

LUÍS ANTONIO BITANTE FERNANDES

ADOLESCÊNCIA:
A construção das identidades sociais de gênero e de
sexualidade

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
PUC - SP
2005

LUÍS ANTONIO BITANTE FERNANDES

ADOLESCÊNCIA:
A construção das identidades sociais de gênero e de
sexualidade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Ciências Sociais e área de concentração em Sociologia sob a orientação do Prof. Doutor Edimilson Antonio Bizelli

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
PUC - SP
2005

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Edmilson Antonio Bizelli

Prof. Dra. Maria Izilda Matos

Prof. Dr. Marcelo Aláριο Ennes

Esta dissertação é dedicada à minha filha
Olívia, ao meu filho Raul e a minha
companheira e amor Eliana.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe Junilda e ao meu pai Luiz, que tanto me apoiaram nesta minha jornada. Um beijo muito especial a eles pelo amor compartilhado entre nós.

Aos meus irmãos Rafael e Carmem Lúcia pelo apoio e pelo nosso carinho e um agradecimento especial à minha irmã Sônia, que por muitos dias me acolheu em seu lar como um filho.

Aos meus amigos especiais: Ario, Maria Alice, Jane, Itael, Júnior, Thaysa, Léo, Ana, Alines e Silvana e minhas sobrinhas e meus sobrinhos, que sempre estiveram com o pensamento elevado para o meu sucesso; agradecimento especial à vovó Maria.

Ao Prof. Dr. Edimilson pela sua orientação, estímulo e pelos nossos almoços agradáveis às terças-feiras.

À CNPq pelo auxílio dado nos últimos meses de meu trabalho.

As minhas alunas e alunos participantes do projeto de pesquisa: Bruna, Cristiane, Eduardo, Iara, Juliana, Juliana e Paulo.

À FUNEC que sempre me apoiou em meus projetos de pesquisa e sempre me deu suporte para o desenvolvimento de minhas atividades acadêmicas.

À Prof. Ercídia e à Prof. Edna, diretora e coordenadora da Escola Prof. Itael de Mattos que me deram todo o apoio para desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus professores – Dr. Paulo-Edgar Almeida Resende, Dra. Caterina Koltai, Dr. Luiz Eduardo W. Wanderley, Dra. Carmem Junqueira, Dr. Guilherme Simões Gomes Jr. - que transmitiram conhecimento e sabedoria.

A minha companheira Eliana, que me dedicou tempo e paciência: nas leituras de meu trabalho; aos nossos debates e diálogos; nas minhas angústias.

A todos aqueles que direta ou indiretamente me ajudaram a transpor barreiras.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo fazer uma análise das formações identitárias dos adolescentes com base nas discussões sobre as relações de gênero e de sexualidade. A preocupação desta investigação nasceu com a observação da “banalização” do corpo feminino na descoberta das identidades de sexualidade por parte das(os) adolescentes. Sendo assim, procuramos estabelecer uma discussão com base em algumas categorias analíticas como relações de gênero, sexualidade e formação identitária no âmbito escolar, mediadas pelas elaborações discursivas dos vários sujeitos presentes na escola. Optamos pelo espaço da escola, pois nele encontramos processos de interação e sociabilização intensa entre as(os)adolescentes. Os resultados obtidos nesta investigação são de que as construções sociais das identidades são processos discursivos e de interação e que no âmbito escolar há uma reprodução dos valores impostos socialmente.

PALAVRAS CHAVES:

Adolescentes; Identidades Sociais; Relações de Gênero; Sexualidade;

ABSTRACT

This work has an objective on the basis to make an analysis of the identity teenagers' formation on the sexuality and gender relations. The concern of this inquiry was born with the comment of the "banalization" of the female body in the discovery of the identities of sexuality on the teenagers' part. Thus, we tried to establish an argumentation on the basis of some analytical categories as relations of gender, sexuality and identity formation to school scope, mediated by the discursive elaborations of several citizens staying in the school. We opted for the scope of the school, therefore in it, we gotten in this inquiry are that the social constructions of the identities are discursive processes and of interaction and that to the school scope has reproduction of the socially forced values.

Teenagers'; Social Identities; Gender Relations; Sexuality;

SUMÁRIO

Apresentação	01
1. Introdução	02
2. A Identidade Social da(o) Adolescente como Temas de Investigação	06
2.1 Entendendo a Pesquisa	06
2.2 Da definição de Adolescência	15
2.3 Das(os) Alunas(os)	17
2.4 Material de Dados Coletados	18
2.4.1 Observação de Campo: dados coletados em sala de aula	18
2.4.2 Grupos Focais	20
2.5 Caracterização Sócio-Política da Estância Turística de Santa Fé do Sul – SP	23
2.5.1 Histórico do Município	23
2.5.2 Economia: turismo, comércio, indústria, educação e agronegócio.	24
2.5.3 A Educação na Estância Turística de Santa Fé do Sul	25
2.5.4 Do Lazer na Estância Turística de Santa Fé do Sul	25
2.5.5 Da Escola Estadual Prof. Itael de Mattos	28
3. Construindo Identidades Sociais: Masculinidade e Feminilidade	34
3.1 A Construção da Sexualidade: Masculinidades e Feminilidades Escolares	43
3.2 Discursos de Identidades	51
3.3 Análise de Dados	54

3.3.1 Os Meninos no Contexto Escolar	54
3.3.2 As Meninas no Contexto Escolar	65
4. Pensando em Relações de Gênero: a reprodução na escola	75
4.1 Breve Histórico da Categoria Analítica de Gênero e Seus Desdobramentos	75
4.2 Identidades: Gênero e Sexualidade como representações	89
4.3 A escola como um espaço da construção das diferenças	94
4.4 Análise dos Dados	105
4.4.1 A Construção das Identidades: Discurso e Práticas de Relações de Gênero na Sala de Aula	105
5. Considerações Finais	123
6. Referências Bibliográficas	129
7. Anexo 1 – Grupo Focal 1	139
8. Anexo 2 – Grupo Focal 2	151
9. Anexo 3 – Coleta de Dados em Sala de Aula	164
10. Anexo 4 – Questionário	169

APRESENTAÇÃO¹

“Meu caro amigo, estou lhe enviando um pequeno trabalho do qual se poderia dizer, sem injustiça, que não é cabeça nem rabo, já que tudo nele é, ao contrário, uma cabeça e um rabo, alternada e reciprocamente. Suplico-lhe que leve em consideração a conveniência admirável que tal combinação oferece a todos nós – a você, a mim e ao leitor. Podemos abreviar – eu, meus devaneios; você, o texto; o leitor, sua leitura. Pois eu não atrelo a uma trama supérflua. Retire um anel, e as duas partes desta tortuosa fantasia voltarão a se unir sem dificuldade. Corte em pedacinhos e vai descobrir que cada um deles tem vida própria. Na expectativa de que alguma dessas fatias possa agradá-lo e diverti-lo, ousou dedicar-lhe a cobra inteira”.

Foi assim que Charles Baudelaire apresentou *Le spleen de Paris* a seus leitores. Que pena. Não fosse por isso, eu gostaria de escrever esse mesmo preâmbulo, ou um parecido, sobre o texto que segue. Mas ele o escreveu – e só me resta citá-lo. Evidentemente, Walter Benjamin enfatizaria na última sentença a palavra “só”. E eu também, pensando bem.

“Corte-a em pedacinhos e vai descobrir que cada um deles tem vida própria”. Os fragmentos que fluíam da pena de Baudelaire tinham. Se os dispersos retalhos de pensamento reunidos a seguir também terão, não cabe a mim decidir, mas ao leitor.

¹ Esta apresentação é um fragmento retirado do primeiro capítulo, “Apaixonar-se e desapaixonar-se”, da obra **Amor Líquido – sobre a fragilidade dos laços humanos** de Zygmunt Bauman (2004) pág.15.

1 – Introdução

Uma exposição sobre uma pesquisa é, com efeito, o contrário de um show, de uma explicação na qual se procura ser visto e mostrar o que vale. É um discurso em que a gente se expõe, no qual se correm riscos.²

A relação social é unidade de contrário típica: as duas partes necessitam-se rejeitando-se e rejeitam-se necessitando-se. Trata-se de campos de forças, polarização dinâmica. O fenômeno propriamente social surge no fato de que diferenças se articulam em desigualdades. Assim, entre mulheres e homens existem, a princípio, apenas diferenças biológicas, físicas e psíquicas, mas que, em sociedade, são construídas, tendencialmente, como desigualdades.

A preocupação deste trabalho consiste em se fazer uma compreensão da formação da identidade social da(o) adolescente a partir das relações de gênero presentes nas práticas educativas e nas práticas sociais, entendidas nos processos de interação escolar.

Este trabalho de dissertação de mestrado tem como um de seus objetivos a preocupação com a estruturação das relações sociais que envolvem as formações de identidades sociais de um grupo particularmente especial. Para isto, procuramos desenvolver uma pesquisa mostrando os caminhos teóricos e metodológicos que trilhamos.

A investigação social tem como objetivo de estudo as sociedades humanas e suas relações que são construídas em um processo histórico. Tanto o pesquisador, como o objeto de estudo, darão sentido ao trabalho produzido. Uma visão de mundo estará presente neste trabalho e é esta visão de mundo

² BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

que temos que construir para que o trabalho de pesquisa instrumentalize as práticas sociais.

No primeiro capítulo - *A Identidade Social da(o) Adolescente como Tema de Investigação* - discutiremos a construção do objeto de pesquisa deste trabalho, buscando focar neste a preocupação a que nos levou a esta investigação, como também a dimensionar o nosso objeto de investigação como parte de uma estrutura social a ser pesquisada. A construção de nosso objeto de investigação passou por várias etapas, as quais mostraremos de forma detalhada.

Ainda neste primeiro capítulo, procuramos dimensionar a constituição do indivíduo enquanto Sujeito da Modernidade e Pós-Modernidade e suas implicações na formação das Identidades Sociais dos Adolescentes com base na categoria de análise das Relações de Gênero e com a preocupação central de como localizar o Gênero nesta discussão.

Seriam os Gêneros categorias de análises, enquanto sujeitos sociais, localizadas na *Modernidade* ou na sua atualidade, enquanto sujeitos fragmentados e instáveis, na *Pós-Modernidade* ou, ainda, enquanto projeto de novos atores políticos e sociais.

Procuramos, ainda neste capítulo, num primeiro momento, definir a *adolescência*, pois trabalhamos no universo da construção das identidades sociais dos adolescentes e que, portanto, faz parte de nosso objeto de pesquisa. Num segundo momento, trabalhamos toda a descrição do processo de levantamento de dados da pesquisa e a importância de projetarmos estes dados numa análise focada em uma teia de relações tradicionais do interior paulista. Sendo assim, a última parte deste capítulo refere-se a uma caracterização sócio-política da Estância Turística de Santa Fé do Sul, cidade na qual desenvolvemos nosso trabalho.

No capítulo 2 - *Construindo Identidades Sociais: Masculinidade e Feminilidade* – discutimos a formação das identidades sociais de masculinidade e feminilidade, com base em discussões da estrutura de relações de poder e de como são pensadas e construídas as masculinidades e feminilidades.

A sustentação teórica neste capítulo é dada pela estrutura de poder pensada por Michel Foucault, para o qual o poder não existiria, mas sim feixes de relações de poder, de relações de força. E, ainda, utilizamos Guacira L. Louro que trabalha a dimensão da sexualidade no âmbito da escola.

Para que a discussão não se perca na amplitude dos conceitos envolvidos, pois estamos falando em gênero e suas correlações, principalmente na questão da *identidade social de gênero*, a proposta é fazer uma compreensão no nível das manifestações educacionais, isto é, das manifestações que ocorrem no âmbito do espaço da instituição escolar.

Por um lado, teremos que observar que na formação da identidade-social do adolescente, o conceito de *identidade* é de fundamental importância, pois o que está em jogo nessas contestadas definições de identidade são as fragmentações e pluralizações de identidades (HALL, 2002) dos indivíduos. Em uma sociedade com linhas fundamentais de desigualdade, quando pensamos em gênero ou etnicidade, não podemos esquecer que a modernidade e a identidade produzem *diferença, exclusão e marginalização*³, que através de diferentes maneiras nos expõem a um grande perigo que ocorre nas diferentes esferas da produção social e cultural, isto é, mudanças sociais e culturais que fazem com que se formem uma consciência tal, de uma identidade elaborada no senso comum.

O capítulo 3 - *Pensando em Relações de Gênero: a reprodução na escola* – inicia-se com um breve histórico da Categoria Analítica de Gênero e

³ GIDDENS, Anthony, 2002, p.13.

seus desdobramentos, com o propósito de buscar uma compreensão da construção de Gênero como uma categoria de análise presente nas discussões da formação das identidades sociais de adolescentes que se estabelecem nas relações de práticas educativas e sociais.

Compreender o Gênero neste contexto leva-nos à possibilidade de uma interpretação do universo em que o adolescente está inserido, possibilitando, ainda, pensar em se criar ações que levem a uma transformação nas formas de pensar e agir do adolescente, levando este a práticas sociais menos conflituosas.

Neste capítulo, realizaremos um estudo sistemático do conceito de gênero que tem sido utilizado, a partir da década de 1970, como uma categoria de análise histórica, sociológica e das ciências sociais. No entanto, a categoria de gênero foi introduzida nas discussões pelo psicólogo norte-americano Robert Stoller, no livro *Sexo e Gênero* (1968), onde o autor coloca que o determinante da identidade e do comportamento de gênero não é o sexo biológico, mas o fato do indivíduo ter vivências de experiência, ritos e costumes atribuídos a determinado gênero.

2. A Identidade Social da(o) Adolescente como Tema de Investigação.

*A ação, única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo.*⁴

2.1 Entendendo a Pesquisa

A preocupação deste trabalho consiste em se fazer uma compreensão da formação da identidade social do adolescente a partir das relações de gênero presentes nas práticas educativas e nas práticas sociais. Este tema surge como um processo de reflexão a partir de observações realizadas no espaço de interação das(os) adolescentes na escola, sendo a aula o espaço priorizado por esta pesquisa.

No início dos anos de 2000, o ritmo musical *Axé*, de grupos musicais do Estado da Bahia, estava muito em evidência e uma das músicas que orquestrava a dança entre os jovens era a “A boquinha na garrafa” com sua coreografia insinuante, onde dançarinas com corpos delineados e “malhados” eram o grande atrativo dos grupos.

O que surpreendeu e despertou o olhar investigativo não foi o ritmo ou gosto por este tipo musical, mas sim a sua forma de interpretação que leva a uma “banalização” da sexualidade e, principalmente, da sexualidade feminina, abrindo margem para uma interpretação de que o importante na mulher era e é somente seu *corpo*, como objeto de desejo.

Esta “banalização” do corpo como objeto de desejo, mostrado e incentivado pelos meios de comunicação, transfere-se de forma natural para as relações de interação das(os) adolescentes, que têm a escola como espaço

⁴ ARENDT, H. *A condição humana*. 2004, p.15.

privilegiado para estas interações. Onde ser aluno não é uma condição natural para os adolescentes, mas sim, antes de tudo, um esforço que eles podem ou não estar dispostos a realizar e que, portanto, o que está em jogo são as várias formas de interação existentes e propostas por eles nesse espaço de interação.

Observamos em vários momentos que aquelas horas vividas dentro da escola, como momento de aprendizagem, sejam talvez as menos importantes para os adolescentes, pois estão em um momento processual de construção de suas identidades de gênero e de sexualidade e que passam por arranjos trazidos de fora da escola. Antes de serem alunos, são jovens adolescentes inseridos em vários processos de sociabilização, como as casas e suas famílias, os amigos e as brincadeiras, as músicas, a própria escola.

Para Louro (2003), a escola, além de um espaço cognitivo, é também um espaço de relações sociais, o qual podemos caracterizar como um local de encontro de jovens, bem como um local que tem relações com a mídia e outros espaços culturais. Portanto, um aspecto importante é pensar que é nesses espaços multidisciplinares que transparece a posição que a adolescência ocupa hoje na sociedade.

Como mostra Souza (2003), compreender a vivência escolar e que tipo de sujeito está sendo produzido na escola e não somente pela escola é compreender como este adolescente está construindo todas as dimensões de sua vida e o que se entende como construção de suas identidades sociais.

A(O) adolescente não deve ser visto(a) como uma figura abstrata desvinculada das construções sócio-históricas e sim inserida(o) em uma estrutura global que determinará seu comportamento juvenil e que, portanto, deve ser visto(a) como uma categoria histórica.

Isso, segundo Souza, “implica em não falar genericamente da juventude como se fosse um bloco homogêneo, mas sim uma categoria segmentada” (2003, p.46), isto é, fragmentada em várias identidades (HALL; 2002) que

colocam perspectivas de análises diferentes e que adotamos neste trabalho, como é o caso da identidade de gênero, sexualidade e adolescência como categorias principais.

A investigação do problema proposto engloba diversos aspectos sociais, pois apesar de se tratar de um *corpus* constituído em uma pequena cidade do interior paulista, especificamente na cidade da Estância Turística de Santa Fé do Sul, localizada ao extremo noroeste do Estado de São Paulo distante, aproximadamente, 650 km da capital, sua compreensão pode abranger uma unidade maior de análise. Sendo assim,

pode-se construir um modelo explicativo, em pequena escala, da figuração que se acredita ser universal – um modelo pronto para ser testado, ampliado e, se necessário, revisto através da investigação de figurações correlatas em maior escala. (ELIAS, 2000, p. 20)

Mais do que desenvolver uma metodologia de análise, neste trabalho de dissertação/pesquisa, procuramos estabelecer uma relação de investigação entre o pesquisador e seu objeto de análise. Assim, percebemos que, no desenvolvimento do trabalho, procurou-se de forma sistemática desenvolver todas as etapas de investigação na busca de uma compreensão do objeto de estudo.

Essas etapas de investigação levam a uma definição do objeto de pesquisa, tanto no que se refere à pesquisa de campo, como no seu diálogo com o referencial teórico.

Da escolha do tópico de investigação à delimitação do problema passamos por um longo período na busca de uma investigação conceitual teórica no sentido de dar um suporte para a discussão da problemática proposta. A categoria de gênero surge como base central para a discussão da definição do objeto de pesquisa, pois esta categoria de análise como

referencial teórico nos dá uma sustentação na definição dos objetivos desta pesquisa.

Ao construir o marco teórico conceitual desta pesquisa, que foi discutido na construção de todos os capítulos, procuramos, dentro de uma matriz, estabelecer relações que se referem às formações identitárias dos adolescentes. Definimos, assim, três categorias como pilares de uma discussão para compreender as identidades sociais das(os) adolescentes, pensadas com base na categoria de gênero e da sexualidade com uma condição etária definida.

Desta maneira, buscamos uma definição da escolha dos instrumentos de coleta de dados com a intenção de que o objeto de investigação tomasse corpo dentro deste trabalho. A formação das identidades e suas correlações devem ser compreendidas com base na observação dos sujeitos inseridos no processo dentro de um contexto histórico de relações sociais.

No contexto atual, as ciências sociais “sofrem” por uma definição de seus paradigmas proporcionada pelo embate entre a *Modernidade* e a *Pós-Modernidade*. Os sujeitos sociais na chamada “crise de identidade” são vistos hoje como parte de um processo mais amplo, no contexto histórico, de mudanças que fizeram do indivíduo moderno um sujeito unificado e que passa por uma instabilidade no mundo social de hoje fazendo surgir novas identidades fragmentadas, levando a uma nova concepção do sujeito.

Apoiados na teoria de Stuart Hall (2002), propomos um questionamento da identidade cultural na modernidade tardia (ou pós-modernidade) e avaliamos a existência de uma crise de identidade que se faz presente no universo da adolescência. Assim, questionamos o que se pretende dizer com “crise de identidade”; “Que acontecimentos recentes nas sociedades modernas precipitaram essa crise?”; “Quais são suas conseqüências potenciais?”;

O que Hall pretende mostrar com esses questionamentos é que as identidades modernas estão sendo “descentradas”, isto é, deslocadas ou fragmentadas, ou ainda desconstruídas. É o que se pode perceber nas transformações do final do século XX quando, nas sociedades modernas, os sujeitos se fragmentaram nas paisagens culturais, surgindo novas formas de visualizar a classe, a raça, a sexualidade e o gênero.

Estas mudanças estão transformando nossas identidades pessoais, é o que se observa nas atitudes das(os) adolescentes frente às suas escolhas, abalando o pensamento que temos de nós mesmos e do outro como sujeitos integrados. “Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito” (Hall, 2002, p.9) que, em nosso trabalho, denominou-se de “desconstrução”.

Na busca de uma compreensão desse novo paradigma, realizamos nesta pesquisa um trabalho de campo desenvolvido em uma escola da rede estadual de ensino, localizada no centro da cidade de Santa Fé do Sul, com alunos adolescentes com idades entre 15 e 18 anos e pertencentes a um padrão sócio-econômico de nível médio. Sem pretender uma representação estatística e uma universalização dos resultados, esta pesquisa teve como objetivo buscar elementos que permitissem uma reflexão acerca da realidade no processo de construção das identidades sociais das(os) adolescentes.

Para isto, criamos algumas estratégias de coleta de dados que passaram pelo aproveitamento de uma estrutura de organização da rede de ensino estadual e da estrutura de um grupo de pesquisa formado por alunos do curso de Letras da Fundação Municipal de Ensino e Cultura de Santa Fé do Sul⁵ e coordenado por mim.

⁵ A Fundação Municipal de Ensino e Cultura é uma instituição de ensino superior localizada em Santa Fé do Sul e da qual faço parte como docente.

Como uma das estratégias, utilizamos a observação de campo, desenvolvida pelos alunos que fazem parte do projeto de pesquisa⁶, a qual iremos abordar com mais propriedade em momento oportuno e que com isto nos leva a uma nova inserção de categoria analítica presente neste trabalho, isto é, observamos a importância da Análise do Discurso na formação das identidades sociais.

Desta forma, partimos de um pressuposto de três categorias analíticas que sustentarão nossas discussões. Assim, nossas discussões se darão com base nas construções discursivas, dentro do espaço da sala de aula, e dos processos de interação entre as(os) adolescentes como as formações identitária de gênero e a sexualidade vão sendo construídas.

Segundo Deslandes (2002), há uma fase do projeto de pesquisa chamada de *exploratória*, na qual definimos a elaboração da proposta de trabalho. Esta se alicerçou em muitos esforços, desde a pesquisa bibliográfica, realizada de forma disciplinada, crítica e ampla, que mostra uma prática sistemática, com um diálogo reflexivo entre o objeto de investigação e a teoria, visualizando amplamente o ‘estado’ do conhecimento atual sobre o tema, até a elaboração da proposta de trabalho.

A *Metodologia* utilizada no trabalho, geralmente se apresentando de forma mais complexa requer maior cuidado, pois, mais que uma definição dos métodos e técnicas utilizados no desenvolvimento da pesquisa, ela indicou as opções e as leituras que marcaram o quadro teórico.

Sendo assim, com a metodologia deste trabalho buscou-se contemplar toda a fase exploratória, como também a definição dos instrumentos e procedimentos de análise dos dados, definidos nesta pesquisa conforme os seguintes elementos de análise:

⁶ Grupo de Iniciação Científica: “O Discurso de Gênero na Sala de Aula”. Orientação: Prof. Luís A. Bitante Fernandes.

Como primeiro elemento, elaboramos um levantamento bibliográfico previamente e durante a execução da pesquisa de acordo com a temática proposta, sendo ampliado e revisto conforme as necessidades e de acordo com as propostas teóricas das disciplinas (como parte dos créditos cumpridos), e que se utilizou a escolha de um conceitual como base das discussões teóricas da pesquisa.

Um segundo elemento diz respeito à definição da amostragem, onde nossa pesquisa teve por opção e como proposta de desenvolvimento de investigação, fazer uma análise qualitativa. Sendo assim, procuramos criar um universo de investigação abrangendo todos os sujeitos sociais vinculados à investigação, isto é, utilizamos uma amostragem significativa, definidas nas categorias de *identidade social – gênero e sexualidade* e *adolescente*, sendo essas inseridas em um contexto de interação escolar.

O terceiro elemento diz respeito à coleta de dados, da qual optamos por levantamento de dados de pesquisa de campo em algumas frentes, como: elaboração de questionários com perguntas abertas e fechadas sobre o tema. Esse questionário teve por objetivo analisar o grau de conhecimento dos indivíduos/objetos de investigação sobre o tema e verificar se, nas suas relações e práticas sociais, há indicadores de relações de gênero e de sexualidade que possam interferir na construção de suas identidades sociais.

E ainda, o questionário foi utilizado para dimensionarmos a construção de nosso objeto de pesquisa, sendo este uma base de apoio e suporte para as nossas análises.

O questionário elaborado foi aplicado em 118 adolescentes, pois sentimos que neste momento de delimitação de objeto de estudo seria importante focar o olhar na(o) adolescente e que, em pesquisas futuras, poder-se-á estabelecer correlações com outros indivíduos presentes na problemática.

A amostra permitiu observação de diversos quesitos, destacando-se entre eles três aspectos importantes, o da família como estrutura sócio-econômica, buscando parâmetros na relação trabalho e contribuição da renda familiar, tipos de arranjos de família e local de moradia. Outro aspecto foi o das práticas sexuais, conhecimento de métodos contraceptivos, diálogos sobre a sexualidade e inserção em práticas sexuais.

O terceiro aspecto gira em torno das relações de gênero, buscando compreender como as(os) adolescentes estão incorporando práticas e dominação e subordinação nas suas práticas sociais. Essa amostragem de questionário serve de apoio para discussões e definição de nosso objeto de investigação.

A pesquisa também realizou, num segundo momento, uma coleta de dados, a partir da observação de campo, realizada por alunas(os)/pesquisadoras(es) participantes do projeto⁷ que utilizaram o espaço de seus estágios de práticas de ensino para observar a relação entre professores-alunas(os) e alunas(os)-alunas(os). Nestas observações, procurou-se ater às práticas discursivas entre os vários sujeitos presentes na sala de aula, com base na relação de gênero e sexualidade.

E ainda, procuramos orientar e treinar os pesquisadores para observação das relações manifestadas entre as(os) adolescentes no que se refere às suas expressões e trocas de contato físico, confirmado tanto na observação como nas declarações feitas na pesquisas “focal”. Estes dados foram confrontados com o intuito de uma análise qualitativa da investigação.

Num segundo momento, utilizou-se o trabalho com grupos focais, num total de três, no sentido de buscar-se uma compreensão das identidades sociais das(os) adolescentes com base em suas manifestações em um processo de discussão dirigida. Os grupos focais foram formados por seis adolescentes

⁷ Grupo de Pesquisa: Gênero na Educação. Projeto desenvolvido junto aos alunos do Curso de Letras, coordenado pelo Prof. Luís A. Bitante Fernandes com apoio da FUNEC e curso de Letras.

meninas e meninos, com idade entre 16 e 18 anos, pertencentes a uma camada da classe média de uma cidade interiorana, o que caracteriza um ganho salarial numa faixa de 1 a 5 salários mínimos, verificados em nosso questionário; o primeiro grupo é formado apenas por meninas, o segundo é formado por sete adolescentes meninos.

Um terceiro grupo focal misto, formado por três meninas e três meninos com as mesmas características descritas acima, faz parte desta pesquisa, porém não foi possível descrever a gravação referente a este grupo, pois a troca de diálogos foi tão intensa que se tornou impossível a compreensão das falas.

Por fim, realizamos coleta de dados a partir da observação de campo, em que se realizará a pesquisa, através do contato direto do pesquisador com os sujeitos observados para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos que, no caso, por se tratar de adolescentes, serão utilizados os espaços escolares como locais de observação.

Os dados foram organizados segundo critérios qualitativos de análise e trabalhados como categorias, dentro de uma linha mestra proposta acima, buscando inserir novos elementos que surgiram com característica comum ou que se relacionam entre si, como no caso da discursividade e da relação família no contexto da(o) adolescente. Nesse sentido, trabalhar com eles significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno das categorias principais.

Ainda dentro dessa proposta de trabalho, a investigação vai se encontrar dentro de um processo da microsociologia, para que se possam entender as relações que se estabelecem em um universo de interações sociais particularmente pequenas e pertencentes aos adolescentes, pensando na idéia de “investigação de figuração” desenvolvida por N. Elias e J. L. Scotson em *Estabelecidos e Outsiders*, pois,

estudar aspectos de uma figuração universal no âmbito de uma pequena comunidade impõe à investigação algumas limitações óbvias. Mas também tem suas vantagens. O uso de uma pequena unidade social como foco de investigação de problemas igualmente encontráveis numa grande variedade de unidades sociais, maiores e mais diferenciadas, possibilita a exploração desses problemas com uma minúcia considerável – microscopicamente, por assim dizer. (2000, p. 20)

É dentro dessa idéia de “figuração” que procuramos entender as relações sociais e a interdependência dos indivíduos adolescentes que vão gerar conflitos em suas formações na identidade-social enquanto sujeito em sociedade.

Aqui também, justifica-se a escolha de Santa Fé do Sul como campo de pesquisa, pois apresenta condições adequadas para a realização da mesma, já que se pode considerá-la como um espaço de compreensão micro-sociológico.

Temos que observar que o pesquisador em sua tarefa de descobrir e criar necessita de, num primeiro momento, questionar. Esse questionamento é o que nos permitirá ultrapassar a descoberta para produzir conhecimento. É esse questionamento que nos levará a pensar a pesquisa como uma necessidade de encontrar novos campos de investigação.

2.2 Da definição de Adolescência

Adotou-se, nesta pesquisa, a definição de adolescente dada por J. Outeiral⁸, em que ele faz uma divisão da adolescência em “três etapas, de início e fim não muito precisos, em que algumas características se confundem e outras não, e ‘flutuações’ progressivas e regressivas se sucedem, alternam-se ou executam um movimento de ‘vai-e-vem’”. O que mostra a fragmentação das identidades incorporadas pelas(os) adolescentes.

⁸ OUTEIRAL, José. 1994, p.6.

Para delimitação da pesquisa, utilizamos a definição de adolescência média e final (quatorze a vinte anos de idade), dada por Outeiral, pois, é nelas que os elementos referentes às questões da sexualidade e das definições do “mundo adulto” se manifestam de forma relevante.

Devemos salientar que, para Outeiral (1994), essa separação da adolescência por idades é bastante arbitrária, já que se podem encontrar adolescentes com menos de dez anos e adolescentes com mais de vinte anos, de acordo com parâmetros estabelecidos pela medicina e pela psicanálise, como também podemos encontrar adultos na faixa etária de nossa pesquisa, pois uma gravidez precoce ou a responsabilidade do trabalho traz o amadurecimento de alguns antes do tempo.

A condição de adolescência varia de sociedade para sociedade, bem como no interior de uma mesma formação social, como também varia de grupo para grupo ou de classe para classe. Neste trabalho é importante a delimitação etária, para que se entenda como se dá a estrutura de formação identitária, somada às categorias de gênero e classe.

Procurando, dentro de uma perspectiva histórica, compreender as condições concretas de existência do segmento social e dos aspectos culturais de homogeneização que definem este segmento em nossa sociedade, adota-se neste trabalho a definição de adolescência descrita acima.

Como mostram Outeiral (1994) e Souza (2004), observa-se, nos dias de hoje, um alargamento da idade juvenil ou e adolescência no sentido de protelar a passagem à vida adulta sob a orientação dos meios de comunicação e do mercado de consumo num processo de “juvenilização” da cultura ocidental.

