou entre meninas? As alterações presentes se configuram somente nas falas? As posturas se alteram? Algumas coisas que não surgem no grupo com homogeneidade sexual aparecem nos grupos mistos e vice-versa? O que motivou essa pesquisa para que mais dados fossem levantados quando da análise dos resultados obtidos?

Com o grupo dos meninos, G1 e o grupo misto, G2 foi realizado um único encontro, enquanto com o grupo das meninas G3, precisamos de um segundo encontro, pois interrompemos a discussão, por questões organizacionais da escola, e o tempo não tinha sido suficiente para abordarmos as diferentes temáticas previstas. Assim, foi necessário agendarmos um novo encontro com as participantes na semana seguinte, de acordo com a disponibilidade de horário da escola.

### **Grupo 1**

No Grupo 1, que chamaremos daqui por diante de G1, participaram 8 alunos. Todos eles do sexo masculino, matriculados no 9º ano, com idades entre 13 e 15 anos, sendo que a maioria, 05 alunos, tem 14 anos. Os participantes moram com seus pais, sendo que: 03 só com a mãe, 01 só com o pai, 01 com a mãe e o padrasto e os outros 03

com pai e mãe. Os alunos moram em bairros centrais, Perdizes, Pinheiros e Sumaré sendo que somente um mora afastado (Taboão da Serra).

Dos participantes do G1, 06 alunos frequentam esta escola desde o ensino fundamental I e 02 ingressaram no início do Fundamental II, ou seja, todos estão no colégio há pelo menos 3 anos e meio. Dos adolescentes somente 03 trabalham, sendo estes trabalhos não registrados, informal: entrega de panfletos, mercearia e oficina mecânica do pai.

## **Grupo 2**

O Grupo 2, que identificaremos daqui por diante como G2, sofreu uma pequena alteração do 1º para o 2º encontro, quando duas alunas não estiveram presentes pois estavam ausentes da escola no dia agendado para o encontro. Assim, participaram um total de 11 alunas, todas matriculadas no 8º ano. As participantes apesar de estarem em uma série anterior aos participantes do G1, também têm idades entre 13 e 15 anos. A diferença é que do total entrevistado temos um número mais significativo de alunas com 13 anos (07). Neste grupo o ano de ingresso das alunas na escola é mais diversificado: 06 alunas ingressaram no fundamental I e as outras 07 no fundamental II. De todas elas 03 moram só com a mãe, 01 com os tios e 07 com pai e mãe. Neste grupo também temos só uma participante morando afastado da escola (Francisco Morato), e todas as outras no bairro da escola ou próximos (Pinheiros, Perdizes). Das participantes, somente uma trabalha diariamente, empilha caixas e outra faz alguns “bicos” de olhar criança, babá.

## **Grupo 3**

O Grupo 3, que identificaremos daqui por diante como G3, contou com 11 participantes do 8º e 9º anos, sendo que destes 06 alunas e 05 alunos. O grupo apesar da heterogeneidade da série apresentou uma coincidência significativa: a homogeneidade das idades, todos os participantes tinham 14 anos, fato que não aconteceu nos grupos anteriores que foram organizados por série. Destes participantes todos moram próximos à escola ou em bairros vizinhos (Lapa, Perdizes, Pinheiros), sendo que 08 moram com os pais e 03 só com a mãe e irmãos. Dos alunos participantes só 01 aluno trabalha, em

uma academia de tênis. Do total, 08 alun@s estão na escola desde o ensino fundamental I e 03 ingressaram no fundamental II.

O encontro com os grupos teve o objetivo de investigar e caracterizar as concepções de gênero masculino e feminino, suas relações e a visão de homem e de mulher, presentes nas falas d@s alun@s; examinar a percepção dos alun@s em relação à atuação d@s professor@s em sala de aula e investigar os contornos da relação educadores – estudantes conforme o sexo.

Para as entrevistas em grupo a pesquisadora contou com a colaboração de uma segunda pessoa para ajudar no registro do trabalho. As discussões foram gravadas para que o conteúdo pudesse ser posteriormente retomado (o que foi feito através das transcrições).

O trabalho com os diferentes grupos durou aproximadamente 1h30. Tempo em que a discussão fluiu de forma interessante, produtiva (trabalhar o foco da temática), sem grandes derivações. Primeiramente apresentou-se aos diferentes grupos a proposta do trabalho: discutir questões da sexualidade; falar de concepções, pensamentos e relações entre as pessoas focando em como estas ocorrem no universo escolar. Foram informados de que lançaríamos algumas questões provocadoras e que todos poderiam se manifestar desde que cuidassem de não falar juntos, de escutar respeitosamente a opinião do colega, de discutir de maneira tranqüila. Em seguida foram retomados alguns pontos:

- a questão do consentimento d@s alun@s para a atividade (autorização anterior já havia sido feita por escrito pela coordenação – termos anexos);
- a garantia de que as informações dadas não seriam passadas @s professor@s, nem para a coordenação;
- a liberdade de não responder questões e de parar de participar no decorrer da atividade;
- que a gravação, sem imagem, tem somente o objetivo de que as diferentes falas possam, posteriormente, ser retomadas para análise;
- que o material coletado serviria somente para o trabalho da pesquisadora (tese e artigos).

Depois desta introdução, os participantes se apresentaram para que a caracterização do grupo fosse feita. Foi pedido aos adolescentes que se colocassem de forma clara nas discussões, apresentando suas convicções pessoais, crenças, valores, e o que observam e vivenciam em seu cotidiano.

A discussão nos diferentes grupos englobou os temas abordados nas entrevistas realizadas com os educadores, com alguns ajustes ao grupo e se relacionavam com os dados obtidos e analisados como relevantes na escala Likert. Além destes pontos, a pesquisadora esteve atenta a outras questões que os grupos apresentaram e que contribuíram na leitura do processo.

Ao finalizar a pesquisa de campo, todos os dados obtidos com os diferentes instrumentos utilizados (entrevistas semi estruturadas e grupo focal), foram transcritos, organizados por meio de registros, que apresentam as diferentes categorias e subcategorias e analisados a luz do referencial teórico apresentado.

A investigação levantou categorias e sub-categorias dos dados colhidos (conteúdos) e analisou os diferentes registros, o que permitiu uma discussão interpretativa dos dados, na forma narrativa, valendo-se das leituras realizadas, como bem aponta Stake (1994). A análise de conteúdos apresenta um conjunto de instrumentos metodológicos sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos diversificados. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. O maior interesse deste instrumento polimorfo reside em alongar o tempo de latência entre as intuições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas. Os processos de análise de conteúdo obrigam à observação de um intervalo de tempo entre o estímulo-mensagem e a reação interpretativa, antes da realização da inferência pertinente. (BARDIN, 2008).

## **CAPITULO III - O QUE PENSAM, FAZEM E DIZEM @S PROFESSOR@S ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS.**

Neste capítulo analisaremos pensares e posturas dos professor@s, obtidos nas entrevistas semi estruturadas realizadas. Entretanto, elencamos inicialmente alguns resultados obtidos na escala Likert (anexo 1) que mostraram-se relevantes por revelar novas opiniões e que desta forma nortearam a elaboração das perguntas utilizadas nas entrevistas. O uso destes instrumentos de pesquisa (escala e entrevista) parte do princípio de que podemos medir as atitudes (postura frente a determinado aspecto) d@s entrevistad@s, em relação a determinada temática, analisando suas respostas verbais, ou seja, verificando as opiniões e avaliações que os diferentes sujeitos expressam sobre uma determinada situação. É o conjunto de respostas obtidas que indica a direção e a intensidade da atitude do entrevistado frente determinada temática.(MINAYAO, 1994).

### **3.1 Dados coletados por meio da escala Likert**

Para uma leitura mais ampla das informações obtidas na escala Likert utilizada e já tabulada, optou-se por agrupar suas diferentes questões em categorias. Para isso, utilizamos a análise de conteúdo tal como a sugerida por Bardin (1977). As respostas foram lidas em sua especificidade e depois agrupadas em alguns conjuntos temáticos: sobre a concepção de homem e mulher e sobre alunos e alunas. Esta última categoria foi subdividida em: aprendizagem dos alunos e postura de estudante. Sabemos que esta organização é determinada pelo olhar da pesquisadora e que representa uma das várias possibilidades de categorização existentes. Assim, essa organização não invalida outros agrupamentos possíveis, nem que uma mesma questão seja classificada em duas categorias, por exemplo.

A análise das respostas agrupadas nas diferentes categorias norteou, como informado na introdução deste trabalho, a condução do grupo focal realizado com os alunos e as entrevistas semi estruturadas realizadas com os professores.

### 3.1.1 Considerações gerais:

Uma primeira consideração é que a maioria dos professor@s se posicionou em relação às diferentes temáticas apresentadas. Sinal que pode ser interpretado com um grupo de educadores posicionado diante de seu papel de educador e que não se furta a expressar sua opinião. Podemos concluir pela baixa percentagem de questões “Não sei” (16%) que estas devem se referir a afirmações nas quais os educadores individualmente não tinham clareza de sua posição. Essa interpretação é reforçada pela constatação de que a cada questão em que esta alternativa foi marcada isso aconteceu com um, ou no máximo dois professor@s. É necessário destacar que foram poucas as questões em que esta percentagem foi mais alta: 37% dos educadores, somente 03 do total dos entrevistados, não se posicionaram em 05 questões das 91 que foram formuladas. Foram elas:

- Meninas feias, em geral, apresentam melhor desempenho sexual, pois precisam se diferenciar;
- É esperado que os rapazes gostem mais de esportes e dediquem grande parte do seu tempo a essas atividades;
- Os rapazes são mais levados pelo sentido de dever, de obrigação do que a moça;
- Ter uma boa pegada é fundamental para os rapazes;
- As alunas na sala de aula conversam muito mais do que os alunos.

E somente em uma questão apresentada o número de respostas “não sei” foi mais significativo: As matérias exatas agradam mais aos alunos – 50%.

Estes primeiros dados analisados permitem afirmarmos que tivemos um grupo de professor@s participante, que se posicionou frente às questões, e que a escala utilizada apresentou questões diretas, assertivas, o que favoreceu o posicionamento do grupo. Outra constatação é o quanto a escala utilizada apresentou afirmações com as quais os docentes, na grande maioria das vezes, discordaram. Do total de respostas dadas 61% discordavam das proposições feitas (633 respostas), ao passo que somente 23% concordavam com o que a questão afirmava (144 respostas). O número de respostas nas quais @s educadores não se pronunciaram em relação ao abordado, foi de 16%, ou seja, 101 respostas.

Outra questão importante é que a Escala Likert utilizada trabalhou com a categoria aluno/ aluna; menino/menina; rapaz/moça; homem/ mulher. Categorias condizentes com os objetivos do estudo, questões referentes a homossexualidade não foram ou pouco foram abordadas na escala. Lembramos que, embora não desconhecamos que no ano de 2011, refletindo toda a discussão e produção anterior, vários documentos oficiais abordam a questão da diversidade, entre elas a diversidade sexual, a escala utilizada neste estudo apresenta de forma única as relações homens e mulheres. Isto ocorreu em função dos objetivos previstos neste estudo: investigar e caracterizar as concepções de homem e de mulher, presentes nas falas d@s professor@s e alun@s; identificar e analisar a percepção d@s docentes sobre seus/suas alun@s; investigar os contornos da relação educador@s – estudantes conforme o sexo e localizar opiniões e atitudes d@s professor@s que sejam reveladoras de suas práticas e pensares.

Pontuamos ainda que na faixa etária estudada, adolescentes de 13 e 14 anos, e na escola, a distinção pelo sexo: meninas e meninos é a que se faz mais presente. Nesse período a maioria d@s adolescentes começa a experimentar de forma mais freqüente e intensa aspectos de sua sexualidade e a externá-los. Assim, “mapeou-se” através das respostas as diferentes afirmações, as posturas, concepções e atitudes d@s educador@s relacionadas aos alunos e alunas em diferentes aspectos.

A seguir serão apresentados dados coletados após o posicionamento do grupo frente às afirmações da Escala Likert. Os diferentes aspectos trazidos pela análise das respostas dadas a escala foram explorados posteriormente nas entrevistas semi estruturadas realizadas com os professores.

### **3.2 – Sobre a concepção de homem e mulher**

Para uma primeira aproximação da concepção de homem e mulher presente entre @s docentes analisamos questões da escala que se referiam a elas. Foram incluídas nesta categoria as questões de número: 46, 47, 51, 53, 56, 59, 60, 64, 68, 71, 75, 76, 83, 90 e 91.

Como esperado, as questões em que se procurou abordar as concepções sobre homem e mulher apresentam afirmações diretas e assertivas que traduzem concepções cristalizadas, visões fixas, únicas, e estereotipadas, próprias do senso comum. São afirmações que, em sua grande maioria, oscilam entre apresentar generalizações e invertê-las. Apresentam afirmações de comportamentos, atitudes e pensamentos que são

atribuídas como “natural” a determinado gênero (masculino ou feminino). Deste modo, intencionalmente se ignora quaisquer referências que apontem o quanto as concepções de homem e mulher foram construídos ao longo do tempo, por influencia de inúmeros fatores, instituições e relações, ou seja, o quanto são construções históricas, culturais e datadas. As afirmações da escala pediam aos professores que se posicionassem frente a comportamentos “naturalmente” atribuídos as mulheres e aos homens e o seu inverso, ou seja, comportamentos que “normalmente” são atribuídos aos homens foram atribuídos as mulheres e vice versa.

Na maioria das questões desta categoria – concepção de homem e de mulher - @s professor@s discordaram das colocações apresentadas pela escala. Algumas discordâncias foram contundentes (100% ou 87%), outras nem tanto (62,5%).

Quanto à concepção de homem, do que “normalmente” atribuído como masculino, pudemos verificar que para @s docentes o sustento da família é uma responsabilidade que deve ser assumida tanto pelos homens como pelas mulheres (100%). Eles colocam também que não localizam diferenças quanto às facilidades ou dificuldades existentes para educar meninos e meninas. 100% d@s educador@s pontuam que a iniciativa para as relações afetivas independem do sexo, ou seja, cotidianamente tanto os homens como as mulheres tomam a iniciativa de buscar um relacionamento afetivo.

No que se refere às questões profissionais, 87,5% d@s entrevistad@s localizam que não ter uma profissão é algo preocupante tanto para os homens como para as mulheres. E em relação ao estilo de trabalho, as vocações profissionais, não foi possível localizar diferenças que possam ser relacionadas ao sexo, uma vez que 87,5% deles discordaram de que o trabalho na educação, com pessoas deficientes, crianças e idosos, seja algo para o qual o homem tenha uma menor vocação.

Uma porcentagem significativa d@s educador@s (87,5%), colocou que os homens devem preocupar-se com o cuidado físico, englobando não só as questões de saúde, como também as relacionadas à estética. Uma postura de homem mais comprometida com as questões de gravidez, de controle de natalidade, é o que o grupo postula como fundamental ao 87,5% discordar da afirmação de que discutir sobre aborto com as moças é mais importante do que com os rapazes.

Em relação à espontaneidade e ao início da vida sexual, o posicionamento do grupo de educador@s apresentou-se mais distribuído; 62% dos entrevistados discordam de que os homens iniciam sua vida sexual mais cedo e de que estes sejam mais

espontâneos do que as mulheres. O mesmo ocorre em relação ao sentimento de pudor que, 62% consideram ser importante tanto para os homens como para as mulheres. Esta também foi a porcentagem dos que colocam que as questões hormonais podem afetar tanto a produção dos alunos como a das alunas.

O grupo demonstra entender que a liberdade de ir e vir é um direito fundamental do ser humano, e que sensibilidade é uma característica presente tanto nos homens como nas mulheres.

Em relação aos itens da escala que atribuem as mulheres determinadas características, os professor@s, em alguns pontos, apresentaram um posicionamento bastante hegemônico. Foi o que ocorreu com a questão que aborda a amizade, o grupo discorda que as mulheres atribuam um valor maior a amizade do que os homens. O grupo também coloca que aprender habilidades ligadas ao cuidado é importante para homens e mulheres, uma vez que, ambos serão responsáveis pelos filhos no futuro (100%).

@s professor@s colocam, de maneira unânime, que as mulheres podem atuar de forma mais autoritária do que os homens e 87,5% d@s entrevistad@s afirmam que algumas condições que no passado recente eram importantes, hoje não são mais significativas, como por exemplo: que a mulher chegue virgem ao casamento, que seja inaceitável que falem palavrões e afirmam que elas devem ter a mesma liberdade que os homens para sair a noite.

D@s professor@s entrevistad@s, 75% discordam da afirmação de que as moças são mais dóceis e menos autoconfiantes do que os rapazes. Em questões relacionadas a manifestações da sexualidade, como: a masturbação, assistir a filmes eróticos, uma porcentagem menor d@s entrevistad@s (62,5%), discordam de que estes são comportamentos menos aceitáveis nas moças do que nos rapazes, o mesmo acontecendo em relação a afirmação de que embriagar-se é mais preocupante quando ocorre com as mulheres.

Essa mesma porcentagem de professor@s discorda de que as mulheres tenham menos senso prático do que homens e que tenham o senso de justiça mais desenvolvido. Somente em uma única questão tivemos a concordância de 62,5% d@s professor@s: Meninas são mais românticas e sonhadoras do que os rapazes.

Em outras questões as opiniões apresentadas estão menos definidas, apresentam uma diversidade maior, por exemplo: chorar é menos aceitável nos homens; mulheres se levam mais pela emoção do que os homens; alunos têm uma maior necessidade de

atividade física, pois são mais ativos e isso se faz presente na escola. Estes são pontos em que pela percentagem de respostas obtidas, não podemos fazer inferências sobre o modo de pensar do grupo em questão.

De maneira geral as colocações d@s professor@s apontam para uma alteração no comportamento, atitudes e formas de pensar tanto das mulheres como dos homens. Ou seja, localizam que lugares que já foram marcados como essencialmente femininos (cuidar do corpo, evitar a gravidez), do universo da mulher, hoje são habitados pelos homens e vice-versa (iniciar cedo a vida sexual, masturbar-se, assistir a filmes eróticos, embriagar-se).

### **3.3 Sobre alunos e alunas.**

#### **3.3.1. Sobre a aprendizagem d@s alun@s**

Foram incluídas nesta subcategoria as questões de número: 4, 6, 7, 12, 14, 15, 16, 17, 21, 26, 28, 31, 33 e 37. A concordância se fez bem presente entre os professor@s que responderam as questões de aprendizagem de forma bastante semelhante (concordância média de 75% das questões). Por exemplo, 75% dos professores discordaram do antigo estereótipo de que “os alunos aprendem de forma mais rápida que as alunas”. Essa concordância chegou a 87% em muitos itens e na afirmação “as alunas em geral são mais inteligentes do que os alunos” obtivemos unanimidade, quando 100% dos participantes, discordam da mesma.

Notamos que em sua grande maioria @s educador@s responderam essas questões de forma bastante semelhante. Foram bem poucas as discordâncias entre @s professor@s nos assuntos relacionados à aprendizagem d@s alun@s. De maneira geral el@s colocaram que é preciso exigir o mesmo das alunas e dos alunos no que diz respeito à produção, comprometimento com as questões escolares e posturas de estudante; que tanto as facilidades, como as dificuldades estão presentes nos dois grupos (alunos e alunas); que não verificam diferenças significativas entre eles no que diz respeito ao ritmo das aprendizagens, ao empenho para executá-las, nem tão pouco em relação aos resultados obtidos (qualidade da produção final, das aprendizagens). Ou seja, diferentes habilidades e competências cognitivas apresentadas na escala Likert, de acordo com o grupo de professor@s, não se relacionam diretamente ao sexo d@s

alun@s. São elas: capacidade de concentração; aprendizado e dificuldades na escola; qualidade da produção final (notas); erros de ortografia e inteligência.

Este resultado permite inferir que antigos preconceitos, concepções, formas de pensar e atuar não se confirmam na percepção deste grupo de professor@s, que planejam suas aulas da mesma forma para alunos e alunas, esperando e exigindo de tod@s participação, compromisso, envolvimento e que os resultados acadêmicos obtidos pel@s alun@s independe de seu sexo.

De acordo com as respostas obtidas na escala, pensar formas de atuação, disciplinas, currículos, avaliações diferenciadas, para cada sexo, é algo superado no pensar dest@s professor@s.

Não temos dúvidas de que desvincular as habilidades cognitivas do sexo dos indivíduos é um passo importante para que as relações entre homens e mulheres aconteçam de forma menos desigual e hierárquica. As respostas obtidas nos dão um panorama positivo, ao constatarmos que no discurso dest@s professor@s a igualdade de possibilidades e oportunidades está presente. Avançamos quando percebemos que 75% d@s professor@s discordam do antigo estereotipo de que “os alunos aprendem de forma mais rápida que as alunas”. O grupo de professor@s informa que a qualidade das produções de alunos e de alunas são equivalentes, pois 87% dos professores discordam da afirmação de que existam diferenças entre elas.

### **3.3.2 Sobre a postura de estudante d@s alun@s:**

Foram incluídas nesta categoria as questões de número: 8, 9, 10, 11, 13, 18, 19, 20, 23, 25, 27, 29, 30, 32, 34, 35,36 e 37.

É importante pontuar que, neste trabalho, as diferentes posturas e atitudes que se relacionam diretamente ao que é pertinente ao universo escolar compõem o que chamamos de postura de estudante. A categoria inclui desde atenção em sala de aula, comprometimento com as tarefas de casa, conversas em sala, até possuir os diferentes materiais organizados, participar da aula, esclarecer dúvidas e trazer contribuições ao desenvolvimento da aula. Desta forma, fica evidente o quanto estes procedimentos revelam habilidades que se relacionam diretamente a aprendizagem d@s alun@s, seno difícil analisá-las em separado em alguns momentos.

No que se refere a esta categoria os posicionamentos d@s professor@s não foram tão claros e definidos como quando nos referimos às questões de aprendizagem.

Os resultados indicam um equilíbrio maior entre respostas que concordam e as que discordam das afirmações; as diferenças percentuais entre estes dois pólos são menos significativas e o número de questões em que o grupo não se colocou, “Não sei”, foi um pouco mais elevado nessa categoria. Mesmo assim, a análise dos dados mostra que @s professor@s em sua maioria afirmam que não existe distinção entre alunos e alunas no que se refere a forma de atuar em sala de aula (brincadeiras realizadas em classe; frequência de bagunça, de conversa; indisciplina; descompromisso com tarefas e disputas acadêmicas por melhor desempenho). As respostas também mostram que alunos e alunas atribuem grande importância ao fato de estabelecerem laços de amizade na escola.

Os dados obtidos mostram que @s educador@s participantes, em sua grande maioria, discordam de que os alunos sejam menos metódicos em seus trabalhos e na organização de seu caderno do que as alunas.

Podemos afirmar, pelos dados obtidos na escala, que para est@s professor@s comportamentos como: displicência, bagunça, agitação em sala de aula, descompromisso com tarefas, agilidade para resolver situações, conversa em excesso e disputa acadêmica (por melhor desempenho), não se apresentam necessariamente vinculados a uma questão de gênero.

Ainda nesta categoria, pela porcentagem de respostas obtidas, podemos afirmar que existem, no grupo de professor@s participantes, dúvidas, uma vez que as respostas dadas apresentaram-se de forma bastante difusa. Ou seja, não verificamos um número de respostas consistente que permita, por exemplo, relacionar as afirmações que os alunos são mais displicentes (menos “caprichosos”) do que as alunas em relação as tarefas; que as agressões físicas são mais frequentes entre os alunos; embora @s docentes ressaltem que a agressividade é preocupante quando se faz presente, seja nos meninos seja nas meninas.

O único ponto em que determinada característica foi atribuída apenas às alunas, foi a de que “picuinhas são mais frequentes nas relações entre elas”. Citação em que obtivemos unanimidade, pois entre @s docentes 100% d@s que responderam a questão concordam com a afirmação.

As respostas dadas pel@s professor@s assinalam que a postura de estudante está relacionada ao papel de alun@ na sala de aula, ao lugar de aprendiz, de estudantes na escola e não a uma questão de gênero masculino ou feminino. Poderíamos ainda afirmar que, de acordo com o grupo pesquisado, a maior parte dos comportamentos e

atitudes relacionadas ao universo escolar, presentes na escala Likert se relacionam ao papel de alun@ que @s student@s adotam e não a sua condição de homem ou de mulher.

Essas respostas indicam que: quanto a postura d@s student@s (atitudes e comportamentos) @s docentes entrevistad@s apresentaram uma diversidade maior de opinião sobre @s alun@s, diferente dos aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos. O que evidencia que a posição do grupo contempla uma diversidade maior de posições no que se refere aos aspectos comportamentais e que entendem que o processo de aprendizagem ocorre de forma bastante semelhante nos alunos e nas alunas.

### **3.4 Algumas considerações sobre os resultados encontrados na escala**

Os resultados obtidos permitem afirmar que: antigos preconceitos, concepções, formas de pensar não se confirmam na percepção deste grupo de professor@s, pelo menos no que se refere aos dados coletados por meio da escala Likert.

@s professor@s parecem planejar suas aulas da mesma forma para alunos e alunas, esperando e exigindo de tod@s: participação, compromisso, envolvimento e domínio de aprendizagem.

A análise da escala permite concluir que, na visão deste grupo de professor@s, os resultados acadêmicos obtidos pel@s alun@s independe de seu sexo. De acordo com as respostas obtidas, pensar formas de atuação, disciplinas, currículos, avaliações diferenciadas, para cada sexo é algo superado no modo de pensar e atuar dest@s professor@s.

No que se refere à categoria postura de estudante, os posicionamentos d@s professor@s não foram tão definidos como as questões relacionadas a aprendizagem. Os resultados indicam, que @s professor@s se distribuíram de forma bastante equilibrada entre concordar e discordar das afirmações apresentadas. Como consequência as diferenças percentuais entre estes dois pólos foram bem menos significativas. Além disso, o número de questões em que @s professor@s responderam “Não sei” foi mais elevado nessa categoria. Entretanto, algumas conclusões podem ser levantadas mesmo dentro deste grupo. Não se apresentam vinculados ao gênero d@ alun@ atitudes como: bagunça e agitação em sala de aula, agilidade para resolver situações e conversa em excesso durante as aulas. Ou seja, a maior parte das atitudes que se fazem presentes em sala de aula e na escola não estão, segundo @s docentes,

relacionados ao sexo d@ estudante. São comportamentos que meninos e meninas apresentam na instituição escolar e que podem ou não estar relacionados ao papel a el@s atribuídos no e pelo espaço escolar: o papel de alun@, de aprendiz, que pode se manifestar de maneira disciplinada ou indisciplinada, conversar muito ou não conversar durante a aula, bagunçar ou não bagunçar, fazer ou não tarefas, estudar ou não, comprometer-se com a rotina escolar ou não.

A avaliação das respostas dadas a escala Likert aponta que questões referentes ao ser homem e ser mulher, na visão dest@s docentes, não se fazem relevantes para a construção de conhecimentos, para a aprendizagem d@s diferentes alun@s. Também podemos inferir que a percepção d@s professor@s sobre seus alunos e alunas, diferente do esperado, não apresenta grande diferença. Ou seja, @s educador@s não localizam diferenças significativas na produção, postura e atitudes dos alunos e das alunas, meninos e meninas, homens e mulheres. Entretanto, ao observarmos as diferentes porcentagens de respostas obtidas, fica claro o quanto as concepções vinculadas aos aspectos atitudinais são as que apresentam uma diversidade maior de opinião. São estas também que atribuem as diferentes performances ao sexo d@s alun@s, possibilitando o estabelecimento de uma relação entre determinadas atitudes e o sexo do sujeito em questão.

Localizamos na análise deste instrumento, inúmeras alterações na concepção “naturalizada” de homem e de mulher construídas ao longo do tempo e da nossa história, como por exemplo: homens gostam mais de matérias exatas, aprendem com mais facilidade e mulheres tem mais tendência a trabalhar com idosos e crianças. Em outras questões, que apresentam modelos comportamentais femininos e masculinos estas alterações estiveram presentes de forma mais tênue, por exemplo: chorar é menos aceitável nos homens; mulheres se levam mais pela emoção do que os homens, entre outras. A dúvida em algumas questões ainda persiste e assim podemos dizer que apesar das alterações ocorridas em algumas situações as concepções ainda se mostram marcadas por generalizações e naturalizações construídas ao longo do tempo, como por exemplo, quando 50% d@s entrevistad@s atribuem as alunas a característica de “sonhar acordada em sala de aula”.

Estas concepções, muitas vezes “naturalizada”, passaram por diferentes situações, movimentos, problematizações que possibilitaram alterações que se fazem presentes no espaço social e também na sala de aula. Uma vez que as salas de aula têm “vida própria” e se constituem em um importante território de acontecimentos, trocas,

encontros, o espaço escolar pode contribuir tanto para a cristalização de posturas, como para a sua alteração, em um movimento constante de construção e reconstrução de múltiplas subjetividades.

Sintetizando, pelas respostas dadas a escala Likert podemos ainda afirmar que:

- o que se aprende na escola passa pelo corpo, pelas percepções, sensações de cada participante e não só pelas informações transmitidas pel@s professor@s, pelo conhecimento formalmente construído, pelo currículo escolar. È no corpo dest@s alun@s que as experiências ocorrem deixam e constroem novas marcas subjetivas, tanto individuais como do grupo de alun@s a que se relacionam;

- desvincular as habilidades cognitivas do sexo dos indivíduos é um passo importante para que as relações entre homens e mulheres aconteçam de forma menos hierárquica, desigual; - as respostas apresentadas nos dão um panorama positivo ao constatarmos que ao menos no discurso dest@s professor@s uma igualdade de possibilidades e oportunidades está presente para tod@s @s alun@s;

- podemos afirmar que @s professor@s em questão agem da mesma forma em relação a suas alunas e a seus alunos.

Decorrente desta análise é pertinente perguntar: é a escola, ainda hoje, o espaço de construção do conhecimento conceitual ou as transformações por ela vivida colocam-na como um lugar do encontro, da troca, de múltiplas aprendizagens? O questionário utilizado apresenta um pequeno desequilíbrio entre estes aspectos, o que nos possibilita inferir que: o que se aprende na escola passa pelo corpo, pelas percepções, sensações de cada participante e não só pelas informações transmitidas pelos professores, pelo conhecimento formalmente construído.

Ao realizar as diferentes entrevistas buscou-se verificar se as respostas dadas pel@s professor@s entrevistad@s confirmam ou não as conclusões iniciais obtidas na análise dos dados da escala Likert.

### **3.5. Análise das entrevistas semi estruturadas**

Para uma melhor visualização das respostas obtidas nas entrevistas e análise das mesmas, os dados coletados foram organizados em núcleos temáticos. As categorias de análise foram: **Sobre a concepção de homem e de mulher; sobre alunos e alunas; sobre sexualidade e suas manifestações na escola e sobre professores e professoras.**

As duas primeiras categorias também foram empregadas para análise dos dados coletados por meio da Escala Likert,

Esta mesma organização norteou a análise dos dados obtidos nos diferentes grupos focais realizados com @s alun@s, guardadas as características específicas de cada interlocutor, bem como as especificidades dos diferentes instrumentos de pesquisa utilizados.

### **3.5.1. Análise das entrevistas: Sobre a Concepção de Homem e de Mulher.**

Nesta categoria discorremos sobre a concepção de homem e de mulher, sua relação, bem como sobre a relação feminino e masculino apresentada pel@s entrevistad@s. Uma primeira constatação da pesquisa foi a de que @s três professor@s entrevistad@s<sup>13</sup> apontam a questão biológica, física, como a primeira e, parece-nos, a mais importante distinção entre homens e mulheres. El@s parecem atribuir ao corpo um papel fundamental, não só na caracterização, como na construção das formas de ser homem e de ser mulher, como afirmam:

“O corpo é fundamental, designa quem é o homem e quem é a mulher, traz as formas de cada um, a definição; pelo corpo a gente sabe qual é o homem e qual é a mulher” (prof. 3).

“A primeira definição que a gente pensa é a definição biológica que está no próprio corpo, nos traços, nos órgãos genitais e reprodutores. Penso que essa é a definição básica de homem e mulher” (prof. 1).

A prof. 2 embora, como os demais, fale do corpo como diferenciador do homem e da mulher, aponta desde o início para uma diferenciação comportamental:

“Eles se diferenciam não só pelo físico, mas também pela diferença comportamental, embora o corpo tenha um papel nessa diferenciação”.

Ou seja, pontua o quanto a questão comportamental é fundamental em sua leitura para a construção do gênero masculino e feminino.

@s entrevistad@s ao tecerem novas considerações sobre homem e mulher apontam diferenças no tipo de comportamento que são considerados “padrão” de comportamento masculino e feminino:

---

<sup>13</sup> Os professores serão identificados, como informado no capítulo 2: Prof. 1 - professora de História; Prof. 2 - professora de Língua Portuguesa e Prof. 3 - professor de Educação Física.

“O homem é mais agressivo, mais objetivo. A mulher tem que ser mais afetuosa, mais delicada, mais prolixa” (prof.1).

A relação entre os homens e as mulheres foi também objeto de reflexão d@s entrevistad@s:

“É complicado porque a relação entre menina x menina é diferente de menina x menino, que rola aquela coisa da sexualidade, é difícil você ver que é realmente amizade... tem certo interesse... acaba misturando as coisas. Os meninos se relacionam diferente, são mais espontâneos e as meninas já são cheia de dedos com certas coisas “ah, ela disse isso, disse aquilo” (prof. 2).

“Acho que essas relações são diferentes. Os meninos são mais soltos entre eles não tem muito essa coisa de “não me toque” (prof. 3)

“As meninas são mais cuidadosas, sofrem porque a outra disse que não gostou do cabelo dela e aí é o suficiente para ela não cortar mais o cabelo daquele jeito” (prof. 2).

A professora 1 ao falar do que move as relações diz:

“Toda relação é movida pelo sentimento, pelo desejo, pelo interesse. Pode ser homem- homem, mulher- mulher, homem- mulher que vão se relacionar. Ou tem o interesse afetivo, ou o social, econômico, sentimental ou sexual. Eu acho que é o interesse e o sentimento que movem essas relações; a necessidade que você tem do outro”.

Na fala da professora 1 fica evidente o quanto ela entende as relações como uma troca motivada por um interesse, entendendo por interesse uma necessidade de completude, de busca de algo desejável, que faz falta. A professora 2 afirma que o que move a relação menino x menina é o interesse sexual, como mostra a fala:

“Menina x menino, rola aquela coisa da sexualidade, é difícil você ver que é realmente amizade... tem certo interesse”.

Já o professor 3 diz que o que move as relações “é a busca pelo diferente...a busca de novos experimentos, novos conhecimentos” e que isso explicaria também a existência das relações homossexuais.

Poderíamos inferir pelas diferentes falas que o que move as relações, sejam elas de que tipo forem, é a busca por algo que não seja familiar, que seja diferente, algo que não disponho de imediato, a sensação de uma necessidade de algo que só pode ser alcançado no encontro, na troca com o outro. Desta forma, os docentes dão indícios de como concebem a sexualidade e suas manifestações.

“Sexualidade é a manifestação do corpo através do desejo, da vontade, que pode ser tanto do conhecimento, como de todas essas coisas.” (prof. 3)

Ao falar da “sexualidade em geral”, a Prof. 1 afirma o quanto essa é uma questão que vem se alterando e hoje é bastante presente em nossa sociedade:

“Como hoje existe uma maior liberdade de conversar, de falar, essas questões estão mais exposta na mídia, assim, muitos tabus foram quebrados. Então as informações sobre o corpo, sobre o outro, sobre a sexualidade chegam para eles (alun@s) de uma forma mais fácil do que há um tempo atrás”.

Para @s professor@s a relação homem/mulher, as manifestações de sexualidade e a diferenciação “comportamental”, ou “psicológica” são aprendidas, são fruto de uma construção social:

“Acho que tem sim um modelo de mulher e um modelo de homem hoje que é padrão, tanto que tem um processo, com um pessoal, de querer ser esse padrão. Às vezes não se é, óbvio, e tem a busca por esse padrão que é determinado pela mídia”. (prof. 2)

“Aprendemos com o tempo, de geração em geração, e trazemos isso enraizados dentro da gente” (prof. 1);

“O comportamento é aquilo que já vem através dos tempos, das gerações, que mostra como o homem deve ter determinadas atitudes e a mulher, se espera dela, outras atitudes. São coisas até um pouco preconceituosas, mas são coisas que a gente aprende de geração em geração, na família” (prof. 3).

@s entrevistad@s colocam que esta construção define os costumes, as atitudes e formas de agir de homens e mulheres, marcando o papel que cada um tem na sociedade, seus comportamentos e as atitudes que se tornam “previsíveis” para cada um. Ao falarem desta construção colocam que esta foi, muitas vezes, generalizada e naturalizada pela sociedade no decorrer do tempo. Como verificamos através das falas abaixo:

“Existe aquele modelo que a gente traz enraizado dentro da gente, que a gente aprende com o tempo, de que o homem obedece determinados costumes, age de determinada forma e, a mulher, tem outros costumes e age de outra forma”. (prof. 3)

“Existe um modelo definido pela própria sociedade, pela própria mídia... coloca-se isso nesses jeitos que a própria mídia, a própria sociedade define... hoje isso diminuiu bastante” (prof. 1).

A existência de modelos, padrões construídos socialmente ficam presentes em diversos trechos das entrevistas, principalmente ao discutirem sobre o modo de se comportar e agir de homens e mulheres. As falas nos permitem afirmar que em um primeiro momento os comportamentos são generalizados (como se todos os homens e mulheres agissem, pensassem da mesma forma), transformados em normas, padrões, que com o passar do tempo e os diferentes dispositivos sociais existentes para manutenção de seu significado, são naturalizados e passam a indicar quais os modelos que devem ser transmitidos de geração a geração e incorporados pelos indivíduos. Os professor@s, principalmente a professora 2, apontam o quanto estes modelos são constantemente reforçados pela mídia, que os repete constantemente, como mostram as afirmações abaixo:

“A mídia, a internet, a globalização te faz estar mais perto de outras coisas, do mundo. Assim, a cada dia traçamos modelos e temos um modelo de mulher e um modelo de homem, hoje, que se tornou o modelo padrão” (prof. 2)

“Coloca-se isso -modelos- nesses jeitos de ser que a própria mídia, a própria sociedade define” (prof. 1)

“Coisas que mostram como o homem deve ter determinadas atitudes e a mulher, se espera dela, outras atitudes.” (prof. 3).