A responsabilidade da vida adulta é protelada, principalmente, no que se refere à sexualidade, como o exemplo da relação do “ficar” muito destacada pelas(os) alunas(os) durante as conversas nos grupos focais, em que

se estabelece um elo na relação sem o compromisso de se criar laços afetivos mais fortes entre os adolescentes.

As(Os) adolescentes associam valores e estilos de vida não propriamente a um grupo etário específico, mas a um modelo que todos querem adotar. Verificamos nas pesquisas realizadas que a banalização do corpo e das relações de gênero são incorporadas no processo de construção de suas identidades através da possibilidade de pertencimento a uma comunidade de valores e de sentimentos, característicos da cultura contemporânea.

Para Souza (2004), os atributos tradicionais da adolescência, pertencentes a uma fase de transição, como incerteza, instabilidade, dúvidas, descoberta de novidades, experimentação de diferentes identidades sociais, estão num processo de deslocamento para além dos limites biológicos da idade, tornando-se modelos culturais a serem perseguidos. O que será discutido no capítulo 2 acerca das construções de identidades na sociedade atual.

2.3 Das(os) Alunas(os):

A coleta de dados desta pesquisa ocorreu durante o segundo semestre de 2004 e primeiro semestre de 2005, dividida em algumas etapas: na primeira foi realizado um levantamento com base em questionário aplicado junto aos alunos do ensino fundamental dos períodos diurno e noturno. Neste buscou-se uma identificação sócio-econômica das(os) adolescentes, a estrutura familiar e o seu conhecimento sobre sexualidade e de relações de gênero.

Observou-se que a maioria (52,5%) destes adolescentes pertence a uma camada da sociedade com ganho familiar entre 1 a 5 salários mínimos, o que representa um padrão de classe média baixa para um viver em cidade

interiorana. Observou-se também que, na constituição da renda familiar, o pai continua sendo, ou pelo menos dentro do imaginário do adolescente, o maior provedor, mas que a mãe e outros agregados, como irmãos, tios ou avós também contribuem e têm importância para esta renda.

Outro dado importante sobre família destes adolescentes, é sua composição, onde encontramos em número elevado a estrutura de formação de família-nuclear, isto é, formada por pai, mãe e filhos, mas que é possível encontrar novos arranjos familiares, como famílias onde há a vivência da mãe com seus filhos, portanto, casas chefiadas por mulheres, casos com avós cuidando de seus netos e, ainda, famílias formadas por arranjos mais complexos como mães, tias e filhos e outros agregados.

É importante ressaltar que para estes adolescentes pesquisados a família continua sendo um elo de relação muito forte e exerce um poder de influência grande na formação de suas identidades, mesmo que para eles isto ainda não esteja muito claro. Como exemplo, temos que quando perguntado se em suas famílias há conversa a respeito de práticas sexuais os que responderam que *não*, também colocam que sua família não sabe de suas atividades sexuais com os parceiros (namoradas/os) ou com outras(os) eventuais parceiros.

2.4 – Material de Dados Coletados

2.4.1 – Observação de Campo – dados coletados em sala de aula.

É necessário lembrar que o modo de observação dos comportamentos em sala de aula, nesta pesquisa, busca expressar abordagens qualitativas que vão além da superfície dos eventos. Sendo assim, buscaram-se determinados significados, que muitas vezes estavam ocultos, no sentido de uma

interpretação, explicação e acima de tudo análise do impacto das relações que as(os) adolescentes mantêm em sala de aula.

A observação pode ser ampla, no sentido de abranger todo período em que os observadores permaneceram em campo, como pode ser seletiva, observação e descrição de eventos determinados em função do próprio problema de pesquisa.

Todo o material de dados coletados, com base na relação discursiva dos sujeitos da pesquisa de nosso *Corpus*, foi coletado por alunos/pesquisadores do curso de Letras/FUNEC, que realizam estágio curricular de prática pedagógica, e que fazem parte de um projeto de Iniciação Científica desenvolvido junto ao Curso de Letras sob minha Orientação e Coordenação.

Estes alunos/pesquisadores receberam orientação, treinamento e aprofundamento teórico, com proposta de desenvolver uma observação seletiva, de acordo com problemas-chaves previamente elaborados, como: práticas educativas/discursivas (o discurso na relação professor-aluno) que se referem às relações de gênero e à sexualidade; práticas discursivas em que se manifesta a cultura da dominação masculina; práticas discursivas em que se manifesta a defesa feminina; as manifestações das(os) adolescentes no que se refere às relações de gênero.

Procurou-se relevar que nas práticas de observação em sala de aula e todo o proceder na pesquisa qualitativa encontram-se fundamentação filosófica e que, dependendo do envolvimento do pesquisador/observador com as categorias trabalhadas, a observação de um determinado acontecimento ou prática discursiva tem certa importância que para outro pode não apresentar significado algum.

Assim, mais do que observar fenômenos, buscou-se uma coleta de dados dentro de uma linha de pesquisa qualitativa, com base nas categorias pré-estabelecidas.

O material coletado refere-se às práticas discursivas e atitudes de comportamento das(os) adolescentes em sala de aula, portanto, às suas práticas sociais em um determinado contexto de sociabilização e interação. O objetivo é captar de forma ampla as práticas discursivas em que se manifestam as relações de masculinidades, feminilidades e sexualidades com base nas relações de gênero, que interfiram de forma direta na formação das *Identidades Sociais* desses adolescentes.

Os dados referentes a estas observações encontram-se anexos ao trabalho e foram utilizados de acordo com as necessidades das análises dos capítulos seguintes.

2.4.2 – Grupos Focais

Pesquisa realizada com três grupos focais teve como base os diálogos nos grupos formados por: grupo 1 - apenas meninas; grupo 2 - formado por meninos e grupo 3 - grupo misto e com o mesmo número de meninas e meninos.

O objetivo de pesquisa nestes grupos foi de procurar observar como meninas e meninos manifestam suas identidades de gênero e de sexualidade com base em uma conversa dirigida sobre tema de investigação central, as práticas de relações de gênero e as manifestações da sexualidade. A questão inicial para estes grupos era como eles, meninas e meninos, se sentem sendo mulheres e homens no contexto atual. A partir deste direcionamento, a discussão do grupo vai tomando uma direção projetada na busca da compreensão da formação das identidades sociais e da sexualidade das(os) adolescentes.

Estas discussões foram realizadas em três momentos distintos, pois devemos lembrar que os fatores que envolvem uma coleta de dados desta

natureza não contam apenas com a boa vontade do pesquisador, mas também com a disponibilidade dos vários sujeitos envolvidos. Os dados desta investigação foram gravados com permissão dos alunos e da direção da escola.

Desta forma, relatamos que a escolha dos grupos foi feita com base no critério de *idade* e de maneira espontânea, uma escolha realizada pela Coordenadora Pedagógica da instituição escolar – E. E. Itael de Mattos - que realizamos a pesquisa. O que mostra e/ou que podemos imaginar que esta escolha se deu a “dedo”, isto é, foram escolhidas(os) alunas(os) com base num pré-julgamento de valor da coordenadora: alunas(os) capazes de interagirem no processo.

No primeiro grupo focal, formado por adolescentes meninas, encontrou-se um grupo muito dinâmico e com idéias já bem elaboradas e conscientes de seu papel enquanto adolescentes. Este grupo foi formado por duas meninas de idade de 15 anos, duas de idade de 16 anos, uma com idade de 17 anos e uma outra que estava a poucos dias de completar seus 18 anos.

Este grupo de adolescentes pertence a uma classe social média, de uma cidade interiorana, com famílias que, por suas declarações, aparentemente, apresentam-se estruturadas e com um nível de diálogo bom com seus filhos, isto é, em algumas famílias este diálogo se faz mais presente e em outras de uma maneira menos constante. É importante relatar que neste grupo observou-se que todas as meninas tinham a cor da pele branca, mesmo sendo a raça um critério de análise que não está presente neste estudo.

O segundo grupo, formado por adolescentes meninos, dois de cada série do ensino fundamental e que se mostraram muito conscientes de sua condição de adolescente, porém, mesmo pertencentes a uma mesma faixa etária, dois alunos com 15 anos, dois com 16 e dois com 17, eles

apresentaram características de menor maturidade, principalmente na discussão referente ao compromisso ou namoro.

É importante ressaltar aqui que, no processo de coleta de dados deste segundo grupo, ocorreram alguns percalços durante a investigação. Numa primeira tentativa, após as entrevistas, os dados gravados foram perdidos, sendo necessária uma segunda intervenção para a coleta de dados. Como todo o percalço tem seu lado positivo, deste encontro observou-se muito o comportamento dos alunos e isto foi utilizado como parâmetro de comparação com a segunda intervenção. Estes grupos seguiram as mesmas características do grupo das meninas, tanto no que se refere à questão da idade, como foi colocado, tanto na questão de suas composições familiares e situação sócio-econômica.

No terceiro grupo, procurou-se manter as mesmas características dos dois grupos anteriores e, neste, com uma característica própria referente à composição mista e do confronto dos gêneros. Devido a este fator, em alguns momentos a discussão tornou-se um pouco tensa, o que é próprio do assunto e da idade destes sujeitos inseridos nesta pesquisa.

Interessante neste terceiro encontro são as manifestações dos olhares e posturas, às vezes, um pouco alterada em relação à agressividade.

2.5 - Caracterização Sócio-Política da Estância Turística de Santa Fé do Sul – SP.

2.5.1 – Histórico do Município

Fundado oficialmente em 24 de junho de 1948, o município de Santa Fé do Sul, hoje apresentado como Estância Turística, foi municipalizado no dia 31 de dezembro de 1953.

Situada no extremo noroeste paulista, a Estância Turística de Santa Fé do Sul possui uma localização geográfica privilegiada, fazendo divisa com dois (2) importantes Estados de nosso país e muito próxima de um terceiro Estado. Ao atravessarmos a Ponte Rodo-Ferroviária, que faz a ligação do Estado de São Paulo com o Estado do Mato Grosso do Sul, podemos avistar, a nossa direita, uma pontinha de Minas Gerais. Um pouco adiante, cerca de 70 Km, chegamos ao Estado de Goiás.

Esta privilegiada localização geográfica faz da Estância Turística de Santa Fé do Sul um importante pólo logístico para a produção industrial, pecuária, fruticultura, armazenamento, transporte, distribuição e principalmente turística, pois pertence à Região dos Grandes Lagos, formados pelas Usinas de Ilha Solteira, Jupia e Água Vermelha, localizadas no início do Rio Paraná⁹, o que faz deste rio uma outra opção de transporte de bens produzidos no centro-oeste do país.

A Estância Turística de Santa Fé do Sul possui hoje, estimativa do IBGE com base no Censo de 2000, aproximadamente, 30 mil habitantes, sendo considerada como “Centro de Região”, pois acolhe cidades vizinhas de estruturas menores.

⁹ O Rio Paraná é formado pelas bacias hidrográficas do Rio Paraná e Rio Grande.

Com uma área territorial de 208,9 Km², com uma altitude de 370 metros acima do nível do mar, a área completa da Comarca é de 12460.4 Km² e a média de altitude é de 387,4 metros. Dista 18 km do encontro dos rios Grande e Parnaíba, onde ocorrem a formação do rio Paraná e o reservatório da Hidrelétrica de Ilha Solteira. Da confluência da Usina são aproximadamente 80 km, formando o Grande Lago do projeto turístico. A principal malha hidrográfica do município é formada pelo Ribeirão Ponte Pensa e pelos córregos Jacu Queimado, da Mula e Cabeceira Comprida.

2.5.2 – Economia: turismo, comércio, indústria, educação e agronegócio.

A base econômica da Estância Turística de Santa Fé do Sul tem em sua principal atividade a pecuária, a municipalidade (como instituição geradora de empregos e renda), comércio, indústria e nos últimos anos devido ao seu crescimento, a educação, que através dos cursos de graduação oferecidos pela FUNEC, atraem estudantes de todas as regiões do país.

Devemos ressaltar a importância do Ensino Superior na Estância Turística de Santa Fé do Sul, pois este já se encontra com 12 cursos, cerca de 3.500 alunos, o que gera uma nova fonte de renda ao comércio local, tanto na questão imobiliária, como comércio varejista.

Outra grande fonte de renda que se apresenta em grande expansão é o turismo local, o que permitiu à cidade, devido ao seu posicionamento geográfico, localizada às margens dos Grandes Lagos, obter o título de Estância Turística.

2.5.3 - A Educação na Estância Turística de Santa Fé do Sul

No município da Estância Turística de Santa Fé do Sul, temos uma estrutura física do ensino distribuída da seguinte forma:

- Ensino Fundamental de 1^a a 4^a Séries da Rede Municipal – 10 escolas;
- Ensino Fundamental de 5^a a 8^a Séries da Rede Estadual – 3 escolas;
- Ensino Médio da Rede Estadual¹⁰ – 2 Escolas;
- Ensino Privado do ensino Fundamental ao Médio – 3 escolas;
- Ensino Superior – Fundação Municipal de Educação e Cultura – FUNEC, com 12 cursos.

De acordo com os dados atualizados do Censo de 2000, no ano de 2003 toda a rede de ensino (Municipal, Estadual e Privada) tinha um total de 3.552 alunos matriculados no ensino fundamental e um total de 1.578 alunos matriculados no ensino médio, sendo que 322 destes pertencem à rede privada de ensino.

2.5.4 Do Lazer na Estância Turística de Santa Fé do Sul.

A Estância Turística de Santa Fé do Sul, por ser uma cidade de pólo turístico e educacional, tem suas atividades de lazer caracterizadas por dois modelos distintos. Num primeiro modelo, encontramos atividades noturnas desenvolvidas através de festas organizadas por grupos de jovens, na sua maioria estudantes universitários. Estas festas geralmente acontecem em “repúblicas” ou locais como boates e centros de convivência. Nas semanas em

¹⁰ Escola Estadual Itael de Matos – uma das instituições na qual o nosso *corpus* de investigação está inserido.

que as festas não acontecem os jovens e adolescentes se agrupam em dois locais de suas preferências.

Nas quartas-feiras e sextas-feiras a confraternização e concentração de jovens se dá na “Estância Bar”¹¹, barzinho localizado em uma esquina das avenidas que cortam a cidade e que tem como atrativo o aglomerado de jovens. Às sextas-feiras, outro local de concentração é uma loja de conveniência, “Conveniência Caipira”, localizada em um posto de combustível, noutra avenida que também corta a cidade.

Vejamos como os adolescentes falaram sobre a diversão na Estância Turística de Santa Fé do Sul:

Mediador – só mais uma coisinha ... começamos falando de festa, de baladas, qual o “point” que vocês freqüentam aqui? Como é a vida noturna de vocês, aonde vão, como se divertem?

Aluno 6 – *eu não gosto muito de sair;*

Este garoto que se manifestou desta forma manteve uma postura durante toda a conversa muito adversa em relação aos outros garotos, porém toda vez em que usou a palavra, falou com muita propriedade e convicção, mostrando uma postura diferente dos outros.

Mediador – Quais as opções que Santa Fé do Sul oferece como lazer?

Aluno 2 – *o ‘Posto’ antigamente só dava boyzinho, agora só da bandidagem, só briga; agora tem a ‘Estância’, na sexta e no sábado não tem lugar pra sentar, enche o lugar;*

Mediador – O ponto agora é a Estância Bar?

¹¹ Um dos bares do momento (2004/2005), sendo que os jovens em espaços de tempos relativamente curtos mudam seus locais de concentração.

Aluno 3 – só pra ficar sentado, agora o ‘Absolut’¹² lá, a maioria é pago então, não dá tranqueirada, porque a maioria não trabalha e não tem dinheiro, só dá gente bonitinha, cheirosinha, entendeu, não sai briga!

É muito interessante a fala do *Aluno3*, ele vai ser um dos mais comunicativos, tem por volta de 17 anos, quase para completar 18, trabalha em uma copiadora de frente para uma das entradas do Câmpus 2 da FUNEC e que, portanto, mantém relação com vários alunos universitários.

Na sua fala, fica clara uma distinção de classe como categoria de formação das identidades sociais. Mesmo pertencendo à classe social menos favorecida, o que mostra pela sua necessidade de trabalhar, para ele, como veremos, ter uma identidade masculina é possuir bens materiais.

Mediador – vocês vão lá todo o final de semana?

Alunos – *quase todos;*

Aluno 3 – este final de semana mesmo, sexta passada foi no Green Park¹³, quinta agora vai ser no Green Park de novo, a festa “Emergência”, aí dia 2 é outra festa também, então é tudo do barzinho, é o mesmo dono que faz as festas;

As opções, por ser uma cidade de pequeno porte, são várias. Os adolescentes organizam suas diversões de diversas maneiras, desde um churrasquinho em casa, passando por um barzinho mais sossegado, até uma “balada” mais agitada numa boate com um DJ famoso da região.

¹² Bar/Boate que promove shows em ambiente fechado. Geralmente estas festas ocorrem no meio da semana (às quintas-feiras) e são freqüentadas por estudantes da faculdade.

¹³ Salão de Festa alugado para promover festas de Turmas para arrecadar verbas de formatura. Na cidade há alguma dessas festas que se tornaram tradição, como a Fisio-Beer, geralmente promovida pelo quinto ano da turma de Fisioterapia – FUNEC.

Aluno 1 – *depende da pessoa, porque tem gente que gosta de ir pra boate bagunçar, agora no meu caso eu não gosto, eu prefiro ficar em casa com uns amigos conversando, nada de bagunça, é bom ir pra barzinho, Green Park;*

Interessante é que já neste momento de escolha para suas diversões, percebemos como as construções identitárias passam por processos de fragmentação e de contradição.

Mediador – e beira da represa, algum rancho, rola?

Aluno 6 – *rola, eu gosto de acampar com uns amigos aí, acho legal, alugar rancho e fazer festa;*

Mediador – “Águas Claras”, rola também, vocês freqüentam?

Aluno 3 – *eu não vou muito, porque eu não vou a pé, porque eu já falei, não sou interesseiro pra ir atrás de cara e eu falo a verdade também; oh! Tem espaço, o cara passa lá em casa, se não deixa; entendeu? ... e vai indo!*

Um outro momento de lazer entre os jovens acontece durante os finais de semana. Estes transferem seus encontros para “ranchos” na beira da represa ou centros de convivência e lazer localizados também à beira da represa do Rio Paraná, como no caso do Centro de Lazer das Águas Claras da Estância Turística de Santa Fé do Sul.

2.5.5 Da Escola Estadual Prof. Itael de Mattos.

Localizada na região central da Estância Turística de Santa Fé do Sul, tem a frente da direção a Profa. Ercídia Francisco Moizes Cícolo e seu vice-diretor o Prof. Domingos Bernardeli da Costa. No período diurno, a coordenação pedagógica fica por conta da Profa. Edna Ap. Ribeiro Sartori e, no período noturno, com a Profa. Maria Izabel Agostinho Maioli.

A escola possui um total de 52 professores, 7 secretários, 1 assistente de direção, 3 inspetoras de alunos, 4 cozinheiras e 4 faxineiras. Sua estrutura é formada por 19 salas de aula, 5 salas de vídeo, 1 sala de informática com 15 computadores ligados à internet, 5 salas de professores distribuídas em atividades variadas, como sala de reuniões, sala de HTPC, sala de descanso.

No ensino fundamental, as(os) alunas(os) são distribuídos da seguintes forma: 220 alunas(os) no período da manhã e 99 no período vespertino, não oferecendo vagas no período noturno para o ensino fundamental. Já no ensino médio, que faz parte de nosso objeto de investigação, tem-se a seguinte distribuição: no período da manhã 328 alunas(os), no período vespertino 124 alunas(os) e no período noturno 477 alunas(os), totalizando 929 alunas(os) matriculadas(os) no ensino médio.

Devemos lembrar que esta escola não somente atende estudantes do município da Estância Turística de Santa Fé do Sul, mas alunos vindos de cidades vizinhas, principalmente no que se refere ao ensino médio no período noturno. Sendo assim, esta pesquisa foi realizada com alunos do período matutino, pois em sua grande composição era formado por alunas(os) moradoras(es) de Santa Fé, que faz parte de nosso objeto de estudo.

Quanto à localização das moradias dos alunos, tem-se um percentual de mais de cinquenta por cento dos alunos desta escola morando nos bairros mais afastados do centro da cidade, o que nos leva a pensar que todos os dias estes alunos percorrem um deslocamento que determina a viabilidade dos percursos que os alunos fazem.

Os estabelecimentos escolares são diferentes em sua própria constituição e sua história, fazendo com que cada escola seja vista em cada contexto histórico com um maior ou menor prestígio de sua imagem perante a comunidade local. Esta imagem é criada por diversos fatores, como a

localização da escola, a forma como esta é dirigida, pelas características com que a Direção assume os projetos sociais desenvolvidos, entre outros fatores.

A origem social dos alunos que, segundo Souza (2003), pode *a priori* não poder explicar a toda diversidade entre eles, aqui, nesse contexto desta pesquisa, gera uma expectativa conforme o comprometimento da família em relação à importância dos estudos e o próprio comprometimento do aluno frente aos estudos e sua maneira de comportamento social.

A escola em que desenvolvemos esta pesquisa era a única até pouco tempo que oferecia ensino de 2º grau pela rede estadual de ensino. Formada por uma clientela de classe social média e média baixa, tem um número de vagas suficiente para o atendimento das necessidades da comunidade local¹⁴.

A escolha da Escola Estadual Itael de Mattos vem condicionada a vários fatores. De um lado, a facilidade que a Direção e a Coordenação da escola proporcionaram abrindo as portas para a realização da pesquisa e fornecendo dados assim que solicitados. Do outro, a importância desta instituição dentro do contexto histórico da cidade de Santa Fé do Sul e, ainda, pelas suas condições de agrupamento de estudantes com variadas formações familiares.

A importância da instituição família neste contexto de construção da análise dos dados aparece no sentido de dar significado à compreensão dos papéis que esta exerce no objeto de pesquisa, pois este está inserido em um contexto social de relações tradicionais e que, ao mesmo tempo, sofre o “bombardeio” de influências extra-muro da escola das transformações sociais. Da mesma forma, a família enquanto forte instituição que transmite e reproduz valores estabelece uma ligação direta com a instituição escola, isto é, ambas têm em comum preparar os jovens para sua inserção futura na sociedade.

¹⁴ Dados de acordo com informações dadas pelo secretário da Escola Estadual Itael de Mattos.

Aluna 3 - eu acho que é muita vergonha, os pais muito jovens assim, os adolescentes; os pais deveriam aprender na escola como se educar seus filhos sexualmente, como sei lá, ajudar, né? Dar uma opinião que conte assim né? Minha mãe nunca mostrou isso;

Observamos que a fala da *Aluna 3* chama a atenção para a importância do estabelecimento de um diálogo entre família e escola. Isto mostra marcas de um comportamento desejado e que por vários fatores, ligados à estrutura social, se perdeu com a introdução de novos modelos de sociedade.

Compreender algumas das relações que se estabelecem entre as instituições educacionais, informal (família) e formal (escola), torna-se cada vez mais necessário nesta sociedade complexa em que vivemos, e também, necessário para o desenvolvimento deste trabalho.

Há inúmeros fatores a serem levados em conta na relação família/escola, já que ambas as instituições têm em comum o fato de buscar o preparo das crianças e adolescentes para suas inserções futuras na sociedade. Nem igualdade absoluta, nem diferença relativa são efetivamente o melhor caminho para a busca da compreensão e solução dos problemas da diversidade. Nisso residem o paradoxo e o desafio das práticas e propostas de ensino.

Segundo Gusmão (2003), o que está em jogo, mais que as diferenças e a imensa diversidade que nos informam e nos constroem, é a alteridade como um espaço de enfrentamento, de tensão e complementaridade. Sendo assim, a escola como uma extensão da família, mais que um espaço de socialização, torna-se um espaço de sociabilidades, ou seja, espaço de encontros e desencontros e muito mais que isto, de buscas e perdas, de descobertas e de

encobrimentos, de vida e de negação da vida. Portanto, a escola surge, nessa perspectiva, como um espaço sociocultural.

O que as relações família-escola têm a ver com as relações de Gênero? A esta pergunta poderíamos ter respostas em diversas perspectivas, mas o que nos interessa é como os modos de educação e reprodução social variam em nossa sociedade.

A educação tem um papel fundamental na produção e reprodução cultural e social, que se inicia na família e se estende para a escola dando condições básicas para toda a vida social e produtiva. Como processo de socialização, a educação tem duas dimensões. A primeira, de cunho social, que transmite uma herança cultural às novas gerações, com o trabalho de várias instituições. A segunda, de cunho individual, oferece formação de disposições e visões, aquisição de conhecimento, habilidades e valores (CARVALHO; 2004).

Para Carvalho (2004), “a dimensão individual é subordinada à social no contexto de interesses objetivos e relações de poder, neste caso baseadas na categoria idade-geração, seja na família, seja na escola” (p.47-48), e na categoria de gênero que reforça estas relações de poder (LOURO, 2004).

No modo de educação atual, em que impera um discurso da globalização neoliberal não sobre justiça social e felicidade pessoal, mas um discurso de competitividade econômica, eficácia escolar e sucesso individual por meio do envolvimento da família neste processo, a escola tem mais poder do que a maioria das famílias. Se por um lado, “a ação escolar encontra limites socioestruturais”, por outro, “a reprodução social permite escolhas (e disputas ideológicas e culturais) quanto ao conhecimento e práticas pedagógicas” (CARVALHO, 2004, p.54).

Percebemos, portanto, o quanto a relação família/escola se estabelece de forma estreita e que diante da desigualdade social e educacional, reproduzidas nestas instituições, a tarefa da escola é ensinar um currículo básico comum em seu próprio espaço-tempo e com seus próprios recursos, pois assim, estará compensando, através de um tratamento pedagógico adequado, as diferenças culturais dos estudantes contribuindo para suas formações identitárias.

3 - Construindo Identidades Sociais: Masculinidade e Feminilidade.

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos (...)¹⁵.

A identidade em nosso trabalho surge como temática de discussão, pois, por um lado, na teoria social de hoje, é uma categoria de intensa análise e, por outro, nos dá a possibilidade de entendermos os movimentos sociais que perpassam os sujeitos da contemporaneidade. Frequentemente focalizadas na mídia e na universidade, as identidades estão sendo atravessadas pelas mudanças culturais, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas e que são experienciadas, em maior ou menor escala, em comunidades locais específicas. (MOITA LOPES, 2003)

A chamada “crise de identidade” é vista hoje como parte de um processo mais amplo, no contexto histórico, de mudanças que fizeram do indivíduo moderno um sujeito unificado e que passa por uma instabilidade no mundo social fazendo surgir novas identidades fragmentadas, levando a uma nova concepção do sujeito.

Segundo Moita Lopes, “há nas práticas cotidianas que vivemos um questionamento constante de modos de viver a vida social” (2003, p.15), afetando de forma direta e indireta a construção da identidade social dos adolescentes, pois estes questionamentos passam pela tentativa da compreensão da classe social, do gênero, da sexualidade, da idade, da raça, da nacionalidade, em resumo, “de quem somos na vida social contemporânea” (2003, p.15).

¹⁵ LOURO, Guacira L *Gênero, Sexualidade e Educação*. 2003, p.57.

Há de se observar também, por um lado, que entre as mudanças que estamos vivenciando é notável a transformação da ocupação dos espaços pelas mulheres na sociedade contemporânea, que afetou profundamente a organização da família, bem como os espaços ocupados e reservados aos homens, tanto na vida pública, como também na vida privada, com profundos reflexos em sua própria construção identitária.

Com o propósito de compreensão dessas novas identidades, compreender o Sujeito, que hoje atravessa a modernidade e busca uma identificação na pós-modernidade, surge como elemento de importante significação, pois estaremos articulando com a idéia de um sujeito fragmentado em suas diferenças.

A proposta deste capítulo é de desenvolver uma discussão a respeito de como Foucault demonstra sua noção de formação do sujeito, criando-se uma base teórica na análise das relações de poder que se estabelecem no âmbito das relações de gênero e da afirmação das sexualidades por parte das(os) adolescentes.

Sendo assim, percorremos um caminho através da leitura de Foucault, principalmente da *Arqueologia do Saber*, de *Vigiar e Punir* e *Microfísica do Poder* onde ele cria uma metodologia de análise da interpretação do **sujeito**. Para Foucault, o poder não é o tema de sua pesquisa, mas sim, o sujeito como tema geral de suas pesquisas.

Percebemos em sua obra que o autor busca produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano dentro da nossa cultura, a cultura ocidental. Na medida em que seu trabalho vai tomando formas diversas de abordar o tema, destacamos duas categorias de interpretação do mesmo problema: a *objetivação* e a *subjetivação*. É a partir destas categorias que entenderemos a categoria de sujeito e as relações de poder.

Assim, quer pensando na objetivação do sujeito como sujeito falante, produtivo e vivente, realizada por modos de investigação que procuravam obter um estatuto de ciência; quer estudando a objetivação do sujeito enquanto dividido no interior de si próprio e perante os outros, Foucault, em uma passagem da *Microfísica do Poder*, diz que:

Queria ver como estes problemas de constituição podiam ser resolvidos no interior de uma trama histórica, em vez de remetê-los a um sujeito constituinte. É preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. É isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimento, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história. (1999; p.7)

Essa idéia do pensamento de Foucault é colocada a partir de uma crítica que faz da incapacidade de perceber o discurso como brotando de forma pontual nos acontecimentos. Segundo Fonseca (2003), sua obra não pode ser alvo de sua própria crítica, pois nela existe uma preocupação com os modos de subjetivação do homem, já que as agrupa ou classifica como um conjunto homogêneo em torno de um tema único.

Para se ter uma abrangência da categoria de sujeito em Foucault, teremos que trabalhar a idéia que se refere às expressões de processos e mecanismos de objetivação e a processos e mecanismos de subjetivação.

Ao trabalhar essas duas categorias, Foucault pretende estudar as formas de constituição do indivíduo moderno. Quando fala em formas de objetivação e formas de subjetivação, é sempre em relação à constituição do indivíduo. Sua compreensão, enquanto estudo, faz da constituição do indivíduo moderno

como objeto, um corpo dócil e útil¹⁶ e, em um outro momento, seus estudos permitem a compreensão da constituição do indivíduo moderno como sujeito, ou seja, um indivíduo preso à sua própria identidade, pela sua consciência.

Se Foucault trabalha a questão do indivíduo e do sujeito, é porque a eles são atribuídos significados diferenciados e aqui cabe entender esta diferenciação. Esta diferenciação aparece quando trabalhados os processos de objetivação e subjetivação que concorrem conjuntamente na constituição do indivíduo, sendo que os primeiros, como colocado anteriormente, constituem-se enquanto objeto dócil e útil e os segundos, enquanto sujeitos e estes, enquanto indivíduos presos a uma identidade que reconhecem como sua.

Esses processos de subjetivação do indivíduo enquanto sujeito, sobreposto aos processos de objetivação, vão explicitar por completo a identidade do indivíduo moderno como objeto dócil, útil e sujeito. Sendo assim, sempre que houver referências aos processos de objetivação e subjetivação serão em relação ao indivíduo e o termo sujeito expressará o resultado da constituição do indivíduo ante os mecanismos de subjetivação presentes na atualidade.

Feita esta análise, ainda que superficial, podemos agora perguntar onde ou qual o lugar em que se encontra o estudo do poder na obra de Foucault, já que sua preocupação central está na constituição do sujeito. Fonseca (2003) explica que, para Foucault, na sua preocupação com modos de objetivação do indivíduo, não há uma desvinculação com o poder, visto que, para ele, o sujeito está preso a relações de produção e de significações, sendo assim, também está preso a relações complexas de poder.

¹⁶ “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de disciplina”; In: FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. 26 ed. Petrópolis; RJ: Vozes, 2002. pg.118.

Entretanto, ao passo que para o estudo das relações de produção e de significação há uma série de instrumentos desenvolvidos graças ao conjunto da história e da teoria econômica, da semiótica e da lingüística, respectivamente, o conhecimento das relações de poder apóia-se quase que exclusivamente sobre os modelos jurídicos – que perguntam pelo que garante a legitimidade do poder – e sobre os modelos institucionais – que perguntam pelo significado do Estado. Instrumentos certamente insuficientes para estudar as relações de poder nas quais o sujeito humano está preso. (FONSECA; 2003:27)

Não é o caso, aqui, de se fazer uma análise das relações de poder legitimado por um ordenamento jurídico, mas sim verificar que, no pensamento de Foucault, encontra-se um mesmo processo de interpretação da teorização geral do poder no significado do Estado, efetuado pelos modelos institucionais, na medida em que restringe as relações de poder ao âmbito dos aparelhos estatais constituídos. Em ambos, deixam de ser observados que o poder não é somente uma questão teórica, mas qualquer coisa que faz parte de nossa experiência.

A idéia de Foucault (FONSECA, 2002) é mostrar que as relações de poder não se passam fundamentalmente nem ao nível do direito, nem da violência, nem são basicamente contratuais, nem unicamente repressivas em nível de Estado. Mas, o que a consideração dos micro-poderes mostra, em todo caso, é que o aspecto negativo do poder – sua força destrutiva – não é tudo e talvez não seja o mais fundamental, ou que, ao menos, é preciso refletir sobre seu lado positivo, produtivo, transformador.

A maneira que Foucault propõe para avançar na compreensão de uma nova economia das relações de poder consiste na ligação entre as formas de resistência aos diferentes tipos de poder.

Uma vez que tais formas seriam capazes de evidenciar as relações de poder e ver onde se inscrevem, de descobrir seus pontos de aplicação e os

métodos que utilizam, o que vemos é que podemos pensar nas relações de poder a partir do confronto das estratégias de poder/resistência.

Esse confronto de estratégias entre o poder e a resistência pode encontrar-se nas relações entre minorias, tais como homens e mulheres, como mostra em uma passagem da obra *Microfísica do Poder* em que “durante muito tempo se tentou fixar as mulheres à sua sexualidade. ‘Vocês são apenas o seu sexo’, dizia-se a elas há séculos” (FOUCAULT, 1999, p.234).

Muito mais do que se fazerem presentes sobre as instituições, classes ou um grupo, tais oposições afetam uma forma particular de poder que tem o seu exercício voltado para a vida cotidiana do indivíduo, quando vemos este subjetivado a sua própria identidade, onde é necessário que se reconheça e que os outros devem reconhecer nele.

Entendido isto, pode-se questionar, com base na relação poder e sujeito, quais são os processos de constituição do indivíduo na atualidade e quais os resultados dessa constituição?

Para responder a esta questão, teremos de retomar a discussão dos processos de objetivação e subjetivação que produzem, no primeiro, o indivíduo dócil e útil e, no segundo, o sujeito preso a sua identidade determinada. E mais, buscar compreender como, na concepção ampla de poder de Foucault, se poderá chegar à idéia de um tipo de relações de forças que transformem os homens em sujeitos.

O processo dessa subjetivação nasce do poder e do saber, criando uma dimensão da subjetividade que não depende deles, mas que deve ser considerada nas relações de poder tratadas por Foucault.

Fonseca coloca que:

...uma vez que o poder analisado segundo a perspectiva das estratégias de que ele se utiliza em domínios diversos da vida cotidiana dos indivíduos, é impossível pensar a seu respeito sem se estar pensando na própria constituição do sujeito, em decorrência

da vinculação direta e necessária entre essa constituição e os domínios da vida cotidiana investidos pelas relações de poder. (2003:30)

Nessa abordagem do poder que Foucault cria, percebe-se uma diferença grande em relação às grandes concepções aceitas pela filosofia política e pela ciência histórica. Em seu conjunto de obras não se encontra uma elaboração de uma teoria do poder, mas sim estratégias de poder que, para ele, sugeriram uma significação e um valor gerais. A primeira incompatibilidade em se encontrar uma teoria do poder está na contradição com a concepção de poder.

Poder para Foucault é um termo relacionado a um correlato definido, a um objeto ou a uma idéia definida, que possam ser nomeados por uma palavra: poder. Mas, ele cria uma concepção de poder que se diferencia de uma idéia de poder como um objeto definido e possível de ser identificado, localizado, manipulado e, por fim, nomeado.

Em Foucault, observamos que:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (1999, p.183)

Nessa concepção, podemos verificar a presença e ausência do poder, uma concepção ontológica que se opõe a sua idéia de relações de força. Assim, para ele, o poder não existiria, mas o que encontramos são feixes de relações de poder, de relações de força.

Essa forma de entender as relações de força se amplia significativamente para além do aparelho do Estado, “é preciso estudar o poder colocando-se fora do modelo do Leviatã, fora do delimitado pela soberania jurídica e pela instituição estatal.” (FOUCAULT, 1999, p.186). Em outras palavras, percebe-se o aparelho de estado inserido na malha das relações de poder e nunca o contrário. Estado/relações de poder como uma coexistência não-conflitante.

Segundo Fonseca (2003, p.32), ficam evidentes no trabalho de Foucault dois aspectos muito importantes: “a maior dispersão e difusão nas sociedades supostas pela noção de relações de poder em relação ao conceito de Estado e a total primazia da primeira sobre a segunda”.

A intenção de Foucault é mostrar que as relações de poder e as relações de força atuam não somente nos limites dos aparelhos de Estado, mas em muitos sentidos, podendo ser consideradas multidirecionais, operando de forma ascendente, que deva

partir dos mecanismos infinitesimais, que têm uma história, um caminho, técnicas e táticas e depois examinar como esses mecanismos de poder foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, subjugados, transformados, deslocados, desdobrados etc., por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global. (FOUCAULT *apud* FONSECA, 2003, p.32)

O que pretendemos aqui é compreender um poder que se exerce de forma operacional, isto é, não parte de uma dominação global tentando perceber os seus efeitos nas bases das relações sociais e sim seu contrário, partindo dos mecanismos sutis das relações de poder que ocorrem neste nível, para assim se apropriar de tais mecanismos pelas forças mais gerais de dominação.

Essa operacionalidade se apresenta muito mais na produção do que pela repressão, como características das relações de força, isto é, se desenvolvem

nas relações de força e se apóiam nos mecanismos de produção das idéias, das palavras e das ações. Fica clara a separação da idéia de poder ligado a um aparelho do estado ou entidades localizadas e as relações de poder pensadas por Foucault. Na primeira, o poder acontece em torno dos mecanismos de dominação e repressão, uma idéia de poder do tipo proibir, inibir, restringir, fazer calar, fazer ouvir; já na segunda, a idéia de relações de força se desenvolve no tipo incitar, suscitar, incentivar, fazer falar.

Nas palavras de Foucault tem-se:

...o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma 'apropriação', mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividades, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio. (2002, p.26)

Encontra-se aqui, claramente, que a idéia que Foucault desenvolve é de relações de forças que induzem, produzem coisas, formam saberes e produzem discursos, em oposição à noção de poder como aparelho que apenas reprime.

Com isso, entende-se que tais relações se dão por meio de uma difusão e capilaridade por meio dos discursos, das ações e dos pensamentos, podendo essas relações ser entendidas como micropoderes, pois dizem respeito às realidades concretas do cotidiano dos indivíduos.

Feitas essas considerações sobre o pensamento de Foucault, chega-se a um ponto crucial para essa discussão: para compreender essa idéia de micropoderes se faz necessário substituir a noção de um ponto centralizador de intenções e propósitos, pela idéia de intencionalidades e estratégias dentro das práticas discursivas ou não, que supõem uma confrontação de ações com

outras ações e de discursos com outros discursos, dando a possibilidade de uma resistência com base em um caráter relacional.

É com base nesse caráter relacional que utilizaremos o pensamento de Foucault para compreender algumas estruturas das relações de gênero presentes nas sociedades, a partir de locais historicamente constituídos, como, por exemplo, a escola¹⁷, local de produção de saber e poder.

As relações entre poder e saber fazem parte da análise de Foucault, em que a idéia de que a implicação (FONSECA, 2003) entre relações de poder e produção do saber não é mera aproximação de categorias de análise distintas, sem vínculo de causalidade, mas que tais categorias revelam uma dependência mútua. Sabe-se que não há um saber neutro, desvinculado das relações de poder e sabe-se também que essas relações se constituem e se efetuam conjuntamente com a produção de saberes a elas relacionados.

3.1 – A Construção da Sexualidade: Masculinidades e Feminilidades Escolares

Buscamos trabalhar aqui uma compreensão a partir das transições rápidas que a sociedade está experimentando devido aos processos novos responsáveis por um novo modo de pensar o mundo e suas relações, bem como as próprias pessoas em seus esforços (ou não) em compreender o que está acontecendo.

Dinamismo, multiplicidade e contradição como mostra Dutra (2003), são traços para se compreender o sujeito pós-moderno que Hall nos estruturou e que, portanto, como uma construção social e plural, as sexualidades apontam para uma manifestação de suas múltiplas representações de

¹⁷ O espaço escolar faz parte do universo de análise de meu objeto de pesquisa.

masculinidades e feminilidades. São múltiplas as formas de ser homem e de ser mulher.

Isso leva-nos a pensar a questão da identidade, não como uma, mas sim, como um múltiplo de identidades que as mudanças na sociedade vêm nos impondo, dentre as quais a de que a experiência humana não é limitada a um grupo étnico particular, a uma raça, a um gênero, a um modo de expressão da sexualidade. Tal fato tem sido evidenciado por uma pluralidade de esforços democráticos que se têm tornado mais e mais aparentes das organizações políticas de grupos minoritários. Segundo Guillebaud, “nossa relação com a matéria, o tempo, o espaço e a própria vida, vive no atual momento uma mudança da mesma ordem”.¹⁸

Assim, a visão homogênea da identidade vem sendo substituída por uma percepção heterogênea das pessoas, como coloca Bauman “a pós-modernidade é marcada por uma visão do mundo humano totalmente pluralista” (*apud* MOITA LOPES, 2004, p.90). Por outro lado, a percepção de que vivemos em uma sociedade mais fragmentada implica que a emancipação humana pode ser mais facilmente alcançada.

Dito isto, passamos para a questão central na discussão das identidades, pois dentro de uma perspectiva sociocultural, buscamos compreender a partir de bases teóricas, como os adolescentes constroem sentidos para a sexualidade no ambiente escolar. Isso implica dizer que o principal foco de análise são os discursos e interações sociais dos adolescentes situados em uma prática social particular, a escola.

Portanto, como Moita Lopes, estamos entendendo “que as escolas, lado a lado com outras instituições onde agimos, desempenham um papel importante na definição das identidades sociais” (2004, p.91) e ainda, se a

¹⁸ GUILLEBAUD, J. C. *Le Gout de L’Avenir*. Tradução: Caterina Koltai. Pág. 2.

educação basicamente envolve a apropriação de discursos, como também os conhecimentos e poderes que eles encerram, como Foucault (2003) argumenta, ela determina em grande parte não somente o que as pessoas fazem como também quem são, serão e podem ser.

Neste sentido, utilizaremos o discurso como categoria de análise para compreender as relações humanas, a partir dos significados que este constrói. Sendo assim, a análise também indicará uma base de argumentação que aponta para a existência de visões conflitantes sobre a sexualidade bem como as relações de gênero presentes nas instituições escolares.

Moita Lopes (2004) defende a idéia do discurso como ação social e como tal, construtor das identidades sociais. Em outras palavras, “o discurso é um modo de ação, uma forma nas quais, as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente umas sobre as outras, tão bem quanto um modo de representação” (FAIRCLOUGH *apud* MOITA LOPES, 2004, p.93).

Percebemos que, nessas circunstâncias, o que define o agir em relação a alguém são as posições dos participantes em relações de poder, que não são fixas e podem ser contestadas, pois os sujeitos são formados por práticas discursivas, contudo também são capazes de remodelar e reestruturar estas práticas, como propõe Foucault, que o avanço na compreensão de uma nova economia das relações de poder consiste na ligação entre as formas de resistência aos diferentes tipos de poder.

Uma vez que tais formas seriam capazes de evidenciar as relações de poder e ver onde se inscrevem, de descobrir seus pontos de aplicação e os métodos que utilizam, o que vemos é que podemos pensar nas relações de poder a partir do confronto das estratégias de poder/resistência.

Segundo Moita Lopes (2004), outro traço da natureza social do discurso é que podemos levar em consideração a alteridade quando estamos

engajados no discurso, abrindo a possibilidade de alterar o outro, assim como o outro pode nos modificar. Sendo assim, enquanto consideramos as identidades dos participantes discursivos, estamos ao mesmo tempo (re)construindo as identidades deles tal como a nossa, contribuindo para a produção, reprodução e transformação das relações de dominação/exploração.

Percebemos que as identidades não são qualidades inerentes das pessoas, mas são constituídas nas interações com os outros, através do que dizemos e, da mesma forma, como nos percebemos à luz do que o outro representa para nós. As práticas discursivas moldam nossas identidades sociais, sendo assim, o gênero não é fixado antes da interação social, mas é construído na interação. Portanto, as identidades são construídas no discurso, que hoje aparece de forma fragmentada, contraditória e ambígua,

não é mais fácil se falar do indivíduo ou do si-mesmo como uma unidade autônoma e coerente, ao contrário, acabamos por compreender que somos feitos e vivemos nossas vidas como uma massa de fragmentos contraditórios (MOORE *apud* MOITA LOPES, 2004, p.95).

As distinções de identidades que atravessam as pessoas podem aparecer de forma similar em algumas pessoas, no que se refere à sexualidade e diferentes em outras em relação a classes, gêneros, raças, por exemplo. “Isso tem chamado atenção para posições contraditórias de identidades co-existindo na mesma pessoa e fez com que compreendêssemos as identidades sociais em termos de semelhança e diferença” (MOITA LOPES, 2004, p. 96).

Essa possibilidade situa o sujeito como descentrado e constituído, reproduzido e transformado na e através das práticas sociais ou nas práticas discursivas como Foucault aponta em *A ordem do discurso*.

Como Moita Lopes nos diz,

a possibilidade de transformação da identidade social por meio das práticas discursivas nas quais as pessoas atuam é crucial neste trabalho por causa de seu foco nas práticas educacionais e por causa de meu(nosso) interesse em trazer à tona mudanças nos modos como a sexualidade foi tradicionalmente construída na sociedade, em particular, em espaços como as escolas. (2004, p.96)

Sendo a escola e mais precisamente a sala de aula espaços de interação social, portanto, de práticas sociais e práticas discursivas, devemos levar em consideração a posição de nossas identidades sociais, pois elas só podem existir em contextos sociais construídos em práticas sociais e discursivas, onde estas aparecem como mediadoras das práticas sociais.

Assim como nos coloca Guacira L. Louro, nesses processos de reconhecimento de identidades inscreve-se a atribuição de diferenças. “Tudo isso implica a instituição de desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias, e está, sem dúvida, estreitamente imbricada com as redes de poder que circulam na sociedade” (2001, p.15).

Feitas estas colocações, devemos partir para uma análise de embasamento teórico no sentido de aproximarmos a idéia da construção da masculinidade no espaço escolar, pois desse modo, conseguiremos compreender a construção das identidades de gênero e a sexualidade presentes nesses espaços, bem como buscar uma aproximação com as discussões no capítulo anterior.

O que fica claro, tanto no trabalho de Lia Machado (2004) como no trabalho de Luiz P. da M. Lopes (2004), é que há uma construção da masculinidade nas relações sociais e que esta é por sua vez hegemônica. Da mesma forma, a sexualidade e o gênero feminino foram e são construídos em

relação à “masculinidade”, isto é, a masculinidade como referência e critério de comparação.

Podemos perceber em Louro, que

a inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (2001, p.11)

O argumento que estamos propondo é de que as identidades sociais que tradicionalmente foram posicionadas como hegemônicas na sociedade são consideradas como centro contra o qual as margens são definidas. Portanto, temos que compreender como a masculinidade é construída de forma natural e hegemônica através das práticas sociais e discursivas em termos de gênero e sexualidade no espaço escolar.

Em Moita Lopes (2004), temos que a análise das práticas discursivas e dos significados que construímos vão revelar nossos valores, crenças e nossas concepções políticas e que só se tornarão possíveis ao relacionarmos os significados construídos localmente a contingências políticas, culturais, institucionais e históricas, situando nossas práticas discursivas.

Dessa maneira, levando em consideração a alteridade, ao mesmo tempo em que estamos considerando as identidades de nossos interlocutores no processo discursivo, estamos ao mesmo tempo (re)construindo suas identidades sociais e eles estão reconstruindo as nossas.

Essa abordagem é típica de uma visão não essencialista das identidades sociais, onde estas não são definidas por fatores biológicos, mas como esses e

outros fatores são representados nas práticas discursivas e sociais. Dentro deste aspecto não essencialista das identidades sociais, encontramos implícitos três traços principais que as abordagens socioconstrutivistas têm enfatizado: fragmentação, contradição e fluxo.

Fragmentadas no sentido de que as identidades sociais têm sido descritas de uma forma não homogênea, isto é, as pessoas não podem ser definidas somente por sua sexualidade ou por sua classe, por exemplo. Vão adquirindo suas identidades de uma variedade de modos que estão disponíveis, por assim dizer. Uma outra abordagem é da natureza *contraditória* das identidades sociais que coexistem na mesma pessoa. “Dependendo das relações de poder existentes exercidas em práticas sociais particulares, o mesmo indivíduo pode estar posicionado em identidades sociais contraditórias” (MOITA LOPES, 2004, p.139). E ainda, podem se apresentar como *fluxos*, isto é, as identidades sociais estão sempre sendo construídas e reconstruídas através dos esforços de construção de significados nos quais nos engajamos.

Essa abordagem de identidades fragmentadas, contraditórias e de fluxos mostra uma visão de identidade social como construção social, implicando o modo como as pessoas se posicionam ou são posicionadas no discurso a partir das circunstâncias nas quais se situam ou das práticas discursivas múltiplas onde atuam, não sendo predeterminadas.

Devemos também ressaltar que, ao pensarmos na construção de identidades sociais neste projeto de pesquisa, estamos trabalhando com um período de vida muito particular, a adolescência. “A adolescência é considerada um momento na vida quando as pessoas estão envolvidas na construção de um sentido coerente de quem são no mundo social” (MOITA LOPES, 2004, p.140), sendo então um momento crucial para detectar os

discursos de construção da identidade em desenvolvimento. As abordagens de fragmentação, contradição e fluidez estão presentes na constituição das identidades nas quais os adolescentes estão envolvidos.

Podemos destacar, através de Moita Lopes (2004), alguns pontos fundamentais levantados sobre a masculinidade neste capítulo: a - a visão não essencialista de gênero, portanto, a abordagem de gênero masculino em termos dos modos diferentes de ser masculino na sociedade, construídas nas práticas sociais e práticas discursivas e de como os homens aprendem a se tornar homens por meio de projetos de gênero masculino com os quais se envolvem; b – a fragmentação, contradição e fluidez como características das identidades masculinas, principalmente na adolescência; c – o gênero masculino deve ser visto de forma relacional no que se refere ao gênero feminino e à sexualidade; d – a “masculinidade”, portanto a heterossexualidade, isto é, a masculinidade hegemônica tomada como norma na sociedade em relação à qual a feminilidade e as práticas homoeróticas são medidas, sendo naturalizadas; e – o pertencimento ao grupo masculino é uma força forte na preservação da hegemonia da “masculinidade”.

Portanto, como fechamento deste tópico, procuramos relacionar as proposições acima. Partindo da categoria de análise da masculinidade hegemônica como uma construção social, através das quais homens aprendem a desempenhar papéis sociais de “masculinidade”, percebemos que o envolvimento com esse tipo de projeto de gênero masculino requer toda uma vigilância da parte dos homens sobre eles mesmos.

Assim, os processos de pertencimento ao grupo são cruciais, pois garantirão uma “masculinidade” compulsiva que está nas mãos dos outros. A companhia de pares masculinos parece ser mais essencial na medida em que

eles se afastam das mulheres e da sexualidade homoerótica, ocorrendo o oposto em relação às garotas.

“Masculinidades” são impostas por um processo de sociabilização que se inicia na família e pelos primeiros amigos e que continua na escola, a qual é um dos primeiros lugares onde a identidade sexual é produzida (MOITA LOPES, 2004, p.55).

E ainda,

quando afirmamos que as identidades de gênero e identidades sexuais se constroem em relação, queremos significar algo distinto e mais complexo do que uma oposição entre dois pólos; pretendemos dizer que as várias formas de sexualidade e de gênero são *interdependentes*, ou seja, afetam umas às outras (Louro, 1997, p.49).

Na adolescência, esta é uma prática coletiva e imposta pelos pares, como natural e imposta nos espaços escolares através das práticas discursivas e sociais.

3.2 - Discursos de Identidades

Seria muito falho de nossa parte falar de construção identitária sem abordarmos a questão discursiva que permeia essa formação desse novo sujeito discutida acima. Pois a temática das identidades, como mostra Moita Lopes (2003), surge em meio a uma concepção de linguagem como discurso, ou seja, uma concepção que coloca como central o fato de que todo o uso da linguagem envolve ação humana, em relação a alguém, em um contexto interacional específico.

Ao fazermos o uso da linguagem, estamos envolvidos num contexto de alteridade (BAKHTIN, 1997) e num contexto situacional, como mostra Moita

Lopes (2003). Portanto, é impossível pensar o discurso sem focalizar os sujeitos envolvidos em seus contextos de produção.

Para Moita Lopes, todo o discurso provém de alguém que tem suas marcas “identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores” (2003, p.19) e, ainda, que essas marcas são frutos de uma consciência que adquire forma e existência “nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (BAKHTIN, 1997, p.35).

Dessa forma, quando qualquer ser humano age e interage em um dado contexto, outros o irão reconhecer como uma pessoa que está agindo e interagindo como certo tipo de pessoa ou mesmo como diversos tipos diferentes ao mesmo tempo (GEE, *apud* MOITA LOPES, 2003).

Isso quer dizer que quando usamos a linguagem não o fazemos com um interlocutor ou usuário simplesmente, mas com, por exemplo, “um homem mulato, bissexual, jovem, de classe trabalhadora, brasileiro, enfermeiro etc.” (MOITA LOPES, 2003), ou seja, é a partir de marcas sócio-históricas de suas identidades que construímos nossas práticas discursivas, mesmo que partes dessas marcas estejam suspensas em algumas práticas discursivas ou em alguns posicionamentos interacionais sendo mais ou menos relevantes que outras marcas.

É nesse sentido que ‘o tipo de pessoa’ por meio do qual se é reconhecido, em dado momento e lugar, pode mudar de momento em momento na interação, pode mudar de contexto para contexto, e claro, pode ser ambíguo ou instável (Gee; 2001, p.99) ou como indica Parker (1989, p. 56), “o si-mesmo é construído em discursos e a seguir re-experenciado dentro dos textos da vida cotidiana” e, portanto, reposicionados ou transformados. É assim que as pessoas têm identidades fragmentadas, múltiplas e contraditórias. (MOITA LOPES, 2003, p.20)

Podemos aqui perceber que a identidade social, aquilo que a pessoa é, define-se nos e pelos discursos que envolvem esta pessoa ou nos quais ela circula, ou, ainda, a constroem mesmo que tais discursos possam ser combinados e ambíguos. Como exemplo, podemos utilizar os discursos que constroem um interlocutor pertencente ao grupo da masculinidade hegemônica que, em seu discurso, define-se como heterossexual em práticas discursivas específicas ou que deixam essa definição transparecer de forma ambígua.

O que deve ficar claro é que o que estamos chamando de identidade, segundo Moita Lopes (2003), e pautaremos por esta definição em nosso trabalho, é um construto de natureza social, e que, portanto, é político. Isto é, uma identidade social compreendida como construída em práticas discursivas, e que não tem nada a ver com uma visão de identidade como parte da natureza da pessoa, uma identidade pessoal.

É importante, aqui, retomarmos a idéia de *práticas discursivas* pensadas com base nos reordenamentos que Foucault, em *Arqueologia do Saber* nos traz, estabelecendo uma relação entre práticas discursivas e a produção histórica dos sentidos, isto é, uma relação com o método arqueológico.

Gregolin (2004) afirma que Foucault, inspirado em Bachelard, procura retirar das ciências humanas as certezas já estabelecidas e deixar falar só o discurso, ficar no nível das coisas ditas, “ficar no lugar em que se manifesta a alteridade de cada fato discursivo” (p.86). Assim, o que ele propõe é afastar aquilo que sempre manteve vivo o sujeito e que garantiu a infinita continuidade do discurso.

Ao falar em *acontecimento discursivo*, Foucault propõe o afastamento das noções utilizadas pela História tradicional (continuidade, linearidade, causalidade, soberania do sujeito) e uma aproximação e afirmação dos

conceitos da “nova História” (descontinuidade, ruptura, limiar, limite, série, transformação), elementos que serão a base de sua proposta para a análise do discurso.

3.3 - Análise de Dados

3.3.1 - Os Meninos no Contexto Escolar

Nesta análise, observamos de forma clara nos Grupos Focais (1 e 2) que, tanto os meninos como as meninas, não passam imunes ao contexto escolar, os papéis sexuais são tão prejudiciais aos homens quanto às mulheres. Estereótipos são criados dando forma ao ser homem e ao ser mulher, manifestando pontos negativos.

Começamos nosso “bate-papo” questionando o que é ser ‘homem’ na juventude/adolescência e qual o significado para *eles* desta identificação social. De imediato, a resposta inicial, como podemos verificar abaixo, é que o ‘ser homem’ representa responsabilidade, observemos:

Aluno 1 – Mais responsabilidade, né!

Aluno 2 – É, também! Mas tem cara de 15, 17 anos que a responsabilidade não vem ao caso não.

Aluno 3 – Bom, às vezes né, hoje em dia tem jovem que pensa em ser mais responsável, ter sua própria independência, mais tem jovem também que só quer ficar no rumo da mãe, não quer saber de trabalhar nada ... isto é dividido.

Logo nas primeiras falas os meninos apresentam características de identidades fragmentadas em um contexto de relações marcado pelo próprio momento em que eles se encontram, isto é, um momento de transição e mudanças de comportamento, onde o ‘ser homem’ deve assumir a postura da

responsabilidade e deste modo entra em conflito com a imposição da irreverência para a juventude.

Na complexidade do mundo moderno de hoje, os indivíduos já não aparecem como autônomos e auto-suficientes, mas atravessados por vários tipos de relações que se constroem nos processos de interação, mediados por valores, sentidos, representações e símbolos.

Devemos lembrar que ao se estabelecer um Grupo Focal, se estabelece um círculo de representações em que os participantes expõem suas manifestações identitárias, às vezes, de forma espontânea e natural, em outras, querendo demonstrar uma determinada identificação.

Aluno 4 – É uma fase muito complicada, você quer ir numa festa sua mãe, tipo não deixa por que você é muito novo e qual outra coisa ... é também uma fase que você fica pensando na escola, em vestibular, que já tá no 3º ano e vai tentando fazer as coisas; tem também os hormônios, as pessoas ficam mais estressadas;

Aluno 1 – Vai chegando uma idade que as pessoas têm direito a sair, que você tem as suas responsabilidades;

Aluno 2 – Com o passar do tempo isso vai aumentando;

Vejamos a postura do *Aluno 4*, ao estabelecer que nesta fase – ‘*muito complicada*’ - que eles se encontram é um momento de começar a assumir responsabilidades ao pensar na ‘*escola, em vestibular*’ e ao mesmo tempo de curtir as festas, pois os *hormônios* estão presentes como algo natural que deve ser exposto.

O antagonismo entre o respeito à mãe e a vontade de sair, de se divertir é exposto pelo *Aluno 1* como um *direito* que as pessoas têm, ao chegar a certa idade. Neste aspecto, observamos o lado de rebeldia da adolescência como parte de suas identidades. ‘*Com passar do tempo – da idade – isso vai aumentando*’, a responsabilidade aumenta e suas identidades se transformam.

Vejamos os passos seguintes:

Mediador – *Então, com o passar do tempo a responsabilidade já começa a aparecer?*

Aluno 2 – *17 anos você já tem quase 18, né? poxa o ano que vem você já é maior de idade, tem coisas pra acontecer que vão ser pro resto da vida; fazer uma boa faculdade, ser um bom profissional; você já começa a trabalhar, você já começa a ter uma noção, começa a dar valor na vida, tem muita gente que fala que não quer fazer faculdade, mas quando você trabalha isto é diferente. Como já fazem 4 anos que eu trabalho, no mesmo serviço, se eu não estudar vou continuar recebendo um salário pouco, né?... então é isso que vai acontecer;*

A idéia de responsabilidade, identidade vista por eles como uma característica de adultos, entra em conflito com a idéia da ‘curtição’. Como verificado nas falas a seguir, alguns dos alunos tentam mostrar a postura de responsáveis, mediante reconhecimento dos outros elementos do grupo focal.

Mediador - *Entendo! Então, nesta fase de idade, qual é o comportamento que vocês devem assumir? De um “adolescente” das festas, de quererem farrear ou o da responsabilidade de um adulto? Quando isso começa a “pegar” de fato?*

Aluno 4 – *Tem hora pra tudo, dá pra dividir legal;*

Ao propor uma conversa de questões relacionais – meninos e meninas – o grupo se descontraí, demonstrando que este é o assunto de domínio deles, ou como eles mesmos gostam de se referir, um assunto da ‘praia’ deles. É neste momento da conversa que irão surgir os valores de conquista da fêmea pelo macho numa relação de total descompromisso.

O termo ou relação do **ficar** surge como um elemento de banalização de um comportamento onde as relações entre os indivíduos e a estrutura da sociedade projetam o “nós próprio” e internaliza “parte de nós”, fazendo com

que os sujeitos se fragmentem, apresentando-se compostos não de uma, mas de várias e múltiplas identidades.

O *ficar* representa marcas de um contexto determinado por um jogo não de sedução, mas de competição valorizada pela quantidade e pela banalização da descoberta de suas sexualidades, tanto masculina quanto feminina. A relação de gênero, no que concerne à sedução, chega a um extremo, onde o fato está acima de qualquer possibilidade de uma outra forma de concepção deste *ficar*.