Influencia essa que se faz tão presente no cotidiano que:

“Tem um pessoal que quer ser esse padrão, que busca por esse padrão determinado pela mídia, que vai desde a forma de se vestir, pentear até a forma de pensar sobre determinado fato, de agir diante de uma situação específica.” (prof. 2).

Porém, a mesma professora aponta que se pautar por modelos padronizados pode se constituir em um problema, na medida em que trabalhamos com generalizações e deixamos de valorizar as singularidades de cada um como pontua:

“Cada um é cada um, tem uma coisa pra somar, tem a sua individualidade... essa busca pela padronização pode ser um problema! Às vezes não se é (como o padrão determina), óbvio, e tem uma busca exagerada por esse padrão ...as pessoas buscam uma atividade física, por exemplo, não por uma questão de saúde, por uma questão de “*vamos melhorar a saúde, vamos praticar o esporte e não ser sedentário*”, mas busca-se, hoje, uma atividade física para ser sarado, gostoso e, aí, não dá entendeu? E ... não tem só um padrão físico, mas um padrão de se gostar das mesmas coisas, dizer as mesmas coisas, então, eu acho que isso é um problema”.(prof. 2)

Tod@s @s professor@s pontuam que os modelos se alteram no decorrer do tempo e do espaço, o que confirma o aspecto construcional de cada comportamento. A possibilidade desta alteração, entretanto, não é algo simples, fácil de ocorrer, pois está arraigada no cotidiano de cada um. Estes modelos sejam eles comportamentais, de atitudes, pensamentos precisam e devem ser problematizados, e de acordo com @s professores, isto é possível a partir de uma ação da família e da a escola, que devem e podem questionar esses modelos.

“Escapar dessa padronização é uma questão que vem de casa, de mostrar para o adolescente, para a criança, de que as coisas não funcionam assim, que cada um tem uma coisa boa para dar e que não precisa ficar seguindo padrões” (prof. 2).

“Com a educação a gente pode mudar isso. Com a educação em casa, das famílias e da escola.” (prof. 1).

“É possível ser diferente e eu acho que hoje em dia o que a gente sente é que essas diferenças estão cada vez mais externadas... É possível ser diferente, mas depende muito de cada pessoa”. (prof. 3)

É neste questionamento de modelos que a reflexão sobre a diversidade se torna crucial, diferentes atitudes, múltiplos pensares, fazeres diversos não só como oposição e sim como formas de olhar, pensar e sentir que não se apresentam hierarquizadas, nem avaliadas a partir de um único ponto de vista, seja ele político, moral, religioso ou outro. É este o pensamento da professora 2 ao colocar:

“Quando um professor traz isso – a diversidade - pra sala, para mostrar pra esses indivíduos que existem outras coisas... é bacana porque os outros passam a ter um olhar sobre aquilo, a conhecer pelo menos, a diversidade é importante. É um divisor de águas, às vezes, para mostrar que não é só aquilo, que existem outras coisas, sair desse padrão”.

Questionar os modelos existentes é um exercício constante uma vez que freqüentemente esses padrões se fazem presentes não só em nosso modo de agir, como também em nossas falas, como podemos verificar no decorrer da entrevista da professora 2 que ora valoriza a diversidade (exemplo acima), ora mostra sua preocupação em relação a esta:

“... hoje em dia às oito da noite tem beijo homossexual na TV. Como mostrar para o adolescente que isso existe, que a gente tem que aceitar, mas que não é moda. Porque hoje em dia tem essa onda de “eu sou bissexual, sou homossexual” sem antes ser descoberto. Por quê? Não sei, moda, chamar atenção? Muitas meninas acham que chamam a atenção dos meninos com isso.”

Estes fragmentos ilustram o quanto nossos pensamentos são por vezes contraditórios, confusos. Esta dificuldade na aceitação as diferenças é reforçada pela fala do professor 3 que ao mesmo tempo em que fala da importância de aceitarmos as diferenças, parece não considerá-las importante nem necessárias, pois afirma:

“Não acho necessário e nem importante (a diferença), mas é uma coisa que acontece e por acontecer é importante, mas não acho necessário.”

Esta ambivalência fica ainda mais clara em outra fala do professor 3, ao discorrer sobre as relações homossexuais:

“A busca pelo diferente, nos anos 60, houve toda uma revolução sexual e com o passar do tempo essas coisas foram evoluindo – se a gente acha que isso é uma evolução – O homem busca novos experimentos... e acaba tendo esse envolvimento de homem com homem e mulher com mulher. Isso eu não sei se é uma evolução ou se é correto, mas é o que existe.”

Por essa fala do professor 3, fica claro o quanto o padrão heteronormativo está presente em seu pensamento, pois considera as relações homossexuais como relações “que não são as normais como as de um homem com uma mulher”. Desta forma a diferença é constatada, mas parece nem sempre aceita por ele, indicando talvez uma atitude preconceituosa frente a homossexualidade que é respaldada pelo preconceito social, como pontua o próprio professor 3: “As pessoas são mais livres para externar seus pensamentos, suas atitudes. Mas, ainda sofrem com o preconceito... as pessoas que optam por esse tipo de caminho (homossexual)”.

As professoras 1 e 2, não trouxeram falas tão específicas em relação aos homossexuais, mas também pontuaram que ser diferente, atuar na contra mão dos modelos existentes faz com que as pessoas, muitas vezes, sejam olhadas de maneira diferente. Como mostram as afirmações a seguir:

“Quem escapa desse padrão tem uma situação de preconceito, crianças e adolescentes sendo rejeitados no grupo por causa disso, formam as panelinhas e tem exclusão, sim, e é difícil porque a pessoa que é excluída sofre porque não é magra, não tem o cabelo Justin Bieber, essas coisas.” (prof. 2)

“Se um homem é mais gentil, já falam: olha como ele é todo gentil, é todo delicado, é todo bonzinho, “homem não faz assim”. “se uma mulher é mais agressiva, fala mais alto é vista de uma forma negativa. Está perdendo a sua feminilidade, como se ela perdesse um pouco do seu valor. Porque não está agindo com aquela meiguice, doçura...” (prof. 1).

Fica evidente pelas diferentes colocações d@s professor@s o quanto a questão da diversidade sexual, tão presente nos discursos atuais e expressa, por exemplo, nas relações homossexuais, são ainda passíveis de preconceitos e que estes se manifestam também no espaço escolar.

“Mesmo dentro da escola essa questão da diversidade sexual, da relação homossexual não é tranquila, mesmo entre os adultos. Piadinhas, comentários sobre o outro se fazem presentes: “você é gayzinho”, “está virando gayzinho”, “agora você é mulherzinha”... comentários preconceituosos de pessoas mais velhas, instruídas e também dos alunos que trazem de casa esse preconceito”(prof. 1).

Localizamos avanços nas falas d@s professor@s sobre as diferenças nos modelos de comportamento, nas questões da sexualidade e ao mesmo tempo a presença de preconceitos, visões ainda estereotipadas, que @s próprios professor@s colocam como um movimento que ainda precisa de avanços, de novas reflexões.

“Hoje isso – lugares fixos - diminuiu bastante. Mas, as mulheres enfrentam esse preconceito de saírem de casa para trabalhar e os filhos ficarem sozinhos. E quando ela retorna para casa tem que dar conta de tudo sozinha... A casa é da mulher, os filhos são da mulher, mesmo quando ela trabalha fora e isso é uma construção mais recente” (prof. 1).

Os papéis tradicionalmente construídos de homem e de mulher quando são desempenhados de outro modo são questionados, indicando que são passíveis de preconceitos.

“Hoje em dia a gente vê, escuta, mesmo em conversas de trabalho, na rua, um preconceito velado do papel da mulher. Se uma mulher ganhar mais do que eu. Como vai ser? Isso é difícil para o homem; A mulher tem que ficar em casa, cuidar dos filhos. Isso não é tarefa do homem. Então a gente vai ficar em casa, cozinhando, assistindo sessão da tarde, cuidando dos filhos... que isso é mais fácil. E elas é que vão sair e colocar o dinheiro em casa. Essa conversa eu escutei recentemente na porta da escola, com homens conversando.” (prof. 1)

A fala acima retrata o quanto o papel de homem como provedor, nem sempre se mantém atualmente e que a divisão de tarefas conforme o sexo nos lares também se alterou. Estas alterações bem como as colocações anteriormente apontadas, ocorre não sem ambivalências da sociedade que ora, segundo as entrevistadas, parece aceitar novos modelos de ser homem e de ser mulher e ora mostra agir frente a essas alterações com preconceitos, buscando a manutenção dos padrões anteriormente vigentes, no qual os lugares eram bastante fixos, estáveis. As diferentes falas e exemplos trazidos pel@s

professor@s relacionados a esta categoria localizam que houve uma mudança nos padrões, nos estereótipos nos últimos anos e que apesar dessas novas possibilidades, escapar dos padrões ainda é visto de maneira preconceituosa por uma parcela da população.

### 3.5.2. Sobre os alunos e as alunas:

Após terem @s entrevistados discorrido sobre suas concepções de homem, de mulher, de suas relações, adentramos em questões relacionadas ao ambiente escolar – concepção de alunos e alunas - e procuramos verificar o quanto as colocações feitas na categoria anterior reverberam ou não no olhar destes professor@s para seus alunos e alunas. É importante frisar que ao realçarmos a categoria, alunos e alunas, não deixamos de trabalhar a concepção de homem e de mulher e sim que, nesta categoria, pontuaremos as questões concernentes ao papel socialmente atribuído aos homens e mulheres na escola; espaço em que sua identidade é de alunos e alunas Assim, diferentes provocações foram feitas aos professor@s, buscando localizar os aspectos relacionados a aprendizagem, aos procedimentos e comportamentos de seus alunos e alunas, que ocorrem no universo escolar.

De forma geral percebemos pelas falas d@s professor@s que estes não localizam diferenças significativas no aprendizado dos alunos que estejam relacionadas a uma questão de gênero. A professora 2, por exemplo, pontua a existência de diferenças e coloca o quanto essas podem se constituir em desafio, um complicador na sala de aula.

“cada aluno traz uma bagagem, tem um jeito de se revelar em sala de aula. Às vezes é complicado porque uma sala de 25, as vezes você tem 5 salas de 25, então, é complicado você ter um olhar individualizado sobre cada um deles, mas você percebe coisas muito destoantes em sala, um aluno muito tímido que não se mistura, não se envolve, desinteressado...”

Esta afirmação não conversa com a valorização feita anteriormente pela mesma professora de que “a diversidade é importante. É um divisor de água, às vezes, para mostrar que não é só aquilo, que existem outras coisas.” O que novamente coloca o quanto o pensamento está em movimento de reflexão, um ir e vir constante que pondera diferentes formas, que as alterna, complementa, mescla.

Em relação as diferenças entre os alunos e as alunas a professora comenta: “Você percebe... não tem como um professor entrar em sala de aula não perceber que

cada um é cada um, que cada um vai ter um jeito de produzir de um jeito diferente, vai se empenhar de um jeito diferente” (prof. 2).

E na seqüência desta constatação problematiza: “Tem aluno que bagunça em sala de aula, mas chega e tem nota. Como lidar com isso? Porque não é bacana um aluno que bagunça em sala de aula porque ele acaba atrapalhando os outros e aí, como vou lidar com isso? Como vou mostrar para o aluno que não é assim que funciona, que ele está com outros e que precisa respeitar o espaço dos colegas?” Na problematização feita fica evidente o quanto o trabalho com alunos que apresentam comportamentos semelhantes, homogêneos seria, na fala da professora, mais fácil, mais tranquilo não só para a sala de aula, mas para a própria professora.

Ao ser indagada se estas diferenças estariam marcadas por uma questão de gênero, ela prontamente responde:

“Acho que sim. Os meninos são mais agitados no geral. As meninas em certa medida são mais quietas, tem aquelas mais escandalosas, aquelas que de tudo riem, mas são sentimentais, choram... Então, eu acho que tem, sim, uma diferença em relação ao gênero.” as meninas são mais empenhadas, tem mais capricho. Os meninos já são mais desligados, é difícil você ver um garoto tendo mais cuidado com a letra, por exemplo.” (prof. 2)

Percebemos que os exemplos dados pela professora 2, além de trazerem vários estereótipos construídos socialmente para os alunos e para as alunas, se relacionam mais com o como fazer, aos procedimentos de estudo e as atitudes em sala de aula, ou seja, ao que neste trabalho chamamos de postura de estudante.

Procuramos investigar mais para localizar se esta diferença também se fazia presente, na fala da professora, em relação à produção do aluno, aos resultados obtidos, situação em que ela retoma questões processuais, mas finaliza dizendo não perceber diferenças entre meninos e meninas no que se refere a aprendizagem

“Eu acho que não é muito (diferente) não. Não tem essa questão pontual. Os meninos são mais largados, não estão preocupados com a estética do caderno, mas eu não tanto vejo essa diferença”.

Essa mesma colocação que atribui às meninas um lugar de “mais caprichosas, preocupadas com a estética”, com os procedimentos se faz presente na fala do professor 3, ao pontuar a existência de uma diferença na produção de alunos e alunas em virtude “do capricho nas tarefas, do cuidado com o material, as meninas primam mais por esse tipo de coisa. Os meninos já são mais desleixados, brincalhões e menos comprometidos com as coisas. Assim, em virtude das meninas serem mais caprichosas, elas têm uma produção um pouco melhor que a dos meninos”. Porém, o próprio professor aponta que nem sempre isto é verdade, pois:

“hoje em dia isso já varia muito, porque da mesma forma que eu digo que as alunas são mais caprichosas, existem, alunos caprichosos e muitas alunas desleixadas, alunos que são atentos, tem boas produções e, ainda, muitas meninas que não dão muito valor a esse tipo de comportamento”.

Entretanto, ao finalizar o professor deixa “escapar” o quanto se libertar totalmente destes estereótipos é difícil, uma vez que mesmo “sem perceber” em sua fala temos a presença de alguns estereótipos e a naturalização de algumas atitudes, posturas que são historicamente atribuídas a este ou aquele gênero, como verificamos na fala a seguir: “O normal, eu acho, é a menina ser um pouco mais comprometida, mas não é regra”.

A professora 1 também problematiza a visão estereotipada do comportamento das alunas e dos alunos, apesar de em suas falas vários destes comportamentos se apresentam estereotipados. Como verificamos nas falas a seguir:

“Em geral as meninas fazem as coisas, o caderno mais caprichado, colorido, não é regra, mas é a maioria, já vem com a mulher, é incutido, o homem já é mais objetivo. O que é pra fazer? Escrever, precisa do lápis, do papel e pronto”.

Percebemos na professora uma preocupação de que esta visão não seja generalizada pois ela retoma: “mas isso não é 100%,” e pondera que quando acontece o contrário (do esperado), @s professor@s fazem comentários que mostram que esperam uma determinada atitude ou forma de produção de uma aluna ou aluno: “não posso acreditar que um caderno de uma aluna venha desse jeito! em geral @s professor@s cobram mais a estética nas produções das alunas”. O que nos permite inferir que essa diferença na postura de cobrança d@s professor@s relaciona-se aos estereótipos que cada educador carrega consigo.

Em relação a produção acadêmica, a professora 1 percebe que o desempenho é equilibrado entre alunos e alunas:

“Não podemos afirmar nada com segurança, verifico que a produção é equilibrada e também o comprometimento com as questões escolares não é algo que esteja ligado diretamente ao sexo d@ alun@.”

Já em relação a postura em sala de aula ela informa:

“Em relação a questão de conversa na sala de aula eu observo que é igual, mas a bagunça, os meninos como são mais agitados, bagunçam um pouco

mais, eles fazem mais piadinhas, provocações e acabam tumultuando um pouco mais a aula.”

Ao trabalharmos com a questão das relações dos alunos e alunas com @s professor@s, o professor 3 coloca uma alteração na qualidade desta relação, que segundo ele hoje são mais tensas, difíceis, mas não as relaciona a uma questão de gênero e sim a uma alteração decorrente do tempo atual, da evolução que estas relações sofreram:

“os alunos e alunas hoje em dia contestam mais as coisas, às vezes de uma forma um pouco mais agressiva, talvez por não saberem lidar ou trabalhar com essas coisas. Assim, muitas vezes, tanto professor@s quanto funcionári@s da escola, sofrem algum tipo de rebeldia por parte desses alunos e alunas, o que talvez há uns tempos atrás não acontecessem”.

A professora 1 coloca que a forma dos alunos e das alunas se relacionar com seus professores e professoras é diferente: “por uma questão até de competição entre o mesmo sexo, os alunos se dão melhor com as professoras e as alunas com os professores”. E complementa “eu observo que de uma forma geral a relação dos professores com a turma, com a sala de aula é mais tranquila do que a das professoras”. Aspecto que trabalharemos no item 3.5.4 sobre professores e professoras.

Pelas diferentes falas apresentadas verificamos que como verificado na análise dos dados obtidos na escala Likert, @s professor@s não localizam diferenças significativas em relação a produção dos alunos e das alunas no que se refere ao desempenho acadêmico na escola, que estejam diretamente ligadas ao gênero, pontuam que estas diferenças ocorrem mas são decorrência das diferenças individuais, das características, competências e habilidades de cada estudante, independente de seu sexo. Mesmo em relação ao comprometimento dos alunos e alunas no espaço escolar as diferenças localizadas são poucas e freqüentemente problematizadas pelos educadores: “hoje em dia isso já varia muito, porque da mesma forma que eu digo que as alunas são mais caprichosas, existem, alunos caprichosos e muitas alunas desleixadas...” (prof. 3). Já em relação aos comportamentos @s professor@s confirmam com mais freqüência questões que relacionam, por exemplo, um volume maior de bagunça aos alunos que “são, geralmente, mas agitados”.

### 3.5.3 Sobre a sexualidade e suas manifestações na escola

Nessa categoria, objetivo de nosso trabalho de investigação, procuramos localizar o quanto as manifestações da sexualidade se fazem presentes na escola, de que forma elas ocorrem, em quais espaços e como são feitas as intervenções dos adultos. Além disso, verificamos o quanto as orientações oficiais, inclusão da discussão sobre sexualidade no projeto pedagógico da escola, se fazem presentes nesta instituição e quais são as dificuldades enfrentadas pel@s docentes ao realizar intervenções sobre esta temática.

Ao falar da sexualidade na escola, tod@s @s professor@s entrevistad@s colocaram o quanto suas manifestações se fazem presentes neste espaço. Retomamos o capítulo 1 deste trabalho: A escola é um espaço sexualizado na medida em que é composta por indivíduos sexuais e suas múltiplas subjetividades. Assim, constrói corpos que se relacionam, entrelaçam e produzem diferentes subjetividades, identidades sexuais. A leitura de que a sexualidade se faz presente na escola e é por esta instituição afetada é consenso entre @s professor@s, como podemos verificar nas colocações abaixo:

“A sexualidade está muito viva no ambiente escolar. A gente sente nas crianças ainda muito jovens, o jeito como agem, se referem as pessoas, se relacionam com as pessoas, a forma de se vestir... Tudo isso demonstra que a sexualidade é uma coisa muito viva hoje no ambiente escolar... que se manifesta nas próprias relações deles (alun@s) no ambiente escolar”.(prof. 3).

“As manifestações são diversas, desde conversinhas, e você vê que não é uma conversa normal por conta dos olhares, até a postura corporal, essas coisas todas” (prof. 2).

“Existe um tipo de jogo de sedução que está presente também na sala de aula, um lápis que cai, um comentário mais alto para chamar a atenção e coisas assim.” (prof. 1)

@s educador@s também são unânimes em relação a ponderação de que existe um limite para que manifestações sexuais ocorram na escola, espaço que é coletivo.

“Desde que seja algo tranquilo, andar de mãos dadas, um selinho, é permitido. Mas, o exagero não. Até porque não é o ambiente para isso. É papel da escola também posicionar que existem ambientes determinados para cada coisa, para cada afeto. Então não é lugar de um beijo mais prolongado, como eles mesmos dizem “amasso”, a escola não é lugar para isso ( Prof.1).

“Tudo tem um limite. Eu não acho muito certo porque existem outras crianças – não tem só adolescente no pátio – não acho que é legal. Tem crianças caminhando entre eles e essa manifestação muitas vezes exacerbada não é muito bacana... Por mais que a escola seja mais liberal... é desnecessário manifestações calorosas no pátio. Andar de mãos dadas, dar um selinho, é aceitável, mas ficar de sentar no colo, abraçar demais não”(prof. 2).

Sobre como a escola atua em relação a estas manifestações, diz o Prof. 3:

“Embora (a escola) busque um limite para tudo, nem sempre conseguimos conter isso dentro da escola. As vezes, essas coisas são bem visíveis na sala de aula e os professores procuram conversar, dar instrução para essas crianças que não estão muito preparadas para isso e acabam agindo por impulso, o que é um grande perigo”.

Nesta fala se faz presente a necessidade que @s educadores vêm de conter manifestações da sexualidade no espaço público, educacional.

@s professor@s ao serem questionad@s sobre como atuar quando interferem nestas manifestações localizam que a intervenção não é algo fácil, ela precisa ser feita “com jeitinho” e que a resposta a essa intervenção depende não só da forma de atuação, mas também d@s características d@s alun@s que protagonizam o episódio.

“Fica sempre mais fácil a intervenção se ela for feita de um jeitinho mais flexível, embora isso dependa muito do perfil do aluno” (prof. 1).

Posição que é confirmada pela professora 2: “não dá pra bater de frente com os meninos... tem que ir chegando de um jeito mais adolescente neles; um jeito mais tranqüilo, acho que eles aceitam melhor”.

Em relação a estas reações coloca o professor 3: “Quando é preciso intervir nessas manifestações, @s alun@s tem várias reações, depende muito d@ alun@, da sua formação, da instrução, do tipo de educação que recebeu, de como é sua vida em casa. Então, temos desde alunos que sentam pra conversar, até outros que são muito agressivos, ou que não querem conversar, procuram se esconder para que não se tenha uma discussão.”

Essa “resistência” dos alunos é confirmada pela fala da professora 1:

“Geralmente @s alun@s falam que não estão fazendo nada demais, que estão sentados só no colo. Outros falam ‘foi mal’, ‘não faço mais isso’. É variado, depende do perfil do aluno, se é mais calmo ou não”.

Verificamos nos exemplos acima o quanto @s professor@s concordam com a “externalização” das manifestações de sexualidade na escola, desde que estas estejam dentro de um limite, do que consideram “aceitável para acontecer no espaço público”.

Pelas diferentes falas d@s entrevistad@s percebemos que a escola procura trabalhar com as manifestações da sexualidade de uma forma equilibrada. Ou seja, que não condene todas as manifestações de sexualidade mas, que também não signifique que tudo é permitido; alun@s podem, namorar, dar “selinhos”, andar de mãos dadas, abraçados, só não podem “se amassar”, apresentar manifestações exarcebadas.

Outro aspecto é que as colocações d@s professor@s não se mostraram moralizantes frente as diferentes condutas e sim preocupadas em marcar para @s alun@s a questão do espaço privado e público, a necessidade da modulação de comportamentos para os diferentes espaços de convivência social. Embora, verificaremos que esta não é uma visão com a qual os alunos concordam, como veremos no capítulo 4.

Outro aspecto abordado na entrevista foi em relação a importância de um trabalho intencional com esta temática na escola, uma vez que, de um jeito ou de outro, @s educadores pelas suas falas, posturas e ações já trabalham a sexualidade. Papel que a instituição também já assume ao decidir o que é permitido e o que é proibido dentro do espaço escolar.

@s professor@s foram unânimes; tod@s apontaram a importância da escola abordar essas questões de forma sistemática, freqüente. Entretanto, ao perguntarmos se conheciam as orientações legais sobre o assunto (documentos oficiais<sup>14</sup>) el@s não trouxeram muitas ponderações, deixando nos entrever um “aparente” conhecimento superficial dos documentos ou mesmo, um certo desconhecimento de que a temática é uma diretriz dada pelo Ministério da Educação; como ilustra a fala d@s professor@s:

“Vi que existe uma polêmica, se o material do Ministério é preconceituoso ou não. Então, se o governo que está empenhado, não está conseguindo, como fazer na escola?” (prof. 2)

A professora 1 relaciona a necessidade de realização do trabalho com a sexualidade a freqüente presença do tema entre os adolescentes, além de apontar uma preocupação com as questões de saúde:

“É importante trabalhar essa questão justamente por essa coisa da globalização. Acho que tem que ter um trabalho com sexualidade na escola não só por conta de opções sexuais, mas também a questão da gravidez, de doenças – precisamos trabalhar na prevenção destas questões” e reforçando

---

<sup>14</sup> Parâmetros Curriculares, Materiais diversos produzidas pelo Ministério da Educação, da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República – SPM/PR; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República – SEPPIR/PR; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC.

as colocações anteriores diz: “acho que é importantíssimo trabalhar estas questões; a escola é o espaço de trabalhar com esses estereótipos, de se expor, de trabalhar contra o preconceito, de verificar se os mitos que @s alun@s têm em relação a este assunto coincidem ou não com a verdade; a escola tem que ajudar os alunos na construção de sua sexualidade.”

Essa importante ponderação da professora abre espaço para que novas reflexões sejam feitas permitindo um amplo debate da questão não só entre @s alun@s, como também entre @s educador@s. “Existe uma verdade no que se refere às manifestações da sexualidade? Qual seriam elas? São perguntas que poderiam ter povoado nossas entrevistas.

As professoras 1 e 2 ao falarem da necessidade deste trabalho colocam também as dificuldades para viabilizá-lo:

“Fala-se muito do trabalho de sexualidade nas escolas, mas ele acontece de maneira superficial, @s professor@s não tem segurança, desenvoltura para trabalhar com estas questões. Precisa trabalhar primeiro com @s professor@s para que el@s possam trabalhar com @s alun@s. É preciso que as pessoas que trabalham com sexualidade possam estar desprovidos de seus preconceitos.” (prof. 1)

“Encontramos, ainda, uma resistência muito grande não só pelo corpo docente da escola, pela direção, pois não sabemos muito como fazer” (prof. 3)

“É difícil tocar em certos assuntos na escola, por mais que esta seja um ambiente para se tocar em todos os assuntos, ainda tem uma certa resistência” (prof.1)

A falta de preparo do grupo de professor@s para abordar o assunto é então um fator dificultador que cria, inclusive, resistência nos educadores para tratar da temática no âmbito escolar.

El@s também colocam suas próprias angústias, dificuldades frente ao tema:

“Como eu vou falar de sexo com adolescentes de 14 anos? Como eu vou abordar isso em sala de aula e não tornar isso clichê: ‘olha, gente, tem que usar camisinha e etc’ tem coisa que vira tão clichê para o aluno que se torna banal e a intenção é tornar o tema um assunto importante, de conscientização mesmo. É um trabalho que se deve fazer na escola, mas é difícil” (prof. 2).

“Também tem os pais, que muitas vezes não querem tanta abertura e tanta discussão sobre esse assunto”.(prof. 3)

A fala acima aponta para outra questão que se faz presente e que extrapola a escola: os pais que segundo ele podem não querer que a escola ofereça uma orientação sexual. Nesse sentido, as dificuldades para se fazer uma intervenção são acentuadas, pelo menos para a professora 2, nas escolas de periferia

“Seria mais difícil tratar essas questões na periferia. imagina (este trabalho) em uma escola pequena, de periferia. Eu acho que na periferia o assunto se torna cada vez mais delicado, temos muitas situações de gravidez por conta da não orientação de casa, então, eu acho que é mais difícil ainda, é complicado, tem que se pensar bastante” (prof. 2)

Assim na visão da educadora, ora os pais não querem orientação sexual na escola, ora eles próprios não educam seus filhos para isso. São fatores como esse que, segundo os docentes, tornam difícil trabalhar com sexualidade nas escolas.

A sexualidade se faz presente no ambiente escolar, seja através de conversas, encontros, beijos, abraços, reflexões, ou problematizações de situações do cotidiano. Entretanto, embora esta seja uma temática recorrente neste espaço e conste nas diretrizes do MEC, como parte do currículo de escolas de educação fundamental, as reflexões ainda ocorrem de maneira pontual, esporádica e superficial. Os motivos apresentados para isso vão desde o despreparo d@s educadores até a possível resistência dos pais ao debate destas questões com seus filhos. Como consequência, a escola deixa de exercer um papel importante na formação dos indivíduos (pelos relatos obtidos quando a discussão se faz presente ela é resultado da atuação individual de um educador mais sensível a temática, como relatam os alunos no capítulo 4).

É importante colocar que se buscamos uma educação que promova a igualdade entre os diferentes gêneros precisamos trabalhar estas questões na escola. Afinal, está é um espaço para questionar estereótipos, trabalhar contra o preconceito, rever conceitos, proporcionar reflexões, permitindo que @s alun@s construam sua sexualidade a partir do respeito às diferenças e do estabelecimento de relações éticas. Assim, será preciso que a escola se debruce sobre esta questão, não só formando professor@s nesta temática, como também promovendo discussões nas salas de aula, interferindo na dinâmica escolar para que as discussões de fato se façam presentes no cotidiano e possibilitem posturas e múltiplos pensares.

### 3.5.4 Sobre os professores e as professoras.

Os entrevistados indicam que professor@s agem na sala de aula de forma bastante semelhante, independentemente de serem homens ou mulheres:

“Puxa, que pergunta difícil! Eu acho que vai de cada um, vai do que cada um trabalha, da personalidade de cada profess@r vai de cada professor mesmo, independente do gênero.”(prof. 2)

“Diferenças de atuação nem tanto, eu acho que tanto os professores como as professoras são capacitados e estão preparados para enfrentar o trabalho deles no dia a dia. Eu acho que é a mesma coisa. Por parte dos mestres, tanto os professores quanto as professoras, procuram desenvolver da melhor forma possível o trabalho deles, sendo rígidos tanto com os meninos como com as meninas, porque hoje em dia você tem em algumas salas os alunos enfrentando o professor e em outras são as meninas que enfrentam mais” (prof. 3).

“As diferenças estão mais no comportamento e não na avaliação, cobrança, rigor acadêmico e competência. O que acontece é que a cobrança é diferente na organização do dia a dia, a mulher olha mais para a estética, para os procedimentos e os homens mais para os conteúdos”, mas na avaliação, na hora da prova é tudo igual, os dois cobram igual.” (prof. 1)

Assim, se não há diferenças significativas em relação as estratégias didáticas usadas por el@s em sala de aula; ao tipo de aula dada, nem as cobranças que fazem aos alunos em relação à qualidade da produção, ao comprometimento com as aulas, com os estudos e as tarefas, as falas apontam, entretanto, que ser homem ou ser mulher tem implicações na sala de aula:

“O que acontece, eu acho, é que ainda os alunos de uma forma geral, tanto meninos quanto meninas, respeitam mais a figura do homem, o professor, talvez por ser uma sociedade machista. A professora sofre um pouco mais de afronte por parte dos alunos, eles, às vezes, não respeitam muito a professora por talvez ela passar aquela visão de ser mulher, de ser mais sensível, de não ter tanta força pra enfrentar, pra encarar, mas isso também é uma coisa que já está acabando porque as professoras têm conseguido se impor dentro das instituições e do trabalho que elas desenvolvem”. (prof. 3)

“A forma dos professores conduzirem a sala de aula é diferente, acho que é mais fácil para os homens”. não sei se é o jeito deles, ou se é que nós, mulheres chamamos muito a atenção, não deixamos passar nada, ficamos pontuando, falando, apontando, querendo explicar. E o professor homem não, ele chama a atenção e pronto, acabou, não fica no discurso”. (prof. 1)

“É complicado pensar assim porque a questão de dar aula vai da questão de cada um, tem professoras mulheres que são mais rigorosas e outras mais despojadas, mas eu acho que a questão da mulher em sala de aula dando aula, pega no que ela se prende a coisas mais do tipo comportamento. Um professor homem, pensando melhor, tolera mais certos tipos de coisas na classe e a professora mulher talvez dê uma segurada no aluno nas questões comportamentais, do tipo: ‘escuta, com quem você pensa que está falando?’ (prof. 2).

Entretanto ao colocarmos para a professora o que pensava sobre a afirmativa de que a docência é uma profissão feminina ela começa discordando da mesma e depois faz uma nova reflexão: “não acho certo... parece aquela coisa de mãe... a criança sai de casa onde na maioria das casas é a mãe que toma a frente das coisas do filho, e, aí ele, vai para escola encontra outra mulher e assim vai passando os anos, outra mulher, outra mulher... Eu não acho que tenha que ser assim”.

A professora 1 estabelece uma relação bastante estreita entre o papel d@s professor@s com o papel dos pais (pai e mãe):

*“Eu tive uma professora que falou: *vocês nunca gritem ou falem alto com seus alunos, se fizerem isso vão atuar como as mães de seus alun@s, vão ser as mães e vocês têm que ser o pai, caso contrário eles perdem o respeito.*”*

Essa colocação parece-me bastante inquietante, não só pela comparação feita professora = mãe, mas também pela relação por ela estabelecida de que não se respeita a fala das mães.

As falas dos 3 professores reforçam que há diferenças entre exercer a profissão de professor e ser homem ou mulher, indicando que esta questão precisa ser trabalhada nas escolas, refletida e discutida pelas diferentes instancias formadoras de opinião, de “verdades”, para que tenhamos uma alteração significativa e passemos a nos reportar a relação homem mulher, professor professora de forma igualitária. Mas, as mesmas falas indicam que isto esta em mudança, pois, se as diferenças na atuação de professores e professoras podem ser explicadas por “vivermos em uma sociedade machista” (prof.3) esta é uma concepção que está se alterando, pois as professoras têm conseguido mais espaço dentro das instituições educacionais e uma maior valorização do trabalho que desenvolvem.

Outra colocação pertinente ao trabalho é o quanto a posição do professor 3, apresentou-se de forma mais “conservadora” do que a das professoras. Podemos pontuar múltiplos fatores que levaram a este resultado: a questão de gênero, de tempo de atuação no magistério, no caso maior do que o das outras duas entrevistadas, a

discussão da formação acadêmica que pode não contemplar temas e questionamentos atuais em nosso cotidiano.

### 3.5.5 Algumas considerações sobre os dados obtidos nas entrevistas

De uma forma geral percebemos o quanto as posições d@s professor@s entrevistad@s aproxima-se das conclusões obtidas na análise dos dados da escala Likert. Entretanto, nas entrevistas foi possível explorar outros aspectos e localizar pontos de conflito, ou seja, momentos em que a fala d@ professor, ou professora trazia, um contra ponto ou mesmo uma contradição a uma primeira colocação. Isto mostra a possibilidade constante que temos de fazer novas conexões, estabelecer relações múltiplas, depois estreitá-las e vice versa.

Observamos, pelos depoimentos dados, o quanto existem padrões de comportamentos que foram construídos socialmente e difundidos de forma recorrente até se tornarem “verdades cristalizadas e atribuídas, por exemplo, a um determinado sexo. Estas questões por sua vez marcaram as relações de gênero, “ditando” o que é possível fazer quando se é, por exemplo: mulher, homem, professora, aluno. Estes modelos não só são construídos pelos diferentes dispositivos da indústria cultural como podem ser por eles modificados. @s professores colocam que atualmente sofremos uma grande interferência dos meios de comunicação (mídia) que fez com que o fenômeno da globalização se fizesse presente no cotidiano de nossos jovens alun@s. Também foi pontuado em diferentes falas o quanto esses dispositivos não só constroem modos de ser, atuar, pensar, consumir, etc, como os propagam a uma velocidade incrível, em um movimento constante por diferentes espaços. Assim, do meu corte de cabelo, passando pelas músicas que escuto, meus jogos preferidos e chegando à forma com a qual me movimento, falo, me relaciono com o outro, tudo é construído nas múltiplas relações travadas cotidianamente pelos alunos e alunas. Ao mesmo tempo em que constroem posturas, modelos, padrões é a diversidade de “entradas” que permitem que estes mesmos padrões sejam questionados, problematizados e “refeitos”.

O papel atribuído pel@s professor@s a educação na “abertura de visões”, no trazer novas informações é significativo, importante. E esse trabalho educativo, dizem @s professor@s, deve ser feito também pela família, em casa, e pelos professores na escola. Podemos dizer que a escola tem, entre outros, o importante papel de alargar horizontes, apresentar a diversidade valorizando suas possibilidades.

Este se constitui em um grande desafio para a escola, pois embora os discursos, ações e formas de se relacionar venham se alterando de forma significativa nos últimos anos, romper com velhos padrões, tão presentes em nossas subjetividades, não é algo simples; as contradições se fazem presentes, não só entre a fala e o pensamento e entre estes e a ação e ainda, algumas vezes, as divergências se fazem presentes em um mesmo discurso. Essa talvez seja a grande contribuição da contemporaneidade, para o qual a escola não pode se fechar; saímos do espaço dos discursos únicos, das grandes narrativas que tudo explicam e para qual temos todas as respostas e adentrarmos em um universo múltiplo, em que muitas são as possibilidades, as explicações e as verdades. Ainda que algumas destas posições sejam mais valorizadas em nossa cultura/ sociedade do que outras.

## **CAPITULO IV - O QUE PENSAM, FAZEM E DIZEM @S ALUN@S. ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NOS DIFERENTES GRUPOS FOCAIS**

Para conhecermos as ideias d@s adolescentes, realizamos grupos focais nos quais os diferentes temas puderam ser trabalhados de acordo com o que havia sido levantado na escala Likert e nas entrevistas semi estruturadas realizadas com professor@s deste grupo de alun@s. Organizamos 03 grupos distintos, procedimento que foi descrito no capítulo II deste trabalho, onde consta também a caracterização dos diferentes grupos<sup>15</sup>, identificados a partir de agora como: G1, G2 e G3. Os alunos foram identificados nos grupos 1 e 2 pela inicial do seu nome e no caso do grupo 3 em relação ao seu sexo<sup>16</sup>.