Vejamos alguns trechos a seguir:

Mediador – *Dá pra separar as coisas? ... após um sinal de positivo por parte de dois alunos ... Então vamos entrar um pouquinho na questão que eu quero “sugar” de vocês. Como vocês vêem as meninas com a mesma idade de vocês?*

Aluno 3 – *Bom!*

Todos – *Risos*

No grupo Focal 1, meninas constroem marcas de representatividade masculina, com base em um discurso de uma construção social do significado situado em circunstâncias sócio-históricas particulares e é mediado por práticas discursivas nas quais seus participantes estão posicionados, como diria Foucault, em relações de poder. No que se referem aos meninos, estes discursos são incorporadas por eles como modelo a ser seguido, como mostra a fala:

Aluna 2: *“eles ficam assim: ‘tá vendo aquela ali, hoje eu já catei ela, hoje eu já peguei ela’; ‘eu já fui com ela em tal lugar’;*

Ao dizer que o comportamento e discursos dos meninos estão relacionados à superioridade na imposição de suas práticas sexuais, elas estão

construindo um modelo a ser seguido pelos meninos e estabelecidos em relações de poder construídos socialmente, confirmados na discussão do grupo focal 2, quando eles colocam que, para as meninas, o que importa é o “garoto com ‘cara’ de mau, ‘cara de macho’”.

Aluno 5 – namorar é bom, a amizade, é um sentimento legal, o homem quanto mais ele perder a virgindade, ele é o “cara”;

Nesta fala, a caracterização da masculinidade é identificada com sua potencialidade demonstrada pelo homem e sua relação com a virgindade. Ter sentimentos e expressá-los em uma relação de namoro *é bom*, mas quanto mais virgindade ele perde ou, nas entrelinhas, quanto mais virgindades ele tira, mais vai se tornando o “cara”, com identidade de “macho” e reconhecimento social.

Aluno 2 – ele é o “cara”, o melhor;

Aluno 1 – é o bom, agora se a mulher é virgem!

Continua na fala de outro aluno que ser o “cara”, é ser o melhor, a imagem a ser buscada e a identidade que todos idealizam. Já para a menina, o discurso passa por uma construção de valores de identificação da pureza e delicadeza da mulher, representado pela sua virgindade.

Estas diferenças parecem ser tomadas como intrínsecas às identidades sociais de alunas e alunos e não como sendo construídas no discurso. De fato, o discurso nesta relação é usado para construir identidades sociais de ambos, onde os próprios significados em construção naturalizam as diferenças e apontam para uma estrutura de posicionamento nas relações de poder iniciadores do processo de construção de significados.

Observemos o caso abaixo ocorrido no grupo focal 2:

Aluno 1 – se você ver um cara que já, ele é o “comedor”!

Aluno 2 – agora se a mulher não é virgem ...(???)

Mediador – Então faz diferença o fato da mulher ser virgem ou não?

Aluno 4 – quando vê uma mulher virgem você fala: “você é virgem ainda!”; é difícil achar uma mulher assim;

Fica claro o posicionamento na estrutura de relação de poder, principalmente se lembrarmos que o desenvolvimento da coleta destes dados foi feito através de uma conversa entre homens. A liberdade de expressar determina e marca a posição do falante.

Aluna 3: “eu acho que a mulher tem que ser rígida, porque tem uma colega nossa que ela não liga e os meninos já comentam; eles voltam quando você uma chance para eles se aproveitar, mas se você deixar eles comentam, então tem que deixar sempre bem claro que...”;

É interessante notar que a mesma situação é descrita pelas meninas de uma forma diferente, onde o poder da masculinidade está expresso de forma imaginária – “...os meninos comentam...” – a suposta superioridade da atitude masculina. Assim, vemos posicionamentos diferentes nos processo de interação, a construção das identidades é estabelecida com base em visões que as(os) alunas(os) estão construindo em relação as suas identidades sociais e que podem estar sendo influenciadas pelos discursos de identidades gerados por eles enquanto meninas e meninos.

Esta passagem acima mostra de forma clara como o *poder* se desloca, diferenciando-se da idéia de um poder como objeto definido e facilmente localizado.

Como apontado anteriormente, a escola é um espaço que recebe diferentes indivíduos com diferentes formações sociais e que são influenciados por forças discursivas e que, por muitas vezes, apresenta-se de forma contraditória daquelas das quais participam na escola e fora da escola.

Ao perguntarmos se para os alunos ser o “cara” é importante, percebemos que as relações de força se ampliam de forma significativa a partir da intenção de Foucault de mostrar que as relações de poder e as relações de força podem ser consideradas multidirecionais.

Mediador – e pra vocês, ser o “cara” é importante?

Aluno 2 – é assim, você tem que pegar, você pega, ela vai lá e fala pra uma amiga, conta uma coisa a mais, a menina já fica interessada também;

O poder surgindo na potencialidade de uma identidade de “macho” sendo propagandeada entre as mulheres como um objeto de desejo, e que, portanto, se torna um corpo dócil e útil, que passará a ser perseguido em sua constituição enquanto indivíduo preso à sua identidade.

Aluno 6 - só que se você fizer alguma “cagada”, também tá no “sal”; pra mim essa coisa de ser o “cara” não voga muito não, as pessoas têm que nos aceitar como nós somos; isso não é importante;

Em outra fala, imediata à anterior, o poder se desloca para a idéia de uma aceitação de sua identidade e não da imposição criada e idealizada como algo a ser perseguido e desejado por todos.

Nas falas seguintes percebemos que o campo de atuação de uma identidade masculina volta para o que supostamente as meninas imaginam, associando a uma nova categoria, a de possuir algo se contrapondo ao de um “pé rapado”.

Aluno 3 – tem muitas meninas que ligam pra isso; pode não ser importante pra gente, pra ela é;

Aluno 2 – se você é popular... se você é um pé rapado, a mulher não vai atrás;

Ser o “cara” mostra uma identidade construída dentro de uma estrutura de relações de poder, em que sua condição de classe em alguns momentos é superada pelo seu poder de sedução no processo de dominação. E em outros momentos não ser um “pé rapado” traz pra si mesmo o domínio da situação.

Ainda, dentro do mesmo processo de desenvolvimento de uma construção identitária, trabalhada pelos alunos, estes transferem seus modelos de identidades para uma condição do ser masculino formado a partir do seu posicionamento enquanto estudante e o seu possuir, como processos e mecanismos de objetivação num primeiro instante e processos e mecanismos de subjetivação num segundo instante, vejamos:

*Aluno 4 – tem um caso de um amigo meu, ele faz 1º ano de administração, eu falo pra você, “eu sou feio”, mais ele é “horrível” e **ele tem um carro, tem até amigos**, é o caso, somos em cinco amigos, eu parei de conversar com ele, teve um dia que eles começaram a apelar lá, e eu falei: **“você só ta saindo com ela porque você tem um carrinho!”**; eu falei antes dele tirar a carta, ele não tinha amizade com ninguém, e começando de mim, e ele não catava nenhuma mulher; eu sou feio, mas ele!*

Nos destaques, inicialmente, temos a idéia de um pertencimento de um nível hierárquico de educação mais elevada, somada ao fato de ter um carro. Isto mostra que a masculinidade está associada a micropoderes estabelecidos pela relação de estar na faculdade e de possuir um “carrinho” fazendo-o mais ou menos masculino.

Podemos aqui, aproximar a discussão da questão da identidade, não como uma, mas sim como um múltiplo de identidades que surgem nas mudanças de valores que a sociedade impõe, dentre as quais a de que a experiência humana não é limitada a um grupo étnico particular, a uma raça, a um gênero, a um modo de expressão da sexualidade. Expressões de uma prática social de componentes de um agir comum e que nos leva a uma compreensão das representações que os indivíduos fazem de si e dos outros.

Estas representações aparecem não de forma flutuante, movendo-se em espaços autônomos, mas em mediações simbólicas que contribuem com a instauração do laço social. A idéia de feiúra, de forma simbólica, é superada pelo fato de *estar* na faculdade e de *ter* um carro, na construção de uma identidade.

Aluno 3 – ele entrou na fila dez vezes;

Aluno 2 – elas falam: “você faz o quê?” ... “eu faço tal curso”... se você é de fora também, é uma vantagem;

O reforço das formas de objetivação em que o indivíduo moderno aparece como um “objeto” dócil e útil é facilmente observável na expressão “*eu faço tal curso*”...*se você é de fora* (universitários de outras localizações) em que meninos se espelham e competem para a ocupação de espaços da masculinidade.

Enquanto o assunto é a relação sem nenhuma espécie de compromisso, o que eles chamam de “ficar”, não se demonstra uma relação de poder, mas feixes de relações de poder e de relações de força. O poder aqui, na relação descompromissada do ficar, é exercido de forma operacional, isto é, surgindo em mecanismos sutis das relações de poder que ocorrem neste nível.

Aluno 1 – tem gente que namora só pra não ficar sem mulher, só que tem cara que a menina não gosta dele, ele sabe, mas não larga dela; ele é “corno”;

Nesta fala, o *Aluno 1* deixa claro a operacionalidade da produção de relação de poder, para se resguardar da repressão desenvolvida pelas relações de força. O – *só pra não ficar sem mulher* – é manifestado no sentido da proteção ou resistência aos valores e idéias produzidas pelas ações e palavras. “Ontem eu fiquei com quatro na festa” ou “aquele cara não pega nada”, o que demonstra que a contextualização é mais forte que o desejo.

Por fim, vejamos como os meninos trabalham sua sexualidade frente aos espaços sociais conquistados pelos homoeróticos e suas manifestações. Ao questionarmos sobre o homossexualismo, vejamos o que eles responderam:

Mediador – o que vocês acham dos dias de hoje, a gente vê o mundo mudando muito, a gente vê a questão do homossexualismo ... há 10 anos atrás era menos presente do que hoje, como é que vocês vêem isso, vocês têm amigos homossexuais?

Aluno 3 – amigo não tem, a maioria da nossa idade conversa com um “viado” fica mal visto; a gente evita;

Mediador – evita por que o outro fala?

Aluno 1 – os outros vão falar que você tá junto, você é;

Aluno 4 – não é que aumentou, é que hoje as pessoas não falam como antigamente;

Observamos que o discurso apresentado pelos *alunos* é construído a partir de uma procura de distanciamento com o ‘diferente’, distanciar daquele que não se identifica com ele e, ainda, se distanciar daquele que será visto pelo outro como uma representação identitária semelhante a sua.

Quando o assunto é o homossexualismo feminino, podemos observar abaixo que o discurso é construído no sentido de perplexidade, onde não mais é a figura do ‘diferente’, mas sim o da idéia de desperdício, desprezo/sátira e afirmação do não preconceito. Vejamos os destaques:

Mediador – e as meninas homossexuais?

Aluno 1 – eu conheço uma;

Aluno 3 – na Ficap, eu estava com uma menina do Toboado, quando eu vi um casal se beijando; duas mulheres, cara!;

*Aluno 2 – o pior é que a maioria é mulher bonita, eu tenho uma vizinha que é assim, ela é assumida, todo mundo sabe, o pai dela sabe, **não tenho preconceito;***

*Aluna 4 – uma vez a gente tava ali perto da borracharia e a gente passou e mexeu com as mulher, aí elas beijaram na boca, **aí todo mundo começou a rir;***

Aluno 2 – uma vez um cara ficou com uma menina, acho que ela não gostou e falou como é bom beijar outra mulher e virou e foi embora;

*Aluno 3 – eu trabalho no xérox da faculdade, ai teve uma vez lá, que tava tendo um show no barzinho, **lá tava todo mundo lá; e tinha um cara que fazia cursinho o ano passado, nem mora mais aqui, ele tava no portão da faculdade, chegou um cara e começou a beijar;** tava todo mundo lá fora, numa sexta-feira, 10:00/10:30 esses dois beijando;*

Nesta última fala fica claro a idéia do desprezo, da importância do outro – *tava todo mundo lá* – na construção de sua identidade e principalmente a idéia de que o *outro*, enquanto diferente, não pertence mais ao grupo ou à comunidade – *nem mora mais aqui*.

Passaremos para o próximo item para compreendermos o universo de formação das identidades sociais das meninas e como elas trabalham suas manifestações identitárias.

3.3.2 – As Meninas no Contexto Escolar

Neste item, faremos uma discussão com base na Feminilidade das meninas enquanto processo de construção de suas identidades. Iniciaremos com o olhar masculino da mulher, passando gradualmente para uma interpretação a partir das visões que as meninas constroem de si.

Antes iremos fazer uma incursão à categoria feminilidade, buscando compreender como as ciências sociais trabalham esta construção identitária num universo de domínio predominantemente masculino.

Para Bourdieu, o trabalho de construção simbólica “não se reduz a uma operação estritamente *performativa* de nominação que oriente e estructure as *representações*”, começando por uma representação do corpo (o que ainda não é nada); e que será completada e realizada em uma “transformação profunda e duradoura dos corpos (e dos cérebros), num trabalho e por um trabalho de construção prática”. (1999; p.33)

Ao perguntarmos sobre quem está no momento tendo algum tipo de relacionamento mais sério, no caso o namoro, e se isso faz alguma diferença para os meninos, percebemos um posicionamento diferente entre *eles* e uma representação desta relação dada em outros moldes por *elas*.

Mediador - De vocês, quem está namorando ... só você? (aponta para um dos garotos após manifestação dos demais) e faz diferença estar namorando ou não?

Aluno 5 – eu gosto mais, acho importante o “ficar”, mas namorar é melhor, no meu conceito, namorar é importante, você tem mais responsabilidade;

Mediador - então, qual é o relacionamento entre os namorados?

Aluna 3: bom, com namorado tem amor, mas quando você tá ficando com o rapaz, você não sabe se amanhã você vai ver ele de novo, se ele vai olhar pra tua cara, é isso, é coisa de moleque;

Aluna 2: *no namoro você começa a gostar da pessoa, **tem o tal sentimento**; é você pegar a pessoa levar pra casa, aí você vai contar para seus pais; **você vai poder dividir as coisas com a pessoa; respeito né?**;*

Enquanto os meninos falam em *responsabilidade* as meninas se manifestam pelo sentimento – *namoro tem mais amor* – e pelo respeito. Nesse sentido começamos a entender que a produção discursiva de ambos passa por um processo que não é exclusivo dos tempos de hoje, mas que a construção de novos sujeitos e os novos enunciados se dá a partir de velhos sujeitos e de velhos enunciados.

O pensar masculino prima pela *razão*, enquanto o feminino, pela emoção, uma condição que não é dada a priori, mas sim estabelecida em uma disputa ferrenha que consolida diferentes sentidos em cada época e contexto.

Aluno 2 – *se você namorar, **você não pode chupar um sorvete sozinho**, se vai em tal lugar tem que falar, se você joga uma bola tem que falar, se você vai viajar tem que falar e ficar, **se não você não tem liberdade**;*

Aluna 3 - *namorar também não é aquela coisa eu amo a pessoa, porque amar a gente ama a pessoa; não é de um ano a dois, nem com três; **amor é quando não tem explicação para amar uma pessoa**, mas quando você convive com ela; igual ela disse: ‘tem o respeito, você vai na casa da pessoa, conhecer a sogra’;*

Aluna 4 - *só que namoro tem diferença porque a partir do momento que você tá namorando com uma pessoa, é porque você quer uma coisa a mais; aí a pessoa já começa a se importar mais com ela, **e tem o negócio do ciúmes que a mulher sente pelo homem**; o homem é assim, eu to ficando com uma pessoa eu posso fazer o que eu quiser, o namoro já não é isso, é uma coisa mais séria, é mais concreta;*

Percebemos que tanto na fala dos meninos, quanto das meninas aparece a estrutura de relações de poder caracterizado pelo sentido da posse, em que,

para *elas*, respeito tem o significado de marcar um posicionamento na relação, mesmo aceitando a condição de ciúmes – *que a mulher sente pelo homem*.

Por outro lado, os meninos rebatem esta idéia do ciúme com a perda da liberdade – *você não pode chupar um sorvete sozinho* – mesmo sendo esta colocação em nível interpessoal.

A caracterização da feminilidade é vista em ambos os casos como uma construção dada pela fragilidade do sentimento e pela posse de um companheiro

Mediador – *vocês cobram isto também?*

Aluno 4 – *se ela vai em um lugar que eu não vou;*

Aluno 1 – *por isso que as pessoas preferem “ficar”, porque se você começa a namorar, você começa a ficar preso;*

Mediador – *mas na hora que vocês estão namorando, cobram isso delas?*

Aluno 1 – **ciúmes, ambas as partes cobram;**

Mediador – *então se tem uma festa que vocês não podem ir, elas também não vão?*

Aluno 5 – *no meu caso não é assim; eu fui na festa sexta e no sábado eu fui pro rancho, aí tem a confiança;*

Aluno 2 – *no meu caso eu não podia chupar um sorvete, ela não saía e não deixava eu sair, se eu saísse de casa pra ir na casa de um amigo meu, era motivo de briga já; o meu primo fez isso em tal festa, a namorada dele disse: “eu também não”; ele chegou, a namorada dele já tava lá, então ele largou;*

Aluno 4 – *é pior!!*

Ao surgir a palavra *ciúmes*, os meninos se manifestam de maneiras opostas frente à posição que devem assumir no relacionamento. Um, entre eles, assume o papel da confiança dentro do relacionamento. Neste momento, a postura estabelece uma aproximação com o conceito de relação que as meninas propõem, fato este que fica claro pelo tempo de relação que este

aluno mantém com sua companheira. Portanto, sentimento e confiança referentes às feminilidades.

Em sentido contrário, a *liberdade* surge como um componente de caracterização das masculinidades, representadas tanto pelos meninos como pelas meninas.

Quando perguntado para elas suas opiniões a respeito de como os homens “enxergam” as mulheres, como elas são vistas, a resposta de uma menina e a confirmação nas expressões das colegas mostraram uma importante significação relacionada com o corpo.

Fraga (2000) nos coloca que o corpo é resultado provisório de diversas pedagogias, sendo marcado e distinto muito mais pela cultura do que por uma essência natural. Assim, este aparece como um corpo instituído com um poder regulador, que impõe limitações, autorizações e obrigações. Um poder, como dirá Foucault (2003), que não emana de nenhuma instituição ou indivíduo e muito menos se estabelece pelo uso da força, mas sim pela sutileza de sua presença nas práticas da vida cotidiana.

Mediador – (...) como é que vocês sentem que a mulher é tratada, é vista; como é que vocês acham que os colegas enxergam as mulheres?;

Aluna 2 - eu acho que, principalmente, *os homens olham mais o corpo da mulher* e fazem aqueles comentários; se for uma pessoa com o *corpo bonito* e tal; acho que eles *dão mais valor a isso* do que uma pessoa inteligente, magrinha e coisa e tal; *quanto mais bonita, quanto mais beleza*, mais formação; não interessa se tem a mente pequena, falar tudo errado, não ter o mínimo da cultura; mas porque você é linda, tem seios largos, o bumbum, eles querem não uma amizade; eles querem tirar proveito da situação; e isso acontece muito, na nossa sala acontece muito...você tá parada vem um e pá agarra! *Cadê o respeito?* Você vai falar, o cara acha ruim ou xinga;

Os destaques da fala da menina mostram a importância que é dada para o corpo na construção da feminilidade, um corpo com características de uma construção social imaginada como ideal, o que leva a uma fragmentação das interpretações da sexualidade feminina. A mulher não é nada além de seu corpo.

Aluna 3 - a gente tem amiga que eles falam: *‘é só pensa em homem*, não pode ver um rapaz’... é, e você não pode falar deles, pois eles são perfeitos; *é, e ele sempre tem seu lado perfeito; e subentende que eles são os bons do pedaço, os melhores;*

Aluna 2 - mais também em outro caso as mulheres, *a mulher é vista só pra ficar em casa, só pra lavar, pra passar, só pra isso, só pra aquilo...* penso que o homem tem que dar valor a mulher não é só porque sabe passar, limpar, cozinhar; tem que dar o valor nela, porque ela também dá valor nele, com respeito ao homem, dá o carinho dos seus filhos também; a mulher não deve ser uma ‘Amélia’, uma ‘Amélia’ não tem mais”;

No discurso elaborado pelas meninas o conflito de suas identidades aparece, por um lado, pela identificação da mulher em relação ao seu corpo e sua submissão a essa imposição masculina e, por outro lado, esta mesma identidade se fragmenta ao mostrar que a mulher ainda é vista *só pra ficar em casa, só pra lavar, pra passar*, uma outra relação de subordinação para aquelas que não têm os atrativos acima descritos.

Ainda, como uma terceira opção de análise, veremos que nesta construção de suas identidades, a resistência enquanto modelo surge na perspectiva do olhar dessas meninas. A resistência como um processo também de construção de uma nova identidade de mulher-feminina nestes novos contextos de relações, como será discutido no capítulo 3 e que percebemos nesta fala abaixo:

Aluna 1 - mais ou menos; acontece muitas vezes da mulher não se dar o respeito, *porque essa questão da mulher ser valorizada pelo físico ela é incentivada pelo meio de comunicação, principalmente a televisão*; hoje em dia a gente liga a televisão só vê mulher sem roupa, mulher querendo exibir o corpo; *então quer dizer que a mulher não se dá o respeito*, a mulher mesmo não se respeita; acho que a sociedade começaria a valorizar ela pelo intelectual, pelo o que ela é por dentro, porque ela mesma, em alguns casos ela mesma faz tudo para aparecer, para ver o que ela tem por fora, ela usa o corpo né? *Porque ela prefere tá usando o corpo à sua própria capacidade; ela vê o corpo como um valor e tá recebendo por isso*;

Quando insistimos na questão do *corpo* e na questão de como os meninos se manifestavam em relação ao respeito pelas meninas, as respostas delas têm um sentido oposto à dos meninos, pois, como mostrado anteriormente, eles manifestaram respeito em relação às meninas, enquanto as respostas delas mostram que não há este procedimento por parte deles. Vejamos:

Mediador - vocês falaram da questão do corpo, dos meninos que agarram as meninas, a questão do respeito!

Aluna 2 - eles chegam perto da gente, pegam na mão!

Até aqui tudo normal, pois o pegar na mão é algo natural como expressão de um carinho, mas o gesto utilizado pela garota no momento da fala, registrado por percepção, demonstra que o pegar na mão expresso por ela está carregado de outros sentidos. Continuemos:

Mediador - então como que vocês acham que as meninas, de hoje, devem se comportar frente a essas atitudes dos meninos?

Aluna 3 - eu acho que a *mulher tem que ser rígida*, porque tem uma colega *nossa que ela não liga e os meninos já comentam*; eles voltam para você quando eles querem se aproveitar, *mas se você deixar, eles comentam*, então tem que deixar sempre bem claro que...;

Aluna 3 - ah! Ela gosta, *ela gosta que passa a mão nela; ela é fácil!*

Aluna 2 - eles ficam assim: *‘tá vendo aquela ali, hoje eu já catei ela, hoje eu já peguei ela’*; *‘eu já fui com ela em tal lugar’*;

Aluna 3 - talvez isso nem aconteça, comenta;

As falas das meninas estão carregadas de um sentimento de “revolta” pela forma como são tratadas por alguns meninos, pois tanto meninas, quanto meninos estão em um momento de descoberta de suas sexualidades e dos prazeres que estes momentos proporcionam. A indignidade é no sentido de que o prazer poderia ser compartilhado, e o que se vê é uma relação de depreciação de um em relação ao outro.

Ao expressar – *ela gosta que passa a mão nela, ela é fácil* – percebemos que o olhar feminino em si próprio demonstra características de uma identidade construída pelo outro com base em valores depreciativos, colocando os sujeitos em condições de desigualdade frente às relações.

Esta imagem é perpassada pela própria posição que algumas garotas assumem e que são criticadas pelas outras – *ela não liga e os meninos já comentam*. Na expressão, podemos encontrar duas posições para serem assumidas: a primeira que é de ter vontade de expressar sua sexualidade de forma espontânea e, a segunda, é de se manter dentro de padrões pré-determinados socialmente. Assumir qualquer uma das duas situações terá seus prós e seus contras.

Ao introduzirmos o assunto do “ficar”, que foi muito valorizado pelos meninos na construção de sua masculinidade, percebemos que para as

meninas assumir esta posição requer muito mais confronto social entre elas, entre elas e a família, entre elas e a sua própria comunidade de sociabilização.

Mediador - Pois bem. Já que vocês falaram da questão do ‘fácil’, percebe-se que hoje se comenta muito, entre os jovens, a questão do ‘ficar’, está presente na vida de vocês. Como vocês vêem essa relação do ‘ficar’?

Aluna 2 - *eu acho que o ficar faz parte, porque a gente conhece e tudo mais; só pra algumas pessoas esse ficar acaba indo mais além do que o ficar e então, onde que surge comentários maldosos; por incrível que pareça, na minha época (...)*

Todos – Risos;

Em um momento de muita descontração provocada pela fala – *na minha época* – como se uma garota de 18 anos já tivesse vivido tudo o que se deveria viver na adolescência no que diz respeito às suas práticas amorosas.

Na fala acima, observamos a necessidade de mostrar uma característica de identificação da juventude, que é o “ficar”, mas que tem no seu complemento discursivo a idéia de que meninas não devem ser muito expostas. Da exposição pode surgir o comentário, a forma que o outro a vê, e para ela isto é motivo de grande preocupação.

É importante ressaltar que na fala da *aluna 2*, encontramos um discurso trabalhado por uma teia de relações de poder sempre tensas e sempre em atividade sugerindo assim que o poder é mais dado e visto como um modelo de batalha do que algo que se conquista. (FOUCAULT; vigiar)

Nesta idéia, trabalhamos as representações de práticas semelhantes a jogos, em que os participantes estão sempre em atividades, e que não há vencedores, mas um constante jogar. Como apontado anteriormente, onde há poder, também há resistência, porém esta nunca está exterior em relação ao poder, e sim, a multiplicidade de pontos da resistência é inerente ao exercício do poder (LOURO, 2003).

Aluna 2 - ...na minha época *não tinha esse negócio de ‘ficar’*; eu nem sabia o que era o ‘ficar’; foi o meu primeiro beijo, era uma coisa meio assim, de dar a mão, um toque, um sorriso, e depois vai pegando mais amizade; as pessoas mais vividas, mais adultas vão falando com o fulano, ‘ah, você ficou?’ eu fico com alguém lá em casa, quando eu saio vou na boate, vejo um moço e conheço, faço novas amizades...*tem gente que nem liga, vai lá ‘ficar’ quase numa relação sexual; eu sou extremamente contra; eu acho que o corpo tem que ser usado de uma boa forma e numa situação;*

Aluna 4 - hoje quando se fala ‘ficar’, não é beijinho na boca, (...),mudou o conceito; *não é mais, beijinho na boca não existe mais;*

A construção de uma definição do “ficar” passa por outros aspectos que não foram trabalhados pelos meninos. Para as meninas o “ficar” assume uma característica de muito maior representação social, pois está diretamente relacionado com o modo que sua identidade social é construída e de que maneira *elas* deverão preservar uma identidade de moça respeitada.

Vejamos que no discurso da *aluna 3* há um apelo argumentativo para a posição assumida diante da mãe, explicar o que significa o “ficar” e como ela se posiciona diante deste “ficar”.

Aluna 3 - quando a minha mãe, ela ouve essa palavra ‘ficar’, ela fica bolada! ‘Meu Deus do céu liga pra polícia, com quem você está ficando?’; ai você vai explicar; ai tem o famoso diálogo; ‘ele é assim...’... ah! se mudou o conceito;

Aluna 2 - da minha época pra cá mudou realmente o conceito;

Aluna 4 - e hoje tem gente que chega em mim e nas minhas amigas; *‘hoje eu já fiquei’; ‘hoje eu já fiquei; ontem eu sai na boate, fiquei com cinco’*

Mediador - então as meninas falam com quantos ‘ficam’?

Aluna 2 - *por isso que hoje a mulher não é respeitada; porque ela não se respeita; se ela mesma não gosta desse tipo de coisa e vai atrás, ela dá dando motivo.*

Fica claro em nossas análises que a identidade da sexualidade feminina, no contexto de interação e sociabilização das adolescentes, é vista e produzida através do olhar do outro, que tanto pode ser um olhar masculino, como pode ser um olhar feminino introjetado pela dominação masculina elaborada no contexto social.

Na fala acima, quando *elas* expressam que há uma competição entre elas, pelo número de meninos que foram beijados, este fator é determinado por uma visão masculina de relações. Num primeiro momento, percebemos uma identidade fragmentada em suas múltiplas faces, pois o “ficar” representa não somente a descoberta de sua sexualidade, mas também de uma imposição de valores construídos socialmente.

Nesse sentido, partiremos para uma outra análise com base nas relações de gênero que trarão sustentabilidade à tentativa de descobrirmos um pouco da formação identitária da adolescência de hoje.

4 - Pensando em Relações de Gênero: a Reprodução na Escola

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder.¹⁹

4.1 - Breve Histórico da Categoria Analítica de Gênero e Seus Desdobramentos

Neste capítulo, discutiremos a formação da identidade social com base nas relações de gênero que atravessam as interações entre as(os) adolescentes, a partir de uma abordagem específica das vivências na perspectiva das relações de gênero que se estabelecem nos espaços escolares e tendo a sala de aula como foco principal. Por isso estaremos afirmando que o gênero institui a identidade do sujeito.

Desta forma, trabalhou-se com uma perspectiva feminista e pós-estruturalista, na busca de uma compreensão não somente do ponto de vista da mulher, mas sim em uma perspectiva que possa englobar um estudo aprofundado tanto em questões do gênero feminino, quanto do masculino.

Pretendemos, neste capítulo, mostrar algo que transcende o mero desempenho de papéis sociais definidos, a discussão passa por percebermos o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. O sujeito vai assumir várias identidades, é brasileiro, negro, homem etc.

¹⁹ FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 2003, p.10.

Com esta perspectiva, estamos admitindo que as diferentes instituições e práticas sociais sejam constituídas pelos gêneros e sejam, também, constituintes dos gêneros. Portanto, estas instituições e práticas “constroem” e “fabricam” os sujeitos.

Maria do Socorro Osterne (2001, p.116) mostra-nos uma trajetória da construção da categoria gênero como processo analítico, pela tomada de consciência por parte das mulheres – movimento feminista – que passou a estudar as mulheres sob diversos e diferentes ângulos.

Pensando nessas diversas formas e diferentes ângulos, percebemos que a história da palavra gênero, como categoria, está diretamente ligada à história do movimento feminista contemporâneo e que a categoria, como mostra Guacira Lopes Louro (1997), está lingüística e politicamente envolvida em suas lutas.

Para Louro (1997), feminista, educadora e estudiosa de relações de gênero e educação, a chamada “primeira onda” contra a discriminação feminista adquire visibilidade com a questão do “sufragismo”, movimento que era voltado para a luta das mulheres pelo direito a voto. No Brasil, isto se iniciou com a proclamação da República (1890) e se estendeu até a constituição de 1934, quando foi conquistado o direito a voto pelas mulheres.

Ainda, segundo Meyer, à luta pelo direito ao voto agregaram-se outras reivindicações como, por exemplo, “o direito à educação, às condições dignas de trabalho, ao exercício da docência e, nesse sentido, deve-se ressaltar que a história, em geral, se refere a um movimento feminista singular” (2003, p.12). Isto mostra que desde seu início o movimento tomava vertentes de heterogeneidade e pluralidade.

Como “segunda onda” do movimento feminista, seu desdobramento tem início no final da década de 60 e começo da década de 70, que além de preocupações sociais e políticas (LOURO, 1997; MEYER, 2003) busca um

aprofundamento em questões teóricas. No Brasil, o movimento feminista se associa à eclosão de movimentos de oposição ao regime militar e, mais tarde, ao processo de redemocratização nos anos 80.