Os dados coletados nas diferentes discussões dos grupos focais foram organizados em núcleos temáticos, como realizado na análise da escala Likert e nas entrevistas com os professores. As categorias de análise presentes neste capítulo são: sobre a concepção de homem e de mulher; sobre alunos e alunas; sobre sexualidade e suas manifestações na escola e sobre professores e professoras. Para uma melhor organização do trabalho optamos por apresentar, em cada item, as ponderações feitas pelos grupos em separado; deixando as comparações e outras considerações para o fechamento da análise.

### **4.1 Sobre a concepção de homem e de mulher dos diferentes grupos**

Nessa categoria abordaremos as características atribuídas pelos sujeitos aos homens e mulheres, aspectos desta relação, os modelos sociais construídos, dispositivos, motivos e alterações nesta construção.

---

<sup>15</sup> G1 – grupo composto por alunos do 9º ano; G2 – grupo composto por alunas do 8º ano e G3 grupo misto, composto por alunos e alunas do 8º ano. Os diferentes sujeitos da pesquisa quando estão identificados isto foi feito pela inicial de seu nome: G1 F.; G2J, G2 T; G3F, e assim por diante.

<sup>16</sup> Por exemplo: G1F, G1A1, G1G e no caso do G3 menino, G3 menina.

#### 4.1.1.– O que pensam os meninos - G 1

Ao falarem sobre o que é “ser homem” e o que é ser mulher os alunos dizem: “Os homens tem uma coisa a mais”, “aquilo”, “ o ponto G”, “o que se localiza entre as pernas”, “o pênis”. Com isso as respostas mostram que da mesma forma que verificamos nas falas d@s professor@s, a primeira concepção de homem e mulher é de ordem biológica, está marcada nos corpos destes sujeitos, seja em suas características físicas ou a atributos a ela relacionados, como a força física:

- “Várias coisas são diferentes do homem e da mulher”; G1 V
- “Eu acho que os homens têm mais força (física)”; G1 D
- “É, mais força, e também o jeito de agir”; G1A1
- “O homem tem voz grossa, mulher tem voz fina”; G1P
- “Eu acho que é a postura”. G1F

Os alunos ampliam essa concepção acrescentando novos atributos relacionados a aparência como, a vestimenta:

- “As mulheres se preocupam mais com a sua própria beleza e o homem não, ele não liga se está bem vestido ou se está mal arrumado”; G1D
- “O jeito de se vestir, né?”; G1A2
- “Elas são vaidosas”; G1F
- “É a vaidade da mulher”; G1D
- “A mulher demora uma hora para se arrumar” G1G

Os meninos começam a apontar que as diferenças vão além do físico, indicando que a vaidade, a preocupação com a aparência é algo típico de mulher, como se os homens fossem despreocupados em relação a estes aspectos, ou que tal preocupação só pudesse se manifestar em um homem quando existem dúvidas a respeito da sua orientação sexual.

- “O D. usa aquelas calças bem justinhas”; G1F
- “E aí ninguém sabe o que ele é...” (risos); G1V
- “O D. demora duas horas” (para se arrumar); G1 F.
- “Não, eu demoro meia hora, só” (rindo) G1 D.
- “Parece que vai casar”; G1P
- “Eu ligo na casa dele 11 horas ele está se arrumando, eu ligo 1 hora ele ainda está se arrumando!”G1F

Com isso os meninos apontam que alguns comportamentos podem ser considerados característicos de determinado sexo.

- “As atitudes são diferentes” G1A1;
- “Outras coisas, atitudes, a mentalidade, também marca essa diferença”.G1F;
- “As mulheres são mais românticas, os homens só pensam naquilo – sexo”. G1D;

“Mulher eu acho que é mais romântica do que o homem porque, tipo, ela pensa mais”G1V;

“O homem pensa mais no dinheiro, em como fazer para sustentar a casa, a mulher pensa mais na família, nos filhos, no planejamento de vida” G1P;

“Quando o homem vai sair com a mulher ele já tem uma intenção, resumindo: o homem pensa em sexo”G1D.

“Praticamente” G1F

Porém, ao serem questionados sobre as meninas não pensam em sexo, as respostas retomam a colocação anterior flexibilizando-a:

“Pensam, podem até pensar, mas o homem já vai direto ao ponto, entendeu?” G1D;

“A menina quer que seja bonito, um mar de rosas” G1F;

“Porque a mulher gosta de sexo com amor e o homem gosta de sexo por sexo mesmo” G1V;

“Tem homem que é assim, entendeu?” G1F;

“A mulher quer que seja tudo lindo, maravilhoso!” G1F;

“É, na casinha do cachorro não vira” G1D.

Mesmo flexibilizando suas afirmações as diferenças de comportamento, as diferentes expectativas, são marcadas em suas falas. As concepções apresentadas tendem a ser generalizadas: o homem é assim, a mulher age desta forma, etc. Os alunos afirmam as características como se todas as mulheres fossem iguais, atribuindo a elas o padrão construído como normal por nossa sociedade. No geral, “A maioria das mulheres, hoje em dia, é assim” (G1V), querendo dizer com isso que as mulheres para se envolverem sexualmente com alguém necessitam de outro tipo de vínculo como o afetivo, com exceção das prostitutas: “Tipo, aquelas que ficam na Augusta não ligam pra isso” (G1D). A fala de D. novamente apresenta um estereótipo, uma visão construída em nossa sociedade de que só as prostitutas (as que ficam na Augusta - um dos redutos de prostituição em SP) não ligam para o romance (o “ser lindo, maravilhoso” G1F).

Percebemos que se algumas falas mostram uma reprodução dos estereótipos associados a cada sexo outras parecem ser opor, quando afirmam que eles também são vaidosos, românticos e que as mulheres são mais decididas:

“ela pensa mais... Quando o homem vai sair com a mulher ela sabe onde tem que ir” G1A1;

“Eu sou vaidoso” G1D;

“Romântico, um homem tem que ser romântico” G1F.

Aumentando ainda mais as contradições com suas primeiras colocações eles dizem:

“Pra ser homem tem que ter atitude” G1V

Com essa fala o aluno introduz a discussão do papel social dos homens.

“Hoje, você vê mulheres sendo chefes de grandes empresas” G1A2;

“Então, tenho amigos meus já adultos e casados que também ficam em casa, fazem comida, sem problema nenhum e as mulheres é que trabalham” G1V;

“Tem homem que vai lavar louça, põe avental” G1D;

“As coisas (funções) hoje estão mais divididas (menos fixas)” G1V.

O papel tradicionalmente atribuído ao homem de provedor, de quem trabalha fora de casa; é então colocado em discussão revelando certa dificuldade em definir a quem cabe esses papel: ao homem ou a mulher.

Apesar das respostas dadas pel@s alun@s apontarem para uma concepção um tanto quanto estereotipada de homem e mulher, eles colocam que as diferenças não estão marcadas exclusivamente no corpo, na questão física, na diferença anatômica, do sexo. Indicando uma concepção de que ser homem, ser mulher é algo construído culturalmente, pois pontuam que existem outros fatores (além do biológico) que marcam essas diferenças: atitude, mentalidade, postura, etc e que estes constroem o papel do homem e da mulher em nossa sociedade.

Nos diálogos acima percebemos no grupo concepções de homem e de mulher construídas socialmente; seja a ideia do homem como provedor da família, sustentáculo financeiro da mesma e da mulher como aquela que dá o suporte do cuidado, do acompanhamento da família, como de que esses papéis podem, hoje, se alternar. Assim, percebemos pelas falas que os alunos compreendem o conceito de gênero, embora não o definam, nomeiem, como uma construção cultural.

Pelas colocações feitas percebemos o quanto o exercício de reflexão, a problematização das “verdades construídas socialmente” é importante para que os alunos possam pensar sobre concepções generalizadas que estão arraigadas em suas falas e para as quais muitas vezes não atentaram.

#### **4.1.2. O que pensam as meninas - G2**

Ao iniciarem a conversa definindo o que é ser homem e ser mulher, as alunas mostraram-se bastante animadas e as definições apresentadas foram vinculadas as características físicas dos homens:

“O corpo” G2A;

“Aquela coisinha a mais lá embaixo” G2D;

“O bilau” G2J (risos;)

“Ah, tem pêlo, cabelo, barba, bigode...” G2G1;

“Na cara, na cara dá para diferenciar como é um homem e como é uma mulher” G2A.

As meninas em suas falas centram as diferenças entre homens e mulheres nas questões corporais. O corpo físico, biológico é preponderante para distinguir homens e mulheres. Foi preciso uma intervenção provocativa da mediadora, para que as alunas atribuíssem essas diferenças também a outros fatores como a personalidade. Assim, entre risadas e repetições as alunas discorreram sobre outros aspectos atribuindo as mulheres comportamentos como: “ser romântica” (G2A); “vaidosa” (G2J); “sentimental” (G2D).

São falas que se aproximam das obtidas no grupo dos meninos e que, em alguns casos, reforçam uma percepção estereotipada da mulher, inclusive atribuindo-lhe características que podem ser consideradas depreciativas:

“Ciumenta” G2J;

“Foqueira” G2D;

“Invejosa” G2G.

Entretanto, ao prosseguir a conversa indicam outras formas de perceber as mulheres:

“Ah, as mulheres são bonitas, maravilhosas, trabalhadoras, independentes” G2 J.

E, é com essas características que elas parecem se identificar, pois uma aluna impostou a voz e assumiu uma postura em que seu corpo falava: *nós somos bonitas, maravilhosas, trabalhadoras, independentes* momento em que as outras alunas sorriram e concordaram.

“Maravilhosas” G2A.

“O máximo!” G2T.

No entanto, um olhar depreciativo não parece ser um atributo feminino. As meninas ao falarem sobre as atitudes, comportamentos, características, que são atribuídas aos homens também fazem afirmações de caráter pejorativo. Ou seja, a caracterização do homem, do que é masculino feita pelo grupo, trouxe também uma crítica explícita ou presente no tom de voz e nas falas das alunas, mesmo que uma delas tenha dito: “Tem uns (homens) que são muito melosos” (G2T); parece predominar uma percepção de que os homens:

“Nem ligam para você” (G2A);

“Não demonstram o que sentem” (G2G1);

“Ou fingem que sentem” (G2G2).

O lado depreciativo presente nestas afirmações fica claro quando uma participante do grupo diz:

“Eu acho o contrário, tem homem que é diferente, também. A gente não pode pensar só no lado de que os homens são ruins. Tem que pensar pelo lado dos homens que são bons, muitos homens que tem sentimentos e são até mais delicados do que as mulheres” (G2 A)

Embora digam que: “Tem uns que são carinhosos” (G2D); demonstrar frieza, não demonstrar sentimentos, parece ser um atributo masculino pois, não há falas neste sentido quando se referem as características da mulher, o que se reforça na fala de A. quando o homem é comparado a mulher.

Embora, façam a ressalva que nem todos os homens são assim, o homem na leitura destas alunas, parece ter um comportamento diferente do da mulher que é passível de ser depreciado:

“São infantis” G2D.  
 “Ciumentos” G2T.

Para se contrapor a essas qualidades que parecem existir nos homens, pelo menos em alguns deles, as meninas indicam o que consideram um homem ideal:

“Ter personalidade” G2T;  
 “Para ser homem tem que ter respeito” G2J;  
 “Ter atitude é fundamental aos homens” G2G;  
 “Saber respeitar a mulher, não sair falando dela” G2T;  
 “Não ficar só usando” G2A;  
 “Saber tomar decisões, não ficar enrolando” G2J.

É importante ressaltar que junto com a atribuição desses comportamentos as alunas pontuam também aspectos das relações entre homens e mulheres. Ao afirmar que eles não podem usá-las, ficar enrolando ou falar delas, as alunas estão expressando uma crítica a forma pela qual os homens relacionarem-se com as mulheres.

Em alguns momentos as alunas criticam as mulheres por se preocupar com a aparência, quando dizem que :

“As mulheres se vestem para as mulheres e não para os homens.” G2T.  
 “É tipo: *Ah, estou mais bonita do que aquela!*” G2 J.

Essa mesma preocupação com a aparência é valorizada quando falam dos homens:

“Tem uns pegadores” G2G;  
 “Gostosos” G2J;  
 “Sarados” G2T;  
 “esudos” (risadas) G2J.

Na conversa com as meninas ficou evidente o valor atribuído pelo grupo as questões físicas; seja ao trazer o corpo como o que diferencia o homem da mulher, seja ao atribuir a aparência destes corpos um importante papel na relação homem, mulher. As alunas trouxeram também um olhar crítico sobre o comportamento dos homens e das mulheres, sendo que a crítica ficou mais evidente em relação a postura dos homens.

Ao falar das relações entre homens e mulheres elas pontuam ainda:

- “Homens e mulheres tem quase o mesmo desejo e também, eu acho, que eles não têm muita diferença” (G2A);
- “Eu acho que a única coisa que diferencia um homem de uma mulher é o corpo, porque os dois têm sentimentos” (G2T);
- “Só que tem gente que não demonstra” (G2G1);
- “É, tem gente que não demonstra, mas eu acho que a única coisa que diferencia um homem de uma mulher é o corpo, mesmo porque eles têm sentimentos, mas eu acho que os homens não sabem demonstrar e as mulheres demonstram mais” (G2J);
- “Depende, tem mulher também que não demonstra” (G2T);
- “Algumas, mas a maioria demonstra” (G2A);
- “Os modelos que a gente tem, o que faz com que, as mulheres, em geral, demonstrem mais os sentimentos do que os homens” (G2G1).

Reforçando essas colocações de que é a personalidade ou as características comportamentais, que são distintas entre os dois sexos e que elas também marcam as diferenças entre o homem e mulher as alunas continuam refletindo:

- “Eu acho que os homens também têm medo de falar que gostam da gente e a gente não gostar dele, por isso demonstram menos” (G2J);
- “Tem muitos, também, que pensam assim: Ah, se eu falar que gosto daquela menina, meus amigos vão zoar” (G2T);
- ”É eles pensam isso mesmo!” (G2J).

Nos diálogos podemos perceber que ao demarcar as diferenças e as formas de relações entre os dois sexos, as meninas procuram explicar os motivos para tal: ou seja, quais são os modelos de comportamento que encontram na sociedade que configuram paulatinamente as relações homem e mulher, indicando com isso que não só as características físicas são importantes no processo de constituir-se homem e mulher.

Porém, as dúvidas sobre até que ponto os comportamentos são aprendidos ou próprios de cada sexo (“naturais”) se fazem presente no grupo, como mostra o diálogo seguinte.

- “Ninguém vai nascer se maquiando” (G2T);

“A gente aprende, em algumas partes, em outras já é o instinto feminino. Você vai ver uma menina brincando de boneca, ela cuida da boneca como se fosse uma filha dela mesmo, é que nem uma mulher” (G2J);  
 “Ela cuida da boneca, é toda vaidosa” (G2G1);  
 “É ninguém disse nada e ela cuida” (G2J);  
 “E os meninos pegam a boneca e ficam brigando, brincando de lutinha” (G2T).

Nesse momento percebemos que as alunas “naturalizam” comportamentos e atitudes como: as mulheres naturalmente cuidam; os homens naturalmente lutam, novamente reproduzindo estereótipos sociais existentes.

Na fala das alunas percebemos a presença constante de generalizações e naturalizações de algumas atitudes freqüentes em determinada sociedade ou grupo.

Ao propormos a discussão sobre com quem e com o que aprendemos isso as alunas trazem sua explicação:

“Com a vida” (G2G1);  
 “Com o povo, com a mãe, com a família, com os amigos, com todo mundo” (G2T);  
 “Tenho uma prima de 3 anos, que diz o tempo todo ter um namorado na escolinha, e que quer beijar ele” (risos)... Ela vê na novela, o povo se beijando e daí quer fazer igual.” (G2J);  
 “Tem também a mãe que fica falando: “Ah, olha o namoradinho dela.” Eu acho que isso acaba meio que incentivando, e ela vai querer beijar, namorar”.(G2T);  
 “Meu vizinho tem três filho: a L. o S. e o G. Eu estava cuidando deles (essa é uma aluna que mora afastada do centro, que faz alguns “bicos” tomando conta de crianças) e a L. estava dormindo. Aí o irmão estava em cima dela e tirou a calça dela e ficou se mexendo. Quando eu perguntei por que ele estava fazendo isso, ele disse que era porque tinha visto a mãe fazer com o pai! Então ele aprendeu porque viu o pai e a mãe fazendo, né?” (G2G1).

Com o que todas concordaram: “Isso!!”

Indagadas se existe uma forma única, uma característica de ser homem e de ser mulher? O grupo se dividiu:

“Acho que não” (G2A);  
 “Acho que sim” (G2T);  
 “Depende, porque eles (homens) são mais crianças” (G2G1);  
 “Eu acho que a mulher amadurece mais rápido do que o homem” (G2J);  
 “Os homens são muito infantis” (G2G1).

Percebemos pelos diferentes diálogos que as opiniões são expressas livremente no grupo e refletem comportamentos apreendidos socialmente, que estão em constante

movimento, que não existe um consenso no grupo e que este se mostra disposto a inúmeras reflexões.

#### 4.1.3 – O que pensam os alunos e alunas - G 3

Os participantes deste grupo foram os que menos explicitaram aspectos corporais, características físicas, como a marca da diferença entre homens e mulheres. Eles apontaram que esta diferença “é uma marca do corpo”, mas que não é a genitália que determina todas as diferenças, existem outras características; “Pra ser homem não precisa da genitália, tem que ter atitude”.

Neste grupo as colocações assemelham se bastante as já feitas pelos grupos anteriores, sendo que o grupo fez uma leitura maior acerca dos motivos que causam, constroem as diferentes posturas apresentadas como masculinas ou femininas. Alguns trechos elucidam a reflexão feita no grupo ao tratar dos papéis sociais atribuídos aos homens e as mulheres.

“Tem pessoas que pensam como antigamente, que a mulher só pode ficar dentro de casa, então (para essas pessoas) o homem tem uma característica e a mulher tem outra.” G3 Menino.

“O homem pensa que ele tem que ser o rei da casa e que a mulher tem que fazer tudo, comida, cuidar dos filhos.” G3 Menina.

Nas duas falas notamos estereótipos que retificam os lugares já marcados (“mulher ficar em casa”) e que fazem parte de um pensamento arraigado em nossa sociedade (“pensam como antigamente”). A aluna apresenta ainda uma crítica a postura de alguns homens (ser o rei da casa), que reforçam esse pensamento.

No decorrer da discussão, entretanto outras falas flexibilizam estas primeiras colocações:

“Tem pessoas que pensam como antigamente que a mulher só pode ficar dentro de casa, então, o homem tem uma coisa e a mulher tem outra.” G3 Menino.

“Hoje em dia a mulher faz muita coisa que o homem faz” G3 Menina.

“há 20 anos não se pensava assim e que hoje se pensa diferente.” G3 Menina.

“é mas ainda tem diferenças...”G3 Menino.

“é que nem a oportunidade, pois os homens têm mais oportunidade no trabalho do que as mulheres.”G3 Menino.

Ao apresentarem quais seriam as explicações para as mudanças ocorridas pontuam:

“A sociedade, as atitudes, a globalização.” G3Menina.

“Hoje, com a globalização e esses processos de comunicação os lugares estão menos marcados, é menos estático.” G3 Menina.

“Hoje em dia a mulher faz muita coisa que o homem faz.” G3 Menino.

Apesar desta reflexão percebemos o quanto esse pensamento é passível de reflexões:

“É isso, mas tem atitudes que a gente considera que são mais de mulher do que outras.” G3 Menino. Colocação com a qual três meninas prontamente concordam: “É”.

Ao apresentarem um exemplo de uma atitude, um pensamento, ou uma característica que “é mais de mulher” do que de homem trouxeram:

“A vaidade.” G3 Menina

“Ficar mais em casa.” G3 Menina

Características estas que já foram apontadas pelo G1. Com esta colocação verificamos que, também neste grupo, antigos estereótipos se fazem presentes em seu discurso, mesmo que o conceito tenha sido problematizado pelo grupo anteriormente.

#### **4.1.4 – Algumas considerações.**

Localizamos através das falas d@s alun@s que: tanto no que se refere às características atribuídas ao homem, ao que é considerado socialmente como pertencente ao universo “masculino”, como no que é atribuído as mulheres, ao “feminino”, os lugares e concepções estão, ao menos na fala dos entrevistados, menos cristalizados e marcados do que há alguns anos. Assim, podemos localizar o quanto a diversidade de posturas, atuações e pensamentos se faz presente no cotidiano dest@s estudantes e é vista hoje, como algo possível, interessante.

Também podemos localizar na fala d@s entrevistad@s que alguns estereótipos se fazem presentes nos diferentes grupos, momento em que as generalizações tornam-se praticamente regras para o grupo. Exemplos: “a mulher é mais sensível”, “o homem é mais forte”, “as mulheres são mais românticas”; “os homens só pensam naquilo – sexo”, entre outras. Ao mesmo tempo em que as generalizações aparecem, elas também são questionadas pelo próprio grupo sem que essa discordância venha a constituir-se um problema. Na verdade é no momento em que começam a trocar, discordar que argumentam, refletem e muitas vezes formulam novas posturas, condutas e formas de se expressar.

Apesar da percepção de que as diferenças atualmente estão menos marcadas, cristalizadas, @s alun@s foram unânimes em pontuar que elas existem. Ao analisarmos as diferentes colocações feitas, verificamos que o que determina essas diferenças, está localizado, em um primeiro momento, na questão do corpo. O corpo físico marca a diferença, a questão biológica, a diferença sexual é pautada por todos os grupos como fator fundamental na diferença existente entre homens e mulheres. O G3: foi o grupo que menos explicitou a questão corporal, física, discutindo mais as questões atitudinais, de forma de pensar.

Pelas colocações feitas nos grupos, podemos concluir que para o grupo estudado, existem características diferentes nos homens e nas mulheres e outras que não o são. Que este é um processo que vem se alterando, pois uma característica atribuída a um determinado sexo, como no caso a vaidade, também está presente no outro. As diferenças detectadas pelos grupos entre os homens e as mulheres como diferenças que não podem ser flexibilizadas restringiram-se nas questões físicas, biológicas, corporais, como por exemplo: “a questão da genitália”; “o pênis”; “dá para perceber na cara, o cabelo, a barba”.

@s alun@s foram unânimes em dizer que os lugares, as características são hoje bem menos fixos, que a permuta de papéis é possível mesmo que ainda seja vista com um certo preconceito por uma parcela da sociedade.

## **4.2 Sobre a concepção de aluno e de aluna dos diferentes grupos**

Em um primeiro momento abordamos com @s alun@s suas percepções sobre como as relações entre alunos e alunas são travadas no espaço escolar, na sequência foram debatidos aspectos da postura de estudante, comportamentos relacionados à aprendizagem, ao estar na escola, aos resultados acadêmicos.

### **4.2.1 O que dizem os meninos – G1**

Os meninos localizam a escola como um espaço bastante tranquilo, harmônico, um espaço em que todo mundo se conhece e se relaciona de forma amigável.

“a gente se conhece aqui, a gente conversa “ô, beleza?” (G1D)

“as relações são de boa, sem preconceito nenhum.” (G1F)

“a maior amizade.” (G1V)

“somos firmeza, professora!” (G1F)

Ao conversarmos sobre os comportamentos possíveis na escola e namoro foi um deles, os alunos se colocaram:

- “Tem que ser escondido.” (G1F)
- “Se a inspetora pega manda você parar.” (G1D)
- “Manda para a diretoria.” (G1F)
- “É, mas já aconteceu várias coisas no colégio” (G1D)
- “Tem que ter um respeito, né?” (G1F)
- “Geralmente, a gente fica com as pessoas na quadra, ou atrás da escola onde está o jardim.” (G1P)
- “Ou no banheiro.” (G1D)
- “No banheiro, mano? Você está louco?” (G1F)
- “Tem gente que vai atrás da escola.” (G1D)
- “Mas, na quadra, sim. Na quadra tem muito isso.” (G1P)
- “Porque a diretora não fica lá (na quadra), só fica na área de trás. A gente se empurra ela não vê.” (G1P)
- “Mas é claro que tem gente que namora na escola.” (G1F)
- “Eu não, mas ele já namorou.” (G1D)
- “Eu já namorei, mas acabou.” (G1P)

Ao conversar sobre se namoram ou não na escola, informam que isto não é permitido pela direção, mas que eles ficam e namoram apesar disto. Investigando um pouco mais percebemos pela fala dos outros grupos e dos professores que namorar não é proibido, o que proibem são os excessos. Namorar, dar um beijinho “dentro dos limites” tudo bem, mas sem exageros.

#### 4.2.2 O que dizem as meninas – G2

As alunas do grupo 2 relataram inicialmente a existência de brigas na escola apresentando como maiores motivos, brigas com pessoas de outra escola, ou por ciúmes:

- “Tem brigas.” (G2J)
- ”Todo mês tem.” (G2T)
- “Tem gente que vem de outra escola pra brigar com gente daqui.” (G2D)
- “É no ano passado teve muita briga assim perto da escola.” (G2J)
- “A minha mãe sempre me fala pra não brigar com ninguém e eu não mexo com ninguém, mas se mexer comigo... já era.” (G2G1)

As alunas informam que as brigas acontecem tanto entre as meninas como entre os meninos:

“Era igual (a frequência), agora está tendo mais (brigas) entre as meninas, elas ficam brigando por causa dos meninos.” (G2G1)

“Eu acho isso muito besta, mano. Tanto menino no mundo e ficar brigando por causa de um?” (G2J)

“É, mas acontece e eu tenho medo... já chegaram em mim falando que eu estava dando em cima do namorado de fulana. Aí...no intervalo, ela veio falar de novo pra gente resolver isso. Eu falei pra ela que não estava dando em cima de ninguém, que eu não sou de fazer isso porque eu não gostaria que fizessem isso pra mim. E me afastei.” (G2G1)

Apesar destas situações elas colocam que entre elas, na escola são todas amigas.

“Mas a gente aqui é amiga.” (G2A)

“Nunca tem briga, só umas zoações.” (G2J)

“Provocações, mas de boa, a gente se entende.” (G2T)

Ainda sobre a forma de se relacionar na escola as alunas apresentam para a pesquisadora uma definição das diferentes formas de estar junto de meninos e meninas, na escola ou fora dela, abaixo apresento a síntese das definições das alunas:

*Ficar* – uma primeira forma de se relacionar, motivada pelo desejo, pela situação, pelo momento, sem compromisso nenhum.

*Rolo* – quando você gostou de ficar com alguém e vai ficando outras vezes, pode ser um estágio de experimentação para saber se vai querer ou não namorar. Pode ser um “rolinho”, quando dá vontade fica junto, mas também pode ficar com outras pessoas, ou “rolo mais sério”, tipo não pode ficar com outras pessoas, sempre que encontra fica junto.

*Namoro* – é mais sério, tem compromisso com aquela pessoa, tem mais sentimento, mais respeito.

Ao ser perguntado o que move essas relações as respostas foram múltiplas:

“Você só fica quando você não gosta da pessoa.” (G2A)

“Tem gente que fica só pra ser popular. Eu acho isso ridículo.” (G2T)

“Por exemplo, tem aquele menino bonitão da escola e vai lá pedir pra ficar com uma determinada menina. Aí ela fica se achando porque o bonitão da escola pediu pra ficar com ela.” (G2G1)

“Ou também tem gente que fica por quantidade, tipo, Ah, fiquei com 30 numa noite.” (G2J)

“Usam isso como uma medalha.” (G2G2)

“Tem umas que pegam qualquer um, pediu pra ficar, ficou.” (G2J)

As alunas informam que geralmente as pessoas pedem pra ficar, mas que alguns meninos primeiro pegam e depois pedem para ficar, acrescentando:

“Tem uns que não tem nem como escapar porque o menino já chega beijando!” (G2J)

“É pegou na nuca, já era!” (G2T)

“Eles já chegam olhando no seu olho e você lá, fingindo que não tá sabendo de nada, e aí já era, você beija!” (G2J)

“Até que é bom porque tem uns moleques que são muito lentos.” (G2T)

“É tem uns que pedem pros amigos irem pedir pra ficar com a menina pra ele” (G2G1)

“Tem uns que nem falam o nome.” (G2A)

“Eu prefiro menino que pede pra ficar comigo, mas que não conte pra ninguém.” (G2D)

Segundo o grupo, as meninas também pedem pra ficar com os meninos:

“Pedem.” (G2T)

“Nem sempre.” (G2A)

“Não é todo mundo que chega.” (G2G1)

“Eu tenho muita vergonha.” (G2D)

“Eu chego e fico.” (G2J)

“Essa história de chegar na pessoa e pedir pra ficar eu acho estranho. Eu prefiro conversar com a pessoa normalmente e ir me aproximando e ficando.”(G2T)

“Eu acho que pra gente conhecer, a gente deve conviver com essa pessoa, mas se for para a balada não precisa. Não dá pra ficar fazendo um monte de perguntas, né?” (G2D)

As alunas também ponderam que existem comportamentos distintos a depender do espaço em que eles ocorrem (balada, festas, escola).

“Quando eu falei que essa história de ficar é estranha, é que na balada não é assim. Lá na balada você não quer saber quem é a pessoa. Agora, aqui na escola já é diferente; eu não me sinto bem fazendo assim (ficar sem saber o nome); eu já fiz isso, mas acho estranho.” (G2T)

“Tem os pegadores da escola que chegam em você falando que está afim; aí a menina besta cai e no outro dia ele está falando pra escola toda que fez muitas coisas com ela e na verdade, as vezes, nem fez.” (G2J)

As trocas de carícias, beijos, amassos, dedadas, passadas de mão podem ocorrer, segundo o grupo de alunas, nas diferentes formas de se relacionar, entretanto todas afirmaram que não praticam o ato sexual. Nesse momento uma aluna se coloca: “eu tenho uma coisa para contar” Ao que todas as outras olharam curiosas. A aluna prosseguiu: “Não calma, é que... bem eu, não, eu sou virgem ainda, assim, é..., mais ou menos. Vou contar se todas jurarem que não vão falar nada, que vai ser um segredo”. Prontamente elas se colocaram: “pode falar”; “todo mundo aqui é amigo”<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Nesse momento, achei oportuno interferir dizendo que não eram necessárias falas tão particulares, que elas só deveriam contar o que poderiam falar em outro momento, que esse não era o espaço de revelar segredos. Minha interferência teve a preocupação de preservar a aluna em questão. Ao perceber que esta traria um relato de uma experiência mais íntima no campo sexual, intencionalmente abortei a conversa para não deixá-la exposta posteriormente. Afinal, no grupo a discussão transcorria de forma tranquila e

Ainda em relação às questões de relacionamentos, outras colocações feitas pelas alunas traziam afirmações em que a questão do envolvimento afetivo, do gostar se fez presente.

“Parece que os meninos só pedem pra namorar quando a gente já está perdendo o interesse.” (G2G1)

“Comigo não, não dá valor pra gente, então vou esquecer.” (G2T)

“Fácil é gostar, difícil é esquecer!” (G2J)

“Acho que pra todo mundo é assim, quando é mais difícil é mais gostoso” (G2A)

“Não é bem assim.” (G2D)

“Aí quando consegue o que quer já era.” (G2J)

“Namorar escondido é mais gostoso do que quando todo mundo sabe, porque é tipo uma aventura.” (G2T)

“Eu penso diferente. Eu acho que se os meus pais soubessem, eu me sentiria bem mais à vontade.” (G2J)

Nesse momento percebemos o quanto falas preconcebidas se fazem presentes no discurso das alunas ao falar que: gostam do que é mais difícil, valorizam o que não conseguem. Entretanto, elas se dividem no que diz respeito a fazer ou não as coisas escondidas, oscilando entre a adrenalina do fazer escondido e o conforto, segurança de poder fazer as coisas as claras, sem precisar se esconder.

#### 4.2.3 O que dizem os meninos e as meninas – G3

Ao discutirmos as relações entre alunos e alunas, os participantes do G3, em suas falas indicam relações pessoais produtivas, respeitosas e adentram menos nas questões afetivas.

“É companheirismo.” (menina);

“A gente passa praticamente o dia todo na escola, então a gente tem que se dar bem.” (menina);

“Tem um pessoal da escola que você fala mais, que é mais próximo e tem aqueles que você apenas cumprimenta.” (menino);

“É a turma do oi e tchau!” (aluno).

Em relação aos episódios de briga na escola, dizem que estes são raros;

“O que ocorre são discussões.” (aluno)

“Tem algumas brigas entre a gente e outros de fora da escola, é porque tipo, a maioria que está aqui já está aqui há pelo menos um ano e já se conhece. Aí quando vem alguém de fora já tem uma estranheza, é diferente.” (aluna)

“Mas aqui na escola não acontece, briga, muito raro.” (aluna)

A discussão do grupo passa a ser focada na aproximação, no contato com o novo, com o desconhecido, com o diferente, nomeado pelo grupo como “estranho.” A aluna procura justificar esse sentimento: “É que a gente não sabe o que falar (frente ao novo). Tipo, se a gente fala alguma coisa e ela (pessoa nova) não gosta, a gente já leva um fora e não vai querer ser amiga.”

“Mas eu acho que é pior para quem chega, para o aluno novo.” (aluna)  
 “Com certeza!” (aluno)

Uma aluna que entrou na escola esse ano fala: “Ela (aponta para a colega) vivia brigando comigo no primeiro dia de aula.” (risos)

“Na 5ª série foi a mesma coisa e quando eu cheguei eu me senti muito deslocada, ainda mais que era no meio do ano! Todo mundo já se conhecia, se fosse no começo do ano eu poderia fazer amizade com outras pessoas, quando você entra você vai procurar pelas pessoas novas também, pois os novos se atraem!” (aluna).

“Com os meninos é difícil de fazer amizades e com a mulher é mais fácil.” (aluna)

“Depende.” (aluna)

“É depende.” (aluno)

“Eu acho que fazer amizade com menino é mais fácil.” (aluno)

“É mais fácil fazer amizade com os meninos.” (aluno)

“Eu acho que sim.” (aluno)

“Entre os alunos é mais brincadeira, é mais relaxado.” (aluno)

“É sim e de repente a amizade vem.” (aluno)

“Você começa a conversar com a pessoa e pronto” (aluno).

Uma aluna traz uma frase bastante elucidativa não só do movimento aluno/aluna, mas ligando essas questões à reflexão sobre masculino e feminino.

“Eu acho que menino, quando chega outro menino, é mais fácil de “enturmar”. Agora com a menina, sempre tem aquela coisa de “não fui com a cara dela”, por inveja. Não tem isso com os meninos.” (aluna)

A continuidade da discussão no grupo focou as questões de aprendizagem, e a postura de estudante, aspecto também abordado na escala Likert. Nesse item este grupo foi o que mais explorou a temática (como veremos nas falas apresentadas). E como os outros grupos os alunos e alunas se posicionaram de forma diversa perante a provocação que questionava a existência ou não de igualdade na produção dos meninos e das meninas. Assim as opiniões se dividem:

“Depende.” (aluna)

“Acho que não, é parecido.” (aluna)

“Não, é tudo igual!” (aluna)

“Depende.” (aluno)

“Depende da matéria, se gosta ou não.” (aluno)

“Depende da matéria, eu acho que matemática é mais para menino.” (aluna).

Percebemos que embora pontuem que em relação a produção não vêem muita diferença entre o que uma aluna produz e um aluno produz, eles relacionam a qualidade da produção muito mais com o gostar ou não da matéria, do que com o fato de ser um menino ou uma menina, mas isso não é um consenso. O exemplo apresentado: matemática é mais para menino, traz uma concepção que já esteve bastante presente em nossa sociedade, na escola, e que a principio parece estar superada. Essa fala reafirma o levantado anteriormente neste trabalho, de que é difícil nos desvencilharmos de algumas concepções construídas culturalmente, afirmadas também no contexto escolar, mesmo que não se tenha vivido sobre esse preceito.

O passo seguinte de nossa investigação foi discutir os comportamentos de alunos e alunas em sala de aula.

“As meninas falam mais alto do que os meninos.” (aluna)

“É, a gente se empolga.” (aluna)

“Mas eles falam mais do que a gente.” (aluna)

“Muito mais!” (aluna)

“Falamos mais, mas somos mais discretos.” (aluno)

“Fica tudo entre a gente. As meninas quando falam, falam alto, gritam.” (aluno)

“Quando os professores falam, pedem elas não param, só diminuem um pouquinho e depois falam igual.” (aluno)

“É tem uns momentos tensos.” (aluno)

Em relação as atitudes a diferença apresentada na discussão do grupo foi em relação ao espaço de fala na sala de aula, que segundo @s alun@s do grupo 3, as meninas falam mais alto, gritam e demoram mais para ficar quietas quando os professores solicitam. Em relação ao ato de se empenhar, estudar os participantes colocam que:

“Depende.” (aluno)

“Depende da pessoa isso aí.” (aluna)

“Isso não se define com o sexo, é com o jeito de cada um!” (aluno)

“As meninas geralmente são mais caprichosas que os meninos.” (aluna).

“isso não tem nada a ver!” (aluna)

“É depende da aluna” (aluno)

“Tem menino que tem o caderno mó caprichado” (aluna)

Percebemos também nesse exemplo que embora a maioria concorde que as atitudes dependem das características de cada individuo e não do fato de ser menino ou

menina em alguns momentos ainda surgem falas que apresentam uma idéia preconcebida do comportamento esperado para alunos e alunas.

#### 4.2.4. Algumas considerações

De uma forma geral os três grupos consideram a escola um espaço agradável, de troca entre os jovens; um espaço de aprendizagens, do como estar junto, do conviver. Os participantes do grupo 1 e 3 colocam de forma mais intensa que este é um espaço em que existe respeito e companheirismo entre os alunos e as alunas. Apenas as alunas do grupo 2 é que pontuaram a existência de brigas na escola, mas no decorrer da discussão percebemos que falavam mais de disputas entre os que são da escola e os outros, aspecto também levantado pelo G3, ou disputas que envolvem ciúmes, disputas por namorad@s.