O ano de 1968 é dito como um marco da rebeldia e da contestação, pois estas manifestavam a insatisfação coletiva que vinham sendo construídas em alguns países como França, Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha. Nesses lugares, encontramos notáveis intelectuais, estudantes, negras(os), mulheres e outros diferentes grupos que se articularam manifestando sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos (LOURO, 1997).

Para Meyer, a segunda onda do movimento feminista parte para o reconhecimento da necessidade de um investimento e aprofundamento na produção de conhecimento, com o desenvolvimento sistemático de estudos e pesquisas que “tivessem como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a inviabilidade política” (2003, p.12) submetida historicamente às mulheres. Pretendemos, desta forma, pensar que, ainda hoje, é possível qualificar novas maneiras de intervenção para mudar tais condições, tanto as que se referem às questões das mulheres, como as questões que se referem à re-construção das masculinidades no início do século XXI.

Um dos primeiros textos a se apropriar da categoria de gênero²⁰ data da década de 70, escrito pela historiadora Jean Scott, uma referência nos estudos de gênero e que nos esclarece que a introdução dessa categoria nas pesquisas feministas teve a intenção de marcar o caráter social da mesma. Ela marca e mostra a construção do feminino e do masculino na sociedade, em contraposição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual.

²⁰ O conceito de Gênero foi elaborado por Robert Stoller (1968). A antropóloga, Gayle Rubin publicou um artigo, em 1975, utilizando a expressão “sistema sexo/gênero”.

Uma das pioneiras do tema da construção do feminino e do masculino como uma construção social, foi Simone de Beauvoir, no clássico *O Segundo Sexo* (1949), em que afirma que, nas crianças, os dramas e os prazeres acontecem da mesma forma e são tão importantes para os meninos como para as meninas. Nesse sentido, o jeito de ser, masculino ou feminino, é construção social e não característica inata.

Desde a segunda metade do século, como mostra Meyer (2003), mulheres das camadas burguesas, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, ocuparam espaços em escolas e hospitais, sendo suas atividades controladas e dirigidas por homens e de certa forma colocadas como atividades secundárias, ligadas à assistência social, ao cuidado de outros ou à educação.

Muitos dos primeiros estudos que se referem à mulher estão relacionados a essas ocupações, os modos como elas foram se organizando como “trabalho de mulher” nas diferentes sociedades, passando a ser objetos de investigação. Para Meyer (2003), o mérito destes estudos foi o de mostrar e colocar as mulheres, seus interesses, necessidades e dificuldades em discussão.

Tais estudos levantaram informações antes inexistentes, produziram estatísticas específicas sobre a condição de vida de diferentes grupos de mulheres, apontaram falhas ou silêncios nos registros oficiais, denunciaram o sexismo e a opressão vigentes nas relações de trabalho e nas práticas educativas, estudaram como esse sexismo se reproduzia nos materiais e nos livros didáticos e, ainda, levaram para a academia temas então concebidos como temas menores, quais sejam, o cotidiano, a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, etc. (MEYER, 2003, p.13)

Esses estudos, por um lado, também vão incorporar diferentes perspectivas teóricas, tais como a psicanálise e o tencionamento da teorização marxista. Por outro lado, esta trajetória de múltiplas faces também será

permeada por “confrontos e resistências entre aqueles(as) que continuam utilizando e reforçando as justificativas biológicas e teológicas para as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres”, bem como entre aqueles que com uma base marxista defendem a “centralidade da categoria de classe social para a compreensão das diferenças e desigualdades sociais” (MEYER, 2003, p.13-14).

O que percebemos é que o determinismo biológico “naturaliza” as desigualdades entre homens e mulheres, colocando as mulheres como inferiores e subordinadas. Ou seja, no âmbito do senso-comum ou legitimadas por linguagens científicas, ou até mesmo por matrizes religiosas, as explicações com base na biologia e no antagonismo dos sexos foram e ainda são constantemente acionadas para justificar e explicar essas posições.

Segundo Meyer (2003), nos movimentos mais revolucionários ou progressistas com base na teoria marxista, deu-se ênfase a uma análise dos processos de produção capitalista e da divisão social do trabalho, levando a uma interpretação economicista que dificultou a viabilização de outras dimensões como as relações de poder que perpassam a vida privada e as relações afetivas e, ainda, “a configuração da maternidade e do cuidado de crianças como ‘destino natural de mulher’” (p.14).

É neste contexto que o trabalho das feministas passa por um grande desafio de demonstrar que não são somente as características anatômicas e fisiológicas, no sentido estrito, ou mesmo as desvantagens socioeconômicas tomadas de forma isolada que definem as diferenças apresentadas como justificativas para as desigualdades de gênero (LOURO, 2003, MEYER, 2003).

Desta maneira passam a argumentar que “são os modos pelo quais as características femininas e masculinas são representadas” (MEYER, 2003, p.14) e “aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir,

efetivamente, o que é feminino ou masculino” (LOURO, 2003, p.21) em momentos históricos diferentes e em sociedades diversas.

Louro (2003) afirma que é “através das feministas anglo-saxãs que *gender* passa a ser usado como distinto de *sex*. Visando ‘rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual’”, o que mostra um desejo, através da linguagem, de afirmar e confirmar o caráter fundamentalmente social das distinções com base no sexo, elaborada por Scott (1995), e que leva o uso do conceito como “uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política” (p.21).

Ao dirigir o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas (LOURO, 2003, p.22).

Nosso trabalho, que tem como base discussões elaboradas no uso da linguagem, como veremos adiante²¹, aproxima-se do feminismo pós-estruturalista que fundamenta sua teorização em Michel Foucault. Nosso trabalho realiza-se na constituição dos sujeitos e privilegia a discussão de gênero a partir de e/ou com base em “abordagens que enfocam a centralidade da linguagem (...) como *locus* de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder” (MEYER, 2003, p.16).

Verificamos que as abordagens pós-estruturalistas distanciam-se das vertentes que colocam o corpo como uma entidade biológica (LOURO, 2003), para teorizá-lo como um construto sociocultural e lingüístico (MOITA LOPES, 2002), como produto e efeito de relações de poder.

Na fala da *Aluna 2*, observamos esta construção de idealização do corpo como produto e efeito de relações de poder. Seu discurso é atravessado

²¹ Na segunda parte deste capítulo discutiremos as formações identitárias com base na construção de discursos relacionadas com a categoria de gênero.

pela inconformidade em relação ao *outro* que busca nas mulheres somente a imagem de uma construção social, o *corpo* com padrões determinados.

Aluna 2 - eu acho que, principalmente, os homens olham mais o corpo da mulher e fazem aqueles comentários; se for uma pessoa com o corpo bonito e tal; acho que eles dão mais valor a isso do que uma pessoa inteligente, magrinha e coisa e tal; quanto mais bonita, quanto mais beleza, mais formação; não interessa se tem a mente pequena, falar tudo errado, não ter o mínimo da cultura; mas porque você é linda, tem seios largos, o bumbum, eles querem não uma amizade; eles querem tirar proveito da situação; e isso acontece muito, na nossa sala acontece muito...você tá parada vem um e pá agarra! Cadê o respeito? Você vai falar o cara acha ruim ou xinga.

Neste contexto, segundo Meyer, a categoria de gênero passa

a englobar todas as formas de construção social, cultural e lingüística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. (2003, p.16)

A categoria de gênero busca privilegiar a análise e compreensão dos processos de construção dessas distinções, percebidas em mulheres e homens nas formas biológicas, psíquicas e comportamentais. A categoria passa a exigir, segundo Louro (2003), que se pense de forma plural, “acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos” (p.23).

Desta forma, Meyer (2003) propõe um detalhamento na teorização da categoria de gênero que fará de seu uso uma importante ferramenta teórica e política. Num primeiro detalhamento, vemos que *Gênero* aponta para a noção da constituição em homens e mulheres num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que nunca está finalizado. Isto se dá em nossas

vivências, em diversas instituições e práticas sociais, como é o caso das instituições escolares e suas práticas sociais.

Percebemos que nesse primeiro detalhamento inscreve-se uma articulação intrínseca entre gênero e educação, pois esta posição teórica amplia a noção de educativo para além dos processos conhecidos e aceitáveis, nesse caso, a família e a escola, ao propor e enfatizar que educar surge como um complexo de relações de forças e de processos “no interior dos quais indivíduos são transformados em homens e mulheres” (MEYER, 2003, p.17), tanto no seio da sociedade, bem como aos grupos a que pertencem.

O segundo detalhamento da categoria de gênero acentua que, como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos, existem várias e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade e, que, portanto, nos levam a uma reflexão dos tempos e lugares em que o nosso objeto de análise se encontra – uma cidade interiorana com suas particularidades culturais e enraizadas em seus valores socioculturais.

Tendo a categoria de gênero enfatizado sua dimensão na pluralidade e conflitualidade dos processos em que a cultura vai construindo e distinguindo corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se relevante expressar a articulação de gênero com outras categorias ou marcas sociais, como destacam Meyer (2003) e Louro (2003), como classe, raça/etnia, religião, geração, tradicionalidade, regionalidade, sexualidade, sendo esses quatro últimos referências desse trabalho de pesquisa.

Destaca-se, segundo Meyer, que é necessário

admitir também que cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais as feminilidades e masculinidades são, ou podem ser, vividas e experienciadas por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou, ainda, pelos

mesmos indivíduos, em diferentes momentos de sua vida (2003, p.17).

Como terceiro detalhamento da categoria de gênero, vemos que o autor introduziu uma mudança que sinaliza não apenas para o estudo das mulheres e nem toma exclusivamente suas condições de vida como objeto de análise. De maneira contrária, a categoria de gênero traz implícita a idéia que análises e intervenções devem considerar e tomar como referência as relações de poder que vão se estabelecendo entre mulheres e homens, entre as muitas formas sociais e culturais que os constituem enquanto “sujeitos de gênero”.

Segundo Pierre Bourdieu, se faz necessário, hoje, assumir o risco de parecer justificar o estado existente de relações entre gêneros, mostrando as maneiras como as mulheres foram constituídas em seres dotados de gênero pelo mundo social, aumentando assim, a possibilidade de uma transformação ou, como ele próprio denomina, uma “revolução simbólica” que é a condição necessária de uma “verdadeira transformação das relações de gênero” (1998, p.14).

Por fim, a categoria de gênero propõe um afastamento de análises que repousam na definição de papéis e funções de mulher e homem para, com uma outra forma de abordagem ampla, conceber que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são “constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e masculino” (MEYER, 2003, p.18) e que estão diretamente implicadas com sua produção, manutenção ou resignificação.

Portanto, devemos registrar o caráter fundamentalmente histórico, social, cultural e lingüístico do gênero e assim não estaremos negando a materialidade do corpo ou mesmo que isso não importa, mas possibilitando compreender essa relação com base no “corpo em si”.

Essa possibilidade de ampliação da categoria de gênero nos remete a uma outra análise elaborada por Nancy Fraser (2002) que diz que a categorização de gênero tem que ser ampla e espaçosa, pois assim contemplará, por um lado, a problemática centrada no trabalho associado ao feminismo socialista e, por outro lado, acomodará a problemática centrada na cultura. Assim, exige-se tanto uma análise teórica sobre o caráter de gênero da economia política como uma análise sobre a ordem cultural.

O que Fraser (2002, p.64) nos propõe é revisitar a teoria do gênero usando uma perspectiva de dimensão *distributiva* e de uma perspectiva de dimensão *reconhecimento*. Assim, entenderemos a categoria de gênero de uma forma mais ampla, contemplando tanto sua relação no que diz respeito à ordem do trabalho, como também sua relação em uma diferenciação de *status*.

Emprestado da Gramática, o termo é utilizado para o “emprego de designações diferenciadas para designar indivíduos de sexos diferentes ou ainda coisas sexuadas” (OSTERNE, 2001, p.119). Em nosso trabalho, o termo não é utilizado para fazer referência à diferença entre homens e mulheres, mas sim na dimensão do uso em uma escolha *cultural* e de conteúdo *relacional*, como já demonstrado acima.

O termo “Gênero” também terá que ser visto como propõe Fraser (2002), com um olhar *bidimensional*, além da rejeição à oposição binária entre homens e mulheres pensando no reconhecimento da sua historicidade e de seu permanente estado de *desconstrução* e, ao falarmos em uma desconstrução, estaremos evitando aceitar como óbvia ou presente na natureza das coisas.

A categoria também tem que ser vista como uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso dos termos sexo ou diferenças sexuais e introduzir a idéia de que as desigualdades entre homens e mulheres são socialmente construídas.

A importância está no fato da forma analítica da categoria de gênero apresentar-se com base em um exame e uma análise da presença da mulher na complexidade das relações sociais e não como um “objeto” de análise, tomado de forma isolada. Assim, a categoria passa a ser vista de forma que se coloque o aspecto relacional entre mulheres e homens.

Portanto, rejeita-se a oposição binária entre homens e mulheres pensando no reconhecimento da sua historicidade e de seu permanente estado de desconstrução, isto é, quando colocado em estado de desconstrução estaremos evitando aceitar as relações de gênero como óbvias ou presentes na natureza das coisas.

Ainda, segundo Áurea T. Peterson (1998), percebemos que a rejeição ao determinismo biológico, implícito no uso dos termos sexo ou diferença sexual, leva-nos a pensar na idéia da desigualdade como uma construção social e que deve ser percebida nas formas de manifestação das relações sociais.

Guacira L. Louro (1997) também trabalha com essa rejeição e mostra que o uso da categoria gênero instrumentaliza-nos com uma ferramenta analítica e política, pois, enfoca o caráter social, não de negação à biologia, mas dando ênfase em sua construção social e histórica.

Se pensarmos o gênero como relacional, temos que pensar nos vetores sociais, do social para os indivíduos e vice-versa, pensar nas matrizes de gênero presentes nas relações sociais, pensar e falar de uma identidade feminina e uma identidade masculina construídas culturalmente, pois, no gênero, a prática social dirige-se não só ao corpo, mas também em todos os sentidos. Assim, “afasta-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que existia a priori” (LOURO, 2003, p.23).

Ao falar em “vetores sociais” e “matrizes de gênero”, temos que pensar na dimensão desses conceitos presentes nas relações sociais, não somente como a simbolização de papéis definidos na sociedade que constroem um ser masculino ou um ser feminino, mas como uma teia de relações que são estabelecidas em complexas redes de poder, que através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos constituem hierarquias entre os gêneros (LOURO, 2003).

Com base nessa criação de identidade social feminina é que se levanta a bandeira feminista da igualdade. Várias críticas surgem a respeito dessa visão totalizante. Desta forma, denuncia-se que, paralelamente às assimetrias entre homem e mulher, havia a assimetria entre mulheres, colocando toda uma complexidade sobre a bandeira feminista e que, portanto, hoje se faz necessário entender o gênero como constituinte da *identidade* dos sujeitos.

Em uma perspectiva política de relações, o par da *igualdade* deve ser a *desigualdade*, enquanto o par da *diferença*, a *identidade*. Pois aqui, temos uma concepção de análise de implicação política, já que igualdade é um conceito da Ciência Política.

A definição de gênero desenvolvida por Scott, mostrada por Petersen (1998), compõe-se de duas partes: 1 – um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os dois sexos e 2 – um modo primordial de dar significado às relações de poder.

O apelo relacional fica claro no âmbito das relações em que se constroem os gêneros e é o que chama a atenção ao se trabalhar a questão de gênero como uma construção histórica, pois na medida em que se afirma o caráter social do feminino e masculino, temos que levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos. Sendo assim, temos que perceber o conceito de forma plural, isto é, são diversos os projetos e as

representações sobre mulheres e homens que, por sua vez, também são diversos.

A característica fundamentalmente social e relacional do conceito não deve, no entanto, levar a pensá-lo como referente à construção de papéis masculinos e femininos, pois reduziria o conceito. A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos.

Voltando a Osterne (2001), verificamos sua preocupação em compreender que a busca do entendimento das relações de Gênero assume o contorno de uma complexidade masculina, expresso no pensamento contemporâneo. Isso devido ao fato de que a condição masculina passa pelo processo de dominação. Assim, vemos que a dominação masculina está suficientemente assegurada para precisar de justificativa e que, segundo Bourdieu (2001), ela funciona como um princípio universal de visão e divisão, como um sistema de categorias de percepção, de pensamento e de ação.

Assim, percebemos que o reconhecimento da história da dominação masculina está presente em todas as culturas e que o reconhecimento da autonomia conquistada pelas mulheres gera determinações sobre a condição masculina e sobre as relações de gênero.

Mesmo assim, o reconhecimento da resistência desse poder masculino remete à compreensão de que essa dominação não excluiu a presença de variações e manipulações por parte das mulheres.

Vemos, então, a naturalização do corpo feminino – as ideologias da feminilidade -, variações ou manipulações, ou ainda, vetores e matrizes de gênero focalizadas na naturalização do corpo feminino como um objeto de desejo de dominação e exploração.

O ser humano constrói cultura, atribui significado a suas ações e às ações dos outros, assim como a objetos e fatos. Em virtude disso, o macho da

espécie humana estabelece não apenas seu território geográfico, mas também um território simbólico no qual reina soberano sobre mulheres, crianças, adolescentes e idosos.

O homem é socialmente percebido como poderoso e essas outras categorias são frágeis. Isso é fruto do processo cultural de simbolização, como mostra Bourdieu, e a dominação masculina está suficientemente assegurada em vários contextos para exigir justificativas.

Assim,

a visão dominante da divisão sexual objetiva-se nos discursos e nos objetos técnicos ou nas práticas cotidianas, rituais e muito especialmente nas técnicas do corpo, postura e maneiras, e ainda, a divisão sexual está na 'ordem das coisas', como se fosse natural, ou inevitável, isto é, objetivado no mundo social, incorporado como um princípio universal de visão e divisão, como um sistema de categorias de percepção, de pensamento e de ação. (2001, p.13)

A partir das gramáticas de gênero, podemos pensar em uma sociedade com base numa hierarquia em que se encontram, em primeiro plano, homens brancos, ricos e adultos e, em segundo plano, homens negros sem muito poder econômico e adultos, ou mulheres brancas, economicamente remediadas e adultas. Ordens que estarão presentes nas manifestações sociais e nas instituições sociais.

Desse modo, quando nos dispomos a discutir a construção da categoria de gênero, temos que pensar que diferenças e desigualdades de gênero, com base em todos esses desdobramentos, estão dentro da análise de processos sociais mais amplos que marcam e discriminam sujeitos como diferentes, em função tanto de seu gênero, como na maneira em que este articula ou estabelece articulações com raça, sexualidade, classe social, religião, aparência física, nacionalidade, etc.

Novamente reiteramos a importância de se entender e compreender o gênero como sendo constituinte da *identidade* e que, portanto, devemos atentar à importância de estabelecermos distinções entre gênero e sexualidade, ou entre identidades de gênero e identidades sexuais.

4.2 - Identidades: gênero e sexualidade como representações

Por que voltar aqui, neste capítulo, a falar da formação das identidades? Uma resposta direta seria seu aspecto de que a categoria de identidade só pode ser pensada na relação que ela pressupõe entre dois termos, ou seja, dois indivíduos, duas sociedades, duas ou mais culturas. Nossa afirmação enquanto indivíduo se dá pelo fato de que ao nosso redor outras pessoas agem e servem de modelo para a nossa própria formação. Nesse processo de formação de uma personalidade, “o indivíduo tornar-se-á sujeito: compreenderá em que e porque ele é como os demais ou difere dos demais membros de sua sociedade” (TEODORO, 1987, p.47).

Para Ricoeur (2004), são as práticas sociais, como componentes de um agir em comum, que nos levam à esfera das representações que os indivíduos fazem de si mesmos e de seu lugar na sociedade. Para ele, essa ligação entre representações e práticas sociais se exprime no papel de mediação simbólica que as primeiras exercem quando as segundas têm um compromisso determinado, a saber, da instauração do laço social e de modalidades de identidades que se relacionam.

Percebemos, então, que as representações não são, portanto, idéias flutuantes movendo-se dentro de um espaço autônomo, mas mediações simbólicas que contribuem com a instauração do laço social. O que elas simbolizam são as identidades que conferem uma configuração determinada a esses laços sociais em processos de instauração.

Dentro da percepção da busca de se compreender o sujeito, nossa pesquisa trafega entre a modernidade e a pós-modernidade, encontramos um dinamismo, uma multiplicidade e várias contradições que são traços fundamentais para apontarmos para o fato de que existem múltiplas representações de masculinidade, feminilidade (DUTRA, 2003) e que, portanto, apresentam múltiplas maneiras de ser homem e de ser mulher.

É dentro desta concepção que nos aproximamos das idéias de *Poder* trabalhadas por Foucault, no sentido em que sua análise não está ligada às estruturas, mas aos acontecimentos. Este aparece como o acontecimento que é o principal objeto de trabalho, e não a lógica do sentido, a lógica da estrutura.

Para Foucault, a questão do poder como constituição do sujeito surge nesta análise, pois o que descreve como o *poder* não pode ser definido como um *poder* localizado, que possui uma essência, mas o que descreve como um *poder* que nasce das múltiplas relações de forças e que, portanto, não pode ser definido.

Sendo assim, o *poder* como algo presente nas múltiplas relações de força surge dentro de um processo discursivo que tem sido cada vez mais representado como uma construção social e que seu significado é um construto negociado pelos participantes e não intrínseco à linguagem (MOITA LOPES, 2002). O discurso²² como processo de uma construção social tem seu significado situado em circunstâncias sócio-históricas particulares e é medido por práticas discursivas específicas através do posicionamento de seus participantes nas relações de poder. E, ainda, o gênero não é uma simples categoria de análise, e sim, como vários autores vêm argumentando, uma relação de poder (WEEKS, 2001).

²² A idéia de discurso em nosso trabalho passa por uma concepção de discurso elaborada por M. Foucault, que define: “o discurso é constituído por um conjunto de seqüências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência” (1995, p.124)

Conforme Moita Lopes, o “discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo” (2002, p.31) e que sua investigação com base nessa perspectiva passa pela análise de como os participantes estão envolvidos na construção do significado e como estão agindo no mundo por meio da linguagem. Desta forma, estão construindo a sua realidade social e a si mesmos como partes de um processo de interação de suas identidades.

Se as identidades estão sendo construídas em um processo de construção social, seu significado se dá na relação entre dois aspectos: alteridade e contexto. Portanto, a alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para a sua concepção (BRAIT, 1997).

É, portanto, “a presença do outro com o qual estamos engajados no discurso (tanto no modo oral, quanto no modo escrito) que, em última análise, molda o que dizemos e, portanto, como nos percebemos à luz do que o outro significa para nós” (MOITA LOPES, 2002, p.32), e como construímos nossas identidades sociais por meio de nossas práticas discursivas.

Outra importante característica nessa visão do significado como construção social é o *contexto*. Com o objetivo de construir significados com o outro, os participantes discursivos criam contextos interacionais ao interagirem e projetam na interação suas maneiras de como estão construindo seus significados (MOITA LOPES, 2002).

Segundo Bange, o contexto não é um traço que assume uma materialidade, “mas uma produção dos próprios participantes, isto é, uma construção interpretativa através da qual definem a situação com o objetivo de resolver tarefas práticas” (*apud* MOITA LOPES, 2002; p. 33) e, ainda, é neste processo de contextualização que os participantes fornecem diretrizes que mostram como estes devem ser contextualizados ou interpretados. Portanto,

as pessoas têm suas identidades construídas de acordo com o modo como se vinculam nos discursos, no seu e no discurso do outro.

Moita Lopes (2002) nos dá um indicativo da importância da alteridade e do contexto na construção de significados, quando coloca que os participantes discursivos estão agindo em condições sócio-históricas particulares, “que estão refletidas em seus projetos políticos e nas relações de poder nas quais operam” (p.33). Desta maneira, percebemos que os participantes estão cientes de sua vinculação a um dado momento sócio-histórico, pois falamos e escrevemos de um lugar e momento particulares, de uma história e de uma cultura específicas de nosso posicionamento.

Como já visto, no primeiro capítulo deste trabalho, com base no pensamento de Hall (2002), as identidades, como construção social, devem ser pensadas como produção. Neste sentido, o discurso faz parte desta construção social, por meio da qual, os participantes constroem a realidade social e constroem a si mesmos através do discurso. Este processo de produção é dependente da realização discursiva e dos significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros.

Identidades nesta produção nunca estão completas, mas num processo de construção dentro e não fora das representações. Ricoeur (2004) associa a representação às capacidades sociais que encontram sua justificativa no ajustamento entre representações coletivas e práticas sociais. De um lado, a esfera de representações tem o papel mediador simbólico e traz assim ao primeiro plano a questão da identidade de entidades sociais em jogo. De outro, o campo das práticas sociais remete ao lugar de honra o agente da troca, protagonista social, tanto no plano coletivo, quanto individual.

Nesta visão de identidade como construção social está implicado o fato de que somos criados, isto é, criamos nossa identidade através dos outros a nossa volta, pois “ao antecipar como os participantes podem responder na

interação, com base em quem eles são, nos compomos de formas diferentes” (SHOTTER *apud* MOITA LOPES, 2002, p. 34). Isto significa que nos posicionamos de formas diferentes, que pessoas são essencialmente seres produzidos por outros e que uns ocupam posições de maior poder nas relações assimétricas. Portanto, os mais aptos se tornam produtores, enquanto os menos aptos produzidos pelos primeiros, devido ao fato de que os mais aptos exercem um papel predominante na projeção de contextos mentais ou enquadres interacionais no discurso, definindo a construção social do significado, estabelecendo, portanto, poder na construção social das identidades (MOITA LOPES, 2002).

Moita Lopes (2002) nos chama atenção para o fato de que o poder se apresenta distribuído na sociedade e que isto é uma característica central da visão de identidade como uma construção social. Argumenta, ainda, com base em Foucault (1995), que as

identidades não são escolhidas, mas são inscritas em relações discursivas de poder específicas nas quais são construídas. Ele também chama atenção para o modo como o poder disciplinar tem-se instalado nas instituições (em escolas, por exemplo) a ponto de que os indivíduos nessas práticas discursivas são construídos para exercer poder sobre si próprios. (MOITA LOPES, 2002, p.35)

Desta maneira, percebemos que os processos discursivos são construtores de certas identidades que têm voz na sociedade, mas que podem transformar-se em épocas e contextos diferentes, gerando um poder de resistência, construindo nas práticas discursivas de identidades na posição de resistência.

A idéia que Moita Lopes (2002) trabalha, com base no pensamento de Foucault, é de que as pessoas podem se posicionar nas práticas discursivas em posições de resistência ou mesmo criar um contradiscurso em uma posição de

sujeito e não de marginal. Isto nos leva a compreender que o poder não estabelece somente uma única direção, mas múltiplas formas de manifestação.

Em Moita Lopes, verificamos que “pessoas são inscritas em práticas discursivas diferentes por meio de identidades sociais diferentes e contraditórias”, portanto, o poder atravessa a sociedade em diferentes aspectos e direções, “dependendo das relações sociais nas quais as pessoas se envolvem por meio de diferentes práticas discursivas” (2002, p.36).

As identidades sociais vão se estabelecendo em múltiplas práticas discursivas, onde classe social, gênero, sexualidade, raça, idade, profissão etc. são exercidas nessas práticas pelas mesmas pessoas em diferentes contextos. A escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas passa por uma prática discursiva impregnada de relações de poder que nos remetem a uma aceitação identitária ou a uma resistência a essas práticas.

Portanto, identidades sociais são construídas nas práticas discursivas e desta forma não estão nos indivíduos, mas emergem no processo de interação entre os indivíduos agindo nas práticas discursivas com base em seus posicionamentos. Assim, concluímos, também, que as identidades sociais não são fixas e que, neste processo, estão sujeitas a transformações.

4.3 - A escola como um espaço da construção das diferenças

Com base na colocação feita por Roudinesco (2003) de que o comportamento humano é tão construído quanto o gênero e da idéia de Arendt (2004) de que a pluralidade humana, como condição básica da ação e do discurso, tem um duplo aspecto de igualdade e diferença, faremos, neste item, uma discussão da escola como um local que produz e reproduz essas igualdades e diferenças, e que, portanto, constrói relações.

Segundo Viana e Unbehaum (2004), a intersecção das relações de gênero e educação passou a ter maior visibilidade nas pesquisas sobre educação e relações de gênero em meados dos anos de 1990, “com grande avanço na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da mulher” (VIANA e UNBEHAUM, 2004, p.78).

Pierre Bourdieu (1998) diz de maneira muito sábia que há um efeito de inércia cultural, pois continuamos a visualizar o sistema educacional como um fator de mobilidade social, segundo uma ideologia da escola “libertadora”, quando, para ele, o movimento se dá de forma contrária, isto é, a educação apresenta-se de forma mais eficaz na conservação social, pois fornece a aparência legitimadora das desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Assim, as diferenças, as desigualdades e as distinções, tudo está entendido no processo escolar. Na verdade, a escola produz isso, afirma Louro (2003), e mais, ela, enquanto uma segunda instituição que dá seqüência ao processo de socialização da criança, exerce uma ação distintiva, incumbindo-se de separar os sujeitos, tanto os que têm acesso dos que não têm, como aqueles que estão incluídos, de forma a classificá-los, ordená-los e hierarquizá-los.

Guacira L. Louro (2003) coloca-nos que a escola que nos foi legada pela sociedade moderna separa adultos de crianças, pobres de ricos, brancos de negros, católicos de protestantes. Marcando as diferenças, ela imediatamente separou meninos de meninas.

Concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos- ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela

precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, ‘garantir’ – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos. (LOURO, 2003, p.57)

Bourdieu (2001) alerta-nos que não é suficiente enunciar as desigualdades presentes na escola, mas é também necessário descrevermos os mecanismos que determinam essas desigualdades. O mesmo faz Louro (2003), que nos induz a perguntarmos como se produziram e se produzem tais diferenças e desigualdades e, ainda, quais os efeitos que elas têm sobre os sujeitos.

Podemos verificar esses efeitos quando Foucault, em *Vigiar e Punir* (2002), descreve a docilização dos corpos através de um processo de controle deste corpo. Inicialmente, no século XVII aparece a figura do soldado ideal, alguém que se reconhece de longe. Já no século XVIII, este soldado é algo que se fabrica, de uma massa uniforme.

Foucault afirma, ainda, que o grande livro do Homem-máquina, de La Mettrie, foi escrito com dois registros simultâneos, um que descrevia o anatômico-metafísico, cujas primeiras páginas haviam sido escritas por Descartes e, posteriormente, médicos e filósofos deram seqüência. O outro, de concepção técnico-política, era formado por um “conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo” (2002, p.118).

O questionamento de Foucault (2002) para compreender este esquema de docilidade, presente no século XVIII e que podemos verificar na atualidade, é perceber qual o interesse e o que há de novo nisso tudo. Para ele, em primeiro lugar, o controle passa por um processo mecânico dos movimentos, gestos e atitudes; num segundo momento, o controle passa por elementos que não implicam no comportamento ou na linguagem

do corpo, mas por elementos da economia. “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de ‘disciplinas’”. (FOUCAULT, 2002, p.118)

A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço (FOUCAULT, 2002) e a escola delimita este espaço, criando símbolos e códigos afirmando o que cada um pode, ou não pode fazer, portanto, ela separa e institui (LOURO, 2003).