Para a maioria este espaço é tranquilo e harmônico e a dificuldade, o estranhamento, surge diante do novo, o que nos faz refletir sobre o que acontece quando vivemos só entre os conhecidos? Como lido com o que me surpreende, com o diferente? E de que forma esses jovens estabelecem suas relações com o mundo, só pelo que me é familiar? São perguntas para as quais este trabalho não tem respostas.

Em relação aos relacionamentos e a sexualidade, percebemos pelos diferentes depoimentos dos alunos e alunas o quanto o adolescente tem se permitido vivenciar experiências no campo dos relacionamentos de forma mais livre e descompromissada: “podem beijar vários em uma única noite que tudo bem”; experimentam uns aos outros antes de se comprometerem: “para ficar não precisa gostar”; “depende só da vontade”; “do momento”. O que mostra também o quanto essas experimentações relacionam-se ao fato de sentir emoções fortes, que os mobilizem “tem a ver com a adrenalina” e não necessariamente ao fato de estar envolvido afetivamente com o outro. Quando o envolvimento ocorre, quando começam a gostar, “aí é diferente, tem mais respeito”; “a pessoa pensa mais”; “conversa”.

Uma conclusão decorrente do que foi apresentado é o quanto a maior liberdade sexual vivida e estimulada pela sociedade atual tem possibilitado a esses jovens experimentarem formas novas de se relacionar, tocar, envolver-se com o outro, conhecer seu corpo e o do outro. Como conseqüência desta pesquisa fica também uma preocupação do quanto essas experimentações proporcionam aos jovens um turbilhão de sensações rápidas, por vezes efêmeras, pouco significativas e que podem estimular um

movimento de freqüente busca por um prazer imediatista. Se é que eles sentem prazer nesses momentos, pois os relatos falam muito mais do desafio, da emoção da adrenalina, do risco de ser descoberto, do que de um prazer físico, corporal. Estes são questionamentos para outro estudo, pois englobam aspectos que esta pesquisa não investigou.

### **4.3 Sobre sexualidade e suas manifestações na escola.**

Nesta categoria trabalhamos com as manifestações da sexualidade trazidas pel@s alun@s em seu discurso, focalizando as que ocorrem dentro do espaço escolar, o permitido e as interdições da escola frente às mesmas. Também abordamos a existência e necessidade de um trabalho curricular em relação a temática. É importante ressaltar que alguns aspectos trabalhados nessa categoria foram abordados ao falarmos sobre a relação alunos alunas, item 4.2 deste capítulo e que o G3 não se debruçou sobre estas questões.

#### **4.3.1 O que fazem os meninos – G1**

Os alunos foram questionados sobre o espaço existente na escola para as diferentes manifestações sexuais e como a escola atua nestas situações. Em relação a possibilidade de namorar na escola os alunos responderam em uníssono: “Não, não pode.” Porém, no decorrer da conversa verificamos que embora a interdição se faça presente ela não é efetiva. O ficar junto, namorar, vivenciar comportamentos variados, é bastante rotineiro no colégio. Como podemos verificar nas falas a seguir:

“O P. namora, né?” (G1F)

“Não, mas eu já fiquei com menina aqui da escola. Quem namora é o D.” (G1P)

“Já namorei, agora acabou!” (G1D)

“Mas se alguém pegar um ficando, a bronca pode ser grande.” (G1P)

“Tem que ser escondido.” (G1D)

“Se a inspetora pega manda você parar, manda para a diretoria.” (G1F)

“Já aconteceu várias coisas escondidas.” (G1D)

“Não pode ficar, nem beijos nem... você sabe né? Os “amassos.” (G1F)

“Mas isso ocorre com bastante freqüência no recreio.” (G1P)

“Geralmente, a gente fica com as pessoas na quadra.” (G1D)

“Ou atrás da escola onde está o jardim.” (G1P)

“Ou no banheiro.” (G1D)

“Tá louco! No banheiro!” (G1F)

“Tem gente que vai atrás da escola.” (G1P)

“Se ela (inspetora) vem alguém avisa, a gente “empurra”, faz uma rodinha antes de ela chegar.” (G1D)

Questionados se além da proibição existe um trabalho curricular sobre sexualidade na escola, eles informam que “não ocorre” (G1F), mas que eles gostariam que acontecesse:

“Ia ser bom conversar sobre essas coisas.” (G1P)

“Mas não sei se ia dar certo, quem ia fazer isso? (G1D)

“Só se fosse a X (professora de LP) ela se preocupa com a gente.” (G1V)

“Ela ia falar, quer levar um *lero*, conversar?” (G1F)

“A professora de ciências também fala um pouco.” (G1D)

“É mas fala aquelas coisas de como funciona isso, aquilo, que tem que usar camisinha, essas coisas.” (G1V)

“Mas só acontece na matéria!” (G1D)

“E as vezes conversa com as meninas, eu já vi”(G1F)

Percebemos que a interdição existente é ineficiente em muitos momentos; ela está colocada como uma imposição para os alunos, sem ponderação (o que aparece de forma diferente no discurso das meninas) e sem uma discussão que os ajude a perceber que existem comportamentos que ocorrem no espaço coletivo e outros que não. Ao invés disto, a proibição simples, “não pode namorar” não os ajuda a refletir sobre a temática e ainda faz com que a escola viva uma situação em que o papel dos adultos fica desacreditado, pois como fala o aluno F. “a diretora sabe de tudo (encontros na quadra e jardim), ela nem vai lá para não ter que dar muita bronca!”

#### 4.3.2 O que fazem as meninas – G2

Este item foi bastante discutido pelo grupo na categoria anterior. Ao falar da relação alunas e alunos, o grupo trouxe manifestações da sexualidade de forma bastante freqüente. Ao discutirem sobre quais os motivos que as levam a se relacionar com outras pessoas, ficar, namorar, beijar, as alunas pontuaram desde o gostar, estar afim, até o provocar ciúmes, se exibir, como podemos verificar nas colocações a seguir:

“Se é um gatinho que eu to afins, eu fico.” (G2J)

“Mulher fica muito brava! (ao ser dispensada)” (G2A)

“Então você nem olha na cara dele depois.” (G2 G1)

“Aí, só porque ele te esnobou você vai lá e fica com outro carinha.” (G2J)

“Tem aqueles que para chamar a atenção da menina ele vai lá e fica dando em cima da amiga dela.” (G2T)

“Tem gente que fica só pra ser popular. Eu acho isso ridículo.” (G2J)

“Ou também tem gente que fica por quantidade, tipo: Ah, fiquei com 30 numa noite.” (G2T)

“Tem umas que pegam qualquer um, pediu pra ficar, ficou” (G2G1)

Ao discutirmos sobre o que é permitido manifestar no espaço escolar elas pontuam: “quase nada!” (G2J)

“Não exagera... não, pode beijar sim, selinho” (G2T)

“Mas só isso, um beijinho de nada!” (G2J)

“Se te pegam levam para a diretoria/coordenação” (G2D)

“Podem chamar a mãe e falar o que ocorreu” (G2G1)

As alunas do G2 colocam que os namoros não são proibidos (diferente da fala dos alunos do G1), que eles ocorrem, bem como rolos e ficadas. Os funcionários podem “até saber quem tá com quem” (G2D), mas que só podem ficar de mãos dadas e dar um beijinho rápido, disfarçado, pois assim: “os funcionários não brigam nem dão bronca” (G2D).

Em relação aos lugares em que essas manifestações ocorrem, elas localizam os mesmos espaços apontados pelos alunos do G1.

“Na quadra tem muito isso.” (G2T)

“Porque a diretora não fica lá, só fica na área de trás.” (G2D)

As alunas gostariam de ter um espaço no currículo para discutir as questões da sexualidade, temática que não é abordada pela escola em seu currículo.

“Eu vô no CJ (centro de juventude) de manhã e lá tem uma mulher que dá aula, bem legal, ela explica um monte de coisa, dá hora!” (G2J)

“Ia ser bom se tivesse aqui também.” (G2T)

“Dá hora, poder falar mais, conversar.” (G2J)

Colocam que existem duas professoras que falam com elas sobre namoros e coisas relacionadas ao ficar, estar junto, transar (confirmando o que foi trazido pelo G1).

“A gente conversa, conta as coisas, ela (professora) também se coloca, dá opinião.” (G2T)

“Até demais! Pede nosso conselho!” (G2G1)

“Pede nossa opinião sobre algumas situações” (G2J)

“Ela explica que não dá para fazer sexo o tempo todo (risos), com todo mundo” (G2D)

“É, que tem que se dar valor, pensar no que faz” (G2T)

“E que se fizer temos que usar a camisinha” (risos) (G2J)

O relato das alunas mostra que percebem a escola como o espaço em que as manifestações da sexualidade podem ocorrer dentro de determinado limite; que o

exercício de troca, conversa com as professoras é positivo, interessante, embora algumas se mostrem incomodadas com esse espaço de intimidade. Também pontuam que seria importante discutir a temática na escola, que isso poderia ajudá-las em diferentes momentos, lamentam que este trabalho não aconteça de forma sistemática.

### 4.3.3 O que fazem meninas e meninos – G3

Este grupo não se debruçou sobre estas questões. Eles simplesmente responderam de forma genérica e com pequenas discordâncias sobre namorar ou não na escola. Informaram que só é possível, ficar de mãos dadas, abraçar, namorar, sem dar beijos e que os inspetores não podem ver.

“Pode namorar” G3 Menino

“Não pode, não!” G3 Menina

“Pode, só não pode ficar beijando!” G3 Menina

“Mas pode ficar junto.” G3 Menina

Questionados sobre a importância do trabalho com a temática da sexualidade explicitaram seu desejo de que isto ocorresse, mas também não alongaram a discussão. Como tínhamos a presença de uma professora na sala de aula nesse momento a pesquisadora também não insistiu na temática para evitar situações constrangedoras para @s alun@s.

“É ia ser legal.” G3 Menino

“Poder conversar, saber mais.” G3 Menina

“Mas aqui na escola não tem” G3 Menina

“Eu vou no centro da juventude de manhã e lá tem umas mulheres que falam disso, é bem legal” G3 Menino

### 4.3.4 Algumas considerações

A sexualidade se manifesta no espaço escolar de diferentes formas: nas conversas entre @s alun@s, comentários, falas, olhares, brincadeiras e também nos beijos, abraços, “ficadas” (encontros ocasionais), como pudemos verificar nas colocações dos alun@s dos diferentes grupos.

@s alun@s relatam que existem inúmeras interdições as manifestações da sexualidade na escola e que apesar disso, elas ocorrem do carinho, do abraço e beijo as “passadas de mão” (nos momentos em que “ficam”), “dedadas” (nos momentos em que “ficam” e na hora que estão subindo as escadas) e “mão na bunda” (idem). Essas

manifestações ocorrem rapidamente, as escondidas dos inspetores e de outros funcionários da escola, pois são proibidas e quando os alunos são pegos são encaminhados para a diretoria/coordenação e os pais podem ser avisados.

Apesar das proibições muit@s alun@s afirmam já terem vivenciado essas experiências no espaço da escola, principalmente na quadra e no espaço do jardim. Talvez movidos pela “adrenalina”, para “fazer ciumes” ou “experimentar” como as alunas apontaram na discussão anterior.

A discussão da temática bem como orientações sobre as manifestações da sexualidade na escola, a vida sexual, embora conste do projeto pedagógico e das orientações recebidas, é algo que não foi colocado em prática nesta escola. Esse trabalho limita-se a algumas conversas, ou aulas de duas professoras a de ciências e a de português. Uma delas pela questão curricular, conceitual, a professora de Ciências que trabalha não só o funcionamento do aparelho reprodutivo, métodos contraceptivos, prevenção, DSTs, como também a questão da sexualidade com responsabilidade.

A outra professora, que leciona português, na fala d@s alun@s (G1 e G2) é alguém que se mostra mais interessada pelas questões de seus alun@s, assim conversa com el@s sobre muitas coisas, inclusive sexo.

As questões relacionadas a sexualidade e sua manifestação no espaço escolar deixam claro que elas ocorrem na escola o tempo todo, de forma explícita ou implícita nos atos d@s alun@s. E apesar disto, não existe na escola um trabalho planejado com estas questões. Na fala d@s alun@s do G1 e G2, el@s trazem que são raros @s professor@s que se colocam frente à temática e que quando o fazem é por uma questão específica, uma preocupação pessoal com o tema, ou uma demanda do grupo de alun@s. Podemos entender das falas d@s alun@s do G1 e G2, que ao invés de simplesmente proibir as manifestações da sexualidade na escola, “seria bem importante a escola abordar esse tema e trabalhar” de forma sistemática, freqüente, o que possibilitaria aos alun@s um acesso maior as informações, esclarecimentos e o mais enriquecedor, novas reflexões.

A postura da escola, apesar de todos os documentos norteadores do Ministério da Educação de que este é um tema fundamental para discussão e abordagem no contexto escolar, não tem sido trabalhar com estas questões, de acordo com a fala d@s alun@s.

Ao conversarmos com a coordenação pedagógica, ela pontua que “na escola eles preferem deixar essa incumbência para os pais, que acredita que o papel da escola é

formar conhecimentos (se refere aqui somente as informações, aos conteúdos conceituais) e que cabe a família a formação em relação a sexualidade. Inclusive pontuou, “as famílias podem questionar a escola ao abordar esse assunto”. Informada que a documentação oficial existente lhe assegura mais do que esse direito, colocando o como uma atribuição da escola, ela afirma que nesta escola “a direção e coordenação prefere se omitir, se resguardar”; “afinal, esse é um campo que está mesmo muito difícil trabalhar ultimamente, os valores são outros, muito diferentes e a escola já tem muito trabalho para ter que se preocupar também com isso”.

A fala da coordenadora retrata o que os alunos e alunas colocaram; a inexistência de um olhar institucional para essas questões, o que reflete uma negação de aspectos da realidade atual e de contextos bastante significativos para esses jovens. Cabe aqui uma pergunta e uma constatação: ao se negar a discutir e trabalhar aspectos relevantes para seu público não estaria a escola se distanciando de seu papel? E ainda podemos nos perguntar o quanto é difícil para nossos educadores trabalhar com a temática em questão, não só por uma construção social anterior, mas também por certo desconhecimento de como abordar a temática com os jovens. Nesse sentido é importante ressaltar o papel desempenhado nos últimos 10 anos, pelo Ministério da Educação, através de diretrizes divulgadas em documentos elaborados tanto pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM), como pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC).

Fica evidente a lacuna deixada pela instituição estudada em relação às questões da sexualidade. Ao não incluir em seu projeto pedagógico, especificamente no planejamento de seu trabalho, plano de curso, a temática e discussão sobre a Sexualidade a escola não só não atende a uma demanda oficial do Ministério da Educação, que foi solicitada desde a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, em 1997, como deixa de cumprir com um importante papel: “o de formação de sujeitos que vejam de maneira respeitosa a diversidade de modos de vida presentes nas sociedades contemporâneas, promovendo atitudes de auto-respeito e respeito interpessoal.” (GDE, 2009)

#### **4.4 Sobre os professores e professoras.**

Nesta categoria procuramos investigar a leitura d@s alun@s sobre seus professores e professoras em relação ao domínio conceitual, as estratégias e práticas em sala de aula, ao relacionamento com o grupo de alun@s, enfim, as questões pertinentes a prática escolar dos diferentes docentes.

Um primeiro ponto para localizar é que o número de professoras que lecionam diretamente para estas turmas é um pouco superior ao de professores. As turmas participantes da pesquisa possuem 04 professoras e 02 ou 03 professores (depende das faltas e licenças médicas); sendo que dois destes são eventuais, embora um já acompanhe o grupo há um ano e o outro o faça desde novembro de 2010.

É importante informar que a participação do G 3 ficou bastante prejudicada também nessa categoria, pois no momento em que abordávamos este assunto a professora de Matemática entrou na sala informando que finalizaria a avaliação dos cadernos naquele espaço. Essa presença inibiu a pesquisadora para formular as questões, pois não queria deixar os alunos e alunas em uma “saia justa” diante de uma professora. Assim, as perguntas foram mais genéricas, evitando a explicitação de críticas mais incisivas da atuação d@s educador@s (o que ocorreu nos grupos anteriores). Como consequência, a participação do grupo 3 ocorreu de forma mais genérica, as respostas foram mais sucintas, @s participantes colocaram-se de forma menos efusiva e mostraram-se mais comedidos em seus comentários.

##### **4.4.1 O que pensam os meninos – G1**

Uma preocupação presente no G1 foi a de que suas falas, críticas, ponderações pudessem ser “entregues” para a coordenação e para o grupo de professor@s. A fala do aluno F, ao finalizarmos os trabalhos elucidou bem esse ponto: “Não vai sair daqui essa conversa, pelo amor de Deus! É sério mesmo, ninguém pode saber, professora nenhuma!” Seu comentário possibilita que questionemos o quanto este grupo de professor@s estabeleceu uma relação com @s alun@s em que estes parecem temer algum tipo de retaliação por parte do grupo de educador@s, se apresentarem seus questionamentos. Ou seja, que o espaço de troca entre alun@s e educador@s não tem se constituído de forma tranqüila. O que é explicitado no decorrer das discussões, em que os alunos mostraram-se, por vezes mais insatisfeito com a postura das professoras do

que com a dos professores, embora tenham localizado semelhanças na forma dos dois grupos atuarem.

“@s professor@s desta escola são bons.” (G1F)

“Eles sabem dar as matérias.” (G1A)

“É gente boa, mas quando @s professor@s tem algum problema pessoal, ou chegam nervos@s da outra turma, el@s as vezes xingam.” (G1D)

“Chama a gente de lixo !” (G1V)

“É maior mal!” (G1D)

@s alun@s, neste momento, estabelecem uma diferenciação entre a atuação das professoras e a dos professores:

“Os professores tem mais paciência e quando a perdem dão um grito só, eles batem na mesa, mandam @ alun@ para fora da sala e boa.”

“As professoras falam muito, dão bronca.”

“É dão bronca 10 vezes, são muito chatas!”

Questionados de por que não conversam sobre essa situação com @s professor@s, na tentativa de melhorar a relação em sala de aula, @s alun@s dizem, “não adianta”(G1V), que “não existe espaço para isso”(G1A) e que “conversar só vai piorar ainda mais a situação, vão ficar mais nervos@s!”(G1F). Essas ponderações mostram uma falta de escuta d@s professor@s e nos faz pensar em que lugar os alunos colocam o adulto, uma vez que não enxergam o diálogo como uma possibilidade para o entendimento.

“Nem adianta falar que não vão fazer.” (G1F)

“Não podem cobrar respeito, el@s não dão isso?” (G1D)

“A gente fica maior mal, né professora!” (G1F)

“Temos que tratar as pessoas de igual para igual.” (G1)

Outro ponto importante é o como olham para a situação de forma critica “cobram o que não fazem” e ao não se sentirem respeitados não percebem o porquê deveriam respeitar.

#### **4.4.2 O que pensam as meninas – G2**

A opinião do grupo de alunas em relação aos professores não difere muito do que foi relatado pelo G1. Entretanto, a crítica nesse grupo é mais generalizada para @s professores e professoras. As alunas demoram mais para fazer uma distinção entre a atuação de professores e de professoras e elas também atribuem as professoras um papel mais desrespeitoso, bravo, chato.

“Ameaçam a gente.” (quando fazem bagunça ou conversam demais) (G2J)  
 “Xingam de galinha.” (G2T)  
 “É pode acreditar, muita falta de consideração!” (G2G1)  
 “A gente tá aprendendo, né? El@s xingam, fazem o que querem e depois cobram respeito?! (G2J)  
 “Comigo não! Eu respondo mesmo!” (G2T)  
 “Falam prá gente falar assim com a mãe” (G2G1)  
 “Falam que as mães não dão educação prá gente!” (G2D)  
 “Sempre falam que é para respondermos assim para nossas mães, eles deveriam discutir só com a gente e não botar a mãe no meio!” (G2J)  
 “Só respeitamos quem respeita a gente. Ficar colocando a mãe no meio, dizendo que ela não nos deu educação, ensina o que?” (G2T)

O G2 teve uma avaliação bastante crítica da forma pela qual os educadores e educadoras relacionam-se com os alunos e alunas. O grupo apontou questões preocupantes em relação à atuação educativa tanto dos professores como das professoras, embora um número de críticas maior recaia, novamente, sobre o grupo das professoras, como mostram as falas abaixo:

“É os dois fazem igual (aula) e também desrespeitam.” (G2D)  
 “Mas as professoras pegam mais no nosso pé.” (G2T)  
 “São mais chatas” (G2G1)  
 “Quando tem algum problema pessoal é pior ainda, a TPM ou se chegam nervosas da outra turma, elas xingam, falam que não vão fazer nada!” (G2J)  
 “É dizem: eu vou ganhar o meu dinheiro de qualquer jeito, então tudo bem!” (G2G1)  
 “E ficam fazendo outras coisas na sala!” (G2D)  
 “Não tá certo, né? Não tá certo a gente bagunçar, eu sei, mas também não precisa ser assim...” (G2T)  
 “Demais, falta de educação delas, né?” (G2J)

E continuam:

“Se só viramos para falar uma coisinha ele (professor/professora) já acha ruim e manda parar de falar” (G2D)  
 “Depois se falamos outra coisinha, o professor/ a professora já fica bravo/a, grita, fala que vai chamar a inspetora, colocar no livro de ocorrência, e chamar nossa mãe” (G2T)  
 “Parece que elas/eles (professores) querem que a gente se ferre.” (G2J)  
 “Não acreditam que a gente estuda, eles sempre julgam a gente porque a gente só conversa, mas a gente também estuda.” (G2T)  
 “Os professores e as professoras deveriam entender mais a gente, deveriam deixar conversar baixo, aula devia ser: fazer um pouco de lição e conversar um pouco.” (G2G1) (rindo).  
 “Eles/elas tomam os bilhetinhos que passamos, nem percebem que é uma forma de não atrapalhar a aula!” (G2D)  
 “E o que é pior pegam e ainda lêem, já leram para a classe inteira!” (G2T)

“Isso é muito desrespeito, como eles/elas querem ser respeitad@s se não respeitam a gente?” (G2J)

“Também tem profess@r que atende o celular na sala de aula e se a gente fizer isso toma a maior bronca. Não é justo! E eles nem pedem licença, vão atendendo assim mesmo.” (G2T)

Ainda na avaliação que as alunas fazem d@s professor@s aparecem afirmações como:

“A gente estuda mais que os meninos e as professoras pegam mais no nosso pé do que no deles!” (G2G1)

“As professoras respeitam mais os meninos, não pegam tanto no pé, protegem os meninos, deixam eles sair da sala” (G2D)

Em relação a essa diferença no tratamento d@s professores para com os meninos e as meninas, T. conclui:

“As professoras protegem mais os meninos e os professores mais as meninas.”

Ao retomarmos se a atuação dos meninos e das meninas é a mesma em sala de aula, elas pontuam:

“É os dois fazem igual (bagunça na aula) e também desrespeitam.” (G2D)

“Mas na outra turma sabemos que são os meninos que desrespeitam mais.” (G2T)

Esse grupo não se mostrou preocupado com a possibilidade de suas colocações chegarem aos ouvidos do grupo de educador@s da escola, embora as alunas tenham tomado o cuidado de baixar a voz ao fazer as críticas mais contundentes, pois estávamos na sala da coordenação. Como levantado no grupo 1, essas situações de desrespeito incomodam bastante as alunas que ao sentirem-se desrespeitadas não só ficam magoadas, bravas, mas perdem o respeito pelos educadores, situação que inevitavelmente não contribui para o estabelecimento de relações produtivas com o grupo, nem para o andamento das aulas. Além de construir uma imagem para as alunas de que estas “são perseguidas” por suas professoras.

Verificamos neste grupo a explicitação de que professoras e professores atuam de formas distintas em relação aos alunos, momento em que essa diferenciação de atuação ficou vinculada as questões de gênero e não ao lugar de estudantes que estas meninas e meninos ocupam.

#### 4.4.3 O que pensam os meninos e as meninas G3

Como apontado esse grupo foi o que menos problematizou a atuação de seus professores e professoras, eles falaram que:

- “A maioria ensina bem.” G3 Menino
- “Eles explicam de forma clara.” G3 Menino
- “Todos cobram a lição da casa.” G3 Menino
- “Falam que tem muita conversa e bagunça no grupo.” G3 Menina
- “Já teve turma em que as meninas faziam mais bagunça que os meninos, mas este ano @s professor@s falaram que tá igualado” G3 Menina
- “Acho que tem professora que é mais rigorosa, mas também tem professor.”

G3 Menina

- “Nem todos olham os cadernos.” G3 Menina
- “Mal o L. olha também.” G3 Menino
- “E tem professora que nem liga prá isso.” G3 Menina

Localizamos pelas falas do grupo que eles não localizam diferenças na atuação dos professores e professoras na forma de atuar com a sala, apesar de pontuarem pequenas diferenças no que diz respeito a forma de se relacionar com o grupo:

- “Mas as professoras conversam mais com a gente.” G3 Menina
- “Também conversam com a gente.” G3 Menino
- “Mas tem professor que briga menos com a gente.” G3 Menina
- “Depende de quem é o professor ou a professora.” G3 Menina
- “As meninas têm mais facilidade de se relacionar de maneira mais próxima com as professoras mulheres, ao passo que isso é indiferente para o grupo de meninos.” G3 Menina

Na fala acima os participantes alternam entre considerar a diferença de gênero uma questão que pode diferenciar as práticas e formas de se relacionar d@s educador@s, com outros em que relacionam estas diferenças a forma de ser de cada um.

#### 4.4.4 Algumas considerações

A principal colocação dos alun@s, e nesse momento estamos falando principalmente dos dois primeiros grupos G1 e G2, é que muitas vezes @s educador@s se colocam de maneira bastante desrespeitosa para com @s alun@s.

Os participantes dos 3 grupos assumem que tanto os alunos como as alunas bagunçam e desrespeitam os professores na mesma proporção, e dizem que este é um movimento oscilante, que depende da turma, da disciplina e do professor/professora.

Por desrespeito entendem desde atitudes como conversar em sala de aula, mandar bilhetinhos, não realizar o que o professor pediu, até responder de maneira indelicada, sem educação e “bater boca” com @profess@r.

Alun@s colocam que quando os professores ou as professoras “tem algum problema pessoal, TPM (colocação do grupo de meninas), ou chegam nervos@s da outra turma, @s relações ficam mais tensas, difíceis.

As colocações feitas retratam a existência de situações de desrespeito dos dois lados: tanto d@s professor@s para com @s alun@s, como dest@s para com @s professores. O que nos leva a concluir que o espaço de sala de aula, de aprendizagens muitas vezes tem se apresentado de maneira hostil, como um espaço de batalha em que a aprendizagem acaba, muitas vezes, ocorrendo de maneira enviesada, como coloca uma aluna. Cabe ainda a colocação insinuada por uma aluna do G2; afinal @s educador@s são os adultos da situação, deveriam atuar de forma a ensinar, “dar o modelo” e em alguns momentos fica claro o quanto suas práticas contradizem seu discurso, da necessidade do respeito, por exemplo.

Em relação à didática de sala de aula, ao ensinar, a opinião dos três grupos é a de que tanto os professores, como as professoras, atuam de forma semelhante, dando boas aulas e explicações. Entretanto, foi unânime a colocação de que quando estes estão estressados el@s se alteram, muitas vezes chegando a desrespeitar os alunos e alunas.

A frequência com que ocorrem momentos de conversa exagerada são vistas de forma diferente pelos grupos. O G1 informa que acontecem “às vezes”; já o G2, que ocorrem quase sempre, que “Tem muita indisciplina na sala e @s professor@s “desistem” (G2T) e completam: “para mim não faz falta aprender, eu não ligo para isso, para o estudo, o que aprendo, tem muita matéria inútil, que não vamos usar nunca na nossa vida!” (G2G1)

O contra ponto em relação a atuação d@s professor@s foi feito com a provocação de que trouxessem falas que justificassem a colocação feita de que: “esta é uma escola bacana” (G1F, G2J). Nesse momento tanto os alunos como as alunas retomam os aspectos positivos localizados em seus professores e professoras. “Tem profess@r que é rígid@, exigente e dá uma aula boa, aí tudo bem, mas têm outros que só são rígidos e dão aula ruim, chata” (G2D), ou ainda “eles sabem Muuuuuito da matéria, e sabem explicar bem também!” (G2J)

Assim, em relação ao domínio conceitual d@s professor@s @s alun@s colocam que: conhecer a matéria bem, não tem relação com ser professor ou professora e sim saber bem o conteúdo.

Ainda uma diferença se faz presente no que diz respeito a atuação dos professores e das professoras em classe. Ambos os grupos, 1 e 2, localizam que as professoras são mais estressadas, dão broncas mais frequentes e demoradas; e que os homens são menos estressados, mais diretos, gritam, colocam o aluno para fora e não ficam discutindo muito. Essa postura certamente faz com que a leitura do estresse fique maior para as professoras, uma vez que estas prolongam as broncas e os alunos têm um tempo de aula maior dedicado a estas questões, ao passo que na situação apresentada pelos professores eles encerram a questão de forma mais breve (colocam o aluno para fora).

Outra diferença colocada foi que as professoras às vezes ficam mais íntimas dos alunos e das alunas, se preocupam mais com elas, conversam mais dos problemas, da vida, dão conselhos. E os professores não se colocam tanto sobre as questões pessoais. Esta ponderação também se fez presente no grupo misto (G3), quando uma aluna colocou que “as meninas têm mais facilidade de se relacionar de maneira mais próxima com as professoras mulheres, ao passo que isso é indiferente para o grupo de meninos”.

Percebemos que as diferenças atribuídas aos professores e as professoras relacionam-se, pelo apresentado neste texto e discutido pelos alunos e alunas, muito mais a forma de atuação, a postura d@s educador@s, a maneira dest@s se relacionar com o grupo de alun@s, do que as questões de conhecimento, de domínio dos conteúdos de sua disciplina. Esta ponderação nos conduz a um questionamento já feito nesse trabalho de que é preciso rever a real função da escola atual. Pois, ela se apresenta hoje, e podemos perceber através das ponderações feitas pelos diferentes grupos, como um rico espaço de aprendizagens múltiplas, um espaço que possibilita a aprendizagem da vida em grupo, a inserção social, o espaço de troca entre seus diferentes atores, do relacionamento e do encontro com o outro. A questão da transmissão de informações, da construção de conhecimento, do conteúdo conceitual propriamente dito, foi muito menos abordada pelos atores do processo. Um motivo para isso pode ser o fato destas informações encontrarem-se hoje bem mais disponíveis para o acesso de todos (a tecnologia, o computador, a rede alterou bastante o processo de construção e transmissão do conhecimento).

É preciso também pontuar o quanto esse acervo cultural, científico é hoje muito menos estático encontra-se em constante processo de construção a cada nova pesquisa, descoberta, relação.

A reflexão feita pelo trabalho desenvolvido permite-nos questionar qual é a atual função das diferentes instituições de ensino; não seria o momento de investir na organização de um currículo, um projeto pedagógico e um plano de curso que olhasse para o momento atual, para as questões de relacionamento, de cuidado com o outro, de respeito ao ambiente, construindo um currículo que colocasse as diferentes informações, conceitos em relação e que, pudesse fazer sentido para noss@s jovens? Que este currículo se torna-se vivo e parte da vida destes alunos e alunas contribuindo em sua forma de estar e atuar no mundo? Esta alteração talvez possibilitasse que o discurso da aluna T se alterasse e esta pudesse perceber que a escola, com suas vivencias, conceitos, problematizações e singularidades se torne um espaço fundamental de viver a vida, seja nas trocas entre alun@s, entre est@s e professor@s, nas investigações feitas, no estabelecimento de relações entre diferentes conceitos e na construção de conhecimentos significativos.

## CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão fundamental que norteou este estudo consistiu em investigar os significados atribuídos por professor@s e pelo grupo de estudantes em relação às questões do gênero masculino e feminino e sexualidade, verificando suas manifestações no cotidiano escolar. Constituíram-se objetivos específicos deste estudo investigar e caracterizar as concepções de masculino, de feminino e de sexualidade presentes nas falas dos professor@s e alun@s; identificar e analisar a percepção d@s docentes sobre @s alun@s; examinar a percepção d@s alun@s em relação à atuação d@s professor@s e investigar os contornos da relação educador@s – estudantes conforme o sexo. Para tanto utilizamos instrumentos de pesquisa qualitativa, no intuito de sinalizar nas falas e posturas dos diferentes protagonistas – alun@s e professor@s - indícios da forma pela qual se representam e relacionam quanto ao gênero masculino e feminino e a sexualidade.

O estudo ao tratar mais especificamente das interações destes estudantes com seus professor@s constatou a existência de algumas diferenças na forma de atuação d@s educador@s, quais são elas e como os estudantes a percebem.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa descritiva de caráter investigativo, fundamentada em pesquisa bibliográfica, análise de questionários (escala Likert), entrevistas semi direcionadas e realização de grupo focal.

No que se refere a aproximação com o objeto de estudo o suporte teórico norteou leituras, reflexões e possibilitou a organização dos instrumentos de investigação utilizados e a análise dos dados obtidos.

Após leituras e pesquisa bibliográfica, levantamos afirmações que retratavam visões cristalizadas dos comportamentos masculinos e femininos, elaboramos um roteiro no qual @s professor@s se posicionaram e entraram em contato com a temática e a pesquisa. Apesar de se mostrarem disponíveis ao trabalho a participação d@s professor@s foi inferior a esperada; apenas 50% d@s professor@s convidados responderam a escala. Os motivos podem ser vários; desde indisponibilidade de tempo, pouca familiaridade com a estratégia da pesquisa (on-line), passando pelo desinteresse, resistência frente à temática abordada, etc.

A instituição escolar historicamente tem, de forma geral, reproduzido preconceitos, posturas, conceitos ao invés de ampliar horizontes, incluir novas possibilidades, produzir conhecimentos, novos conceitos, posturas alternativas, papéis múltiplos para que noss@s alun@s sejam pessoas que vivam suas singularidades em sua potencialidade e, ao mesmo tempo, valorizem as diferenças. Ou seja, a escola enquanto instituição que carrega valores, intenções, conhecimentos, desempenha um papel importante na história do homem, seja na manutenção de verdades e posturas, seja no questionamento destas. Desta forma, é também nesse espaço que os adolescentes produzem, reproduzem, vivenciam e significam sua *sexualidade*. Nesse período @s adolescentes experimentam de forma mais freqüente e intensa aspectos de sua sexualidade e a externalizam. “Assim, gestos, movimentos e sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados pelos estudantes tornando-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*” (LOURO, 2008, p.60 e 61).

Foi essa dimensão que o trabalho procurou investigar; desvendar as questões do gênero masculino e feminino circunscritas ao espaço escolar, pois a questão propulsora foi que apesar das alterações existentes na relação masculino / feminino, estas ainda ocorrem de maneira muito “tímida” no espaço escolar.

A escola “oferece” um modelo binário de sexualidade, usando como estratégia a ocultação de sexualidades alternativas. Ao ignorar os gays e as lésbicas a escola favorece a construção de identidades de gênero tradicionais – homens - masculinos e mulheres - femininas. Essa “ignorância” é um ato intencional e ativo, desvalorizam-se as sexualidades alternativas para que “as sexualidades esperadas” sejam construídas. Desta forma, a escola reforça que existiria uma conexão causal entre sexo biológico, gênero e interesse sexual, contribuindo de maneira significativa para a perpetuação de que existe um único modelo de vivencia sexual socialmente aceitável: o da heterossexualidade compulsória, como nomeia Butler (2003) e ainda uma heterossexualidade monogâmica e voltada para a reprodução (MISKOLCI, 2005, p.17 e 18). Embora tenhamos claro que este padrão já foi rompido há algum tempo, a escola ainda atua nessa perspectiva (CAVALERO, 2009, p.51). Entretanto, no decorrer do trabalho fomos, muitas vezes, surpreendidos pelas colocações feitas, **tanto pel@s educador@s, como pelo grupo de alun@s, que mostraram em seu discurso lugares menos cristalizados, estanques para o que é feminino e masculino.**

Objetivamos com a divulgação deste trabalho contribuir para que a escola se debruce sobre sua diversidade enxergando-a como possibilidade, uma vez que esse movimento de aceitação e valorização é fundamental na promoção da igualdade e do respeito à diversidade e ao ser humano.

Investigamos os diferentes agentes do processo: alun@s e educador@s; @s alun@s para conhecer como a sexualidade se faz presente para eles e @s educador@s uma vez que estes atuam na formação de pessoas sexualizadas e são eles mesmos seres sexualizados. Assim, conhecer o que pensam é fundamental, pois, como verificamos nas diferentes falas, suas opiniões, ações e pensamentos se constituem em uma referencia para as crianças e adolescentes que por eles são formados.

Assim, embora a escola tenda a “invisibilizar” a sexualidade, encarando-se como espaço sexualmente neutro, pressupondo que a sexualidade é assunto privado e, portanto não cabe no espaço coletivo os educadores participantes do trabalho não se portam como seres assexuados e permitem que estas relações, bem como suas subjetividades se façam presentes em sala de aula.

Constatamos neste estudo que estávamos diante de um grupo de **educadores** “posicionado”, ou seja, sujeitos que ocupam o lugar de educador e não se furtaram a expressar sua opinião seja na escala apresentada (percentagem de questões “Não sei” - 16%) ou nas entrevistas realizadas. A escala Likert apresentou afirmações com as quais @s docentes, na grande maioria das vezes discordou, ora de forma contundente ( 87% a 100%), outras nem tanto (62,5%). Uma vez que a escala apresentava generalizações, comportamentos tipicamente masculinos e femininos, naturalizados, generalizações e estereótipos, concluímos que essa discordância mostra o quanto est@s professor@s possuem uma visão menos cristalizada, que contempla a diferença e que inclui múltiplas possibilidades à forma de ser homem e ser mulher e por outro lado trazem ainda generalizações e naturalizações do que é o papel de alun@, embora desvinculando-as de uma questão de gênero. Uma nova investigação poderia ser feita sobre qual é este lugar de alun@ presente na fala d@s educador@s entrevistad@s.

As colocações d@s professor@s apontam para uma alteração no comportamento, nas atitudes e formas de pensar tanto das mulheres como dos homens. El@s localizam que lugares que já foram marcados como essencialmente femininos hoje são habitados pelos homens e vice-versa. Ou seja, os diferentes comportamentos são atribuídos às subjetividades individuais e não vinculados necessariamente a uma

questão de gênero, constatação que foi posteriormente confirmada na realização das entrevistas com @s professor@s.

O grupo de educador@s coloca que é preciso exigir o mesmo das alunas e dos alunos no que diz respeito à produção, comprometimento com as questões escolares e posturas de estudante; que as facilidades e as dificuldades estão presentes nos dois grupos, que não verificam diferenças significativas entre eles no que diz respeito ao ritmo das aprendizagens, ao empenho para executá-las, nem tão pouco em relação aos resultados obtidos (qualidade da produção final, das aprendizagens). Ou seja, as diferentes habilidades e competências cognitivas apresentadas, de acordo com o grupo de professor@s, não se relacionam diretamente ao sexo d@s alun@s. Este resultado permite inferir que **antigos preconceitos, concepções, formas de pensar e atuar em relação aos alunos e as alunas não se confirmam na percepção deste grupo de professor@s.**

@s professor@s assinalam que a postura de estudante está relacionada ao papel de alun@ na sala de aula, ao lugar de aprendiz, de estudantes na escola e não a uma questão de gênero masculino ou feminino. Poderíamos ainda afirmar que, de acordo com o grupo pesquisado, a maior parte dos comportamentos e atitudes relacionadas ao universo escolar se relacionam ao papel de alun@ que @s student@s adotam e não a sua condição de homem ou de mulher.

Desvincular comportamentos e habilidades cognitivas, procedimentais e atitudinais do sexo dos indivíduos é um passo importante para que as relações entre homens e mulheres aconteçam de forma menos desigual e hierárquica. **As respostas fornecidas por este grupo de professor@s nos dão um panorama positivo, ao constatarmos que ess@s educador@s agem da mesma forma em relação a suas alunas e a seus alunos. Assim, ao menos em seus discursos a igualdade de possibilidades e oportunidades no espaço escolar se faz presente para as alunas e para os alunos.**

Ao olharmos para os outros agentes deste processo, @s alun@s, percebemos pela disponibilidade do grupo em participar, trazer opiniões, dúvidas, anseios, o quanto estes jovens estão disponíveis para as discussões que lhe são significativas, que relacionam com o seu cotidiano e o quanto colocam de maneira veemente a importância e necessidade da escola propor espaços institucionalizados, organizados de troca, discussão de temáticas cotidianas entre seus diferentes ator@s. Também fica claro, pelas respostas obtidas, que embora as visões de homem e de mulher estejam muito

menos fixas e cristalizadas as antigas concepções e preconceitos surgem com frequência na fala dos componentes do grupo. Assim, tanto no que se refere às características atribuídas ao homem, ao que é considerado “masculino”, como no que é atribuído às mulheres, ao “feminino”, os lugares e concepções estão, ao menos na fala d@s alun@s participantes, menos cristalizados e marcados. Foi possível localizar nos diferentes grupos o quanto a diversidade de posturas, atuações e pensamentos se faz presente em seus cotidianos e são vistas como possível, interessante e desejável. Apesar deste avanço, estereótipos e generalizações também se fazem presentes na fala d@s participantes dos diferentes grupos. Entretanto, ao mesmo tempo em que estes aparecem, são questionadas pelo próprio grupo deixando claro o quanto diferentes opiniões, olhares e concepções são possíveis, e que é na reflexão que as concepções podem ser confirmadas, alteradas, construídas, retomadas, refeitas.

@s alun@s, assim como @s educador@s concluem que as diferenças entre os “homens e as mulheres” estão localizadas em um primeiro momento no corpo. “Nos últimos dois séculos “sexo” adquiriu o sentido no qual se refere às diferenças anatômicas entre homens e mulheres, a corpos marcadamente diferenciados e ao que nos divide e não ao que nos une, a diferença sexual e a atividade sexual acabaram por ser vistas como de importância social única” (WEEKS, 2007. p.42). O corpo físico marca a diferença, a questão biológica, a diferença sexual, mas @s estudantes pontuam a existência de outros fatores que marcam essas diferenças: atitudes, mentalidades, posturas, pensares e que estas diferenças são construídas “pela vida, família, amigos, globalização, pela sociedade”.

@s alun@s também apontam o quanto essas concepções estão em movimento constante, que se altera cotidianamente, uma vez que uma característica atribuída a um determinado sexo em determinado momento histórico está, em outro contexto e período presente no outro sexo. Pela fala d@s alun@s fica claro que os modelos construídos pela sociedade apresentam comportamentos, posturas, pensares e valores que são aprendidos. Entretanto @s alun@s também ponderam: “em algumas partes a gente aprende, em outras já é o instinto”. Momento em que “naturalizam” alguns comportamentos e atitudes relacionando-as a determinado sexo. Poderíamos, a partir da fala acima, concluir que existe um jeito único de ser homem e de ser mulher (instintivo ou apreendido), mas o próprio grupo retoma a questão. Percebemos então o quanto “antigos valores e concepções” estão presentes não só n@s educador@s como também

n@s alun@s, e que em abos os casos esses **não se apresentam mais como verdades inquestionáveis, absolutas.**

**O grupo de alun@s, como seus professor@s, localizam que existe uma igualdade na produção escolar dos meninos e das meninas,** que a qualidade desta produção depende muito mais de gostar ou não da matéria, do envolver-se com a escola, com os estudos, do que do fato de ser menino ou menina.

Em relação às atitudes apresentadas na escola @s participantes dos diferentes grupos apontaram somente uma diferença: a de que as meninas falam mais alto (“gritam”) que os meninos e demoram mais para ficar quietas, fazer silêncio quando os professores o solicitam. Os grupos não apontaram diferenças entre os alunos e as alunas em relação ao ato de se empenhar, comprometer-se com o estudo e nem mesmo em relação ao “bagunçar em sala de aula”. Posturas que segundo @s diferentes participantes consideram que: “Depende da pessoa, não se define com o sexo, e sim com o jeito de cada um!” e da relação que cada alun@ estabelece com @s professor@s e com as disciplinas.

Ao investigarmos a relação educador@s / alun@s, as colocações feitas frente à didática d@s educadores, ao domínio da sala de aula, ao ensinar a opinião d@s alun@s é que professores e professoras “ensinam bem, explicam de forma clara, cobram as lições, o empenho e trabalham com qualidade”. Não localizando diferenças significativas em relação à qualidade das aulas ou d@s docentes que eles relacionem ao fato de ser professor ou professora.

Algo não previsto inicialmente neste trabalho e que apareceu de forma contundente na fala d@s alun@s foi uma crítica a postura d@s educador@s; a forma pela qual os educadores e educadoras relacionam-se com os alunos e alunas. Os grupos focais apontaram situações em que @s alun@s localizam que professores e professoras atuam de forma semelhante e que ambos com certa frequência se manifestam de maneira bastante desrespeitosa para com @s alun@s. Para justificar essa afirmação, @s alun@s apresentaram exemplos cotidianos e críticas contundentes em relação as falas d@s educador@s em sala de aula, principalmente em relação a atuação das professoras. “Quando **elas** têm algum problema pessoal, TPM, ou chegam nervosas da outra turma, elas, às vezes, xingam, ameaçam, chamam a gente de lixo” e complementam: “**os professores** quando perdem a paciência dão um grito só, batem na mesa, mandam calar a boca e @ alun@ para fora da sala”. Fica claro nestas falas, o quanto situações de desrespeito estão presentes nas duas situações, mas o fato das professoras

“prolongarem” a bronca, é lido pel@s alun@s de forma negativa e não como possibilidade de reflexão (provável objetivo da educadora ao problematizar e discutir a situação).

@s alun@s retomam seu descontentamento frente as situações de desrespeito dizendo: “Os professores e as professoras deveriam entender mais a gente, Isso é muito desrespeito! Como eles/elas querem ser respeitad@s se não respeitam a gente?”; “Não é justo!” Ao serem questionados se estas situações são freqüentes e ocorrem desrespeito por parte d@s alun@s para com @s professor@s, el@s confirmam dizendo que existem situações de desrespeito dos dois lados: tanto d@s professor@s para com @s alun@s como dest@s para com @s professores. O que nos leva a concluir que o espaço de sala de aula, de aprendizagens, da troca, do encontro não só com o conhecimento como com o outro muitas vezes tem se apresentado de maneira hostil, como um “espaço de batalha”. O que pode afastar os alunos deste importante espaço de aprendizagem de vida coletiva, de construção de conhecimento. Como podemos verificar na fala da aluna: “para mim não faz falta aprender, eu não ligo para isso, para o estudo, o que aprendo, tem muita matéria inútil, que não vamos usar nunca na nossa vida!”

Professor@s e alun@s afirmaram no decorrer deste trabalho que a maior “liberdade sexual” vivida e estimulada pela sociedade atual **possibilita aos jovens experimentar formas menos “catalogadas” de se relacionar, novas formas de se tocar, conhecer seu corpo, o do outro, possibilitando formas distintas de se “estar junto”**. Assim, os jovens vivenciam experiências no campo dos relacionamentos de forma menos única e mais descompromissada, múltipla. Também podemos inferir que posturas e práticas que já foram “condenadas” socialmente são hoje aceitáveis e desprovidas de uma conotação negativa. Uma pergunta, decorrente desta pesquisa é o quanto essas experimentações promovem um turbilhão de sensações que podem estimular um movimento freqüente de busca por um prazer múltiplo, imediatista, difuso e quais seriam as decorrências dessas novas formas de relacionamentos.

A inexistência de um olhar institucional para as questões da sexualidade, reflete uma negação de aspectos da realidade atual e de contextos bastante significativos aos jovens. Cabe aqui uma pergunta e uma constatação: ao se negar a discutir e trabalhar aspectos relevantes para os educandos, razão de ser da instituição, não estaria a escola se distanciando de seu papel? A constatação: o quanto é difícil para @s educador@s trabalhar com a temática da sexualidade, não só por uma construção social que a manteve restrita a espaços privados ou marginais, mas também por um

desconhecimento de como abordar a temática com os jovens. Nesse sentido é importante ressaltar o papel desempenhado nos últimos 10 anos, pelo Ministério da Educação, que ao elaborar documentos norteadores sobre a temática, abre e institui um espaço para que a discussão possa ser inserida nas instituições escolares.

Decorrente desta análise é pertinente perguntar: é a escola ainda hoje, o espaço de construção do conhecimento conceitual ou as transformações vividas pela sociedade e pela própria instituição colocam-na como um lugar do encontro, da troca, de múltiplas aprendizagens? Podemos inferir que: o que se aprende na escola passa pelo corpo, pelas percepções, sensações de cada participante e não só por seu currículo, pelas informações transmitidas pelos professores, pelo conhecimento formalmente construído. Assim é preciso reinventarmos uma forma de estar e atuar na escola que trabalhe de fato com situações significantes para @s protagonistas deste processo: alun@s e professor@s.

Tod@s @s entrevistad@s, alun@s e professor@s, pontuam que a sexualidade se manifesta no espaço escolar, de forma explícita ou implícita, e que a escola não tem trabalhado com estas questões. El@s reconhecem a importância de um trabalho sistemático com a temática, o que possibilitaria aos alun@s não só um acesso maior as informações, como reflexões que os possibilitasse atuar de maneiras mais reflexivas, respeitosas e talvez até mais prazerosas frente as diferentes manifestações da sexualidade. **Ao não atuar nessa perspectiva, a escola estudada deixa de cumprir com um importante papel: “o de formação de sujeitos que vejam de maneira respeitosa a diversidade dos modos de vida presentes nas sociedades contemporâneas, promovendo atitudes de auto-respeito e respeito inter-pessoal.”** (GDE, 2009).

A reflexão feita por este trabalho permite-nos finalizar com mais uma questão qual seria a atual função das diferentes instituições de ensino? Seria o momento de investirmos na organização de um currículo, um projeto pedagógico e um plano de curso que trouxesse os conhecimentos, os conceitos e incluísse um olhar para as questões dos relacionamentos, do cuidado com o outro, do respeito ao ambiente, às diferentes subjetividades, construindo uma escola que leve em conta o contexto pós moderno, globalizado e que fizesse sentido para noss@s jovens ao “conversar” com a realidade?

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo, Pioneira 1998.

\_\_\_\_\_ **A pesquisa do cotidiano escolar**. In; FAZENDA, I. (org.) Metodologia da pesquisa educacional. S.P.: Cortez, 1989.

AZEVEDO, L.C. de. **Estudo histórico sobre a condição jurídica da mulher no direito luso-brasileiro** - desde os anos mil até o terceiro milênio. São Paulo: RT, 2001

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMANN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2005.

BEAUVOIR, S. **O Segundo sexo. 2. A experiência vivida**. Tradução de Sérgio Milliet. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1980.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_ **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_ **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007

BRITXMAN, D. **Curiosidade, sexualidade e currículo**. In: LOURO, G.L. (Org) **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2000. p.83-111.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008

CAMERON D. **Dicotomias Falsas: gramática e polaridade Sexual In Gênero Identidade e desejo. Antologia Critica do feminismo contemporâneo** MELO. A. G.(org) Editora Cotovia Lisboa, 2002.

CANDAU, V. M. F. 2002. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação**. In: **Dossiê “Diferenças”**. Educação e Sociedade, Campinas, ano 13, ago. 2002. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação.

CANEZIN, Claudete Carvalho. **A mulher e o casamento: da submissão à emancipação.**

CATONNÉ, J.P. **A sexualidade, ontem e hoje.** Tradução de Michele Íris Koralek. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção questões de nossa época; v. 40).

CAVALLEIRO, Eliane; MARQUES, Ana. **Políticas públicas, desigualdades raciais e de gênero: repensando valores, princípios e práticas.** In: Anais do Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder. Florianópolis: UFSC, 2008.

DELEUZE, G e PARNET, C. 1998. **Diálogos.** São Paulo: Escuta 1998, p.10.

CAVALEIRO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas /** Tese de doutorado Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, 2009

CHIZZOTTI, A. **O cotidiano e as pesquisas em educação.** In: FAZENDA, I. (org.). Novos enfoques da pesquisa educacional. S.P.: Cortez, 1992.

COSTA, Ana Alice Alcântara **O Movimento Feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política** In **Olhares feministas /** Hildete Pereira de Melo, Adriana Piscitelli, Sonia Weidner Maluf, Vera Lucia Puga (organizadoras) Brasília: Ministério da Educação Unesco, 2009. Coleção educação para Todos; v.10

COSTA, Ana Paula **As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de pedagogia: uma análise a partir do recorte de gênero.** 2009. Dissertação de mestrado em educação escolar – UNESP – Araraquara.

DA MATTA, R. 1993. **O biológico e o social e o Social e o cultural.** In: Relativizando: uma introdução à Antropologia Social. Petrópolis. Vozes, cap. 5, 1993.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sociocultural** In: Múltiplos olhares sobre educação e cultura. B.H.: UFMG, 1996.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3º ed, São Paulo: Atlas, 1995.

DUBET, F. **O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: vol. 34, n. 123, p.539-555, 2004.

FIGUEIRÓ, M. N. D. O professor como educador sexual: Interligado formação e atuação profissional In RIBEIRO, P.R.M. (org) **Sexualidade e educação: aproximações necessárias.** São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p.115 – 151

FILHO, A. T. **Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam.** Cadernos Pagu (24), janeiro-junho de 2005, p.127-152.

FOUCAULT, M. 1926 – 1984. **Ética, sexualidade, política/** Michel Foucault; organização e seleção de textos Manoel de Barros da Motta.

\_\_\_\_\_. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 - 1978 – **Sexualidade e poder** – conferência universidade de Tóquio 20 de Abril de 1978.

FOUCAULT, M. **Historia da sexualidade I: a vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A Guilhon Albuquerque Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FREIRE, M. 2003. O registro e a reflexão do educador. In: FREIRE, M. (Org.) **Observação, registro e reflexão – instrumentos metodológicos I.** Espaço Pedagógico. Série Seminários: 3º Edição, São Paulo. PND – Produções Gráficas Ltda, S.P., 2003.

GAGNON, John H. **Uma interpretação do desejo – ensaios sobre o estudo da sexualidade.** Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

GALLO e Regina Maria de Souza. **Educação do preconceito: ensaios sobre a resistência.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

GATTI, B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano ed., 2002.

\_\_\_\_\_. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil.** Cadernos de pesquisa. São Paulo, n.113:65 – 81, julho, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livros, 2005.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Petrópolis: Vozes, 1987.

LARROSA, J. **Estudar = Estudiar.** Tradução T.T. da Silva e Sandra Corazza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOURO, G. L. 2001. **Pedagogias da Sexualidade.** In: LOURO, G.L., (org.). *O Corpo Educado.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 7-34.

\_\_\_\_\_. 2008. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (orgs.). 1986. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, A.C.B. Orientação Sexual na escola. In RIBEIRO, P.R.M. (org) **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 153 – 179

MARTINS, M. C. **O sensível Olhar- pensante**. In: FREIRE, M. **Observação, Registro, Reflexão: instrumentos metodológicos I**. Série Seminários: 3º ed. PND – Produções Gráficas Ltda, S.P., 2003.

MEYER dagmar E. Estermann. Corpo, Violência e educação: uma abordagem de gênero in **Diversidade Sexual na educação: problematizações sobre homofobia na escola**. Rogério Diniz Siqueira (organizador) Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e diversidade, UNESCO, 2009 Coleção educação para Todos; v.32

MINAYO, M.C.S. 1994. (org.) **Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social**. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994

NETO Alfredo Veiga. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2004

REVEL. Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Paulo R. M. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: Epu, 1990

\_\_\_\_\_ Os momentos históricos da educação Sexual no Brasil. In RIBEIRO, P.R.M. (org) **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p.15 – 25

PERROT, M. **História da Vida Privada** Da Revolução Francesa à Primeira Guerra. Trad. Denise Bottmann e Bernardo Joffily. 5ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAFFIOTI – **Gênero patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. Coleção Brasil Urgente.

SALLES, Leila M. F. **Uma reflexão a respeito de jovens, escola e violência**. Tese (Livre – Docência) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

SALLES, Leila M. F.; SILVA, Joyce M. A de P. **Diferenças, Preconceitos e Violência no âmbito escolar: algumas reflexões**. Cadernos de Educação. v. 30, p. 149-166, 2008.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n 2, p.05 – 19, jul/dez, 1995.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: impertinências.** In: **Dossiê “Diferenças”.** Cadernos de Educação e Sociedade, Campinas, ano 13, ago. 2002. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação,

\_\_\_\_\_. **Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica.** In: SILVA, T. T. **Escola Básica na virada do século.** S.P.: Ed. Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **O sujeito da educação : estudos Foucaultianos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994 (Ciencias Sociais na Educação)

\_\_\_\_\_. **Teoria Cultural e educação Um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autentica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte:Autentica, 2002.

SKLIAR, C. **Alteridades e pedagogias. O.¿Y si el outro no estuviera ahí?** In: **Dossiê “Diferenças”.** Cadernos de Educação e Sociedade, Campinas, ano 13, ago. 2002. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação.

SOUZA, R. M. de; GALLO, S. 2002. **Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro.** In: **Dossiê “Diferenças”.** Cadernos de Educação e Sociedade, Campinas, ano 13, ago. 2002. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, 2002.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na educação: a prática reflexiva –** Brasília: Líber Livro Editora, 2004

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** S.P.: ATLAS S.A., 1987.

VANCE, C. "A Antropologia Redescobre A Sexualidade: Um Comentário Teórico",  
<sup>10</sup> **Physis, Revista De Saúde Coletiva, Vo.5, N.1, 1995.**

VIANNA, C. P. **O sexo e o gênero na docência.** Cadernos Pagu (17/18) 2001. p.81 – 103.

WEEKS, J. **O corpo e sexualidade.** In: LOURO, G.L. (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 2. ed. Belo Horizonte: Autentica,2007 (p.37 – 82)

## ANEXOS

### ANEXO I ESCALA LIKERT

A escala Likert, foi criada em 1932 por Rensis Likert. Essa escala de fácil aplicação é bastante utilizada para aproximar os pesquisadores de seu objeto de estudo sempre que localizações mais amplas, abrangentes forem desejadas. Likert, desenvolveu uma metodologia de medição das atitudes, a escala de atitudes Likert. Esta técnica tem como princípio que podemos medir as atitudes analisando as respostas verbais dos indivíduos, ou seja, as opiniões e avaliações que diferentes sujeitos expressam sobre uma determinada situação. Desta forma, apresenta-se ao sujeito da pesquisa uma série de proposições padronizadas e ele deve informar seu grau de concordância com cada uma delas. O conjunto de respostas obtidas indicará a direção e a intensidade da atitude do entrevistado frente determinada temática.(Minayao, 1994). A escala Likert se propõe a analisar a atitude (postura frente a determinado aspecto) do entrevistado frente determinada temática. Para isso, diversos aspectos relacionados a um tema geral são apresentados e o individuo deve posicionar-se frente a eles.

Neste estudo foi utilizada a seguinte escala, na qual professor@s e alun@s deveriam se posicionar frente as diferentes afirmativas apresentadas, podendo discordar totalmente, discordar, concordar totalmente, concordar ou colocar sua incerteza frente ao tema abordado. O uso destes instrumentos de pesquisa parte do princípio de que podemos medir as atitudes (postura frente a determinado aspecto) do entrevistado frente determinada temática, analisando suas respostas verbais, ou seja, verificando as opiniões e avaliações que diferentes sujeitos expressam sobre uma determinada situação.

Foi a análise das respostas dadas a esta escala que nortearam a elaboração do roteiro de perguntas tanto para as entrevistas semi direcionadas, realizadas com @s professor@s, como para os grupos focais realizados com @s alun@s.

#### **1.1. Identificação dos professores que responderam a escala Likert:**

**Tabela 1:** Distribuição por idade dos professor@s que responderam a escala e participaram da entrevista:

Idade (anos)	QT de Professor@s
20 a 30	2
20 a 40	3
40 a 50	2
50 a 60	1
Total	8

**Tabela 2:** Distribuição por sexo dos professor@s que responderam a escala

Sexo	QT de Professoras
Feminino	4
Masculino	4

### ESCALA LIKERT

	CT	C	NS	D	DT
Existem brincadeiras específicas para meninas e outras para meninos					
Aqueles estudantes que “são populares” na escola certamente têm mais sucesso na cama					
A agressividade entre os estudantes é um aspecto da sexualidade que precisa ser trabalhado nas escolas					
Não devemos exigir o mesmo de alunos e alunas na escola, pois são diferentes as atividades que desempenharão quando adultos					
O desafio de deixar de ser BV (boca virgem), BVL (boca virgem de língua) é o que faz com que adolescentes beijem cada vez mais cedo					

Os alunos têm mais dificuldade de concentração do que as alunas					
Erros de ortografia são mais presentes nas produções dos alunos					
Fazer piadinhas na sala é uma atitude preponderantemente presente nos alunos					
Os alunos resolvem suas questões de forma mais rápida, sejam as pessoais ou as acadêmicas					
O caderno dos alunos é muito menos organizado do que o das alunas					
Os alunos “bagunçam” mais que as alunas na sala de aula					
As questões hormonais comprometem mais a produção dos alunos do que das alunas					
As agressões físicas acontecem com mais frequência entre os alunos					
Os alunos aprendem de forma mais rápida que as alunas					
Os alunos têm mais facilidade no aprendizado do que as alunas					
A qualidade das produções dos alunos é maior do que a das alunas					
Os alunos são menos metódicos em seus trabalhos do que as alunas					
Os alunos são mais displicentes do que as alunas em relação às tarefas					
Os alunos são mais ativos. Assim, na escola precisariam de mais atividades físicas					
As matérias exatas agradam mais aos alunos					
As alunas na sala de aula conversam muito mais que os alunos					
As alunas “sonham mais acordadas” na sala de aula do que os alunos					
As alunas são mais estudiosas que os alunos					
As agressões verbais são mais frequentes entre as alunas;					
As “disputas acadêmicas” (por nota) são mais comuns entre as alunas					
As alunas são mais esforçadas que os alunos, persistem mais nas atividades					
As alunas em geral são mais inteligentes do que os alunos					
O comprometimento das alunas com as questões escolares é maior do que o dos alunos					
As alunas precisam mais das intervenções dos pais nas questões escolares do que os alunos					
As alunas têm uma melhor memória do que os alunos					
“Picuinhas” são mais frequentes na relação entre as alunas					
Em geral as melhores notas são das alunas					
Se uma aluna pede para ir ao banheiro devo sempre liberar, pois existem questões femininas que são inadiáveis					
As alunas são mais “reclamonas e manhosas” do que os alunos no que se refere a avaliação, notas e tarefas					

Salas de aula com maior número de alunas são mais tranquilas					
Alunas “apaixonadas” produzem menos em classe					
É menos preocupante a agressividade no rapaz do que na moça					
Ter uma “boa pegada” é fundamental para os rapazes					
É mais fácil aceitar um pai solteiro do que uma mãe solteira na adolescência					
Rapazes que ficam com várias moças são “pegadores”, já as meninas são consideradas “vagabundas”					
Os rapazes dão menos importância a amizade do que as moças					
O sentimento de pudor é menos importante para o homem do que para a mulher					
Quando adolescentes os garotos são mais espontâneos do que as moças					
Atualmente é mais fácil educar meninos do que meninas					
Os homens não têm tanta vocação para ser educador como as mulheres					
Cabe ao homem o sustento da família					
Os rapazes podem ter mais liberdade de ir e vir do que as moças					
Os rapazes são mais levados pelo sentido de dever, obrigação do que as moças					
É esperado que rapazes gostem mais de esportes e dediquem grande parte de seu tempo a essas atividades					
É normal que os rapazes desobedeçam mais do que as moças					
Os rapazes cuidam menos do seu físico do que as moças					
É mais preocupante um rapaz sem profissão do que uma moça					
Rapazes são menos sensíveis aos problemas dos outros do que as moças					
Os rapazes têm mais paciência com os idosos do que as moças					
Alguns esportes são mais indicados para rapazes como o futebol					
Os meninos começam sua vida sexual mais cedo					
Chorar frente a uma dificuldade é menos tolerável nos rapazes					
É preciso mais pulso para educar os meninos					
A iniciativa para o início de um relacionamento afetivo é sempre dos meninos					
Meninos homossexuais, geralmente, têm notas melhores do que os outros alunos					
Os rapazes sabem menos como lidar com crianças do que as moças					
Moças que ficam “se oferecendo” para os rapazes provavelmente têm problema de auto estima					

As moças tendem a valorizar mais as amigas do que as questões conceituais					
A masturbação é um comportamento menos aceitável nas moças					
Meninas feias em geral apresentam melhor performance sexual, pois precisam se diferenciar					
É menos aceitável uma moça ver um filme erótico do que um rapaz					
As moças estão naturalmente mais habilitadas a trabalhar com pessoas deficientes do que os rapazes					
É mais importante que a moça chegue virgem ao casamento do que o rapaz					
Aprender técnicas para se defender fisicamente é mais importante para as moças do que para os rapazes					
As adolescentes “gordinhas” se submetem mais aos desejos dos rapazes					
A moça é mais romântica e sonhadora do que o rapaz					
Embrigar-se é algo mais preocupante quando ocorre com as moças					
Profissões que se relacionam ao “cuidar dos outros” são mais indicadas para as moças					
Problemas como o aborto, devem ser mais discutidos com as moças do que com os rapazes					
As moças são mais levadas pela ternura, carinho do que os rapazes					
As moças são mais dóceis que os rapazes					
Em geral as moças confiam menos em suas capacidades do que os rapazes					
Nas moças o sentido de “justiça” é mais desenvolvido					
Deve-se dar menos liberdade para as moças saírem a noite do que para os rapazes					
As moças têm mais senso prático que os rapazes					
As moças precisam ser mais esclarecidas dos métodos contraceptivos do que os rapazes					
As meninas são mais dissimuladas (menos francas) que os meninos					
O fato de uma menina beijar outra menina não necessariamente fala de uma orientação sexual					
Como a moça no futuro será a principal educadora dos filhos é mais importante que ela aprenda a cuidar deles do que os rapazes					
As moças são mais habilidosas que os rapazes					
É inaceitável uma moça mais autoritária do que um rapaz					
Palavrões são menos aceitáveis na boca das moças					
As meninas são mais educadas (boas maneiras) do que os meninos					
As moças escutam mais os mais velhos e seguem seus conselhos					

As moças deixam-se levar mais pela emoção do que os rapazes					
As meninas se relacionam sexualmente movidas por um sentimento e os meninos por uma atração física					

## ANEXO II

### TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

*Prezada Diretora,*

Venho por meio desta, solicitar autorização para realizar nesta instituição a pesquisa, relatada oralmente, que faz parte do meu mestrado, realizado no programa de Pós- graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho – Unesp - Rio Claro.

O mestrado versa sobre sexualidade, relacionamentos e relações de gênero na escola.

Essa etapa da investigação consistirá em algumas visitas a escola (agendadas) para coleta de dados, que serão obtidos na observação dos espaços e nos encontros de grupo com alunos/as e professores/as.

O trabalho com os diferentes grupos será gravado e posteriormente transcrito para fins desta pesquisa (registros dos trabalhos realizados e dos dados obtidos).

**Será assegurado à escola e aos participantes o caráter confidencial e anônimo das informações dadas, bem como a possibilidade de desistir da participação a qualquer momento. As informações obtidas serão usadas unicamente para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela venham a ser desdobrados.**

A pesquisa será desenvolvida por mim, Maria Teresa Oliveira Lima, signatária deste e aluna regular do Programa de Pós-graduação da instituição supra mencionada.

Durante a realização do trabalho coloco-me a disposição para esclarecimentos e/ou informações que considere necessários.

Agradeço desde já a participação de vocês nessa importante etapa de meu trabalho.

São Paulo, 26 de Maio de 2011.

---

Diretora/Escola

---

Pesquisadora  
[Teresa.olima@terra.com.br](mailto:Teresa.olima@terra.com.br)  
Tel: 33412339 e 81798327

## ANEXO III

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O presente termo de consentimento refere-se a concordância para a realização de entrevista destinada à minha tese de Mestrado em Educação no Instituto de Biociências do campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP/RC, sobre questões da sexualidade e relações de gênero na escola.

A entrevista será gravada e a/o entrevistada/o terá total liberdade de responder da maneira como achar melhor qualquer pergunta, sendo-lhe assegurado o direito de não responder a alguma questão que lhe parecer inconveniente e inclusive de encerrar a entrevista, a seu inteiro critério, sem que precise dar nenhuma explicação a respeito. Uma vez terminada a entrevista, o material será transcrito e seu conteúdo utilizado para análise pela pesquisadora.

Todos os dados obtidos terão tratamento confidencial e sigiloso e não será fornecido o nome verdadeiro do/a entrevistado/a, bem como nenhuma informação que possa levar a sua identificação direta, seja na tese ou em artigos, publicações e apresentações que possam surgir como desdobramentos desta pesquisa.

Eu....., recebi a descrição oral da pesquisa e dos procedimentos adotados, entre eles, tratamento respeitoso, confidencial e sigilosos dos assuntos abordados, bem como das formas de registro utilizadas, uso de um celular para gravação completa da entrevista. Estou ciente de que não receberei nenhuma remuneração em decorrência da minha participação. Minha assinatura neste documento, por livre e espontânea vontade representa a concordância em participar da pesquisa como entrevistado/a.

São Paulo, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a entrevistado/a

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Telefone para contato com a pesquisadora:

Email para contato com a pesquisadora:

## ANEXO IV

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O presente termo de consentimento refere-se a concordância para a participação em grupo focal destinado à minha tese de Mestrado em Educação no Instituto de Biociências do campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP/RC, sobre questões da sexualidade e relações de gênero na escola.

A discussão do grupo será gravada e a/o entrevistada/o terá total liberdade de responder da maneira como achar melhor qualquer pergunta, sendo-lhe assegurado o direito de não responder a alguma questão que lhe parecer inconveniente e inclusive de encerrar sua participação no grupo, a seu inteiro critério, sem que precise dar nenhuma explicação a respeito. Uma vez terminada a discussão, o material será transcrito e seu conteúdo utilizado para análise pela pesquisadora.

Todos os dados obtidos terão tratamento confidencial e sigiloso e não será fornecido o nome verdadeiro do/a participante, bem como nenhuma informação que possa levar a sua identificação direta, seja na tese ou em artigos, publicações e apresentações que possam surgir como desdobramentos desta pesquisa.

Eu....., responsável pelo/a aluno/a menor do.....ano, recebi a descrição da pesquisa e dos procedimentos adotados, entre eles, tratamento respeitoso, confidencial e sigilosos dos assuntos abordados, bem como das formas de registro utilizadas, uso de um celular para gravação completa da entrevista.

Minha assinatura neste documento, por livre e espontânea vontade representa a concordância de que meu/minha filho/a participe da pesquisa realizada em grupo nas dependências da escola em horário a ser acordado entre pesquisadora e coordenação pedagógica.

São Paulo, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Telefone para contato com a pesquisadora:

Email para contato com a pesquisadora:

## ANEXO V

### TABULAÇÃO DA ESCALA LIKERT

#### Os dados coletados

A seguir serão apresentados os dados coletados para cada uma das 91 afirmações (apresentadas em porcentagem) da Escala Likert, sendo que nas tabelas:

CT – Concordo Totalmente

C – Concordo

NS – Não Sei

D – Discordo

DT – Discordo Totalmente

#### OBSERVAÇÕES:

Nas tabelas a 1ª linha foi preenchida com a opinião das professoras (em porcentagem).

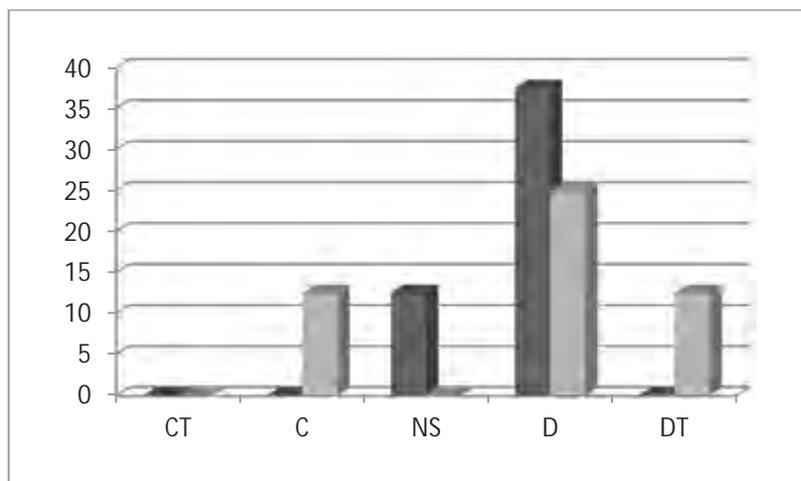
Nos gráficos a cor vinho representa a opinião dos professores e a cor azul das professoras e cada opinião corresponde a 12,50% do total.

A análise das questões foi feita sempre levando em conta o total geral das respostas e não respostas por sexo.