Ainda em Louro (2003), sabemos que ao longo da história as diferentes comunidades e os diferentes grupos que a ela pertencem foram construindo modos diversos de conceber e lidar com o espaço e o tempo, principalmente quando pensados pelo ponto de vista de uma cidade interiorana que é onde se encontra nosso objeto de investigação. Estes grupos valorizam de diferentes formas o tempo de trabalho e do ócio; o espaço da rua e o espaço do lar, delimitando os espaços possíveis e os não possíveis. Apontam as formas adequadas das pessoas agirem e ocuparem seu tempo. As instituições, família e escola, em suas práticas, apreendem e interiorizam essas concepções, tornando-as quase que “naturais”, ainda que sejam fatos “culturais”.

Tal “naturalidade” tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem “precisar” de mais espaços do que elas, parecem preferir “naturalmente” as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de “invadir” os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente,

consideramos tudo isso de algum modo inscrito na “ordem das coisas”. (LOURO, 2003, p.60)

Aproximamos essa idéia de Louro a uma das falas das meninas, quando diz:

Aluna 4 - *você tá parada vem um (menino) e pá agarra (neste momento faz um gesto com as mãos como se algum menino tenha passado a mão nela) ... você vai falar o cara acha ruim, ou xinga ... a gente tem uma amiga né, que eles falam ... só pensam em homem, oh, não podem ver rapaz e você não pode falar deles, eles são perfeitos;*

Aluna 4 - *é eles sempre tem ... perfeitinhos ... tem assim ... é tudo em mente, eles são os bons do pedaço, os melhores ... e também você sabe como a mulher é vista dentro de casa, só lavar, só pra passar, só pra isto, só pra aquilo ... eu acho assim, que o homem que tem dar valor pra mulher, não só porque ela vai passar, limpar, cozinhar, tudo isso, não ... tem que dar valor nela porque ela dá valor também, ela tem respeito ao homem, dá carinho, dá raciocínio também ... é isso;*

Fica muito clara nesta fala a “ordem das coisas” estabelecidas entre os meninos e as meninas. Mesmo ocorrendo uma crítica ao comportamento deles, percebemos uma ordem pré-concebida que determina a ocupação de espaços e direitos diferenciados. Assim, percebemos também, uma divisão da sexualidade e do gênero, que está implicada nessas construções e é somente na história dessas construções que podemos encontrar uma explicação para a lógica que as rege. (LOURO, 2003).

Bourdieu (2001) chama-nos atenção para a questão da herança cultural que difere em dois aspectos, segundo as classes sociais, sendo

responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e pelas taxas de êxito na experiência escolar, o que verificamos na disputa e ocupação dos espaços de representação entre meninos e meninas.

Para esse autor, a influência do capital cultural apresenta de forma clara a relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar do adolescente, o que mostra toda a bagagem que os adolescentes trazem da família e reproduzem na instituição escolar. “Uma avaliação precisa das vantagens e desvantagens transmitidas pelo meio familiar deveria levar em conta não somente o nível cultural do pai ou da mãe” (BOURDIEU, 2001, p.42), mas também o conjunto de toda a extensão familiar.

Não é o nosso propósito, aqui, fazer uma discussão acerca das diferenças de classes de uma forma direta, mas ela permeia uma discussão mais ampla que questiona a constituição das identidades de gênero e da sexualidade.

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e, incorporados por meninos e meninas, tornam-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*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheçam os sons, os cheiros e os sabores “bons e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com tenha algumas *habilidades* e não outras”. (LOURO, 2003, p.61).

Essas lições são atravessadas pelas diferenças, como notamos na fala descrita na página 24, e mais, elas produzem e confirmam diferenças. Conforme afirma Louro (2003), os sujeitos, em toda a sua extensão, não são passivos receptores de imposições externas, mas se envolvem e são

envolvidos nessa aprendizagem, de forma a reagirem, responderem, recusando ou assumindo o que lhes é imposto.

Nos dias de hoje e sob novas formas, a escola continua imprimindo e reproduzindo sua marca distintiva sobre os sujeitos. São múltiplos e discretos os mecanismos que escolarizam e distinguem os corpos e as mentes e que, portanto, continuam, ainda, imprimindo e fabricando indivíduos sob uma base de disciplina.

Em uma observação de campo numa das escolas do município, uma de nossas investigadoras faz o seguinte relato de observação:

- A professor(a) chama a atenção dos alun(os) para não pegarem piolho. E adverte: *se eu pegar alguém com piolho, principalmente as meninas eu vou chamar a mãe e perguntar se ela não ensinou a filha a cuidar do cabelo.*

Quando no livro *Vigiar e Punir* (2002), no capítulo I, Foucault fala a respeito dos Corpos Dóceis, ele está trabalhando a idéia das técnicas de fabricação dos indivíduos através de técnicas pelas quais a disciplina fabrica corpos submissos, corpos dóceis.

Ao analisarmos as palavras da professora, e chamamos a atenção para o fato de ser uma mulher, podemos notar que esta faz referência ao grupo de alunos utilizando-se do gênero masculino – *alunos* – e adverte que utilizará uma forma de repressão se encontrar alguma dessas *meninas* – já passando para o gênero feminino – com piolho nos cabelos. Transfere todo um discurso no qual *as meninas* não podem, em hipótese alguma, ter piolhos no cabelo. E mais a responsabilidade dos cuidados para a mãe, como se a função dos cuidados da higiene corporal fosse de responsabilidade das mulheres.

Foucault afirma que o “corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe” (2002, p.119). Nas palavras da professora fica claro uma construção discursiva de que o corpo feminino tem uma representatividade diferente do corpo masculino. O que Foucault vai chamar de “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, que “define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer...” (2002, p.119).

O que podemos observar é que o processo de fabricação dos sujeitos, tanto na escola, como verificamos com a professora, como também na família, se mostra como um processo contínuo e quase que sutil imperceptível. São práticas rotineiras e comuns que se expressam através de gestos e palavras que se banalizam, tornando-se algo “natural”.

De acordo com Cláudia C. Moro (2001), as meninas ocupam uma posição em sala de aula que se poderia caracterizar como “auxiliares de pedagogia”, pois há a utilização de competências adquiridas no âmbito da socialização primária, isto é, na família onde são reforçadas as características de gênero e as meninas são preparadas a ocuparem um lugar na divisão sexual do trabalho.

Esta naturalização da separação entre meninos e meninas ocorre tanto na escola como na família. Mas será que esse processo de separação é tão natural assim? Como explicar que em algumas situações meninos e meninas se misturem para brincar ou desenvolver uma atividade escolar?

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia e classe – são constituídos por

essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. (LOURO, 2003, p.64)

Faz-se necessário colocarmos todas essas dimensões em questionamento, pois as questões em torno desses campos precisam ir além de uma dicotomização. Dispostos a rompermos com a idéia de um binarismo rígido nas relações de gênero, terão segundo Louro (2003), e concordamos com ela, de sermos capazes de produzir um olhar mais aberto em busca de uma problematização que terá que lidar com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia.

A idéia de Louro (2003), bem como a de Foucault (1999), é de pormos em questão as relações de poder que são compartilhadas, relações nas quais estamos enredados e que, portanto, também nos dizem respeito. Dizem-nos respeito porque se trata de uma diversidade em que todos nós nos espelhamos como parte das relações de poder e que nos envolve em todas as dimensões da vida vivida.

Assim, em todas as dimensões, no plano econômico, social, político e das relações pessoais, as diferenças têm significados os quais se transformam quase sempre numa desigualdade (SANTOS, *apud* GUSMÃO, 2003).

Neste sentido, como Gusmão (2003) aponta, os problemas que se estabelecem no micro-contexto das relações de poder, no caso professor e aluno no espaço da sala de aula, não estão na diferença, mas na desigualdade que supõe uma igualdade de fundo. De fundo, pois mostra uma imagem refletida no espelho projetada na imagem do professor ou de quem detém o poder.

O *eu* é assim aquele que só aceita os que considera iguais ou mais próximos de sua própria imagem. Portanto, não é a diferença que pertence

ao domínio da desigualdade, mas, ao contrário, é porque pensamos pelo domínio da semelhança e da identidade que hierarquizamos o diferente e o tratamos como desigual. (GUSMÃO, 2003)

Desta forma, como diz Stlocke (*apud* Gusmão 2003), compreendemos que igualdade e diferença não aparecem como categorias absolutas, mas dependem sim, das relações de poder que estão em jogo para definir o igual e o diferente, num processo de micro-poderes de relações de dominação que acabam gerando diversos espaços de marginalização e exclusão.

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias de relações de poder onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, afirma Louro que é a linguagem o campo mais eficaz e persistente – “tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito ‘natural’”. E, ainda, “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*, ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças” (2003, p.65).

Desde o nascimento, as crianças aprendem com as primeiras palavras, “papai” e “mamãe”, a dicotomizar os gêneros, muito antes de saber que existe a palavra pessoa que pode aplicar-se igualmente a todas elas. Ao mesmo tempo em que vão aprendendo palavras, meninas e meninos de cada comunidade lingüística vão aprendendo de forma confusa a idéia que há por trás delas e o verdadeiro sentido da realidade.

À medida que o processo de socialização avança, o desenvolvimento das crianças também avança, os significados das palavras tornam-se precisos e, com eles, sua participação na forma de conceber as relações sociais do mundo a que pertencem. Portanto, a linguagem vai refletir o

“sistema de pensamento coletivo e com ele se transmite uma grande parte do modo de pensar, sentir e atuar de cada sociedade” (MORENO, 1999, p.16).

Não podemos afirmar que este processo de transmissão se dá de forma consciente, como também não ocorre com a maioria das coisas que dão forma ao social. Na família, quando os pais ensinam seus filhos e filhas a falar, além de ensiná-los a se comunicarem estão também ensinando um sistema de interpretação do mundo, estão mostrando a eles e a elas que coisas são iguais porque recebem o mesmo nome e que coisas são diferentes porque recebem nomes diferentes.

Ao ingressar na escola, meninas e meninos já sabem muito bem qual é sua identidade sexual e qual é o papel que, como tal, lhes corresponde, ainda que não tenham muito claro o alcance e o significado deste conceito, assim, como o de tantos outros. A escola colaborará eficazmente no esclarecimento conceitual do significado de ser menina e fará o mesmo com o menino. (MORENO, 1999, p.16)

É o que podemos observar em um dos relatos de nossas investigadoras ao mostrarem que em uma determinada sala de aula o comportamento das meninas estava relacionado a uma preocupação com a aparência de suas imagens, cabelo e batom na boca; enquanto os meninos, separados das meninas, já demonstravam uma preocupação em afirmar sua masculinidade através de brincadeiras corporais²³.

Bourdieu (2001) alerta-nos que seria ingênuo que do funcionamento de um sistema que define ele próprio seu recrutamento, portanto, a escola, surgissem as contradições capazes de determinar uma transformação na lógica de funcionamento deste sistema, que fossem capazes de impedir que

²³ Relato realizado por uma estagiária e pesquisadora de iniciação científica do Projeto de Pesquisa: “Relações de gênero e práticas educativas na formação do adolescente” (2003).

esta instituição, encarregada da conservação e da transmissão de uma cultura, exercesse suas funções de conservação social.

4.4 - Análise dos Dados

4.4.1 - A Construção das Identidades: Discurso e Práticas de Relações de Gênero na Sala de Aula.

Os relatos da investigação neste trabalho envolvem dados que fazem parte de um projeto de pesquisa desenvolvido por um Grupo de Pesquisa de Estudos em Gênero na Educação, do qual fazem parte alunos do quarto ano do Curso de Letras da FUNEC e que tem por objetivo um aprofundamento das questões discursivas e práticas das relações de gênero que se estabelecem no âmbito da educação.

Os dados utilizados nesta análise foram coletados em várias turmas do ensino médio da Escola Estadual Itael de Mattos e observados por pesquisadores que fazem parte deste grupo de estudo. As(os) alunas(os) tinham entre 15 a 19 anos de idades, estudantes do período diurno, sendo que alguns desenvolvem atividades remunerada, contribuindo para a renda familiar. Na sua maioria, pertencentes a uma classe média baixa dentro dos padrões de uma cidade interiorana.

A metodologia da pesquisa é de natureza etnográfica, pois utilizamos o instrumental de observação de campo através das práticas de observação de estágio. Guardados todos os princípios éticos, as falas registradas pelos pesquisadores foram autorizadas por seus autores, quando estes se referem aos professores.

Nesta análise, utilizaremos dados colhidos nos grupos focais para o confronto de informações e enriquecimento das análises. Os dados

apresentados, tanto da observação, quanto dos grupos focais têm como objetivo focar, num primeiro instante, discursos de identidades em construção, bem como num segundo momento, associar esses discursos com as práticas sociais de gênero.

Para fazermos uma distinção entre as falas dos grupos focais, utilizaremos o recurso do grifo *itálico* quando a fala for do grupo focal dos meninos e fonte normal quando a fala for do grupo focal das meninas. Para os casos de trechos colhidos em sala de aula, utilizaremos um travessão para indicar a fala.

Mediador - O assunto que iremos tratar hoje é sobre adolescente e o tema principal passa pela questão de ‘como é ser mulher’ na adolescência e como vocês se ‘sentem como mulheres’;

(Após alguns minutos de silêncio, insistimos para que elas ficassem bem à vontade, insistindo na pergunta).

Aluna 1 - eu acho que a mulher, *que hoje em dia a mulher sofre muito preconceito ainda*, mesmo ela...mesmo ela tendo subido um pouco na escala, ela ainda sofre *preconceito*;

Após alguns segundos de silêncio, a primeira aluna a se manifestar foi uma garota de 17 anos, bonita, corpo ‘sarado’, pertencente a um padrão de classe média e pelas suas intervenções no decorrer da atividade, mostrou um nível de consciência a respeito das questões relacionais de gênero.

Sua preocupação inicial diz respeito ao *preconceito* que as mulheres sofrem, mesmo tendo *subido um pouco na escala*. Essa escala está associada, como veremos na fala seguinte, a uma questão de ascensão no mercado de trabalho. Interessante que sua justificativa passa por um argumento relacionado a fatores biológicos, como o fato das mulheres terem *maior facilidade de assimilar coisas*.

Comparemos por esta cena que ocorreu em uma sala de aula do 1º ano do ensino médio:

- A professora pede para os meninos irem até a lousa resolverem exercícios...como ninguém se dispõe, ela diz: “Cadê os homens dessa sala? Depois quando eu digo que as mulheres estão dominando vocês acham ruim, mas cadê os poucos homens que ainda restam nesta sala? Acabaram de desaparecer? Acho que sim.”;
- Um aluno tenta começar a falar e a professora corta, dizendo: “O sexo feminino está liderando e o masculino decaindo mais e mais, em tudo.”;

Vejamos que nos grifos da fala acima, constitui-se um discurso em que a professora tenta intimidar os meninos no sentido de mostrar que a superioridade deles é somente em relação à força – *Cadê os homens dessa sala?* - e que as meninas estão superando e/ou conquistando uma superação com base no conhecimento – *o sexo feminino está liderando*.

Fica claro, neste início de análise, que o contexto escolar é um espaço institucional de construção do aprendizado cognitivo, onde todos os processos do conhecimento são construídos, sendo também neste espaço que vários agentes sociais aprendem a se colocar, a representar os outros nas interações sociais e a constituí-los enquanto sujeitos discursivos e pertencentes a várias identidades.

Assim, as diferenças que parecem ser naturais ou intrínsecas às identidades sociais surgem nas práticas discursivas, como na situação que vemos abaixo, de forma natural, como se não fossem sendo construídas no discurso. Observemos:

- Outros dois alunos estavam se agarrando quando o professor intervém: “você não têm vergonha de ficarem se esfregando o tempo todo? Não preciso *nem dizer o que vocês estão parecendo*, né?”

De fato, o discurso, neste caso, é usado para construir e marcar em dois níveis uma identidade social, a de que homens não podem se esfregar: num primeiro nível, onde os significados em construção naturalizam a diferença, aquilo que pode ou não ser feito pelos meninos. E o segundo nível, é que o professor assume uma posição assimétrica interacional na sala de aula. Nesse sentido, *o professor* busca um controle das identidades dos meninos.

Outro exemplo é caracterizado pela construção da feminilidade que visa somente ao *outro*, isto é, a produção feminina é objetivada para a satisfação do homem e não para a própria mulher.

- Você não sabe como *as mulheres sofrem para se produzir para eles* (homens), com depilações, sombrancelhas, unhas... (uma garota da 1ª E para um garoto da sala);

A identidade de gênero feminino é construída com base em valores estéticos de beleza, uma posição contrária à manifestação inicial da *aluna 1* no grupo focal, mas que se aproxima muito da fala da *aluna 2*, em que para os homens o que importa é a aparência, a beleza.

Como o gênero, devemos lembrar que a estrutura da sociedade tem suas bases em relações dicotômicas dadas pelo pensamento moderno, como: presença/ausência, teoria/prática, ciência/ideologia, masculino/feminino, belo/feio. Esta dicotomia marca também a superioridade do primeiro elemento, assim aprendemos a pensar e a se pensar dentro destes elementos.

- Os alunos comentam a respeito de uma festa e logo se manifesta uma discussão de como serão distribuída as tarefas no que se refere a levar salgados e bebidas;
- Menina: “Destá vez vou levar refrigerantes; toda vez que tem festa são as meninas que levam os salgados, os meninos nunca levaram nada, só o refrigerante”;
- Menino responde imediatamente: “mas são as mulheres que sabem cozinhar... você não quer que eu faça salgados. Se não levar, tudo bem, mas também não come”;
- Enfim, a professora retoma a aula e para a festa fica decidido que as meninas irão levar os salgados e os meninos, os refrigerantes;

Quando na primeira fala é manifestado o interesse numa troca comportamento dos papéis sociais, mostram-se elementos ou proposições de *desconstrução* de algumas dicotomias, problematizando a constituição de cada um dos pólos. O levar refrigerantes representa a desconstrução de um modelo, demonstrando que cada um dos pólos, na verdade, supõe e contém o outro e que, portanto, cada pólo não é uno, mas plural.

O menino ao responder – *mas são as mulheres que sabem cozinhar* – deixa parecer que para ele é óbvia a divisão sexual do trabalho presente nas relações sociais. Seu discurso não é algo elaborado, e sim, uma reprodução de modelos socialmente criados, que são observados em suas práticas cotidianas, em casa, na escola, no lazer.

Mediador - que tipo de preconceito?;

Aluna 1 - eu acho que no mercado de trabalho, principalmente, a mulher tem uma *maior facilidade de assimilar* coisas, ela aprende com mais facilidade que o homem, que é provado. Mesmo assim, ela aprendendo mais, que todo mundo sabe (...) mesmo assim ela sofre preconceito no mercado de trabalho, mesmo que ela faça o mesmo trabalho que o homem, ela ganha pouco; o trabalho dela não é

reconhecido; é muito difícil ver uma mulher desempenhando o papel de mais destaque;

Mediador - sinto que você já tem uma preocupação com a questão profissional da mulher. Pois bem...e em outras questões por exemplo como: na família, dentro de casa, na escola...como é que vocês sentem que a mulher é tratada, é vista...como é que vocês acham que os colegas enxergam as mulheres?;

Ao fazermos uma provocação sobre quais outros aspectos as mulheres são vistas, o foco da discussão passa para um olhar da questão da sexualidade feminina. O olhar do *outro*, para *elas*, não é somente de discriminação, ou muito menos percebido como um olhar de discriminação. A preocupação está na definição da mulher como um objeto de desejo determinado por um padrão de imposição social.

Aluna 2 - eu acho que, principalmente, *os homens olham mais o corpo da mulher e fazem aqueles comentários*; se for uma pessoa com o corpo bonito e tal; acho que eles dão mais valor a isso do que uma pessoa inteligente, magrinha e coisa e tal; quanto mais bonita, quanto mais beleza, mais formação; não interessa se tem a mente pequena, falar tudo errado, não ter o mínimo da cultura; *mas porque você é linda, tem seios largos, o bumbum, eles querem não uma amizade; eles querem tirar proveito da situação*; e isso acontece muito, na nossa sala acontece muito...você tá parada vem um e pá agarra! Cadê o respeito? Você vai falar o cara acha ruim ou xinga;

Aluna 3 - a gente tem amiga que eles falam: 'é só pensa em homem, não pode ver um rapaz'... *é e você não pode falar deles, pois eles são perfeitos*; é e ele sempre tem seu lado perfeito; é sub-entende que eles são os bons do pedaço, os melhores;

Aluna 2 - mais também em outro caso as mulheres, a mulher é vista só pra *ficar em casa, só pra lavar, pra passar, só pra isso, só pra aquilo*...penso que o homem tem que dar valor a mulher não é só porque sabe passar, limpar, cozinhar; tem que dar o

valor nela, porque ela também dá valor nele, com respeito ao homem, dá o carinho dos seus filhos também; a mulher não deve ser uma 'Amélia', uma 'Amélia' não tem mais;

Esta relação da mulher objeto de desejo é sentida pelas mulheres de uma forma negativa, pois nem todas conseguem estabelecer um padrão imposto e, portanto, necessitam dentro de uma estrutura de relações de poder construir modelos discursivos que desconstruam os padrões impostos.

Na fala do mediador:

Mediador - Acabou a 'Amélia'?

Aluna 1 - mais ou menos; acontece muitas vezes da mulher não se dar o respeito, porque essa questão da mulher ser valorizada pelo físico ela é incentivada pelo meio de comunicação, principalmente a televisão; hoje em dia a gente, mulher liga a televisão só vê mulher sem roupa querendo exibir o corpo; então quer dizer que a mulher não se dá o respeito, a mulher mesmo não se respeita; acho que a sociedade começaria a valorizar ela pelo intelectual, pelo o que ela é por dentro, porque ela mesma, em alguns casos ela mesma faz tudo para aparecer, para ver o que ela tem por fora, ela usa o corpo né? Porque ela prefere tá usando o corpo à sua própria capacidade; ela vê o corpo como um valor e tá recebendo por isso;

Aqui o foco do discurso proferido pela *aluna 1* pode assumir um sentido ambíguo, pois ao mesmo tempo em que ela trava um discurso no sentido de resistência e desconstrução de modelos – *mulher ser valorizada pelo físico, ela é incentivada pela televisão* – ela manifesta a possibilidade da mulher usar o corpo, a à sua própria capacidade – *ela vê no corpo um valor e tá recebendo por isso* – o que determina que ela pode ser parte da estrutura de relações de poder econômico que é, predominantemente, masculino.

Vemos a valorização da mulher tão almejada pela a *aluna 1* ser transfigurada quando nos ambientes interacionais, como a sala de aula, o diálogo entre as meninas transcorre no sentido de uma disputa por manorado, caracterizando uma estrutura relacional de gênero e que passa, como vimos em capítulo anterior, pela construção das identidades de masculinidade e de feminilidade.

- Ambiente: numa sala de aula de 1º ano ensino médio, duas alunas brigam pelo mesmo namorado – a aluna A diz:
- Você é uma **vagabunda**, você já “ficou” com a escola inteira, agora quer o meu também;
- Aluna B: - você é uma **‘biscate’**, ele está com você porque você **‘dá’** para ele e todo o colégio já sabe que você não presta;

Para essas meninas, que pertencem à 1ªA série do ensino médio, a disputa por um menino mostra que suas narrativas transferem as práticas de relações de gênero, na determinação de suas identidades, antes vistas a partir do olhar do outro, e que agora passam por uma projeção de relações estabelecidas entre elas. *‘Vagabunda’* e *‘biscate’* qualidades descritas pelos meninos para se referirem às meninas mais dadas, são aqui, utilizados como pejorativos de uma discussão.

O universo das identidades de gênero construído pelo olhar masculino transpassa barreiras dos limites do gênero e sua estrutura de poder. O poder, portanto, desloca-se mediante os processos de interação das adolescentes num campo de atuação social e mostra o quanto o gênero é estabelecido num campo relacional.

E ainda, no campo relacional, veremos que nas falas seguintes, estas características passam por uma estrutura de poder de dominação masculina, vejamos:

Mediador - vocês falaram da questão do corpo, dos meninos que agarram as meninas, a questão do respeito!;

Aluna 2 - eles chegam perto da gente, pegam na mão!

Mediador - então como que vocês acham que as meninas, de hoje, devem se comportar frente a essas atitudes dos meninos?

Aluna 3 - *eu acho que a mulher tem que ser rígida*, porque tem uma colega nossa que ela não liga e os meninos já comentam; eles voltam quando você eles se aproveitar, mas se você deixar eles comentam, então tem que deixar sempre bem claro que...;

Aluna 3 - ah! Ela gosta, *ela gosta que passa a mão nela*; ela é fácil!”

Aluna 2 - eles ficam assim: *‘tá vendo aquela ali, hoje eu já catei ela, hoje eu já peguei ela’*; *‘eu já fui com ela em tal lugar’*;

Aluna 3 - *talvez isso nem aconteça, comenta*;

Essas falas em destaque só reforçam o mesmo caráter de disputa estabelecido entre aquelas meninas que utilizaram argumentos como ‘biscate’ e ‘vagabunda’ para defenderem sua possível posse.

Vejamos algo mais, quando colocada a questão do ‘ficar’.

Mediador - Pois bem. Já que vocês falaram da questão do ‘fácil’, percebe-se que hoje se comenta muito, entre os jovens, a questão do ‘ficar’, está presente na vida de vocês. Como vocês vêem essa relação do ‘ficar’?;

Aluna 2 - eu acho que o ficar faz parte, *porque a gente conhece e tudo mais; só pra algumas pessoas esse ficar acaba indo mais além do que o ficar e então*, onde que surge comentários maldosos; por incrível que pareça, na minha época....

Todos - Risos

Aluna 2 - ...na minha época não tinha esse negócio de ‘ficar’; eu nem sabia o que era o ‘ficar’; *foi o meu primeiro beijo era uma coisa meio assim, de dar a mão, um toque, um sorriso, e depois vai pegando mais amizade*; as pessoas mais vividas,

mais adultas vão falando com o fulano, ‘ah, você ficou?’ eu fico com alguém lá em casa, quando eu saio vou na boate, vejo um moço e conheço, faço novas amizades...*tem gente que nem liga, vai lá ‘ficar’ quase numa relação sexual*; eu sou extremamente contra; eu acho que o corpo tem que ser usado de uma boa forma e numa situação;

Percebemos que a idéia do ‘ficar’ passa por um discurso de padrão de normalidade, mas que logo em seguida *ela* cria um argumento que só faz sentido dentro de uma estrutura de concepção que é dada para o gênero feminino, isto é, *foi o meu primeiro beijo, era uma coisa meio assim*, um ar de romantismo, *de dar a mão, um toque, um sorriso e depois vai pegando mais amizade*, algo que demonstra sensibilidade. Estas características são elementos de uma construção social de gênero, que passa pela fragilidade feminina e abre espaço para um processo de dominação.

Um sujeito moderno estabelecido e formalizado por uma estrutura, na fala da *aluna 4*, vai passar por um processo de fragmentação e desconstrução, vejamos os destaques abaixo:

Aluna 4 - hoje quando se fala ‘ficar’, *não é beijinho na boca, mudou o conceito; não é mais; beijinho na boca não existe mais*;

Aluna 3 - quando a minha mãe, ela ouve essa palavra ‘ficar’, ela fica bolada! ‘Meu Deus do céu liga pra polícia, com quem você está ficando?’; ai você vai explicar; ai tem o famoso diálogo; ‘ele é assim...’... ah! se mudou o conceito;

Aluna 2 - da minha época pra cá mudou realmente o conceito;

Aluna 4 - e hoje tem gente que chega em mim e nas minhas amigas; *‘hoje eu já fiquei’; ‘hoje eu já fiquei; ontem eu sai na boate, fiquei com cinco’*;

Mediador - então as meninas falam com quantos ‘ficam’?;

Aluna 2 - por isso que hoje a mulher não é respeitada; porque ela não si respeita; se ela mesma não gosta desse tipo de coisa e vai atrás, ela dá dando motivo;

Essa fragmentação das identidades sociais de gênero demonstra que para as(os) adolescentes o que importa é o momento, mesmo que esse momento seja caracterizado pela banalização do beijo, do carinho, do prazer entre os indivíduos.

Vejamos como esta estrutura de relações de poder que fragmentam os sujeito está presente nas práticas discursivas de gênero das(os) adolescentes. Ao estabelecer que nas práticas sociais existam regras que definem os comportamentos permitidos para os meninos e que não são permitidos para as meninas, *elas* se manifestaram da seguinte forma:

Mediador - e como você vê essa relação ‘homem pode, mulher não pode’?

Aluna 2 - *porque tem essa diferença, por que tem muito disso; porque se a mulher ‘fica’ com muitos, ela é ‘biscate’ e se o homem ‘fica’ com muitas ele é ‘o bom’, ‘o garanhão’*; então a gente vê essa diferença até aí;

Na primeira colocação da *aluna 2*, fica clara a construção de valores de desigualdade, mesmo ela utilizando o argumento da diferença. Entre ‘*biscate*’ e ‘*garanhão*’ perpassam categorias de um processo de construção de um gênero dominante.

Aluna 5 - o preconceito vai até aí, o homem ‘fica’; você sabe com quem ‘fica’, entre amigas mesmo; pô legal, eu já fiquei com ele;

Aluna 3 - não é entre amigas; e os meninos comentam, falam que ‘ela já saiu com esse, com aquele, olha que biscate que ela é’; agora vai vê se os meninos...se eles ficam; pode ‘ficar’; fico, fico o homem é assim;

As *alunas 5* e *3* mostram que, no mesmo raciocínio da anterior, há determinados matrizes de gênero dentro de um contexto de relações e que

mesmo *elas* tendo consciência desses vetores, se sentem impossibilitadas de enxergarem uma mudança.

Na fala seguinte, veremos como o discurso da *aluna 4* reafirma a idéia de estereótipos construídos socialmente e, ainda, chama a atenção para a prematuridade em que as meninas se envolvem em tramas amorosas. O que foi confirmado em conversa informal com um grupo de alunos e no grupo focal dos meninos.

Aluna 4 - é isso, as meninas têm aquela *fama de 'biscate'*, que sai muito; outra coisa é a imagem, outra coisa é a imagem, as meninas criavam corpo com 16, 17; *hoje elas têm corpo com 13, 14. Uma menina de 11 anos já ficou com 5; com 11 anos já tem gente que já tá grávida;*

- É visível a qualquer um a maneira como as meninas dessa sala se insinuam para os meninos, passam batom dentro da sala de aula, piscam para eles e mandam beijos constantemente;
- Quando não conversam com eles, abraçam, seguram suas mãos, falam perto do ouvido e debruçam na carteira;

Aluna 2 - é que já começa muito cedo, *vai começando cada vez mais cedo;*

Tanto no Grupo Focal como na observação feita em sala de aula, percebemos que no jogo das estruturas de relações de gênero a banalização da sexualidade se faz presente, tanto que *elas* mesmas ficam perplexas com o fato de que as meninas iniciam suas relações cada vez mais cedo. Vejamos:

Aluna 3 -eu tenho uma prima com 17 anos com uma filha de três; ela *engravidou com 14 anos e os pais não sabiam*; ela achava que podia de tudo;

Aluna 2 - cadê o diálogo com os pais; porque não ensina isso desde criança?; eu penso assim, por que acontecer isso?, pra quê?, o que adianta abandonar?, *cadê o dialogo, é falta de diálogo*; eu penso assim, é assim, é uma criança, eu penso assim, porque é falta de consciência;

Aluna 3 - pra que fazer tudo isso, você pode ‘ficar’, você pode sair, tá conhecendo outras pessoas; se você tem problemas em casa, tem problemas, *tudo influencia*;

Aluna 2 - tudo influencia;

Aqui, neste contexto, percebemos que para as *Alunas*, há uma cobrança de diálogo por parte dos pais, de instruir seus filhos no sentido da preservação, do controle, porém no universo feminino este diálogo deve ser estabelecido no sentido da menina/mulher se preservar enquanto mulher. A gravidez, o filho numa idade precoce é muito prejudicial para a imagem da menina enquanto mulher.

Quando analisarmos o foco dado para os meninos, veremos que a preservação é no sentido de não ferir sua masculinidade, uma separação das dimensões que se estabelecem socialmente de forma natural. E isto ocorre tanto na família, pela falta de um diálogo adequado, como na escola onde as relações se dão através de um processo de reprodução.

Vejam quando colocado para os meninos a discussão da preservação nas suas “transas”:

Mediador – *quando vocês transam ... rola o uso da camisinha?*

Aluno 3 – *a última vez assim, os próprios amigos falam, assim, pra gente usar, “usa camisinha”, sempre tem conselhos;*

Mediador – *vocês mesmos falaram que tem muitas meninas grávidas; se tem, porque não usaram a camisinha?*

Aluno 2 – a menina falou que sempre ia de camisinha, mas não tomava remédio, só que na hora do bem lá, ele colocava pra fora, assim o líquido lá, pode ser esperma, sabe que tem que usar camisinha;

Aluno 3 – tem uns amigos que pensam assim, não usa camisinha por causa das doenças, pensa por causa do filho; por causa da doença e por causa do filho, penso eu; mas tem muita gente que não pensa assim;

Logo nos primeiros destaques das falas dos meninos encontramos um discurso afirmando o uso do preservativo – camisinha – demonstrando assim, um nível de importância do uso do mesmo.

Mas logo a seguir, quando falado sobre a ocorrência de meninas grávidas o discurso toma um outro sentido. O sentido dado tem como base uma estrutura de poder, determinado por relações de gênero, que se configuram através da fala – *a menina falava que sempre ia de camisinha*. Isso mostra que nas práticas discursivas há uma reprodução de valores que são construídos socialmente, a preservação da gravidez é papel feminino.

Mediador – vocês já ouviram falar das DST – doenças sexualmente transmissíveis – do quanto de pessoas com AIDS e outras doenças ... tem algumas doenças que ficam encubadas durante anos, principalmente nas mulheres, podendo aparecer depois de um longo tempo ... algumas podem virar até um tipo de câncer;

Aluno 4 – eu vi uma palestra sobre DST, que não se pega só no sexo; e no corpo todo, né?

Mediador – sobre este assunto de preservação, há conversas em família? O bate papo é aberto, tanto com o pai, quanto com a mãe?

Aluno 1 – mais com minha mãe, porque meu pai trabalha muito;

Aluno 3 – mais com minha mãe, porque meu pai morreu; converso com minha mãe, minha tia, minha vó;

Mediador – é importante na família ter diálogo?

Aluno 2 – sim, também com os amigos, com o pessoal as vezes que conversam, pouco com a família, mas conversa com os amigos; eu acho que com a menina conversa muito pouco;

Mediador – com as meninas não tem esse papo aberto?

Aluno 3 – não, algumas famílias os pais não conversam;

Nesta última seção, vamos procurar trabalhar dentro de algumas perspectivas que envolvem a formação das identidades masculinas e femininas que tem como base as relações de gênero. E mais, procuraremos ressaltar a importância da família como um processo de reprodução das matrizes sociais de gênero que dominam o discurso e as práticas sociais desses adolescentes.

Na questão do diálogo, quando ocorre em família, os garotos declararam que com a *mãe* o ‘papo’ é mais intenso e aberto, pois socialmente a figura da mãe, a maternidade, tem uma representatividade acolhedora e receptora diferente da do pai, o que talvez explique este fato.

Percebemos e, concordamos com Sarti (2000), que os papéis sexuais e as obrigações entre pais e filhos já não estão mais preestabelecidos claramente e os sujeitos não estão mais subsumidos no todo, se fragmentam. Com isso, a divisão sexual das funções, o exercício da autoridade e todas as questões da família relacionadas aos direitos e deveres são constantemente negociados, o que não ocorria anteriormente.

Observamos que vivemos em um tempo e, como podemos verificar em nossas investigações, no qual as alternativas são repletas de possibilidades e, ao mesmo tempo, tão normativas, isto é, se apresentam de forma simultaneamente emancipadora e constrangedora.

Como discussão final de nossas análises desta parte, foi proposto às alunas falarem sobre a violência contra a mulher, vejamos como elas discutiram o assunto:

Aluna 1 - *por a mulher ser mais frágil*, eu acho que ela pode muito bem sofrer violência pelo marido, pelos pais; no caso de ser espancada pelo marido, uma vez que ela pode ser mais, acho que duas vezes, três, é só ele querer; *existe a delegacia da mulher*, um meio dela estar *denunciando*; *acho que a mulher tem que colocar a boca no trombone*;

Aluna 2 - *porque tem muitas mulheres que tem medo dos próprios maridos*, né? Que se eu denunciar ele, ele me mata, ele se mata, se ele tá te violentando vai à fala, você não tá vivendo, você não tem sua própria via, porque você sai; você nem pode mais sair de casa, tem de ficar na sua casa, nem na porta você pode sair, porque você está toda espancada, arranhada, violentada;

Aluna 1 - *a mulher fica assim por uma falta de punição*, não tem lei que puna violência contra mulher; hoje em dia violência contra a mulher é banal, *a gente pensa que a violência também pode ocorrer quando ela tá passando na rua e um cara passa a mão e ‘pá’ na bunda dela*; então a gente todo dia, a gente olha pela janela e vê a mulher violentada, violência psicológica também, é muito complicada porque até a própria mulher se acostuma com o sofrimento, um tipo de violência física tem medo de denunciar; ah! se eu for à delegacia, todo mundo vai falar, imaginar se todo mundo ficar sabendo, sofre preconceito;

Aluna 2 - é vergonha também esse fato de mandar a mão na bunda, e também já colocaram a mão na minha bunda; o que você vai fazer, você vai na delegacia falar que alguém passou a mão na sua bunda; *‘aquele cara ali de amarelo passou a mão em mim, o cara ali de blusa amarela’*; o policial vai ficar rindo da sua cara; ‘o que você tá fazendo aqui’;

Aluna 1 - acho que falta punição;

Aluna 2 - mas também não tem como você punir cara que passa a mão em você;

Aluna 1 - há violência;

Aluna 3 - *por isso que eu falo que a violência contra a mulher é tratada como uma coisa de interesse*;

Aluna 2 - hoje homem bate em mulher dentro de casa e depois se for denunciar o homem, *ele pode prestar um serviço social daqui um processo*, se ela acaba soltando e ainda e o homem acaba batendo na mulher dele;

Aluna 3 - essa questão da punição sempre teve a violência contra a mulher, hoje é bem menor que antigamente;

Aluna 1 - *é menor porque a mulherada tá começando a se conscientizar*, que tá mudando, mesmo assim não se resolve porque a violência não é só assim, *porque há violência psicológica também*, seria a sociedade que tem que respeitar a mulher também;

Aluna 2 - porque tem a violência como você falou, psicológica, que vem um e xinga a mulher, fala mal da mulher, tudo põe ela pra baixo, isso já é psicológica;

Aluna 1 - nem só contra a mulher, *porque você também xinga o homem*, não só entre homem e mulher, mas como eu tô xingando ela tô xingando ela, pondo ela pra baixo; e essa violência psicológica também as vezes tem uma mulher passando na rua e tem um monte de homem, *'olha a poposuda'*, isso é violência contra a mulher, violência psicológica;

No destaque, verificamos o início de um discurso em que é pautado por uma idéia de naturalização da fragilidade feminina, que faz parte de uma estrutura de relações de poder e que, portanto, serve como elemento de dominação masculina.

No entanto, principalmente na fala da *aluna 1*, verificamos que ela passa a construir um discurso em que apresenta formas de conscientização da resistência feminina ao modelo predominante. A idéia da *denúncia* é parte deste movimento de resistência, mas que, porém, como ela mostra, é necessário que a mulher se conscientize e que deve *pôr a boca no trombone*.

Notamos que o discurso da *aluna 1* vai contagiando as outras alunas, principalmente quando se fala do tipo de agressão psicológica sofrida pelas mulheres. É interessante que podemos notar que a violência física se mostra

um pouco distante dessas meninas, mas que a questão da violência psicológica é parte do processo de interação delas.

Fica óbvio o como essas meninas são atingidas ou violentadas – *olha a poposuda* – pelo discurso do *outro*, e que isto interfere em seu comportamento e na formação de sua identidade.

Terminamos este capítulo com as falas de dois alunos que mostram de forma clara e objetiva como os discursos de uma prática de gênero são travados dentro de uma estrutura de poder dominante na sociedade.

Aluno 3 – na verdade depende da mulher, porque pro homem toda a hora é hora, em qualquer lugar;

Aluno 2 – por isso eu falei no caso da virgindade, é muito importante para a mulher, é mais importante;

5 - Considerações Finais

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia.²⁴

Começaremos explicitando alguns dos pressupostos teóricos que nos acompanharam nesta reflexão. Entendemos que, ao falarmos de adolescência, não estaremos nos referindo a indivíduos em condição natural, mas um indivíduo que projeta para fora de si várias identidades. A de ser jovem, mulher, homem, trabalhadora(or), estudante ou não estudante, de ter uma sexualidade em descoberta e expansão.

Falar da *adolescência*, como já colocado anteriormente, implica não falar genericamente como um bloco homogêneo, mas sim como uma categoria histórica, segmentada e construída na modernidade. Como verificado, através dos nossos estudos e da literatura vigente, a condição de adolescência varia de sociedade para sociedade, em suas particularidades, mas no interior de uma mesma formação social ao longo do tempo.

Entendermos a *sexualidade* no contexto da adolescência seria como achar a “lâmpada mágica”. Por um lado, as(os) adolescentes chamam a atenção para alguns aspectos da sexualidade contemporânea, no sentido de mostrar esta categoria sentimental e social como um elemento de construção de laços sociais que se encontra “banalizada” dentro de uma estrutura social.

²⁴ BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997. pág. 31.

Por outro lado, contribuem para que ela terminasse por ser, com frequência, associada à sua dimensão comportamental, reforçando uma concepção, além de redutora e racional, biologizante e naturalizada da sexualidade.

Entendermos o *gênero* como uma categoria de análise em nosso trabalho é revermos as teorias e propormos um pensamento plural, que analisa a fundo as representações sociais buscando afastar-se dos argumentos biológicos e culturais da desigualdade, o qual em nossa sociedade tem como ponto de referência o masculino. Nosso exercício, que não termina aqui, propõe um rompimento com o pensamento dicotômico de nossas práticas sociais: feminino em oposição ao masculino; razão ao sentimento; teoria à prática; público ao privado.

Em nosso trabalho, buscamos uma aproximação das categorias de gênero e sexualidade na tentativa de compreendermos as identidades sociais das(os) adolescentes. A questão da identidade passou por um processo de interpretação e de análise, instrumentalizada pela teoria social, com o argumento de que as velhas identidades, que por tanto tempo controlaram o mundo social, estão, hoje, em processo de desconstrução fazendo com que surjam novas identidades, no plural, fragmentando o indivíduo moderno, visto como um sujeito unificado.

No capítulo 2, na primeira parte da análise, a interpretação dos dados evidenciou que a masculinidade é definida, dentro do universo da adolescência, por padrões que são estabelecidos socialmente, como partes de um processo de ocupação de um posicionamento elitizador.

Os posicionamentos se destacam na construção das identidades sociais de suas sexualidades a partir de um elemento que vai caracterizando a formação de um indivíduo que é “macho” e que isto representa “pegar”, no sentido de possuir ou, a possibilidade de ter em sua posse o maior número de meninas possível.

Estes posicionamentos são estabelecidos numa concepção naturalizada e essencialista de masculinidade e feminilidade em que são construídos como categorias dicotômicas, homogêneas e intrínsecas a homens e mulheres.

Nesta construção, o modelo hegemônico da masculinidade é reproduzido e legitimado, principalmente quando nos deparamos com a construção do modelo de “o cara” definido pelos meninos e legitimado pelas meninas.

Ainda no capítulo 2, na segunda análise, encontramos uma construção da feminilidade com base no olhar do *outro*, um *outro* definido pela sua masculinidade e um *outro* definido por um modelo de competição entre *elas* na defesa de suas práticas amorosas.

No entanto, percebemos também, que juntamente com esse processo de legitimação, *elas* apontaram contra-discursos que buscam, reagem ou tentam desconstruir essas concepções essencialistas e naturalizadas da sexualidade feminina. Esse contra-discurso é policiado por elementos de um discurso disciplinador que são característicos das práticas relacionais na construção de nossas identidades.

Fica muito claro que nos dados analisados nesta seção e nas práticas discursivas que buscaram caracterizar uma identidade de sexualidade, houve a construção e reprodução de discursos hegemônicos trabalhados dentro de um senso comum, embora em alguns momentos ocorra um discurso de resistência dentro de um plano de superficialidade.

Ao trabalharmos com as análises referentes ao capítulo 3, chegamos a uma conclusão, que a princípio aparece de forma óbvia, de que o espaço escolar é ele representado e atravessado por um gênero, predominantemente, masculino e que, portanto, constroem identidades com referência masculina.

Tanto nos discursos elaborados de forma espontânea, construídos no espaço da sala de aula, tanto as práticas sociais espontâneas manifestadas no

espaço escolar, quanto nos discursos elaborados no grupo focal, observamos que, na formação das identidades, a masculinidade é o fator determinante das relações entre as(os) adolescentes.

O adolescente, como é próprio de sua caracterização enquanto indivíduo social, na descoberta de suas identidades sociais, na contemporaneidade, tem um olhar fragmentado de suas representações. Em alguns momentos, percebemos que as meninas, enquanto mulheres, buscam afirmar sua condição de tal, elaborando um discurso de resistência ao modelo predominante, mas que esse mesmo discurso apresenta contradições que são partes desse processo de fragmentação dos novos sujeitos.

O ser mulher, bem como o ser homem, em nossa sociedade vem carregado de valores que são incorporados, reproduzidos e manifestados com o propósito de uma representação identitária. Mesmo porque devemos lembrar que o nosso *corpus* de trabalho está localizado em uma pequena cidade interiorana, onde podemos observar que alguns valores como dependência de grupo – família e amigos – também são determinantes nesse processo de representação identitária.

Dentro de uma perspectiva de relações de poder estruturadas pelo gênero, ficou claro que enquanto os garotos traçam suas masculinidades na idéia de um desejo sexual livre e incontrolável, como parte de sua natureza, as meninas são criadas e construídas em suas identidades para reprimir a sua sexualidade, caso contrário serão taxadas e discriminadas, tanto pelos meninos, quanto pelas próprias meninas.

Assim, podemos ressaltar alguns resultados dessa investigação, que nos chamaram atenção nesse processo de construção de identidades sociais dos adolescentes.

Primeiro, gostaríamos de destacar que de todas as narrativas discursivas elaboradas por nossos sujeitos da pesquisa, o foco da construção tem como

modelo a masculinidade hegemônica e que, portanto, o olhar tanto dos meninos como o das meninas tem como representatividade o olhar masculino.

Em segundo destaque, temos a descoberta da sexualidade e do potencial que esta sexualidade dá para os participantes dos processos de interação que também está estruturada em uma perspectiva masculina. Assim, nessa estrutura de relação de poder, o jogo é estabelecido com base na dominação masculina.

Ainda nesta perspectiva de uma sexualidade construída com bases na masculinidade, podemos destacar a competitividade existente entre *eles*, no sentido de que quanto mais se possui, mais se é visto como uma masculinidade padrão determinada na estrutura social. Enquanto que, para *elas*, esta mesma competição está estabelecida com base no pertencimento ao *outro* e que, portanto, na estrutura do jogo das relações elas já entram em desvantagem.

Um terceiro elemento a ser destacado é o amadurecimento das responsabilidades. Enquanto os meninos visualizam a responsabilidade associada as suas construções de identidade masculina, o “ser homem”, as meninas demonstraram que estão mais preparadas e conscientes dos papéis que as mulheres assumem socialmente e que neste, sentido, apresentaram argumentos de resistência a essa estrutura de poder.

Outro elemento importante a ser destacado é que, ao se falar em homossexualidade, os meninos apresentam um discurso caracterizado pelo afastamento do contato com o *outro* que se manifesta como diferente, pois isto pode ser visto como uma identificação com este mesmo outro. Enquanto que entre as meninas, a homossexualidade é vista de forma mais natural e tratada, quando no caso do homoerótico ser do sexo masculino, com uma aproximação de amizade e troca de intimidades.

Portanto, podemos concluir de forma mais abrangente que a escola, como um espaço de interação das(os) adolescentes, é atravessada pelo gênero masculino em todos os sentidos, desde as práticas sociais que todos os atores ali desempenham, às práticas discursivas, o que ficou muito claro para nós.

Sabemos que as escolas têm um papel a desempenhar na transformação das práticas sociais de exclusão e estas não podem ser mais pensadas somente em termos de classes sociais, mesmo que seja, ainda, uma das condições de maior exclusão em nosso contexto social. Ao refletirmos sobre nossas capacidades de agir discursivamente na socioconstrução dos significados através dos quais agimos, pensamos e, portanto, vivemos, estaremos desconstruindo o mosaico do qual somos construídos, percebendo que este é muito mais intrincado do que normalmente se pensa.

Ao chegarmos neste ponto do trabalho, a sensação de angústia começa a tomar conta de nós, pois não sabemos muito ao certo se as verdades e as certezas do conhecimento, enquanto ciências foram objetivadas. O que sabemos é que há, ainda, muitos caminhos a serem trilhados na busca dessas verdades e certezas do conhecimento.

6. Referências Bibliográficas

AGACISNKI, Sylviane. **Política dos Sexos**. Trad. Márcia N. Teixeira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

ANYON, Jean. “Interseções de Gênero e Classe: acomodações e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais”. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (73): 13-25, maio de 1990.

APPLE, Michael W. “Relações de Classe e de Gênero e Modificações no Processo do Trabalho Docente” In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (60): 3-14, fevereiro de 1987.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS – NBR 14724:2002

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Trad.: Sérgio Milliet, 5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. vol.1 – “Fatos e mitos”; vol.2 – “A experiência vivida”.

BITANTE-FERNANDES, Luís Antonio. **As relações de gênero e o tema transversal “sexualidade” nas práticas educativas**. Monografia entregue no dia 15/03/2002 como trabalho de conclusão do curso de Especialização: *Didática e Metodologia do Ensino Superior*, nas Faculdades Integradas Urubupungá de Pereira Barreto - SP.

BORUCHOVITCH, Evely. *A Sexualidade na Adolescência: considerações para uma educação sexual mais efetiva*. In: SISTO, Ferminio F.; OLIVEIRA, Gislene de C.; FINI, Lucila D. T. (orgs.) **Leituras de Psicologia para Formação de Professores**. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: USF, 2000.

BOURDIEU, Pierre. “A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura” In: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação – Pierre Bourdieu**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. (Col. Ciências Sociais e Educação).

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **Contrafogo: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **O poder simbólico**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRAIT, Beth (org.). **Baktin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1997.

BRASIL - Secretaria Especial de políticas para as Mulheres. Programa de Prevenção, Assistência e Combate à Violência Contra a Mulher – Plano Nacional: “Diálogo sobre a violência doméstica e de gênero: construindo Políticas para as Mulheres”. Brasília: A secretaria, 2003.

BRUSCHINI, Cristina. “Gender Inequalities in the Brazilian Labor Market: female labor in Brazil in the 1980s”. In: BARRETO, E. S. de S. e ZIBAS, D. M. L. (orgs.). Translated by Jonathan Hannay. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996.

BRUSCHINI, C. e UNBEHAUM, S. (orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Ed. 34, 2002.

BRUSCHINI, C. & PINTO, Céli R. (org.). **Tempos e Lugares de Gênero**. São Paulo: ed. 34,2001.

CARVALHO, Maria E. Pessoa de. “Modos de Educação, Gênero e Relação Escoal-Família. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 12., p. 41-58, jan./abr. 2004.

CARVALHO, Marília P. de. “Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas”. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL. **Gênero e Educação: Educar para a Igualdade**. Realização: Coordenadoria Especial da Mulher e Secretaria Municipal da Educação, de 24 a 28 de março de 2003.

CASTRO. Mary G. e ABRAMOVAY, Miriam. “Marcas de Gênero na Escola: sexualidade e violência/discriminações representações de alunos e professores”. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL. **Gênero e Educação: Educar para a Igualdade**. Realização: Coordenadoria Especial da Mulher e Secretaria Municipal da Educação, de 24 a 28 de março de 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **O que é ideologia**. 31ª ed. São Paulo: Ática, 1990.

CIAMPA, Antonio da C. **A Estória do Severino e A História da Severina**. 1ª.ed. 6ª re. São Paulo: Brasiliense, 1998.

COSTA, Albertina de O. e BRUSCHINI, Cristina (orgs.). **Entre a virtude e o Pecado**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DERRIDA, Jacques e ROUDINECO, Elisabeth. **De que amanhã: diálogos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: edições 70, 1999.

- _____. **O processo civilizador** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- ELIAS, N. e SCOTSON, J.L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- FARIAS, F. R. de e DUPRET, L. **A pesquisa nas ciências do sujeito**. Rio de Janeiro: Revinter, 1998.
- FIORIN, José L. **Discurso e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1990.
- FOCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1995.
- _____. **A ordem do discurso**. 9ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- _____. **As palavras e as Coisas**. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002
- _____. **História da Sexualidade**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999. (Volume 1)
- _____. **História da Sexualidade**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. (Volume 2)
- _____. **História da Sexualidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002. (Volume 3)
- _____. **Microfísica do Poder**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- _____. **Vigiar e Punir**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- FONSECA, Márcio A. **Michel Foucault e a Constituição do Sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.
- _____. **Michel Foucault e o Direito**. São Paulo: Max Limonad, 2002.
- FORACCHI, M. M. & MARTINS, J. de S. **Sociologia e Sociedade**. 21ª tir. Rio de Janeiro: LTCE, 1999. 21ª Tir.

FRAGA, Alex B. **Corpo, Identidade e Bom-Mocismo**: cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRASER, Nancy. “Políticas feminista na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero”. In: BRUSCHINI, C. e UNBEHAUM, S. (orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Ed. 34, 2002.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

_____. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

_____. **Transformação da Intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. 4 reimp. São Paulo: Unesp. 1993.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GREGOLIN, Maria do R. **Foucault e Pêcheux**: na análise do discurso – diálogos & duelos. São Carlos, SP: Claraluz, 2004.

GUILLEBAUD, Jean Clude. **Le Gout de L’Avenir (O sabor do futuro)**. Tradução: Profa. Dra. Caterine Koltai. Mimeo, 2004.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. “Os desafios da diversidade na escola” In: GUSMÃO, N. M. M. de (org.). **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HAGUETE, Teresa M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HEILBORN, Ma. Luiza (org.). **Sexualidade**: o olhar das ciências sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

HEILBORN, Ma. Luiza e SORJ, Bila. *Estudos de Gênero no Brasil*. In: MICELI, Sergio (org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970 – 1995)**. São Paulo: Ed. Sumaré: ANPOCS; Brasília, DF: CAPES. 1999.

KOLTAI, Caterina. “Uma questão tão delicada”. *Revista de Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, vol.14, p.35 – 42, 2002.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Ática, 1991.

LASCH, Christopher. **Refúgio de um mundo sem coração** – a família: santuário ou instituição sitiada? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LINS, Daniel (org.). **A dominação masculina revisitada**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. “Gênero: questões para a educação”. In: BRUSCHINI, C. e UNBEHAUM, S. (orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Ed. 34, 2002.

_____. (org.). **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica: 2001.

_____. “Pedagogias da sexualidade”. In: LOURO, Guacira L. (org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, G. L.; NECHEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx e o Barão de Münchhausen**. São Paulo: Busca Vida, 1991.

MACHADO, Lia Z. “Masculinidades e Violências: gênero e mal-estar na sociedade contemporânea. In: SCHPUN, Mônica R. (org.). **Masculinidades**. São Paulo: Boitempo Editorial; Santa Cruz do Sul, Edunisc, 2004.

MADEIRA, Felícia Reicher (org.). **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; UNICEF, 1997.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. 11^a ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MATTÉI, Jean-François. **A barbárie interior**: ensaio sobre o *i*-mundo moderno. São Paulo: Unesp, 2002.

MATOS, Maria Izilda Santos de. **Âncora de Emoções**: corpos, subjetividades e sensibilidades. Bauru, SP: Edusc, 2005.

MEYER, Dagmar E. “Gênero e educação: teoria e política” In: LOURO, G. L.; NECHEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MINAYO, Maria C. de Souza (org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. São Paulo: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, Luiz P. da (org.). **Discursos de Identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. **Identidades Fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002. (Col. Letramento, Educação e Sociedade).

MOITA LOPES, Luiz P. da e BASTOS, Liliana C. (orgs.). **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MONTEIRO, Marko. “Sujeito, Gênero e Masculinidade”. In: ALMEIDA, Heloisa B. de (et. all). Coleção Estudos CDAPH – Série História e Ciências Sociais. Bragança Paulista – SP, 2002.

MORENO, Montserrat. **Como se Ensina a Ser Menina: o sexismo na escola.** São Paulo: Moderna; Campinas: Unicamp, 1999. (Educação em pauta: escola e democracia).

MORO, Cláudia C. **A questão de Gênero no Ensino de Ciências.** Chapecó, RS: Argos, 2001.

NOLASCO, Sócrates (org.). **A desconstrução do masculino.** Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

_____. “A desconstrução do masculino: uma contribuição crítica à análise de gênero” In: NOLASCO, S. (org.). **A desconstrução do masculino.** Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy. **Elogio da diferença: o feminino emergente.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

OSTERNE, Ma. do S. F. **Família, pobreza e gênero: o lugar da dominação masculina.** Fortaleza: EDUECE, 2001.

OUTEIRAL, J. O. **Adolescer: estudos sobre adolescência.** Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1994.

PIOVESAN, Flávia; FLORES, Joaquim H. **Pobreza, multiculturalismo e justiça social.** Folha de São Paulo, 27/07/2004, Caderno Opinião, pág. A3.

POVEY, Hilary. “The Gendered Construction of Knowledge and Identity”. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL. **Gênero e Educação: Educar para a Igualdade.** Realização: Coordenadoria Especial da Mulher e Secretaria Municipal da Educação, de 24 a 28 de março de 2003.

PRESTON, Rosemary e HUGBES, Christina. “Gender and Education 1995-2000: Faring Well”. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL. **Gênero e**

Educação: Educar para a Igualdade. Realização: Coordenadoria Especial da Mulher e Secretaria Municipal da Educação, de 24 a 28 de março de 2003.

QUEIROZ, Edilene F. de. “Perversão e Alteridade”. Revista de Psicologia Clínica, Rio de Janeiro, vol.14, p.55 – 69, 2002.

REVISTA CRÍTICA MARXISTA, No 11, São Paulo: Boitempo, 2000.

RICOUER, Paul. **Parcours de la Reconnaissance.** Paris, FR: Éditions Stoch, 2004.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A Família em Desordem.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

ROMANELLI, Geraldo. “Autoridade e poder na família”. In: CARVALHO, Maria do C. B. de (org.). **A Família contemporânea em debate.** São Paulo: Educ/Cortez, 2000.

ROSEMBERG, Fulvia. “Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo”. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL. **Gênero e Educação: Educar para a Igualdade.** Realização: Coordenadoria Especial da Mulher e Secretaria Municipal da Educação, de 24 a 28 de março de 2003.

_____. “Educação e Gênero no Brasil”. In: **Projeto História,** São Paulo, (11) novembro de 1994.

SANT’ANNA, Denise B. de (org.). **Políticas do Corpo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria do Governo Municipal. Coordenadoria Especial da Mulher. **Gênero e Educação:** caderno para professores. Autores Diversos – São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, 2003.

SARTI, Cynthia A. “Família e individualidade: um problema moderno”. In: CARVALHO, Maria do C. B. de (org.). **A Família contemporânea em debate.** São Paulo: Educ/Cortez, 2000.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL. **Gênero e Educação: Educar para a Igualdade.** Realização: Coordenadoria Especial da Mulher e Secretaria Municipal da Educação, de 24 a 28 de março de 2003.

SIMMEL, G. “Sociabilidade – um exemplo de sociologia pura e formal” in: Moraes, E. (org.) **Sociologia: Simmel.** São Paulo: Ática, 1983. (Col. Gdes Cientistas Sociais)

SOUZA, Regina M. de. **Escola e Juventude: o aprender a aprender.** São Paulo: EDUC/Paulus, 2003.

STRAUSS, Anselm L. **Espelhos e Máscaras.** São Paulo: Edusp, 1999.

STREY, Marlene N. (org.). **Gênero por Escrito: saúde, identidade e trabalho.** Porto Alegre: EDIPUCCRS, 1999.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas.** 1ª Reim. Brasília: Plano Editora, 2003.

TEODORO, Maria de L. “Identidade, Cultura e Educação”. In: **Caderno de Pesquisa.** São Paulo (63), novembro de 1987.

VIANNA, Cláudia P. e UNBEHAUM, Sandra. “O Gênero nas Políticas Públicas de Educação no Brasil: 1988-2002. In: **Cadernos de Pesquisa,** v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **Os sujeitos sociais em questão.** Revista Serviço Social & Sociedade, No 40, ano XIII, Dez./1992 – São Paulo: Cortez.

WAIZBORT, Leopoldo. **As aventuras de Georg Simmel.** São Paulo: Ed. 34, 2000. Curso de Pós-Graduação da USP.

WAIZBORT, L. (org.). **Dossiê Norbert Elias.** São Paulo: Edusp, 1999.

WEBER. Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo.** 6ª ed. São Paulo: Pioneira, 1989.

_____. **Ciência e Política: duas vocações.** 9ª ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

7. Anexo 1 - Grupo Focal 1

Pesquisa de campo realizada no dia 02 de dezembro de 2004. São seis garotas de idade entre 15 e 18 anos, escolhidas aleatoriamente pela coordenadora da escola “EEPG Itael de Mattos”.

Algumas características da coleta de dados:

- Foram selecionadas duas meninas de cada série (1^a, 2^a e 3^a série do ensino médio);
- O grupo se reuniu em uma sala de aula da escola de forma isolada, não ocorrendo intervenção externa. A atividade foi gravada e transcrita posteriormente respeitando a fala dos sujeitos da pesquisa;
- Procuramos na transcrição respeitar ao máximo a fala de cada aluna, o que dificulta um pouco, pois em certos momentos as falas se misturam e a identificação se torna difícil;
- Num primeiro momento as alunas se sentiram um pouco intimidadas com a minha presença, mas se soltaram com o desenrolar da atividade;
- Para que elas ficassem bem a vontade, em minha companhia estava uma aluna/pesquisadora do 3^o ano de Letras – FUNEC e que participou de algumas indagações;

Mediador - O assunto que iremos tratar hoje é sobre adolescente e, o tema principal passa pela questão de ‘como é ser mulher’ na adolescência e como vocês se ‘sentem como mulheres’;

(Após alguns minutos de silêncio, insistimos para que elas ficassem bem a vontade, insistindo na pergunta).