### 3.3 A análise das questões

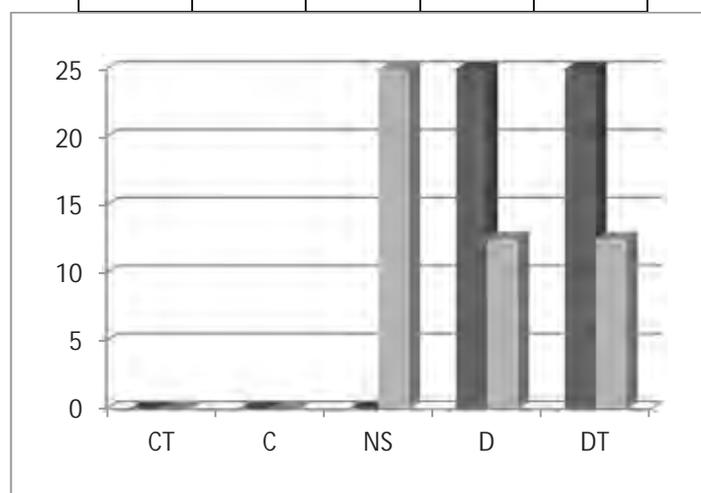
1) Com relação a questão: “existem brincadeiras específicas para meninas e outras para meninos”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 75,00% deles, não concorda com esta afirmação como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	0	12,50	37,50	0
0	12,50	0	25,00	12,50



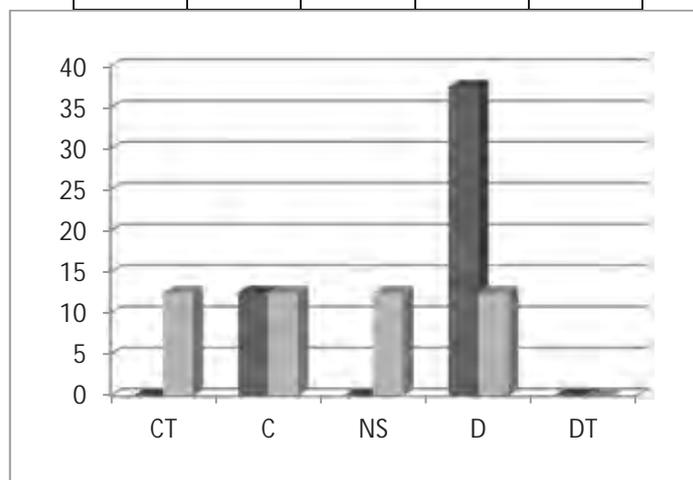
2) Com relação a questão: “aqueles estudantes que são populares na escola certamente têm mais sucesso na cama”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 75,00% deles, não concordam com esta afirmação como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	0	0	25,00	25,00
0	0	25,00	12,50	12,50



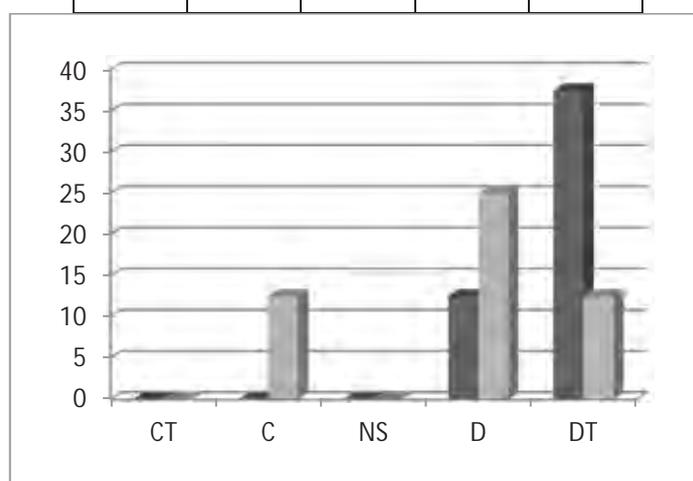
3) Com relação a questão: “a agressividade entre os estudantes é um aspecto da sexualidade que precisa ser trabalhado nas escolas”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 50,00% deles (visto que a outra metade está dividida entre concordar e o desconhecimento da questão), não concordam com esta afirmação como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>0</b>	<b>37,50</b>	<b>0</b>
<b>12,50</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>	<b>0</b>



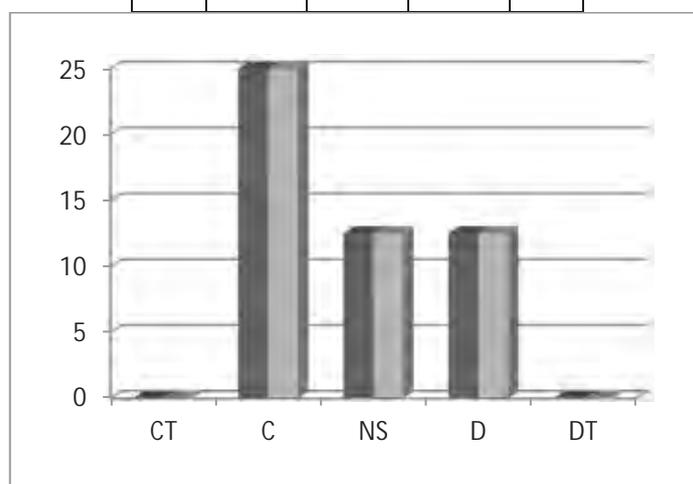
4) Com relação a questão: “não devemos exigir o mesmo de alunos e alunas na escola, pois são diferentes as atividades que desempenharão”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 87,50% deles, não concordam com esta afirmação como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>37,50</b>
<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>12,50</b>



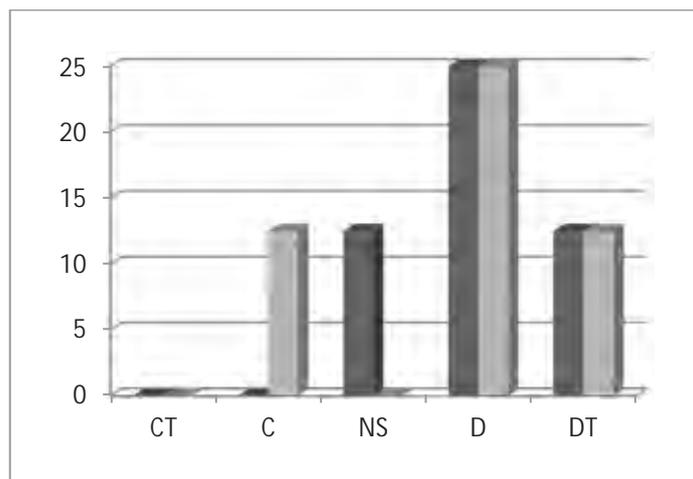
5) Com relação a questão: “o desafio de deixar de ser BV (boca virgem), BVL (boca virgem de língua) é o que faz com que adolescentes beijem”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 50,00% deles (visto que a outra metade está dividida entre discordar e o desconhecimento da questão), concordam com esta afirmação como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	25,00	12,50	12,50	0
0	25,00	12,50	12,50	0



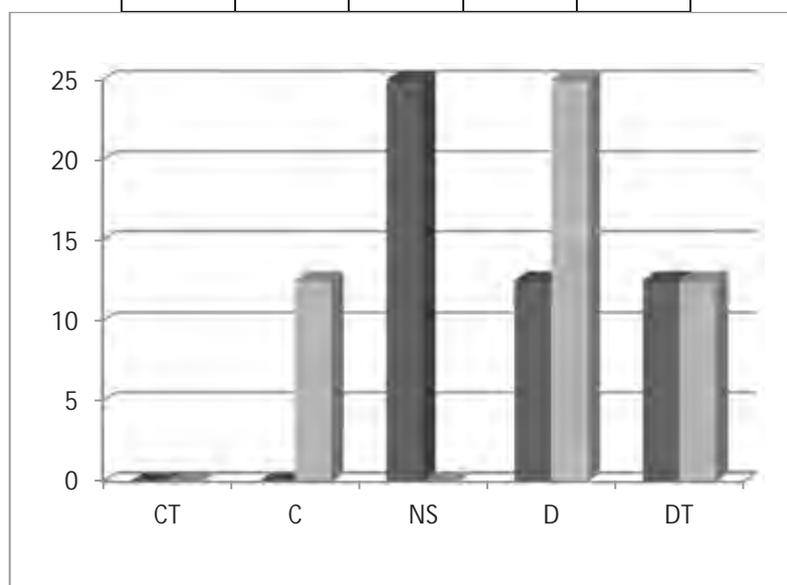
6) Com relação a questão: “os alunos tem mais dificuldade de concentração do que as alunas”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 75,00% deles, não concordam com esta afirmação como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	0	12,50	25,00	12,50
0	12,50	0	25,00	12,50



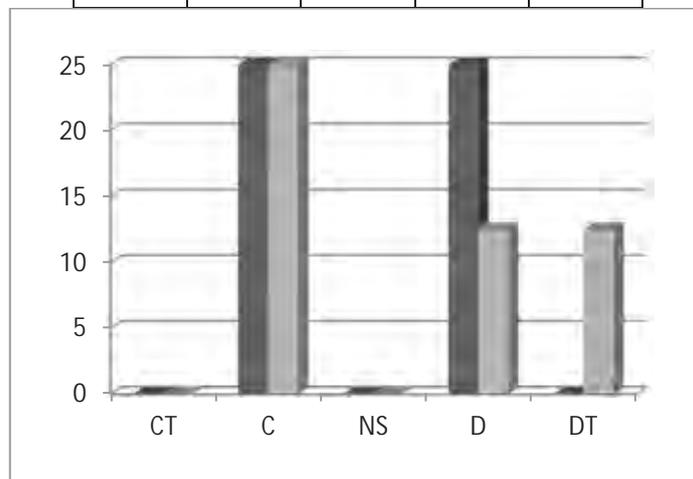
7) Com relação a questão: “erros de ortografia são mais presentes nas produções dos alunos”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 62,50% deles, não concordam com esta afirmação como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	0	25,00	12,50	12,50
0	12,50	0	25,00	12,50



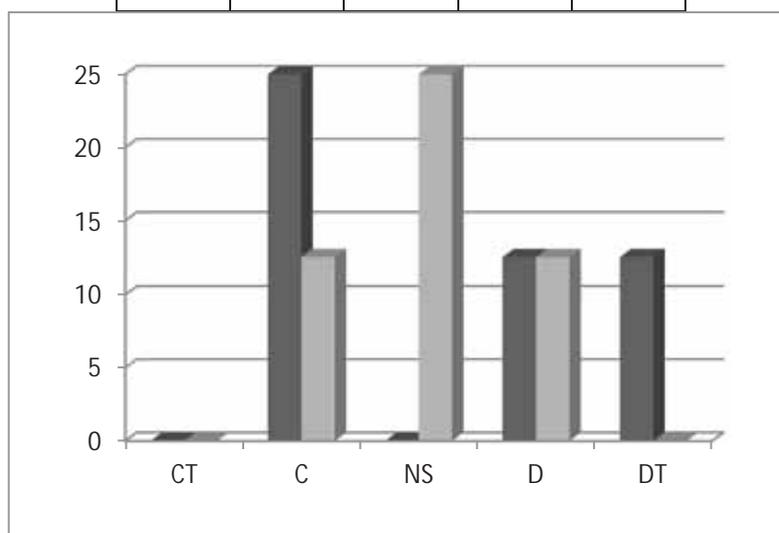
8) Com relação a questão: “fazer piadinhas na sala é uma atitude preponderantemente presente nos alunos”, concluímos, pelas respostas dadas, que existe um equilíbrio total entre concordar e discordar desta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>0</b>
<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>



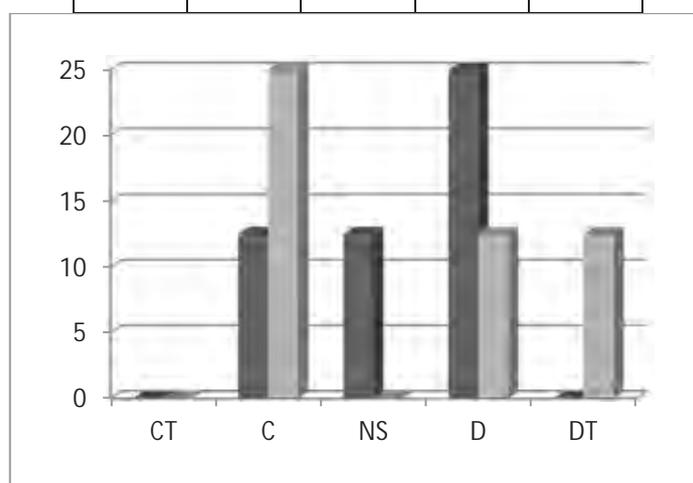
9) Com relação a questão: “os alunos resolvem suas questões de forma mais rápida, sejam as pessoais ou as acadêmicas”, concluímos, pelas respostas dadas, que existe um equilíbrio total entre concordar e discordar desta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>
<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>	<b>12,50</b>	<b>0</b>



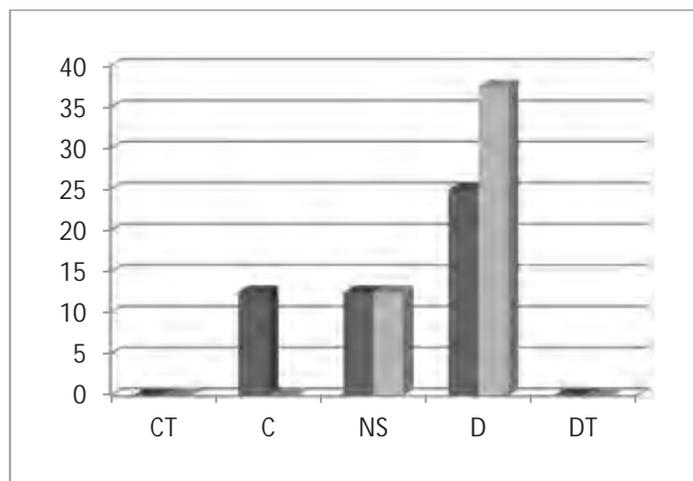
**10)** Com relação a questão: “o caderno dos alunos é muito menos organizado do que o das alunas”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 50,00% deles (visto que a outra metade está dividida entre concordar e o desconhecimento da questão), discordam desta afirmação como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>	<b>0</b>
<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>



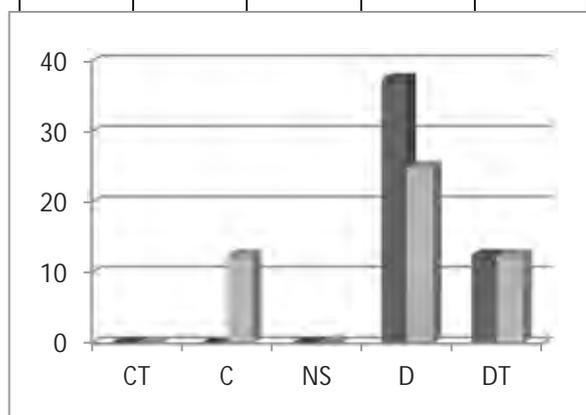
**11)** Com relação a questão: “os alunos bagunçam mais que as alunas na sala de aula”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 62,50% deles, discordam desta afirmação como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>	<b>0</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>37,50</b>	<b>0</b>



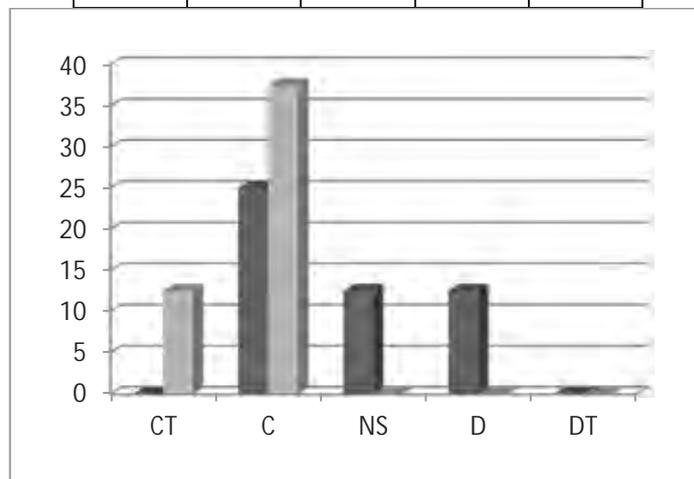
**12)** Com relação a questão: “as questões hormonais comprometem mais a produção dos alunos do que das alunas”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 87,50% deles, discordam desta afirmação como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	0	0	37,50	12,50
0	12,50	0	25,00	12,50



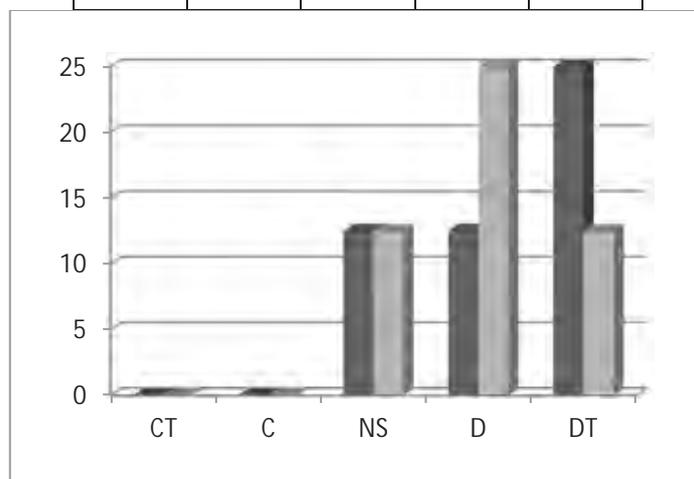
**13)** Com relação a questão: “as agressões físicas acontecem com mais frequência entre os alunos”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 75,00% deles, concordam com esta afirmação como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	25,00	12,50	12,50	0
12,50	37,50	0	0	0



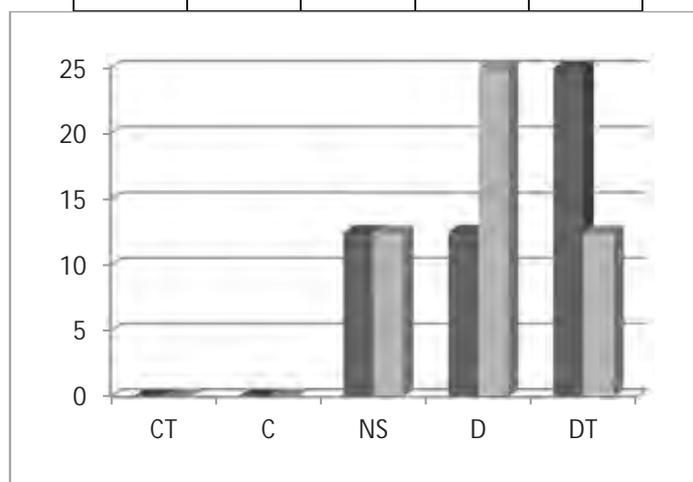
**14)** Com relação a questão: “os alunos aprendem de forma mais rápida que as alunas”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 75,00% deles, discordam desta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	0	12,50	12,50	25,00
0	0	12,50	25,00	12,50



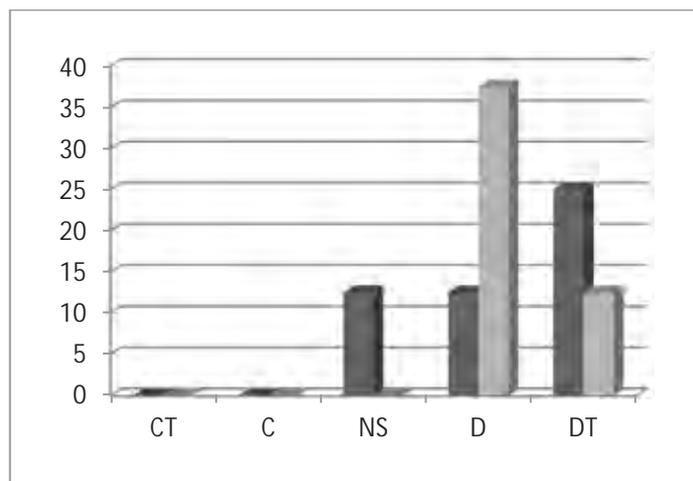
**15)** Com relação a questão: “os alunos tem mais dificuldade de aprendizado do que as alunas”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 75,00% deles, discordam desta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>	<b>12,50</b>



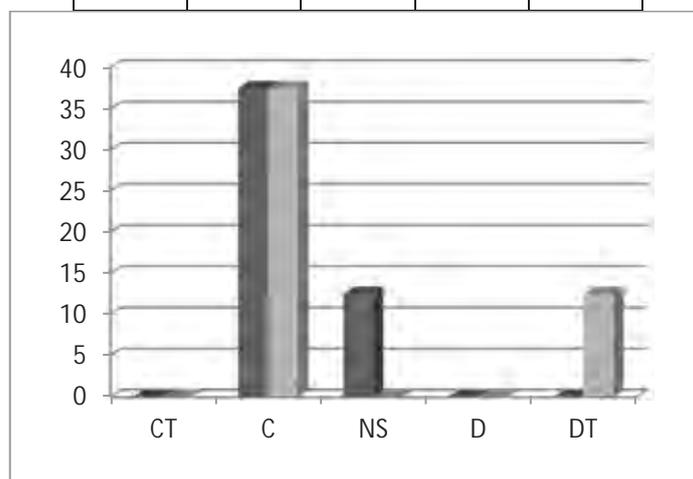
**16)** Com relação a questão: “os alunos tem mais facilidade no aprendizado do que as alunas”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 87,50% deles, discordam desta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>37,50</b>	<b>12,50</b>



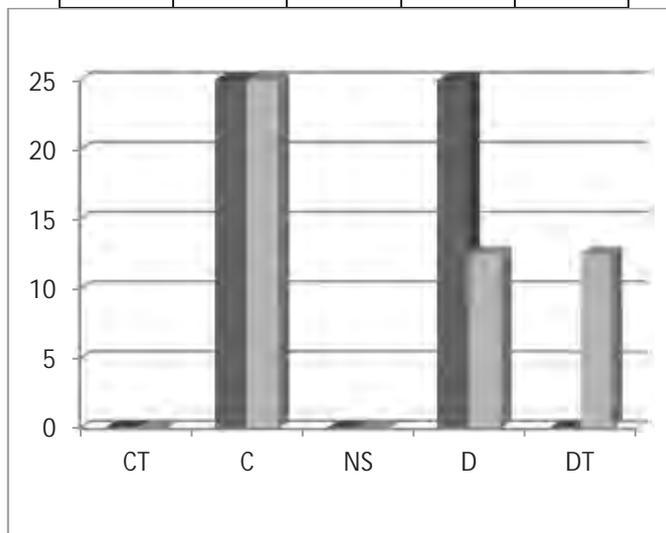
**17)** Com relação a questão: “os alunos são menos metódicos em seus trabalhos do que as alunas”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 75,00% deles, concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	37,50	12,50	0	0
0	37,50	0	0	12,50



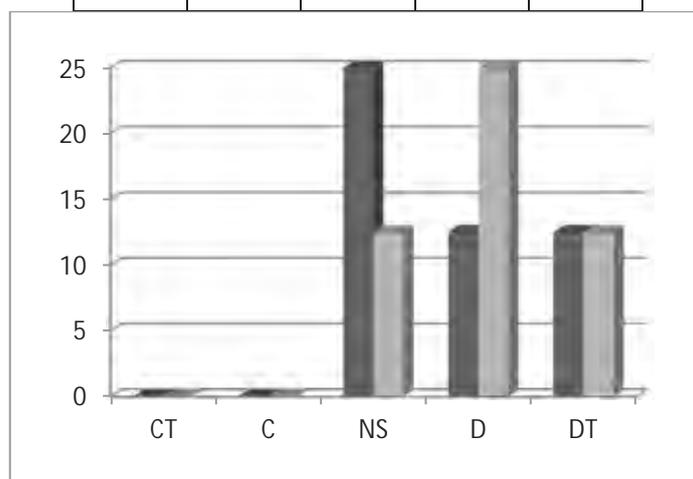
**18)** Com relação a questão: “os alunos são mais displicentes do que as alunas em relação as tarefas”, concluímos, pelas respostas dadas, que existe um equilíbrio nesta resposta, entre concordar e discordar desta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>0</b>
<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>



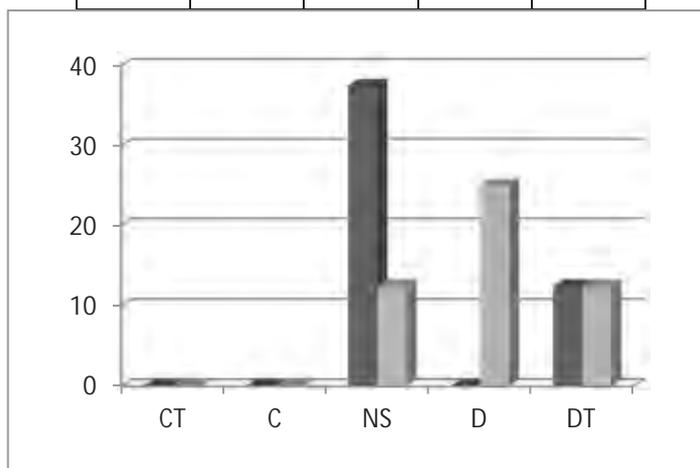
**19)** Com relação a questão: “os alunos são mais ativos, assim na escola, precisariam de mais atividade física”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 62,50% deles, discordam desta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>	<b>12,50</b>



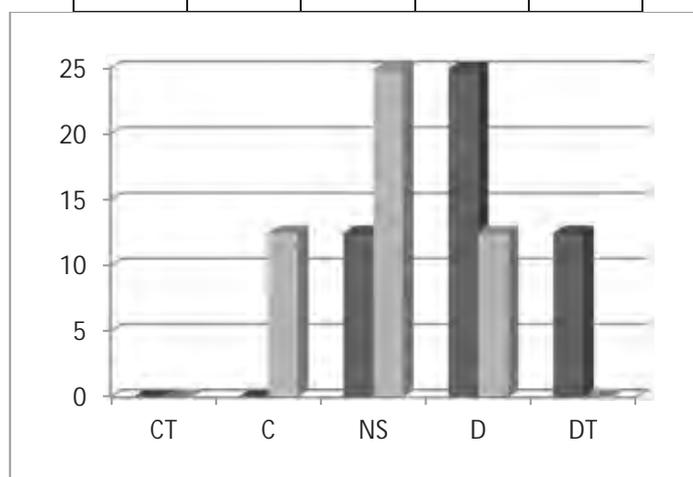
20) Com relação a questão: “as matérias exatas agradam mais aos alunos”, concluímos, pelas respostas dadas, que existe um equilíbrio entre discordar e o desconhecimento da questão, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	0	37,50	0	12,50
0	0	12,50	25,00	12,50



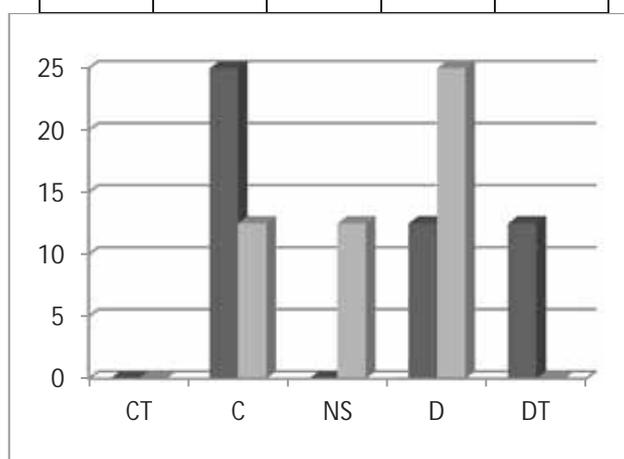
21) Com relação a questão: “as alunas na sala de aula conversam muito mais que os alunos”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 50,00% deles (visto que a outra metade está dividida entre concordar e o desconhecimento da questão), discordam desta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	0	12,50	25,00	12,50
0	12,50	25,00	12,50	0



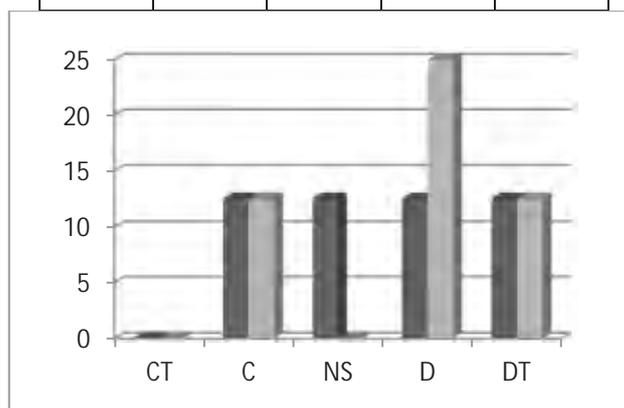
22) Com relação a questão: “as alunas “sonham mais acordadas” na sala de aula do que os alunos”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 50,00% deles (visto que a outra metade está dividida entre concordar e o desconhecimento da afirmação), não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	25,00	0	12,50	12,50
0	12,50	12,50	25,00	0



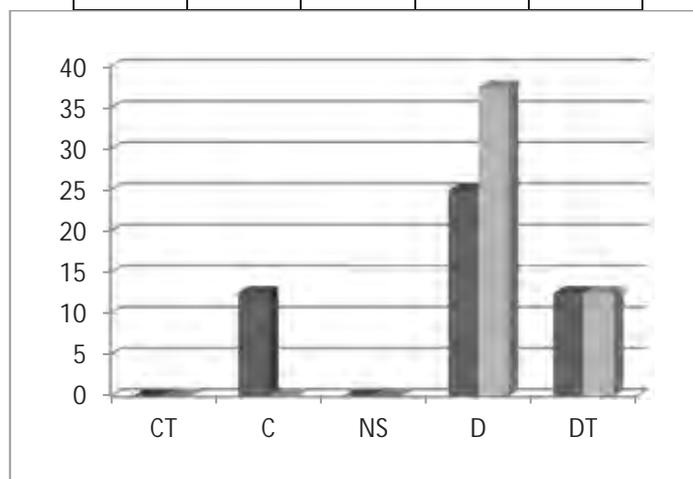
23) Com relação a questão: “as alunas são mais estudiosas que os alunos”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 62,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	12,50	12,50	12,50	12,50
0	12,50	0	25,00	12,50



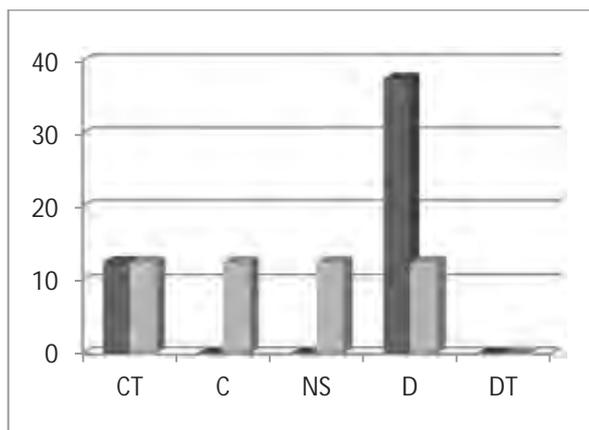
**24)** Com relação a questão: “as agressões verbais são mais freqüentes entre as alunas”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 87,50% deles, discordam desta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>12,50</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>37,50</b>	<b>12,50</b>



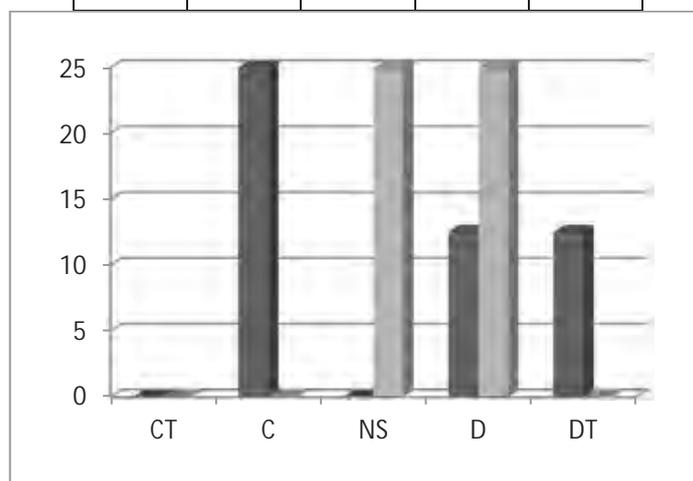
**25)** Com relação a questão: “as “disputas acadêmicas” (por nota) são mais comuns entre as alunas”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 50,00% deles (visto que a outra metade está dividida entre concordar e o desconhecimento da questão), não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>12,50</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>37,50</b>	<b>0</b>
<b>12,50</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>	<b>0</b>



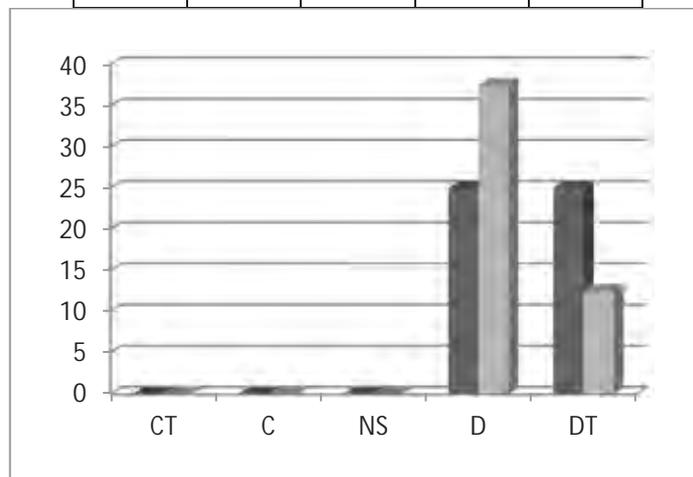
**26)** Com relação a questão: “as alunas são mais esforçadas que os alunos, persistem mais nas atividades”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 50,00% deles (visto que a outra metade está dividida entre concordar e o desconhecimento da questão), não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	25,00	0	12,50	12,50
0	0	25,00	25,00	0



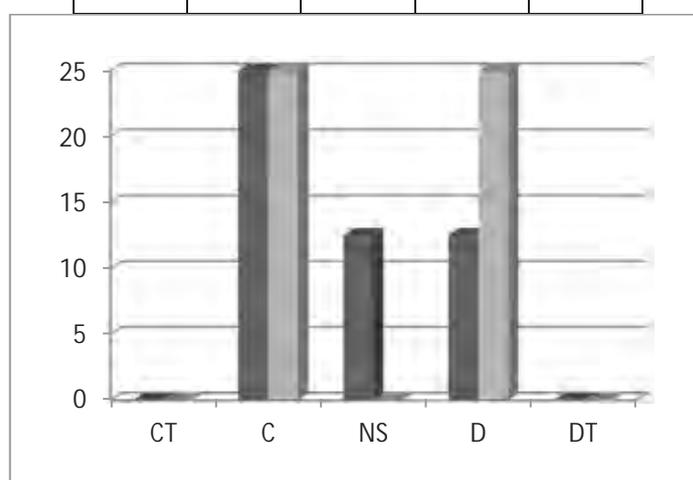
**27)** Com relação a questão: “as alunas em geral são mais inteligentes do que os alunos”, concluímos, pelas respostas dadas, que o total dos professores, ou seja, 100% deles, discordam desta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	0	0	25,00	25,00
0	0	0	37,50	12,50

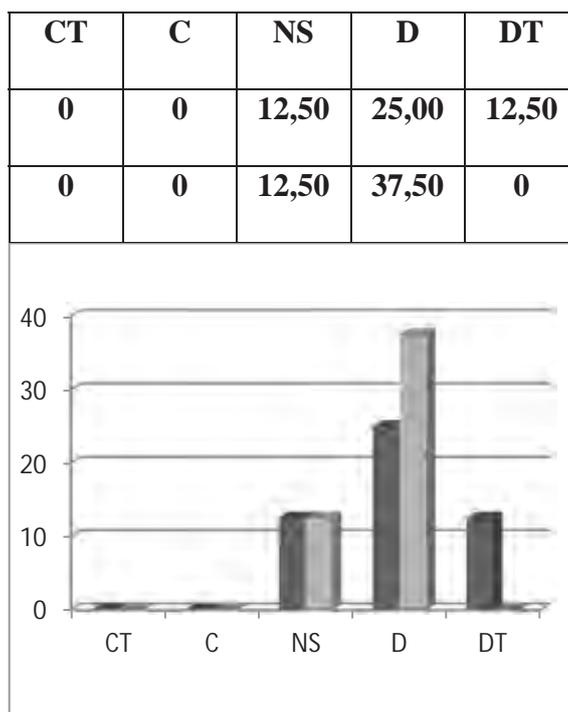


**28)** Com relação a questão: “o comprometimento das alunas com as questões escolares é maior do que o dos alunos”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 50,00% deles (visto que a outra metade está dividida entre discordar e o desconhecimento da questão), concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	25,00	12,50	12,50	0
0	25,00	0	25,00	0

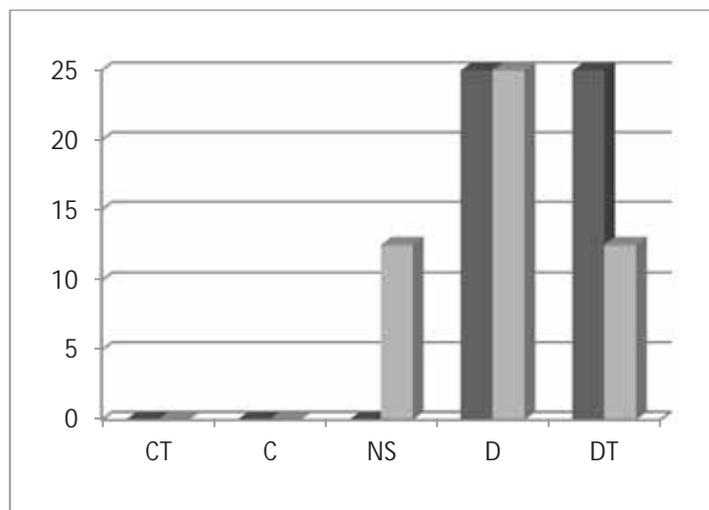


29) Com relação a questão: “as alunas precisam mais das intervenções dos pais nas questões escolares do que os alunos”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 75,00% deles, discordam desta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.



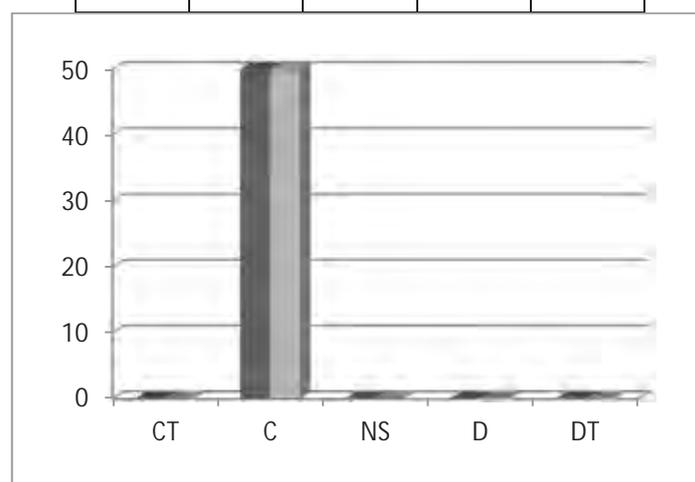
30) Com relação a questão: “as alunas têm uma melhor memória do que os alunos”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 87,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	0	0	25,00	25,00
0	0	12,50	25,00	12,50



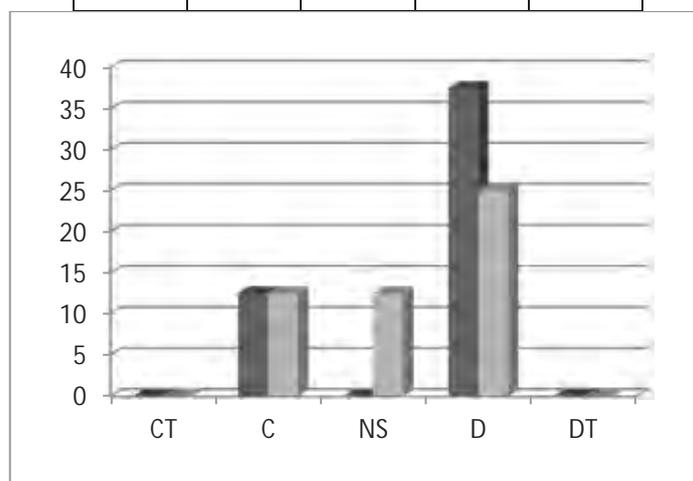
**31)** Com relação a questão: “Picuinhas” são mais frequentes na relação entre as alunas”, concluímos, pelas respostas dadas, que a Totalidade dos professores, ou seja, 100,00% deles, concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	50,00	0	0	0
0	50,00	0	0	0



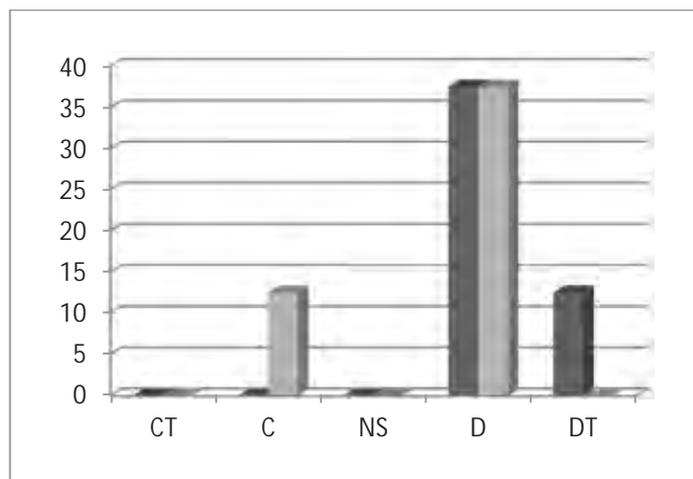
32) Com relação a questão: “em geral as melhores notas são das alunas”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 62,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	12,50	0	37,50	0
0	12,50	12,50	25,00	0



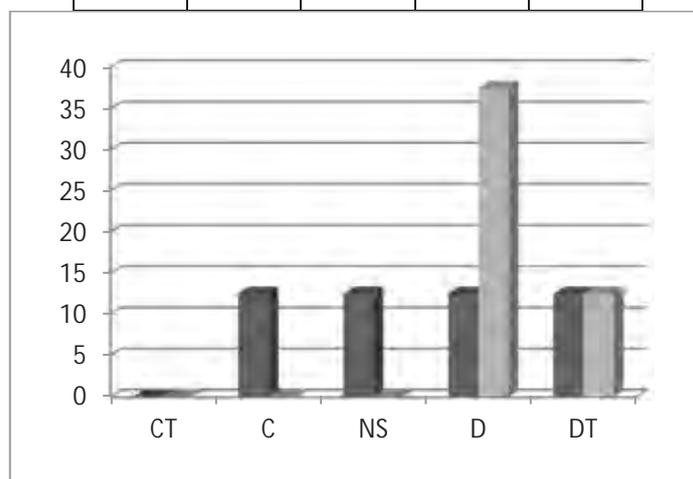
33) Com relação a questão: “Se uma aluna pede para ir ao banheiro devo sempre liberar, pois existem questões femininas que são inadiáveis”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 87,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	0	0	37,50	12,50
0	12,50	0	37,50	0



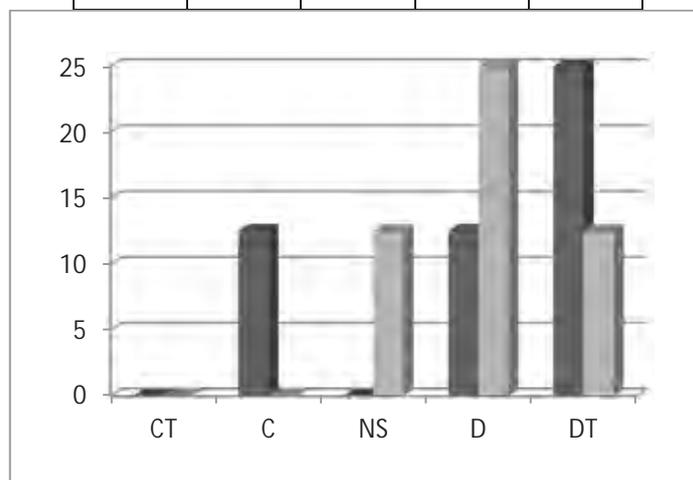
34) Com relação a questão: “As alunas são mais “reclamonas e manhosas” do que os alunos no que se refere a avaliação, notas e tarefas”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 75,00% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	12,50	12,50	12,50	12,50
0	0	0	37,50	12,50



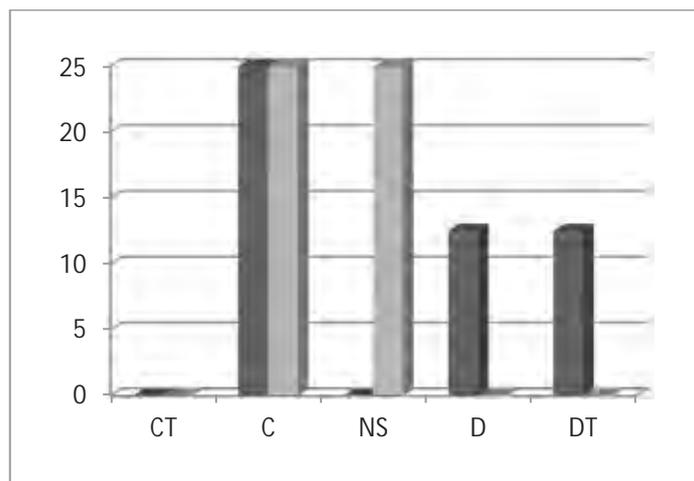
35) Com relação a questão: “Salas de aula com maior número de alunas são mais tranquilas”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja 75,00% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	12,50	0	12,50	25,00
0	0	12,50	25,00	12,50



**36)** Com relação a questão: “Alunas “apaixonadas” produzem menos em classe”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 50,00% deles (visto que a outra metade está dividida entre discordar e o desconhecimento da questão), concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

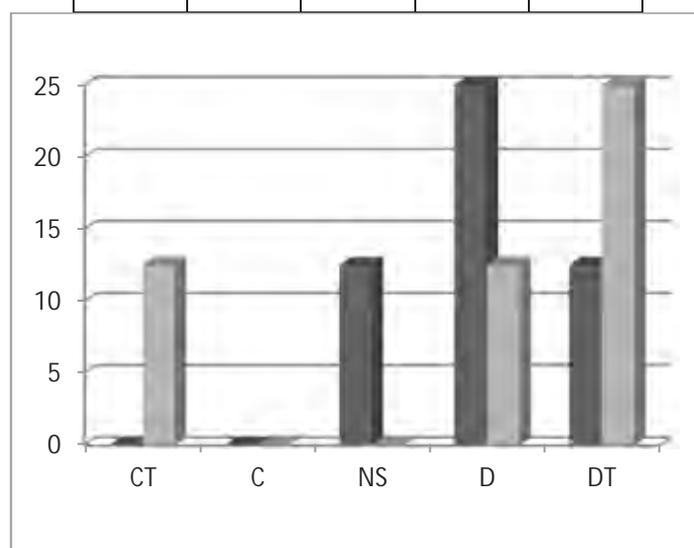
CT	C	NS	D	DT
0	25,00	0	12,50	12,50
0	25,00	25,00	0	0



**37)** Com relação a questão: “É menos preocupante a agressividade no rapaz do que na moça”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 75,00% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

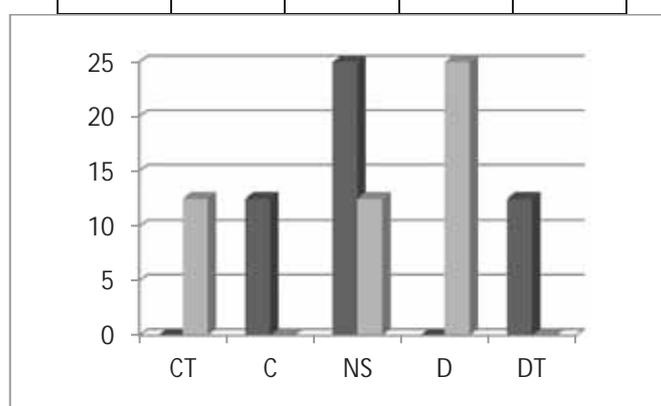
mostra as tabelas referentes a esta questão

CT	C	NS	D	DT
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>	<b>12,50</b>
<b>12,50</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>



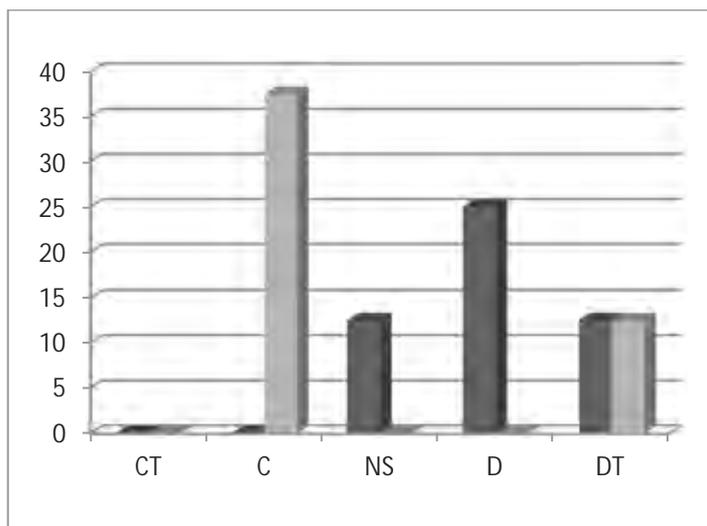
**38)** Com relação a questão: “Ter uma “boa pegada” é fundamental para os rapazes”, concluímos, pelas respostas dadas, que existe um equilíbrio entre discordar e não ter conhecimento desta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>
<b>12,50</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>	<b>0</b>



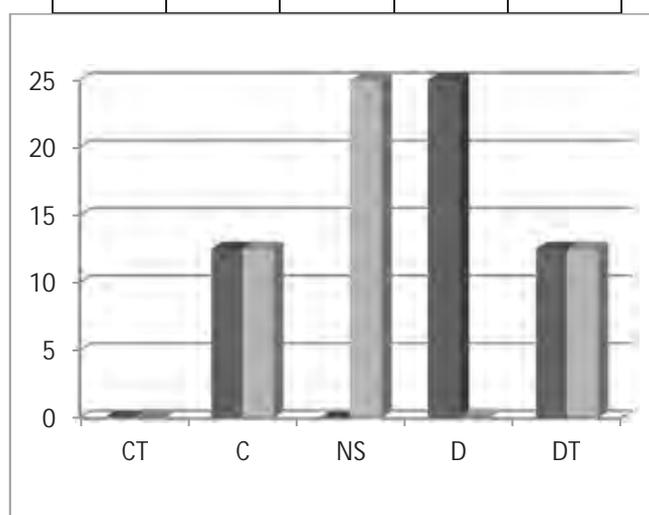
**39)** Com relação a questão: “É mais fácil aceitar um pai solteiro do que uma mãe solteira na adolescência”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 50,00% deles (visto que a outra metade está dividida entre concordar e não ter conhecimento da questão), não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>	<b>12,50</b>
<b>0</b>	<b>37,50</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>



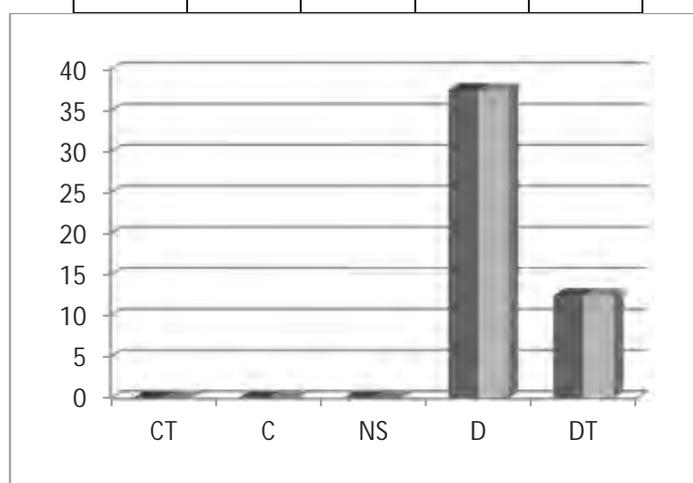
**40)** Com relação a questão: “Rapazes que ficam com várias moças são “pegadores”, já as meninas são consideradas “vagabundas”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 50,00% deles (visto que a outra metade está dividida entre concordar e não ter conhecimento da questão), não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	12,50	0	25,00	12,50
0	12,50	25,00	0	12,50



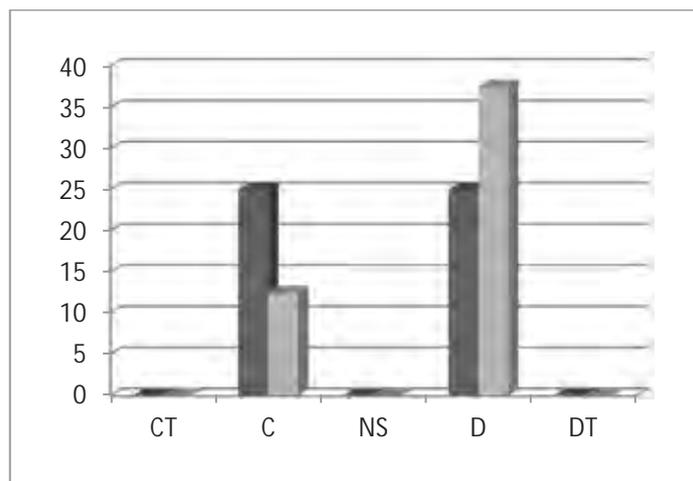
41) Com relação a questão: “Os rapazes dão menos importância a amizade do que as moças”, concluímos, pelas respostas dadas, a totalidade dos professores, ou seja, 100% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	0	0	37,50	12,50
0	0	0	37,50	12,50



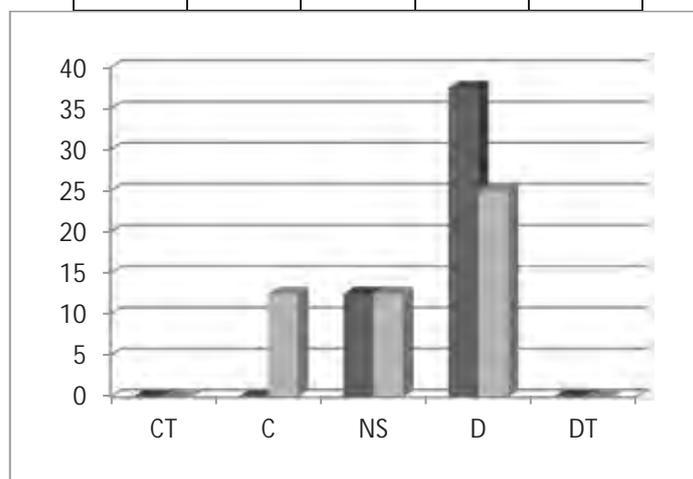
42) Com relação a questão: “O sentimento de pudor é menos importante para o homem do que para a mulher”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores ou seja, 62,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	25,00	0	25,00	0
0	12,50	0	37,50	0



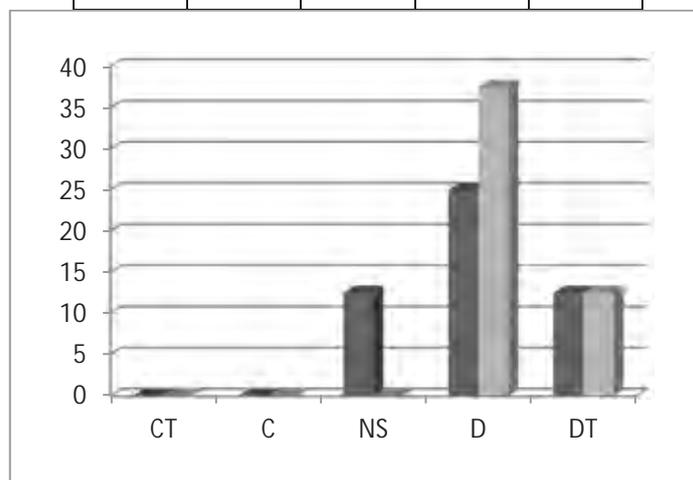
**43)** Com relação a questão: “Quando adolescentes os garotos são mais espontâneos do que as moças”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 62,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	0	12,50	37,50	0
0	12,50	12,50	25,00	0



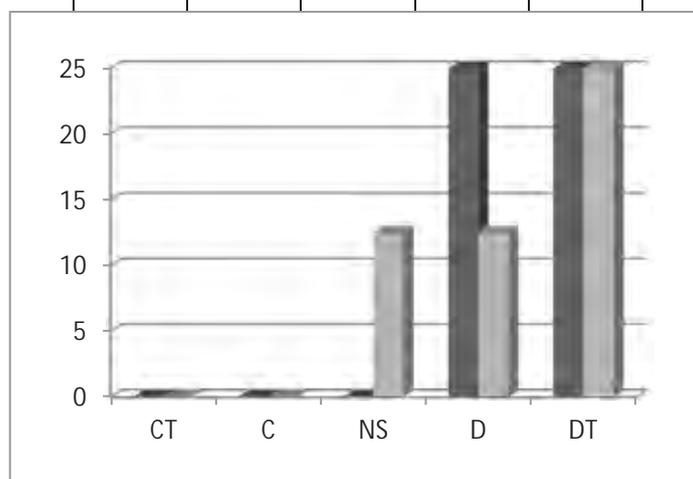
**44)** Com relação a questão: “Atualmente é mais fácil educar meninos do que meninas”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 87,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>	<b>12,50</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>37,50</b>	<b>12,50</b>



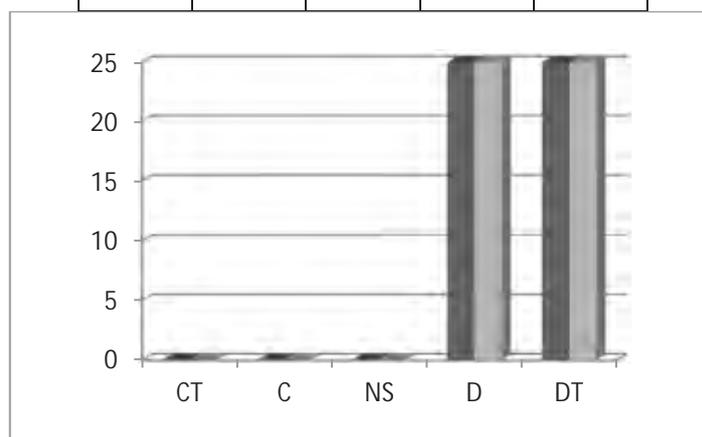
**45)** Com relação a questão: “Os homens não têm tanta vocação para ser educador como as mulheres”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 87,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>



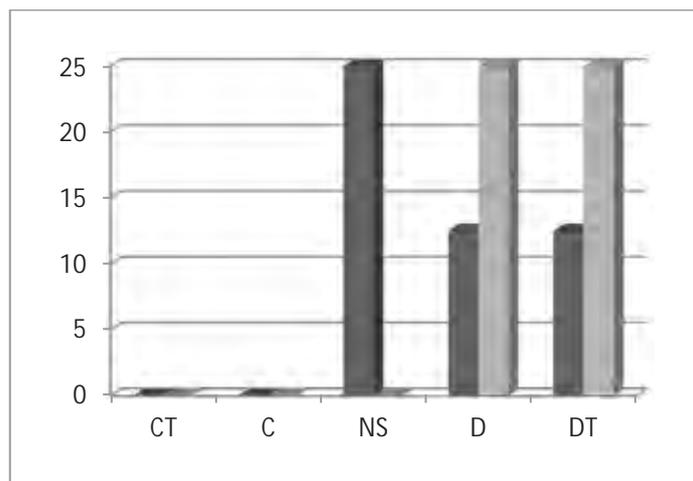
46) Com relação a questão: “Cabe ao homem o sustento da família”, concluímos, pelas respostas dadas, a totalidade dos professores, ou seja, 100,00% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	0	0	25,00	25,00
0	0	0	25,00	25,00



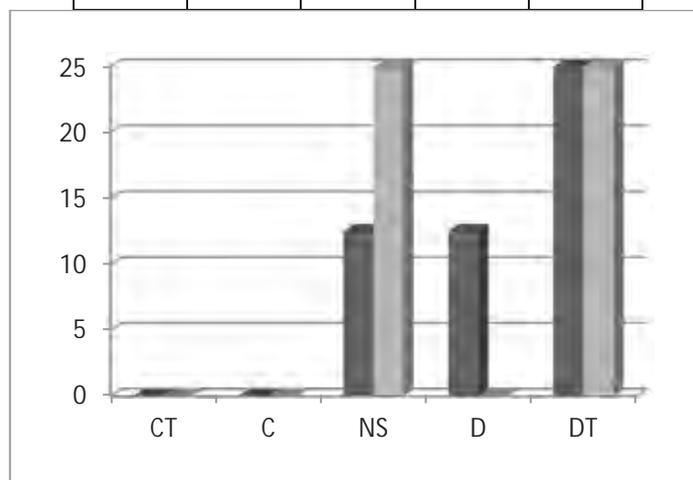
47) Com relação a questão: “Os rapazes podem ter mais liberdade de ir e vir do que as moças”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 75,00% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	0	25,00	12,50	12,50
0	0	0	25,00	25,00



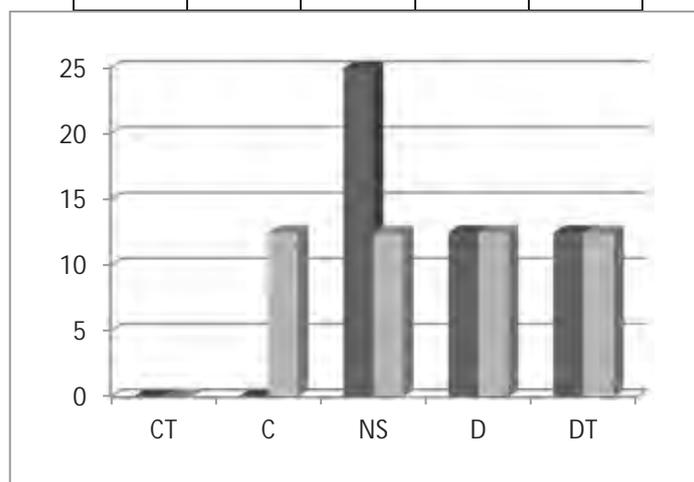
**48)** Com relação a questão: “Os rapazes são mais levados pelo sentido de dever, obrigação do que as moças”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 62,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	0	12,50	12,50	25,00
0	0	25,00	0	25,00



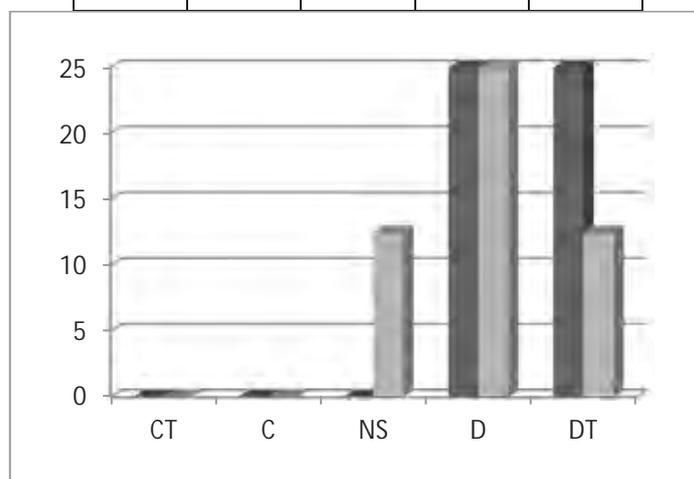
**49)** Com relação a questão: “É esperado que rapazes gostem mais de esportes e dediquem grande parte de seu tempo a essas atividades”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 50,00% deles (visto que a outra metade está dividida entre concordar e não ter conhecimento da questão), não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>
<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>



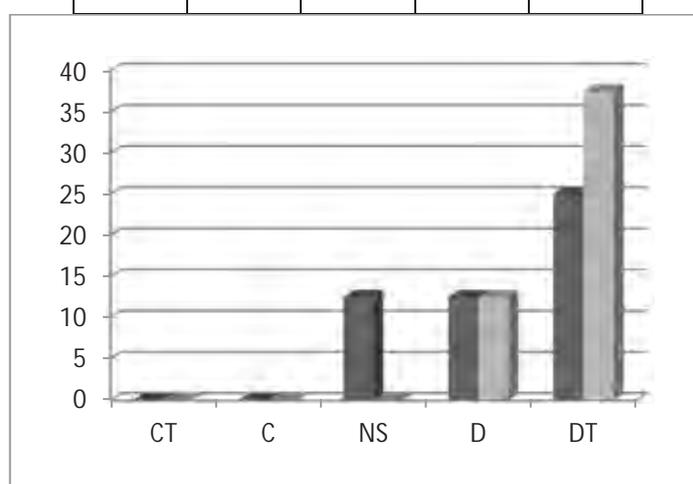
**50)** Com relação a questão: “É normal que os rapazes desobedeçam mais do que as moças”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja 87,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>	<b>12,50</b>



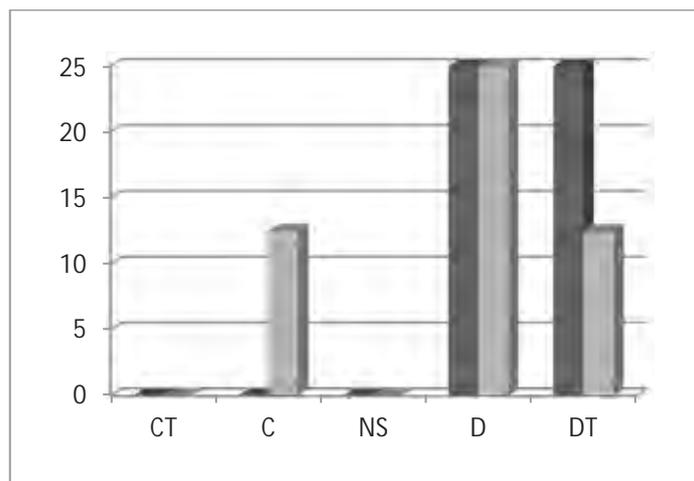
**51)** Com relação a questão: “Os rapazes cuidam menos do seu físico do que as moças”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 87,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>37,50</b>



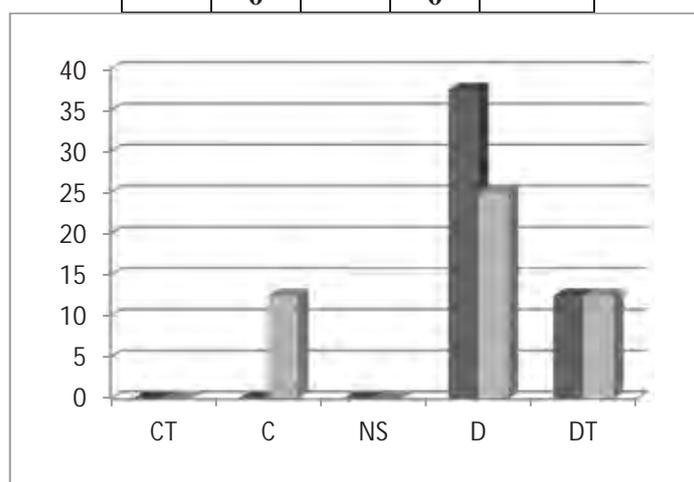
**52)** Com relação a questão: “É mais preocupante um rapaz sem profissão do que uma moça”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 87,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>
<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>12,50</b>



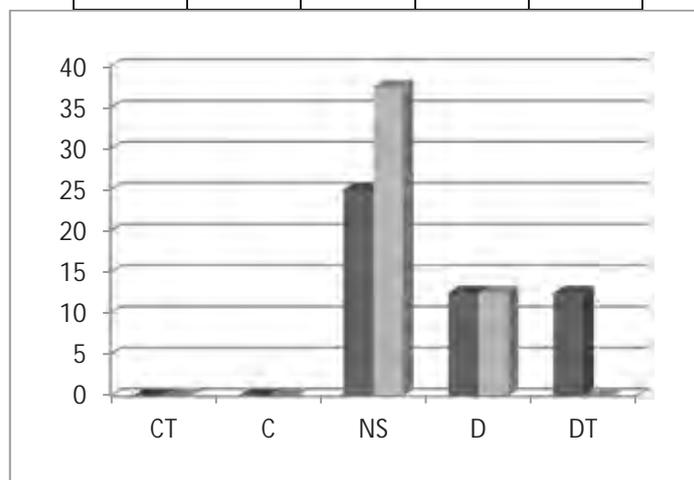
**53)** Com relação a questão: “Rapazes são menos sensíveis aos problemas dos outros do que as moças”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 87,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	0	0	37,5 0	12,50
0	12,5 0	0	25,0 0	12,50



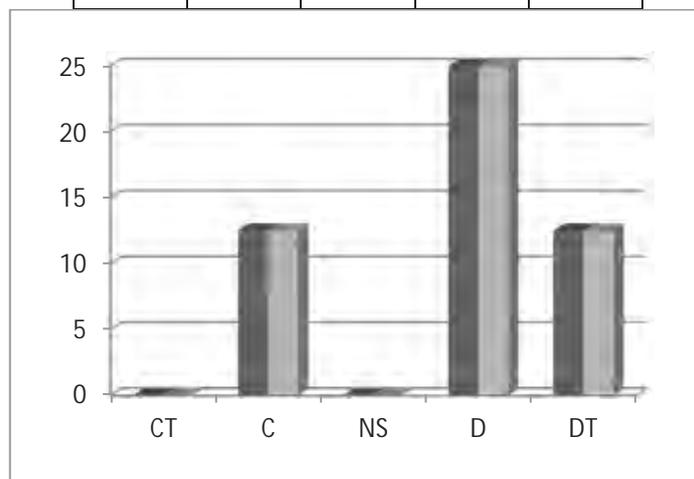
**54)** Com relação a questão: “Os rapazes têm mais paciência com os idosos do que as moças”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 62,50% deles, desconhecem sobre esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	0	25,00	12,50	12,50
0	0	37,50	12,50	0



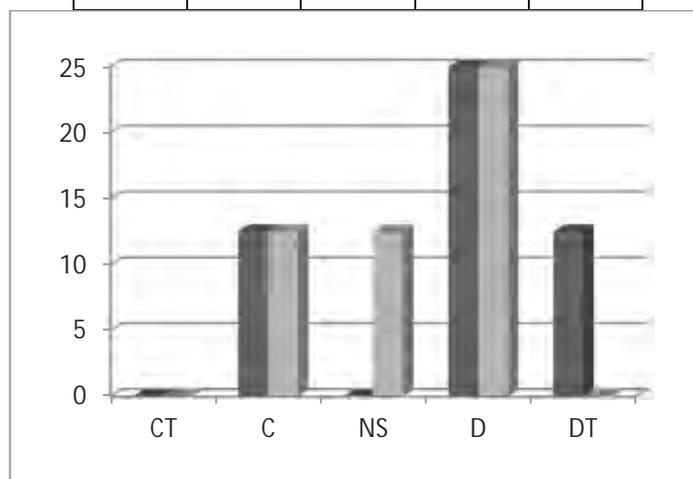
55) Com relação a questão: “Alguns esportes são mais indicados para rapazes como o futebol”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 75,00% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	12,50	0	25,00	12,50
0	12,50	0	25,00	12,50



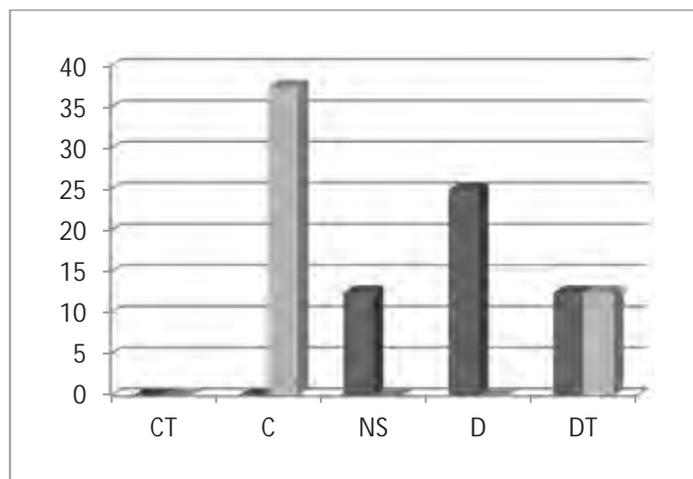
**56)** Com relação a questão: “Os meninos começam sua vida sexual mais cedo”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 62,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>12,50</b>
<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>	<b>0</b>



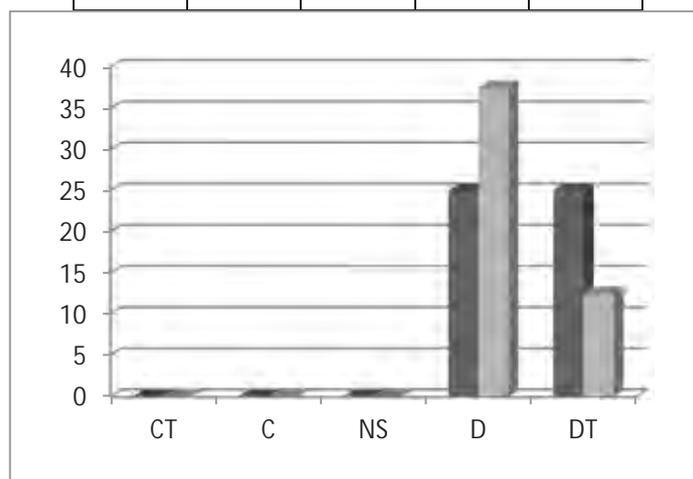
**57)** Com relação a questão: “Chorar frente a uma dificuldade é menos tolerável nos rapazes”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 50,00% deles (visto que a outra metade está dividida entre concordar e não ter conhecimento da questão), não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>	<b>12,50</b>
<b>0</b>	<b>37,50</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>



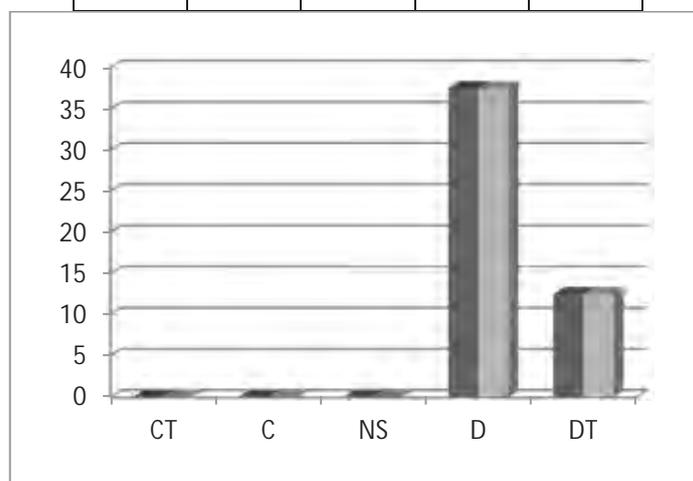
**58)** Com relação a questão: “É preciso mais pulso para educar os meninos”, concluímos, pelas respostas dadas, que a totalidade dos professores, ou seja, 100,00% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>37,50</b>	<b>12,50</b>



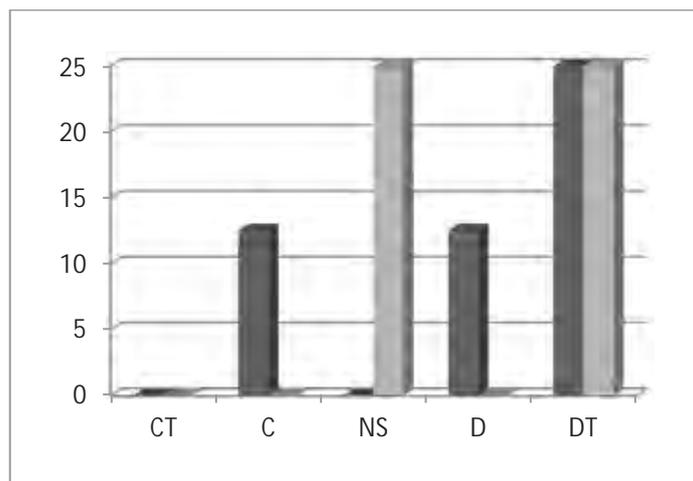
**59)** Com relação a questão: “A iniciativa para o início de um relacionamento afetivo é sempre dos meninos”, concluímos, pelas respostas dadas, que a totalidade dos professores, ou seja, 100,00% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>37,50</b>	<b>12,50</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>37,50</b>	<b>12,50</b>



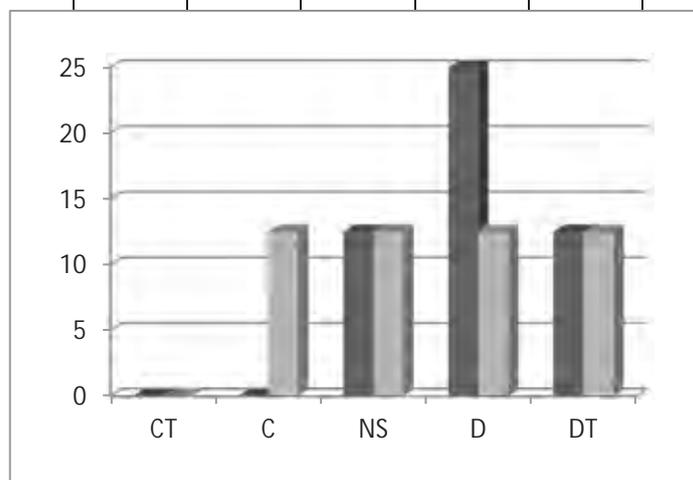
**60)** Com relação a questão: “Meninos homossexuais, geralmente, têm notas melhores do que os outros alunos”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 62,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>



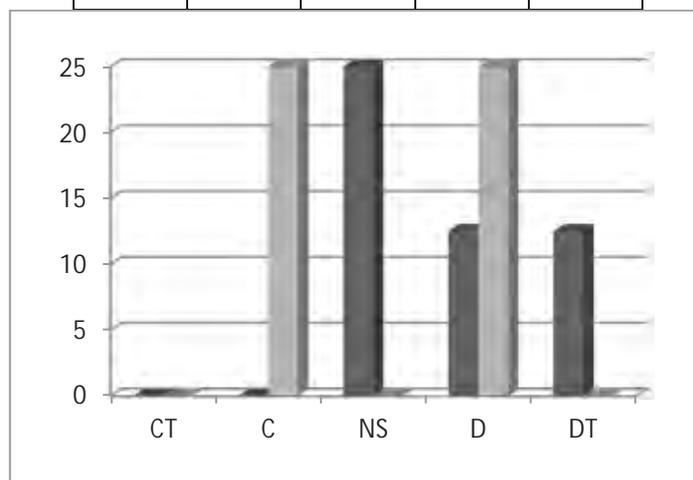
**61)** Com relação a questão: “Os rapazes sabem menos como lidar com crianças do que as moças”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja 62,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	0	12,50	25,00	12,50
0	12,50	12,50	12,50	12,50



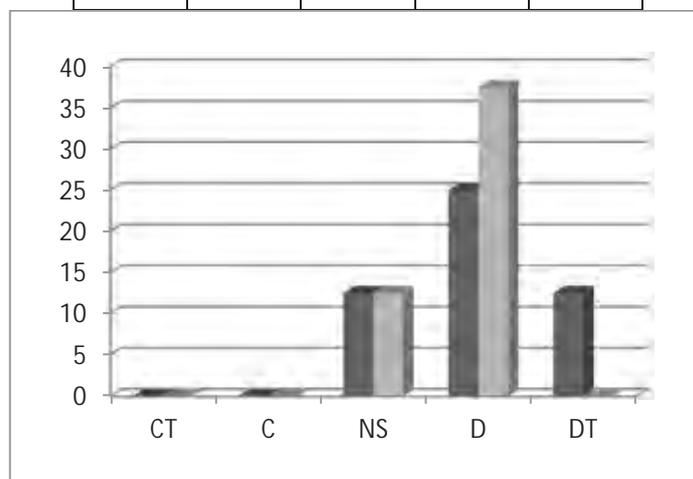
**62)** Com relação a questão: “Moças que ficam “se oferecendo” para os rapazes provavelmente têm problema de auto estima”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 50,00% deles (visto que a outra metade está dividida entre concordar e não ter conhecimento da questão), não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	0	25,00	12,50	12,50
0	25,00	0	25,00	0



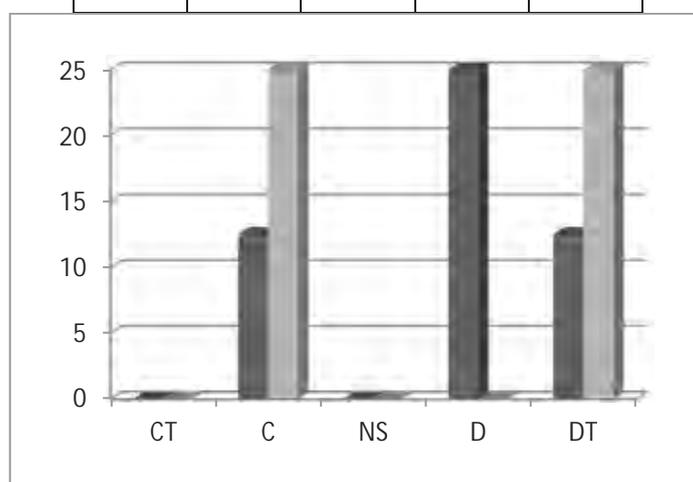
**63)** Com relação a questão: “As moças tendem a valorizar mais as amizades do que as questões conceituais”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 75,00% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	0	12,50	25,00	12,50
0	0	12,50	37,50	0



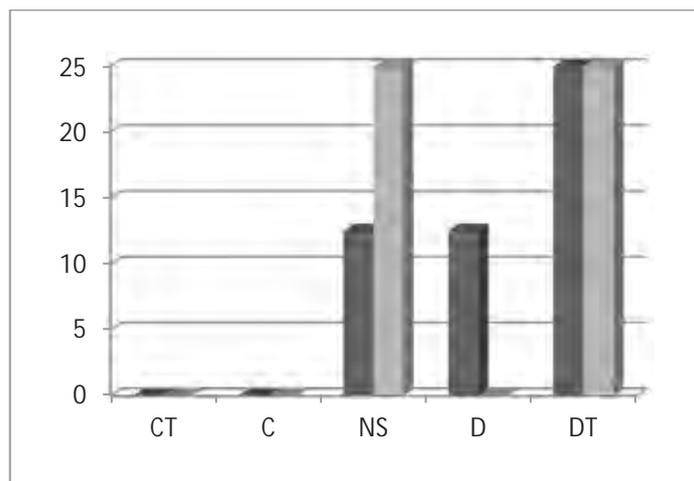
**64)** Com relação a questão: “A masturbação é um comportamento menos aceitável nas moças”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 62,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>12,50</b>
<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>



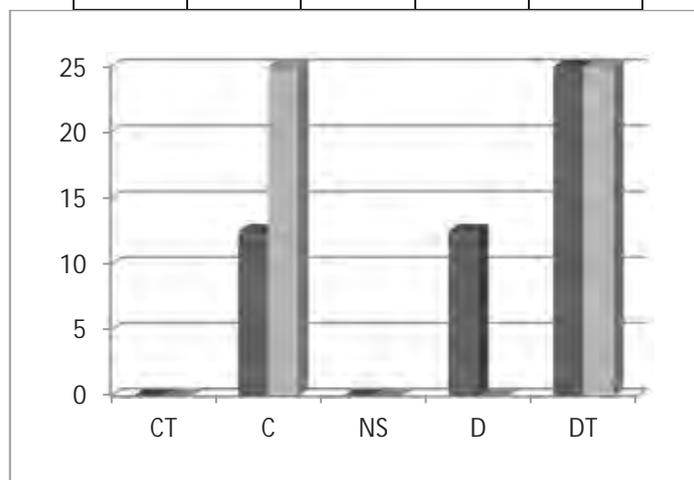
**65)** Com relação a questão: “Meninas feias em geral apresentam melhor performance sexual, pois precisam se diferenciar”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja 62,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>



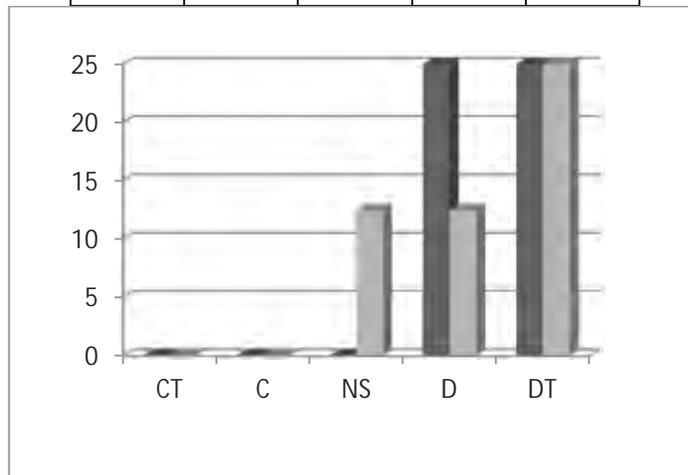
**66)** Com relação a questão: “É menos aceitável uma moça ver um filme erótico do que um rapaz”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 62,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	12,50	0	12,50	25,00
0	25,00	0	0	25,00



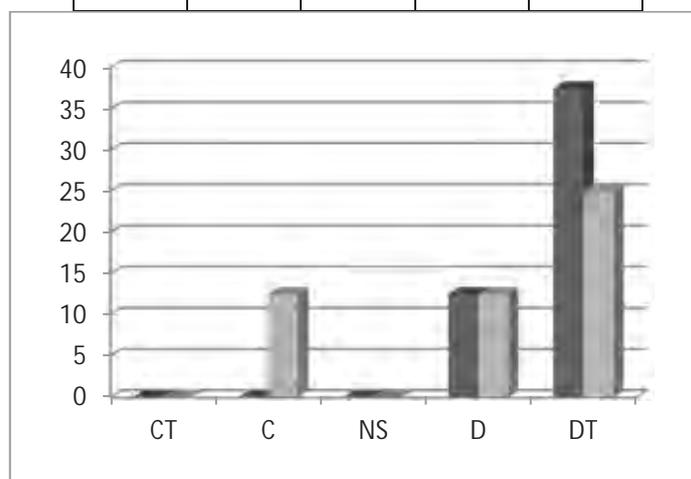
**67)** Com relação a questão: “As moças estão naturalmente mais habilitadas a trabalhar com pessoas deficientes do que os rapazes”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 87,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>



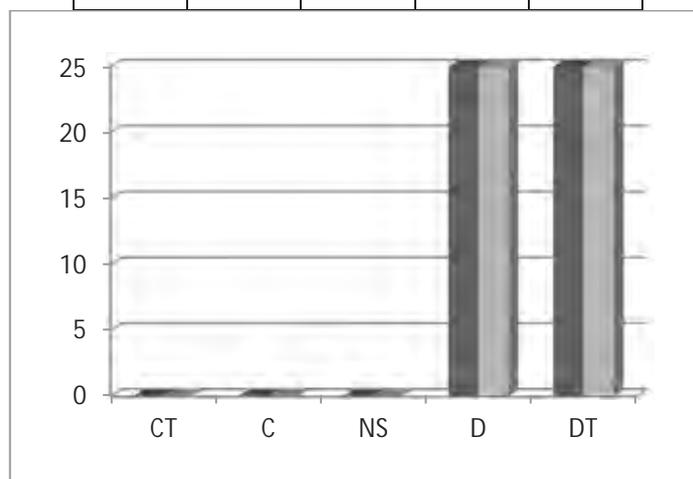
**68)** Com relação a questão: “É mais importante que a moça chegue virgem ao casamento do que o rapaz”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 87,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>37,50</b>
<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>



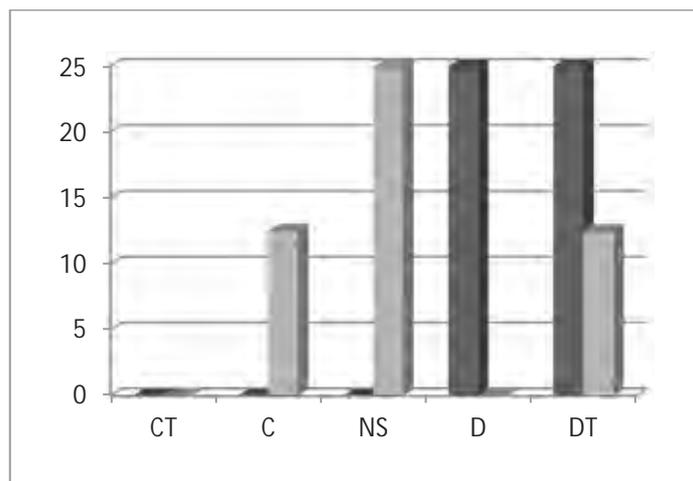
**69)** Com relação a questão: “Aprender técnicas para se defender fisicamente é mais importante para as moças do que para os rapazes”, concluímos, pelas respostas dadas, que a totalidade dos professores, ou seja, 100,00% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>



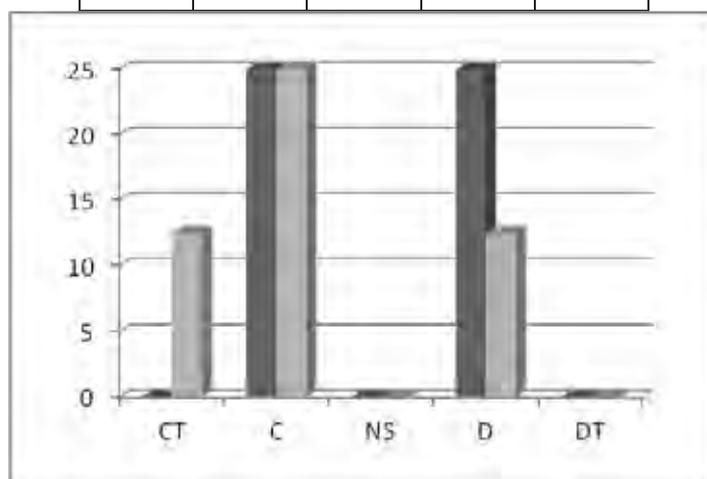
**70)** Com relação a questão: “As adolescentes “gordinhas” se submetem mais aos desejos dos rapazes”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 62,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>
<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>



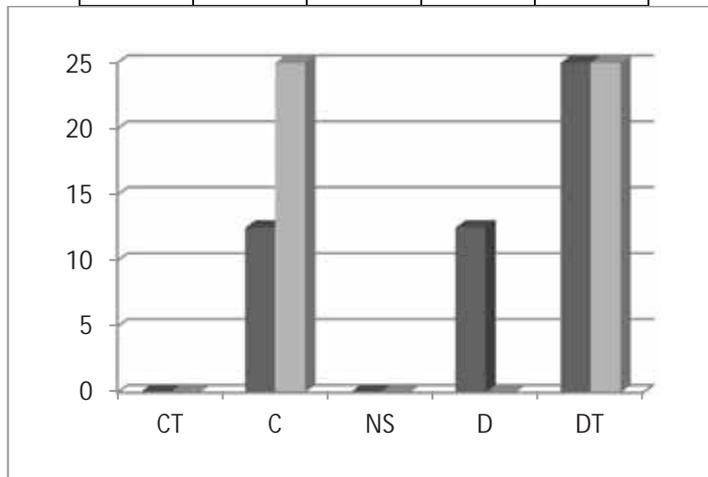
71) Com relação a questão: “A moça é mais romântica e sonhadora do que o rapaz”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores (apesar de aqui também haver quase um equilíbrio), ou seja, 62,50% deles, concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	25,00	0	25,00	0
12,50	25,00	0	12,50	0



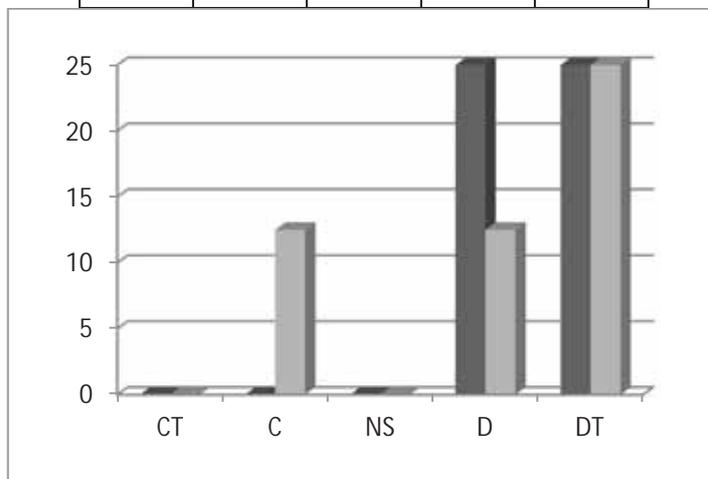
72) Com relação a questão: “Embrigar-se é algo mais preocupante quando ocorre com as moças”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 62,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	12,50	0	12,50	25,00
0	25,00	0	0	25,00



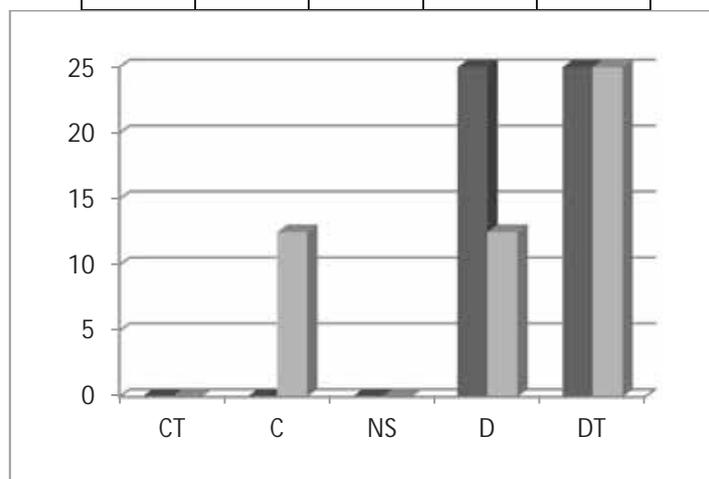
**73)** Com relação a questão: “Profissões que se relacionam ao “cuidar dos outros” são mais indicadas para as moças”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 87,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	0	0	25,00	25,00
0	12,50	0	12,50	25,00



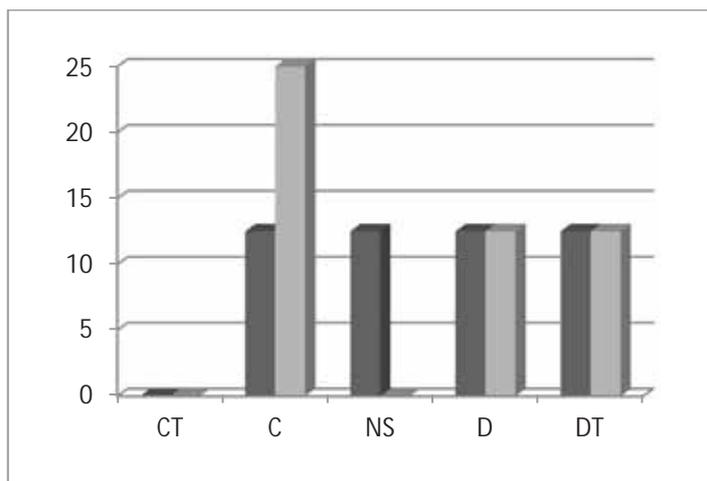
**74)** Com relação a questão: “Problemas como o aborto, devem ser mais discutidos com as moças do que com os rapazes”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 87,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>
<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>



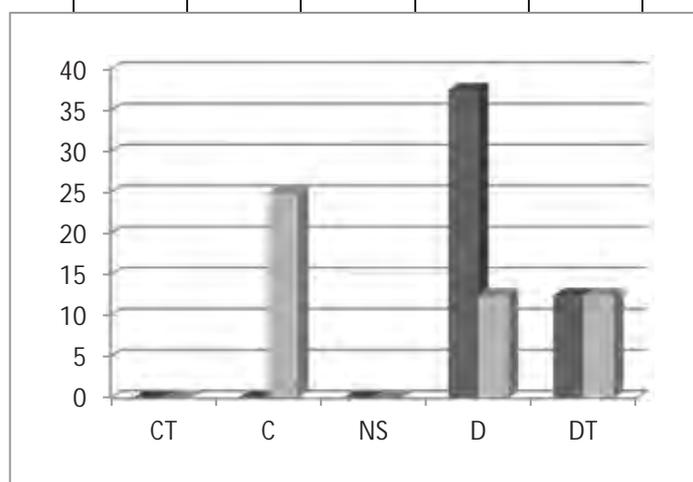
**75)** Com relação a questão: “As moças são mais levadas pela ternura, carinho do que os rapazes”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 50,00% deles (visto que a outra metade está dividida entre concordar e não ter conhecimento da questão), não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>
<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>



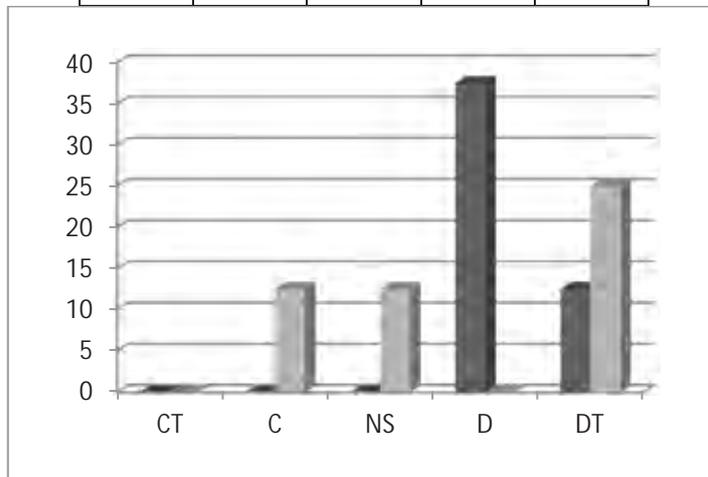
**76)** Com relação a questão: “as moças são mais dóceis do que os rapazes”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 75,00% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	0	0	37,50	12,50
0	25,00	0	12,50	12,50



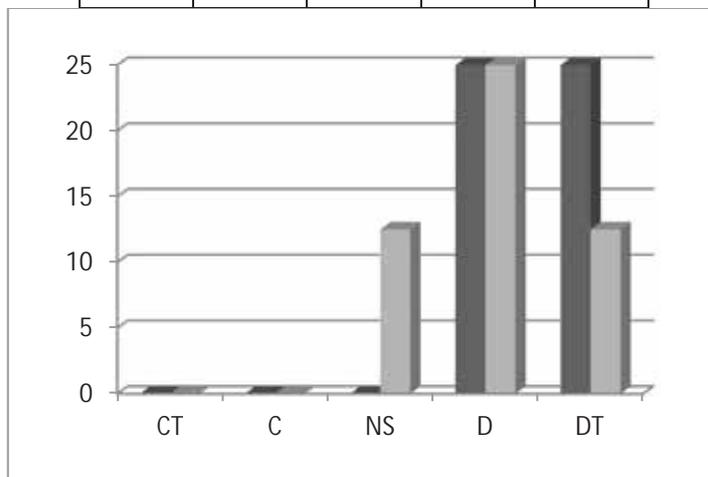
**77)** Com relação a questão: “Em geral as moças confiam menos em suas capacidades do que os rapazes”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 75,00% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	0	0	37,50	12,50
0	12,50	12,50	0	25,00



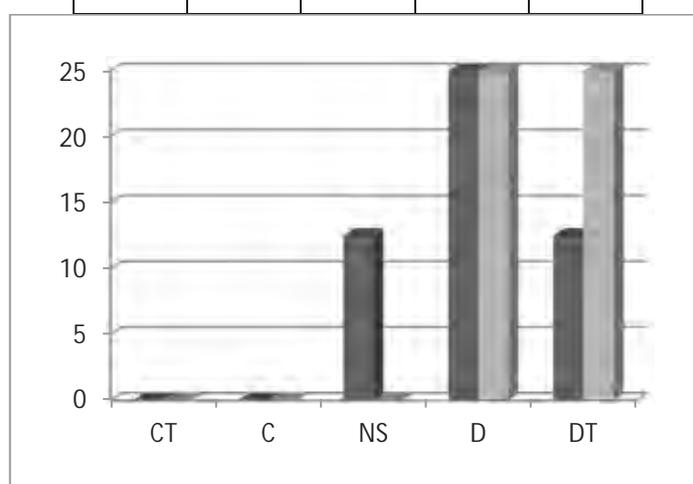
**78)** Com relação a questão: “Nas moças o sentido de “justiça” é mais desenvolvido”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 87,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	0	0	25,00	25,00
0	0	12,50	25,00	12,50



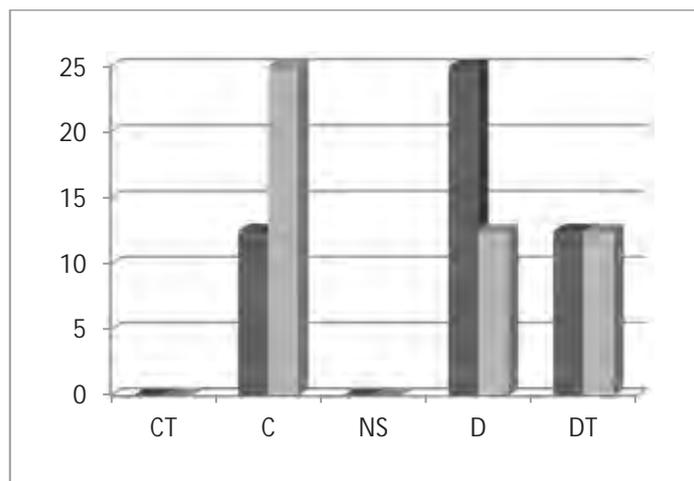
**79)** Com relação a questão: “Deve-se dar menos liberdade para as moças saírem a noite do que para os rapazes”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 87,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>	<b>12,50</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>



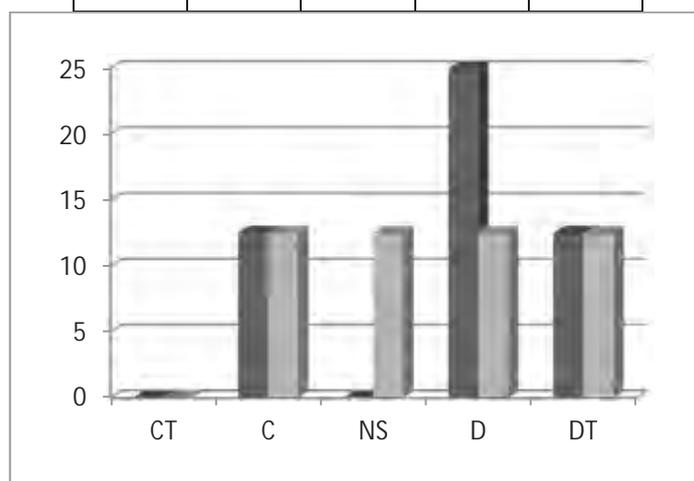
**80)** Com relação a questão: “As moças têm mais senso prático que os rapazes”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 87,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>12,50</b>
<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>



**81)** Com relação a questão: “As moças precisam ser mais esclarecidas dos métodos contraceptivos do que os rapazes”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 62,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

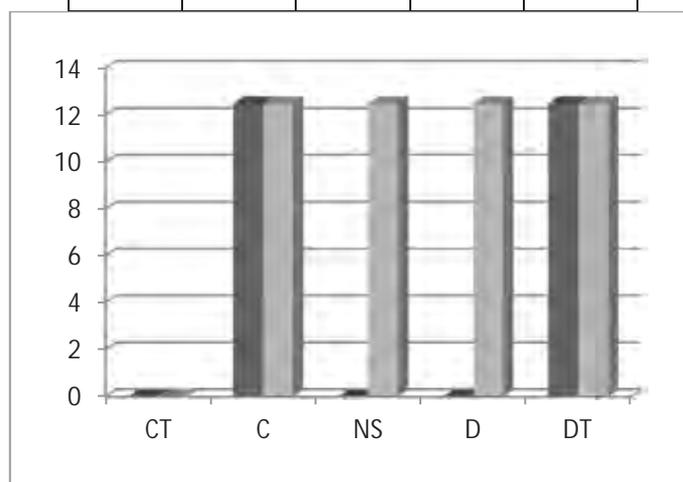
CT	C	NS	D	DT
0	12,50	0	25,00	12,50
0	12,50	12,50	12,50	12,50



**82)** Com relação a questão: “As meninas são mais dissimuladas (menos francas) que os meninos”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja,

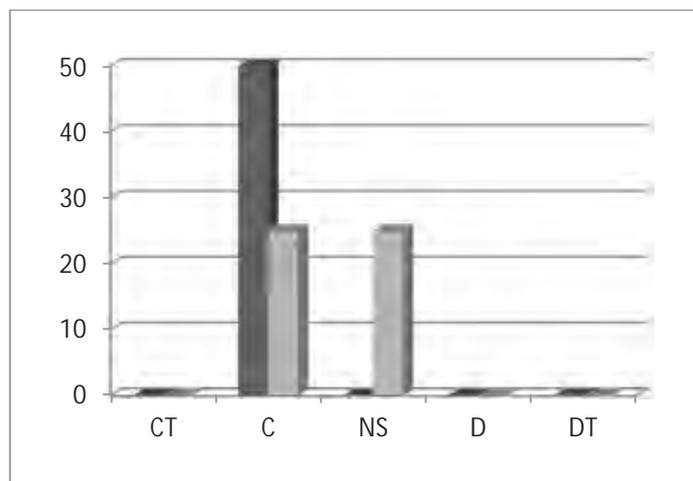
62,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>12,50</b>
<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>



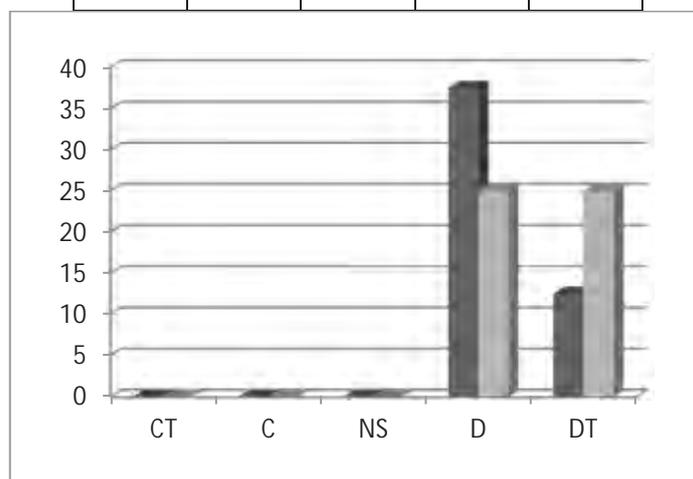
**83)** Com relação a questão: “O fato de uma menina beijar outra menina não necessariamente fala de uma orientação sexual”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 75,00% deles, concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>50,00</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>	<b>0</b>	<b>0</b>



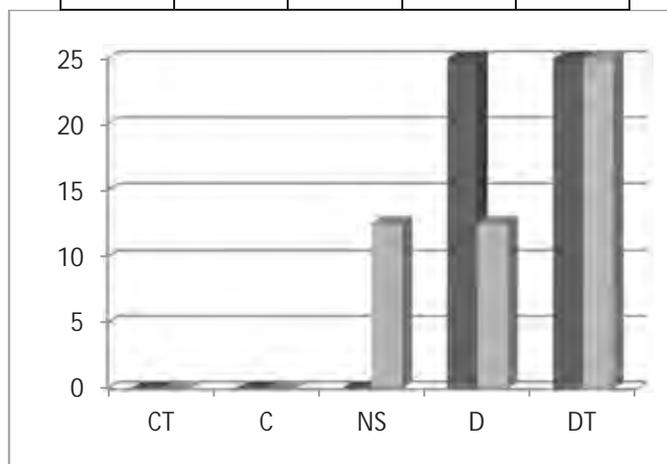
**84)** Com relação a questão: “Como a moça no futuro será a principal educadora dos filhos é mais importante que ela aprenda a cuidar deles do que os rapazes”, concluímos, pelas respostas dadas, que a totalidade dos professores, ou seja, 100,00% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

CT	C	NS	D	DT
0	0	0	37,50	12,50
0	0	0	25,00	25,00



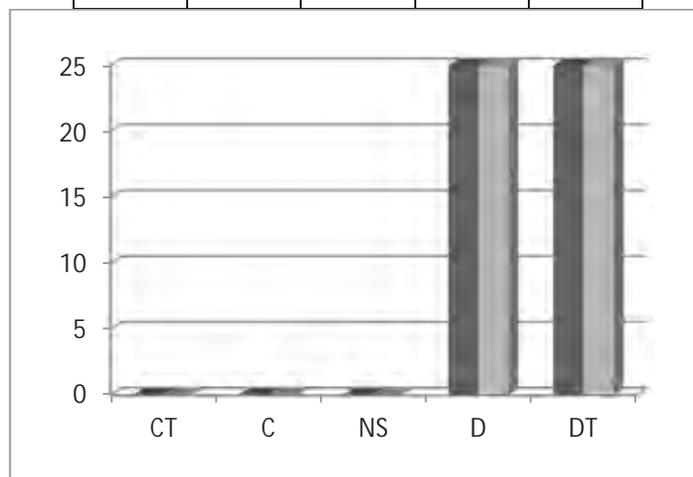
**85)** Com relação a questão: “As moças são mais habilidosas que os rapazes”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 87,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>



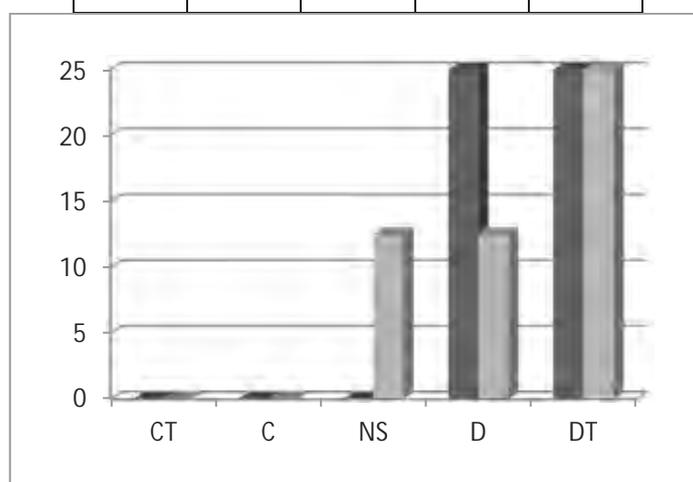
**86)** Com relação a questão: “É inaceitável uma moça mais autoritária do que um rapaz”, concluímos, pelas respostas dadas, que a totalidade dos professores, ou seja, 100,00% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>



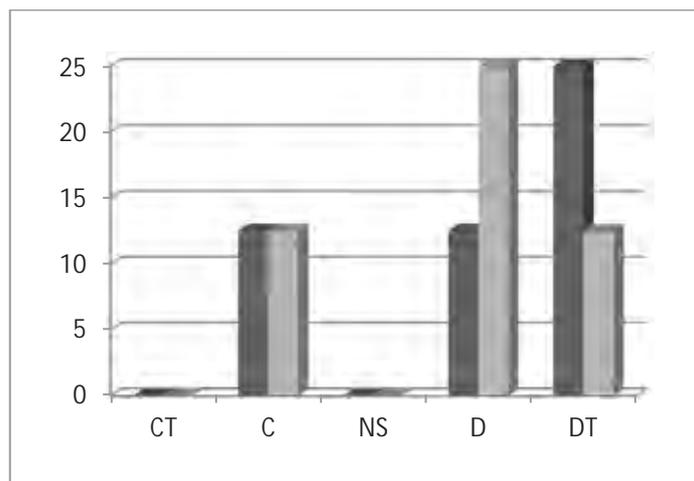
**87)** Com relação a questão: “Palavrões são menos aceitáveis na boca das moças”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 87,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>



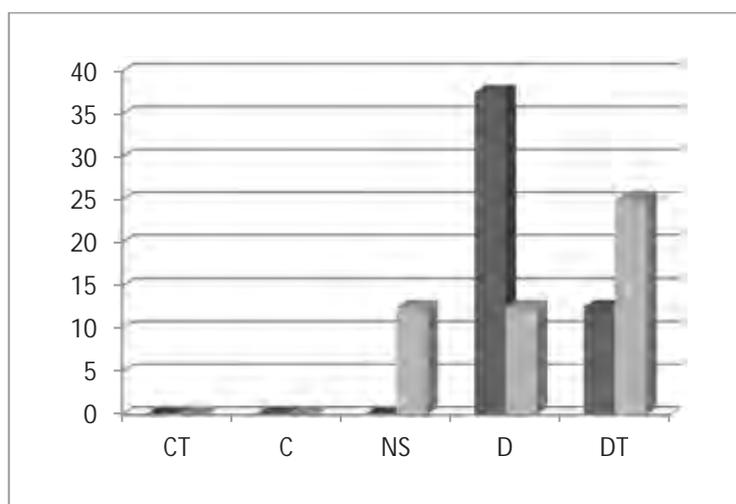
**88)** Com relação a questão: “As meninas são mais educadas (boas maneiras) do que os meninos”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 75,00% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>
<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>12,50</b>



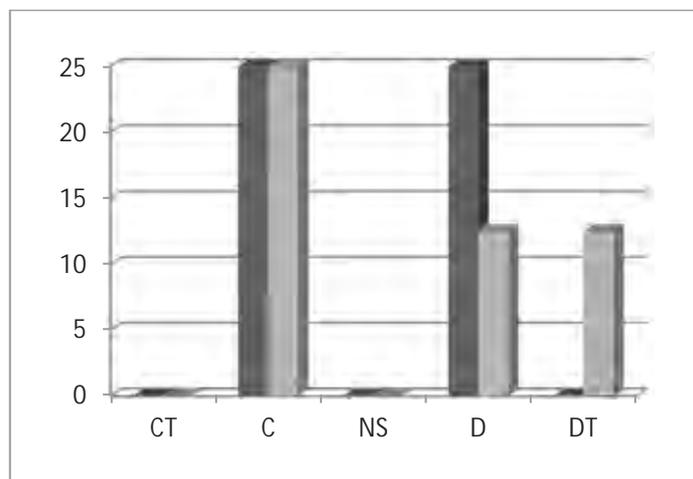
**89)** Com relação a questão: “As moças escutam mais os mais velhos e seguem seus conselhos”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 87,50% deles, não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>37,50</b>	<b>12,50</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>



**90)** Com relação a questão: “As moças deixam-se levar mais pela emoção do que os rapazes”, concluímos, pelas respostas dadas, que existe um equilíbrio dos professores na resposta, ou seja, 50,00% deles não concordam e 50,00% concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>0</b>
<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>



**91)** Com relação a questão: “As meninas se relacionam sexualmente movidas por um sentimento e os meninos por uma atração física”, concluímos, pelas respostas dadas, que a maioria dos professores, ou seja, 62,50% deles não concordam com esta afirmação, como mostram a tabela e o gráfico referente a esta questão.

<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>NS</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>12,50</b>	<b>25,00</b>	<b>0</b>
<b>0</b>	<b>12,50</b>	<b>0</b>	<b>25,00</b>	<b>12,50</b>