Aluna 1 - eu acho que a mulher, que hoje em dia a mulher sofre muito preconceito ainda, mesmo ela...mesmo ela ter subido um pouco na escala, ela ainda sofre preconceito;

Mediador - que tipo de preconceito?;

Aluna 1 - eu acho que no mercado de trabalho, principalmente, a mulher tem uma maior facilidade de assimilar coisas, ela aprende com mais facilidade que o homem, que é provado. Mesmo assim, ela aprendendo mais, que todo mundo sabe...mesmo assim ela sofre preconceito no mercado de trabalho, mesmo que ela faça o mesmo trabalho que o homem, ela ganha pouco; o trabalho dela não é reconhecido; é muito difícil ver uma mulher desempenhando o papel de mais destaque;

Mediador - sinto que você já tem uma preocupação com a questão profissional da mulher. Pois bem...e em outras questões por exemplo como: na família, dentro de casa, na escola...como é que vocês sentem que a mulher é tratada, é vista...como é que vocês acham que os colegas enxergam as mulheres?;

Aluna 2 - eu acho que, principalmente, os homens olham mais o corpo da mulher e fazem aqueles comentários; se for uma pessoa com o corpo bonito e tal; acho que eles dão mais valor a isso do que uma pessoa inteligente, magrinha e coisa e tal; quanto mais bonita, quanto mais beleza, mais formação; não interessa se tem a mente pequena, falar tudo errado, não ter o mínimo da cultura; mas porque você é linda, tem seios largos, o bumbum, eles querem não uma amizade; eles querem tirar proveito da situação; e isso acontece muito, na nossa sala acontece muito...você tá parada vem um e pá agarra! Cadê o respeito? Você vai falar o cara acha ruim ou xinga;

Aluna 3 - a gente tem amiga que eles falam: 'é só pensa em homem, não pode ver um rapaz'... é e você não pode falar deles, pois eles são perfeitos; é e ele sempre tem seu lado perfeito; é sub-entende que eles são os bons do pedaço, os melhores;

Aluna 2 - mais também em outro caso as mulheres, a mulher e vista só pra ficar em casa, só pra lavar, pra passar, só pra isso, só pra aquilo...penso que o homem tem que dar valor a mulher não é só porque sabe passar, limpar, cozinhar; tem que dar o valor nela, porque ela também dá valor nele, com respeito ao homem, dá o carinho dos seus filhos também; a mulher não deve ser uma 'Amélia', uma 'Amélia' não tem mais;

Mediador - Acabou a 'Amélia'?

Aluna 1 - mais ou menos; acontece muitas vezes da mulher não se dar o respeito, porque essa questão da mulher ser valorizada pelo físico ela é incentivada pelo meio de comunicação, principalmente a televisão; hoje em dia a gente liga a televisão só vê mulher sem roupa, mulher querendo exibir o corpo; então quer dizer que a mulher não se dá o respeito, a mulher mesmo não se respeita; acho que a sociedade começaria a valorizar ela pelo intelectual, pelo o que ela é por dentro, porque ela mesma, em alguns casos ela mesma faz tudo para aparecer, para ver o que ela tem por fora, ela usa o corpo né? Porque ela prefere tá usando o corpo à sua própria capacidade; ela vê o corpo como um valor e tá recebendo por isso;

Mediador - vocês falaram da questão do corpo, dos meninos que agarram as meninas, a questão do respeito!;

Aluna 2 - eles chegam perto da gente, pegam na mão!

Mediador - então como que vocês acham que as meninas, de hoje, devem se comportar frente a essas atitudes dos meninos?

Aluna 3 - eu acho que a mulher tem que ser rígida, porque tem uma colega nossa que ela não liga e os meninos já comentam; eles voltam quando você eles se aproveitar, mas se você deixar eles comentam, então tem que deixar sempre bem claro que...;

Aluna 3 - ah! Ela gosta, ela gosta que passa a mão nela; ela é fácil!”

Aluna 2 - eles ficam assim: ‘tá vendo aquela ali, hoje eu já catei ela, hoje eu já peguei ela’; ‘eu já fui com ela em tal lugar’;

Aluna 3 - talvez isso nem aconteça, comenta;

Mediador - Pois bem. Já que vocês falaram da questão do ‘fácil’, percebe-se que hoje se comenta muito, entre os jovens, a questão do ‘ficar’, está presente na vida de vocês. Como vocês vêem essa relação do ‘ficar’?;

Aluna 2 - eu acho que o ficar faz parte, porque a gente conhece e tudo mais; só pra algumas pessoas esse ficar acaba indo mais além do que o ficar e então, onde que surge comentários maldosos; por incrível que pareça, na minha época....

Todos - Risos

Aluna 2 - ...na minha época não tinha esse negócio de ‘ficar’; eu nem sabia o que era o ‘ficar’; foi o meu primeiro beijo era uma coisa meio assim, de dar a mão, um toque, um sorriso, e depois vai pegando mais amizade; as pessoas mais vividas, mais adultas vão falando com o fulano, ‘ah, você ficou?’ eu fico com alguém lá em casa, quando eu saio vou na boate, vejo um moço e conheço, faço novas amizades...tem gente que nem liga, vai lá ‘ficar’ quase numa relação sexual; eu sou extremamente contra; eu acho que o corpo tem que ser usado de uma boa forma e numa situação;

Aluna 4 - hoje quando se fala ‘ficar’, não é beijinho na boca, mudou o conceito; não é mais, beijinho na boca não existe mais;

Aluna 3 - quando a minha mãe, ela ouve essa palavra ‘ficar’, ela fica bolada! ‘Meu Deus do céu liga pra polícia, com quem você está ficando?’; ai você vai explicar; ai tem o famoso diálogo; ‘ele é assim...’... ah! se mudou o conceito;

Aluna 2 - da minha época pra cá mudou realmente o conceito;

Aluna 4 - e hoje tem gente que chega em mim e nas minhas amigas; ‘hoje eu já fiquei’; ‘hoje eu já fiquei; ontem eu sai na boate, fiquei com cinco’;

Mediador - então as meninas falam com quantos ‘ficam’?;

Aluna 2 - por isso que hoje a mulher não é respeitada; porque ela não si respeita; se ela mesma não gosta desse tipo de coisa e vai atrás, ela dá dando motivo;

Mediador - e como você vê essa relação ‘homem pode, mulher não pode’?

Aluna 2 - porque tem essa diferença, por que tem muito disso; porque se a mulher ‘fica’ com muitos, ela é ‘biscate’ e se o homem ‘fica’ com muitas ele é ‘o bom’, ‘o garanhão’; então a gente vê essa diferença até aí;

Aluna 5 - o preconceito vai até aí, o homem ‘fica’; você sabe com quem fica, entre amigas mesmo; pó legal, eu já fiquei com ele;

Aluna 3 - não é entre amigas; e os meninos comentam, falam que ‘ela já saiu com esse, com aquele, olha que biscate que ela é’; agora vai vê se os meninos...se eles ficam; pode ‘ficar’; fico, fico o homem é assim;

Aluna 4 - é isso, as meninas têm aquela fama de ‘biscate’, que sai muito; outra coisa é a imagem, outra coisa é a imagem, as meninas criavam corpo com 16, 17;

hoje elas têm corpo com 13, 14. uma menina de 11 anos já ficou com 5; com 11 anos já tem gente que já tá grávida;

Aluna 2 - é que já começa muito cedo, vai começando cada vez mais cedo;

Aluna 3 -eu tenho uma prima com 17 anos com uma filha de três; ela engravidou com 14 anos e os pais não sabiam; ela achava que podia de tudo;

Aluna 2 - cadê o diálogo com os pais; porque não ensina isso desde criança?; eu penso assim, porque acontecer isso?, pra que?, o que adianta abandonar?, cadê o dialogo, é falta de dialogo; eu penso assim, é assim, é uma criança, eu penso assim, porque é falta de consciência;

Aluna 3 - pra que fazer tudo isso, você pode ‘ficar’, você pode sair, tá conhecendo outras pessoas; se você tem problemas em casa, tem problemas, tudo influência;

Aluna 2 - tudo influência;

Aluna 2 - ‘eu vou arranjar um namorado’; ‘vou fugir’; ‘eu vou engravidar, vou casar’; é falta de dialogo;

Aluna 2 - aí depois vem o arrependimento, porque fugiu não queria aquilo, ‘como eu fui besta, como eu fui tonta’;

Aluna 3 - em casa não, ‘eu to certa, eu sou certa’; mais a questão também do homem pode, a mulher não pode, pois acontece que a sociedade é machista;

Aluna 2 - porque dentro da nossa família, você quer sair, você não pode porque você é menina; mas os meninos podem porque é homem; porque dentro da sua própria família, porque você não tem suas responsabilidades eles estão incentivando a fazer coisas erradas só porque você é mulher;

Aluna 1 - o homem tem total liberdade, sempre tem espaço, a família mesmo mostra; ‘homem pode, mulher não pode’; as vezes até o homem mesmo sofre preconceito; homem não pode gostar, homem não pode chorar, homem não pode usar roupa cor-de-rosa, não pode brincar de boneca; na família tem sempre essa diferença;

Aluna 1 - desde sempre você é impulsionado e educado a ter preconceito porque muitas vezes as pessoas não podem ter preconceitos, mas nós temos; porque desde pequena a gente vê isso;

Mediador - e quando esse 'ficar' se torna namoro, qual a diferença?

Aluna 3 - é namoro;

Mediador - então, qual é o relacionamento entre os namorados?

Aluna 3 - bom, com namorado tem amor, mas quando você tá ficando com o rapaz, você não sabe se amanhã você vai ver ele de novo, se ele vai olhar pra tua cara, é isso, é coisa de moleque;

Aluna 2 - no namoro você começa a gostar da pessoa, tem o tal sentimento; é você pegar a pessoa levar pra casa, aí você vai contar para seus pais; você vai poder dividir as coisas com a pessoa; respeito né?;

Mediador - vocês me colocaram várias situações; na condição de namorados muda as relações, o respeito, a conversa? a imposição com relação à menina muda ou permanece da mesma forma?;

Todas - muda;

Aluna 3 - namorar também não é aquela coisa eu amo a pessoa, porque amar a gente ama a pessoa; não é de um ano a dois, nem com três; amor é quando não tem explicação para amar uma pessoa, mas quando você convive com ela; igual ela disse: 'tem o respeito, você vai na casa da pessoa, conhecer a sogra';

Aluna 4 - só que namoro tem diferença porque a partir do momento que você tá namorando com uma pessoa, é porque você quer uma coisa a mais; aí a pessoa já começa a se importar mais com ela, e tem o negócio do ciúmes que a mulher sente pelo homem; o homem é assim, eu to ficando com uma pessoa eu posso fazer o que eu quiser, o namoro já não é isso, é uma coisa mais séria, é mais concreta;

Mediador - vou fazer uma perguntinha pra complicar um pouco: você ficam a vontade quando colocam a questão do 'ficar'; vocês colocam que o 'ficar' não é só mais o beijinho, que os meninos sempre querem atravessar o sinal; na relação de namoro há a possibilidade da transa, da relação sexual; ela se torna mais presente ou vocês acham que as meninas têm ter responsabilidade, um cuidado? Como é o diálogo entre namorados sobre este assunto?

Aluna 1 - eu acho que a pessoa tem que tá preparada; se ela tiver namorando, claro que o risco dela transar com o namorado dela é bem maior do que se ela tivesse

‘ficando’, então acontece, eu acho assim, se a pessoa tá preparada e gosta da pessoa e se ela faz isso por fazer já é diferente;

Aluna 2 - eu acho que ela tem que ver se ela pode entregar o corpo dela, por que ela está entregando o corpo dela praticamente, mas tem a relação;

Aluna 3 - quando eu namorava, ele tentava, sabe? Eu odiava, ele tentava falar assim que ele queria, e eu queria falar que ‘com você eu não vou, você não é a pessoa certa’; porque eu não me sentia segura com ele, não me sentia mesmo; com uma pessoa como meu ex-namorado, e hoje, mesmo porque nós não estamos juntos;

Aluna 3 - ele fala assim: ‘você vai me avisar quando você estiver preparada, quando você estiver preparada é hoje e a gente vai’; ‘você não tá preparada, você tá demorando’; ‘você não quer transar comigo porque você não me ama’ e depois vem e fala você não me ama!; o dialogo?;

Aluna 2 - (...), e foram dois anos de namoro, só se for com o rapaz certo e não era o rapaz certo; você tem que ter a lábia grande, porque a pessoa fica lá pressionando;

Mediador - você acham que a pressão vem por parte dos meninos?;

Aluna 1 - grande parte as vezes, vai de ‘boba’, o menino sempre atenta pra que ela vai, isso parte do homem; a mulher querer e o homem não é muito raro;

Aluna 2 - eu tenho amigas intimas que contam, né? Eu fico dois, três anos com ele e não ‘ama’, acho que é por isso que se casava muito cedo, acho que não podia, então tinham uma pressa para se casar;

Aluna 2 - pra ter a esperada noite de núpcias e é por isso que hoje ninguém casa e hoje é difícil você ver pessoas que querem realmente se casar, e se casar é ter a vida assim com casamento;

Aluna 3 - se antes era valorizadas, porque a pessoa não tinha muita liberdade, hoje não é assim, porque todo mundo tem muita liberdade e todo mundo faz o que quer, então porque você vai casar se você pode ter uma relação com uma pessoa que achar interessante;

Aluna 4 - eu também conheço uma amiga minha, ela sempre chega em mim e diz: ‘*ai, olha! Quer um conselho pra me dar; porque meu namorado é assim e eu sempre falo pra ele que não tinha medo da minha mãe*’...eu digo assim, ‘você não

tem que ter medo de sua mãe, você tem que ter consciência do que você tá fazendo, se é certo, se é errado, também se você quer ir e tal'; 'e outra eu sei de uma coisa que sua mãe já te pediu pra você não transar na casa dela, por que ela não quer isso, porque se você fizer isso na sua casa, você estava desrespeitando ela, e você estará desrespeitando sim sua mãe'... *'eu tenho vontade, mas eu não sei onde eu vou fazer?'*...eu falei assim: 'eu não sei onde você vai fazer; um conselho de amiga sua; se você quer o respeito de sua mãe, não faça na casa dela, porque você vai desrespeitara ela'; ...então outro dia ela chegou pra mim e disse assim: *'minha mãe teve um sonho que minha tia faleceu e começou a contar pra ela que eu estava fazendo coisa errada, sendo que eu nem tinha começado assim'*, ... eu disse: 'tá vendo como mãe sente';

Aluna 2 - é verdade isso daí; eu acho que a mãe sente mesmo, quer você não fale nada, você entrega, às vezes você pisa fora da linha, você não fala nada, você tá com a cara mais natural do mundo, ela olha pra você e aquele olhar que ela dá pra você, mesmo que não tinha nada a ver com aquilo, você já fica vendo, automaticamente,ela fica sabendo, e a falta de dialogo faz com que ela tenha até vergonha que ela sabia, eu não concordo, porque pai que prende muito a filha, não porque pai que prende muito a filha, não porque a filha minha não vai atrás de nenhum homem, só vai ter amigas mulheres, eu te bato e isso prejudica porque eu tenho amigas que o fato do pai nunca deixar conversar com uma amiga, na hora que o pai vai trabalhar, *'puff'* e isso prejudica, né? Porque é tanta pressão que eu vou pensar se eu vou fazer ou não, só pelo fato de enfrentar o pai; não, eu não vou fazer; o pai fala assim: 'se previna, usa camisinha, não faça relação tão jovem'; então elas vão lá engravidam e trazem pra casa esse filho; **Aluna 3** - eu acho que é muita vergonha, os pais muito jovens assim, os adolescentes; os pais deveriam aprender na escola como se educar seus filhos sexualmente, como sei lá, ajudar, né? Der uma opinião que conte assim né? Minha mãe nunca mostrou isso;

Mediador - mãe e pai têm alguma diferença nesta questão?

Alunas (algumas) - tem de ter dialogo;

Aluna 4 - meu pai não conversa; você chega pergunta qualquer coisa pro seu pai ele fala pra conversar com sua mãe; agora, quando é mesmo vai lá e conversa com o pai; porque essa diferença, mais eles querem saber, um exagero, algum quer fazer alguma coisa, sei lá e não gostam;

Aluna 2 - mas assim, minha mãe conversa comigo e com meu pai também, mas assim, eu tenho uma intimidade com o meu pai. Mas assim, ele nem é meu pai verdadeiro, ele é o meu padrasto; eu vou perguntar alguma coisa pra minha mãe assim, mas já é o meu padrasto que conversa comigo; ele é o meu pai, fala sempre pra eu ter cuidado, ele já não para muito em casa tá sempre viajando; mas quando eles vão assim, ele fala assim pra chamar, minha mãe não tem confiança em mim; e ele já por não ser meu pai verdadeiro, ele já tem confiança em mim; só que ele é muito apegado assim, ele se preocupa comigo; se você estiver precisando de alguma coisa, tudo eu posso contar com ele;

Mediador - entre vocês o papo rola? Vocês estão sempre conversando a respeito?

Aluna 2 - a todo momento; ele é um pai; o gostoso também é que ele é um amigo homem; assim ele gosta de saber o que eu acho; muitas amigas já fizeram uma burrada e eu sou assim, eu já falo que esse cara não dá;

Mediador - o papo rola entre as meninas ou no grupo como um todo?

Aluna 4 - é assim, as meninas vão tendo mais amizade com os meninos do que com as próprias mulheres; eu tenho mais amigos homens do que mulheres praticamente, porque há mais dialogo com os meninos;

Aluna 3 - eu já não tenho muita amizade com homens assim, com homem quer dizer, converso mais com as meninas mesmos. (algumas concordam);

Mediador - já que falamos de diálogo, de conversa entre meninas e meninos; percebemos que, nos dias de hoje, meninas e meninos estão optando por uma sexualidade diferente dos padrões 'normais' impostos pela sociedade; como vocês enxergam os homossexuais?

Aluna 2 - eles são como meus bons amigos; por e ter vários amigos assim, os melhores são assim;

Aluna 4 - eu também tenho;

Aluna 1 - porque, nossa eles são umas pessoas assim...só porque eles têm outro sexo, é outra opção, tem que ter o preconceito;

Aluna 3 - hoje em dia eu acho que ninguém vê, acha normal; mas não é normal isso, não é normal homem; quando vêem um homem com outro de mãos dadas e vem e pá, dá um beijo; meu Deus olha lá, que situação, que desperdício que tá acontecendo com aquele rapaz (...) a gente pode até respeitar, mas não é normal; tem homossexuais que são dão vulgares, é feio, você olha assim, um horror, e está assim estampada;

Aluna 1 - mas não precisa ser só no meio de todo o mundo, porque a gente não tá acostumada com isso, mas tem que aprender, a aceitar, só que a sociedade vai, e o preconceito vai continuar a gente tem que ocultar e aceitar e conviver com isso; não vêem gays, você tem que namorar mulher, para os homens é muito mais fácil aceitar ver mulheres se beijando do que homens, é mais comum; porque mulheres é mais sensível entende, e se tornam amigos da gente; agora você vê um homem sensível, ele é homossexual; ele é o homem mesmo, modelo esse meu amigo é homem mesmo;

Aluna 1- homem mesmo, conversa com homem, tem papo de homem, mas ele é homossexual, é muito conhecido, mas é homossexual"... "ele vem na minha casa; o que ele não aceita até hoje, mas ele é uma ótima pessoa, quem olha pra ele, não diz que ele é, quer ter uma família, mas sempre tem aquele gostinho de preconceito, podem passar anos e anos sempre tem o preconceito;

Aluna 2 - olha quantos homens hoje a gente tem, olhem para a época dos nossos avós, eles não falam sobre esse assunto; mas isso tá mudando, hoje ele não é mais maltratado, existem pessoas que aceitam mais e não posso dizer que existe o receio com os homossexuais, sempre vai ficar aquela coisa e a sociedade sempre vai ter preconceito; é fugir das normas normais e como o homossexualismo não é uma coisa normal, nos vamos passar por isso e as meninas têm que pensar em mudar, porque se não mudar e desrespeitar esses homossexuais, como vai ser daqui a 10 anos ou 20 anos quando o número de homossexuais será maior e mais comum;

Aluna 1 - qualquer um que seja homossexual, qualquer pessoa que tem uma opção diferente, toda a minoria é condenada;

Aluna 3 - basta você ir a escola com uma roupa diferente e todos vão falar de você e enquanto você não mudar aquela roupa ou cabelo e chamar de normal, não vão deixar você quieta, porque toda a pessoa que é diferente assusta, não que as pessoas não deixam de respeitar, devem deixar de ter preconceito, não adianta uma pessoa falar q eu não tem preconceito; então pelo menos você tem que respeitar o outro;

Mediador - vocês estão ótimas! ... gostaria de propor mais um tema polemico para vocês: nos últimos anos fala-se muito sobre a questão da violência contra a mulher, até ns telenovelas o assunto foi tratado; qual o opinião e o que você pensam a respeito da violência contra a mulher?

Aluna 1 - por a mulher ser mais frágil, eu acho que ela pode muito bem sofrer violência pelo marido, pelos pais; no caso de ser espancada pelo marido, uma vez que ela pode ser mais, acho que duas vezes, três, é só ele querer; existe a delegacia da mulher, um meio dela estar denunciando; acho que a mulher tem que colocar a boca no trombone;

Aluna 2 - porque tem muitas mulheres que tem medo dos próprios maridos, né? Que se eu denunciar ele, ele me mata, se ele mata, se ele tá te violentando vai à fala, você não tá vivendo, você não tem sua própria via, porque você sai, você nem pode mais sair de casa, tem de ficar na sua casa, nem na porta você pode sair, porque você está toda espancada, arranhada, violentada;

Aluna 1 - a mulher fica assim por uma falta de punição, não tem lei que puna violência contra mulher; hoje em dia violência contra a mulher é banal, a gente pensa que a violência também pode ocorrer quando ela tá passando na rua e um cara passa a mão e ‘pá’ na bunda dela; então a gente todo dia, a gente olha pela janela e vê a mulher violentada, violência psicológica também, é muito complicada porque até a própria mulher se acostuma com o sofrimento, um tipo de violência física tem medo de denunciar; ah! se eu for à delegacia, todo mundo vai falar, imaginar se todo mundo ficar sabendo, sofre preconceito;

Aluna 2 - é vergonha também esse fato de mandar a mão na bunda, e também já colocaram a mão na minha bunda; o que você vai fazer, você vai na delegacia falar que alguém passou a mão na sua bunda; *‘aquele cara ali de amarelo passou a mão em mim, o cara ali de blusa amarela’*; o policial vai ficar rindo da sua cara; ‘o que você tá fazendo aqui’;

Aluna 1 - acho que falta punição;

Aluna 2 - mas também não tem como você punir cara que passa a mão em você;

Aluna 1 - há violência;

Aluna 3 - por isso que eu falo que a violência contra a mulher é tratada como uma coisa de interesse;

Aluna 2 - hoje homem bate em mulher dentro de casa e depois se for denunciar o homem, ele pode prestar um serviço social daqui um processo, se ela acaba soltando e ainda e o homem acaba batendo na mulher dele;

Aluna 3 - essa questão da punição sempre teve a violência contra a mulher, hoje é bem menor que antigamente;

Aluna 1 - é menor porque a mulherada tá começando a se conscientizar, que tá mudando, mesmo assim não se resolve porque a violência não é só assim, porque a violência psicológica também, seria a sociedade que tem que respeitar a mulher também;

Aluna 2 - porque tem a violência como você falou, psicológica, que via um e xinga a mulher, fala mau da mulher, tudo põe ela pra baixo, isso já é psicológica;

Aluna 1 - nem só contra a mulher, porque você também xinga o homem, não só entre homem e mulher, mas como eu to xingando ela to xingando ela, pondo ela pra baixo; e essa violência psicológica também as vezes tem uma mulher passando na rua e tem um monte de homem, *‘olha a poposuda’*, isso é violência contra a mulher, violência psicológica;

8. Anexo 2 - Grupo Focal 2

Pesquisa de campo realizada no dia 12 de abril de 2005. São seis meninos de idade entre 15 e 19 anos, escolhidas aleatoriamente pela coordenadora da escola “EEPG Itael de Mattos”.

Algumas características da coleta de dados:

- Foram selecionadas dois meninos de cada série (1^a, 2^a e 3^a série do ensino médio);
- O grupo se reuniu em uma sala de reuniões e palestras da escola, que propiciou o isolamento, não ocorrendo intervenção externa. A atividade foi gravada e transcrita posteriormente respeitando a fala dos sujeitos da pesquisa;
- Procuramos na transcrição respeitar ao máximo a fala de cada aluno, o que dificulta um pouco, pois em certos momentos as falas se misturam e a identificação se torna difícil;
- Os alunos se sentiram um pouco envergonhados, mas logo se soltaram com o desenrolar da atividade;

Professor – Bem, para iniciarmos nosso bate papo, gostaria inicialmente de saber qual o significado de “ser homem na juventude/adolescência?”; como é “ter 15, 16 ou 17 anos e pensar eu sou quase um homem, quase um adulto”; ‘qual o significado disto para vocês?’;

Aluno 1 – *Mais responsabilidade, né!*

Aluno 2 – *É, também! Mas tem cara de 15, 17 anos que a responsabilidade não vem ao caso não.*

Aluno 3 – *Bom, às vezes né, hoje em dia tem jovem que pensa em ser mais responsável, ter sua própria independência, mais tem jovem também que só quer ficar no rumo da mãe, não quer saber de trabalhar nada ... isto é dividido.*

Aluno 4 – *É uma fase muito complicada, você quer ir numa festa sua mãe, tipo na deixa por que você é muito novo e qual outra coisa ... é também uma fase que você fica pensando na escola, em vestibular, que já tá no 3º ano e vai tentando fazer as coisas; tem também os hormônios, as pessoas ficam mais estressadas;*

Aluno 1 – *Vai chegando uma idade que as pessoas têm direito a sair, que você tem as suas responsabilidades;*

Aluno 2 – *Com o passar do tempo isso vai aumentando;*

Mediador – *Então, com o passar do tempo a responsabilidade já começa a aparecer?*

Aluno 2 – *17 anos você já tem quase 18, né? poxa o ano que vem você já é maior de idade, tem coisas pra acontecer que vão ser pro resto da vida; fazer uma boa faculdade, ser um bom profissional; você já começa a trabalhar, você já começa a ter uma noção, começa a dar valor na vida, tem muita gente que fala que não quer fazer faculdade, mas quando voe trabalha isto é diferente. Como já fazem 4 anos que eu trabalho, no mesmo serviço, se eu não estudar vou continuar recebendo um salário pouco, né?... então é isso que vai acontecer;*

Prof. Entendo! Então, nesta fase de idade, qual é o comportamento que vocês devem assumir? De um “adolescente” das festas, de quererem farrear ou o da responsabilidade de um adulto? Quando isso começa a “pegar” de fato?

Jovem 4 – *Tem hora pra tudo, dá pra dividir legal;*

Prof. – *Dá pra separar as coisas? ... após um sinal de positivo por parte de dois alunos ... Então vamos entrar um pouquinho na questão que eu quero “sugar “ de vocês. Como vocês vêem as meninas com a mesma idade de vocês?*

Jovem 3 – *Bom!*

Todos – *Risos*

Prof. Um de cada vez por favor; pra não misturar as falas! ... risos novamente;

Aluno 1 – *Sei lá! Tem umas que são difíceis de conquistar, de convencer, algumas são interesseiras;*

Aluno 2 – *Existem vários tipos de meninas. Tem aquelas que querem “ficar” com os mais populares da escola; tem umas que batem o olho e falam: “que não, me encantei por ele!”;*

Aluno 4 – *Só que tem homem que fala: “agora vou começar a pegar de verdade, agora eu já tenho 18 anos!”;*

Aluno 3 – *Se você tem um carrinho, com vidro fumê, um sonzinho, enche de amigos e também enche de mulher ... eu penso assim, porque tem um monte de amigos meus, que fica com uma mulher uma semana, que fuça com outra na outra; como na maioria das vezes as que lês pegar, assim fazem sucesso;*

Aluno 2 – *E nós ... se a gente não tiver nada, se você não tem um pra ir não pode “ficar” em casa, por que na maioria das vezes minha mãe e meu pai estão em casa, você não vai “ficar”, é foda né?*

Todos os Alunos – *Risos;*

Aluno 2 – *Eu acho que sim, sabe as meninas de nossa idade, 15, 18 assim; elas partem pra um cara maior de idade de 20, 25 anos; não querem saber de caras assim, da mesma idade delas, sempre procuram um de maior idade;*

Aluno 4 – *mais elas fazem isto porque elas não querem dificuldades, porque um cara com 25, 30 ele já tem condições de comprar um carro, porque ele já trabalhou, ai já falam que elas são “Maria Gasolina”, a mulher pensa tipo assim: “ eu vou sair com aquele cara porque ele tem um carro”, não ficam com um cara porque gosta, mas sim, porque ele tem um carro;*

Aluno 1 – *porque, tipo assim, igual eu, que moro na Beira Rio, lá, e ela mora no São Francisco e você quer ir no Posto, pra ir a pé!?. É complicado né!?, agora se você já tiver um carrinho, uma moto né?, é bem melhor;*

Aluno 1 – *Mais você poder ver que na maioria das vezes a pessoa que tem um carrinho ou coisa melhor;*

Prof. – *Só pra eu entender um pouquinho, pra elas o ser homem tem que estar motorizado?*

Todos – *(entre meio sorriso e desconsolo) pra maioria sim!*

Aluno 2 – *pra maioria delas, assim, elas não querem ter dificuldade de andar; porque se você fala vamos lá e você tem um carro e qualquer hora você já vai, agora se a pé, já muda a conversa, é bem diferente;*

Prof. – *então é isso que eu ia perguntar: ?????*

Aluno 4 – *a maioria é assim, no meu modo de ver um 70% são assim;*

Aluno 3 – *tem muitas meninas, mulheres que pensão assim: “ eu vou ‘ficar’ com aquele cara porque ele pode me dar um futuro”;*

Prof. – então quando vocês saem pra paquera, pra noite, pra balada, o que vocês esperam das meninas, quando vocês estão paquerando, querendo uma menina, o que vocês esperam delas?

Aluno 5 – *Sinceridade;*

Aluno 4 – *lealdade, que hoje é difícil, porque hoje em dia você vai numa festa, é assim, se você quer uma menina você tem que chegar nela desde o começo;*

Aluno 1 – *o perigo é que ela beija 1 ou 2 e você pega baba, meu amigo ficou o maior tempo conversando com uma gata e foi arrumar o cadarço do sapato e na hora que ele levantou, ela já estava beijando outro;*

Aluno 2 – *complicado!!!*

Prof. O fato do “ficar” é assim?

Aluno 3 – *na balada você dá 2, 3 beijos e assim, cada um pro seu lado; na balada é assim! E você e ela já pega outro pra frente e vai indo;*

Aluno 4 – *hoje, tem dia que você vai pra balada e você acha que vai pegar um monte, “eu vou catar umas 5 de uma vez”, você beija 1 aqui e dá uma volta e beija outra lá e não ta nem aí;*

Prof. – é algo natural, tanto pra vocês, quanto pra elas?

Aluno 1 – *tem muitas garotas são assim, outra não!*

Aluno 3 – *tem muita garota que vai pra balada pensando que vai pegar monte de homem também e pensa a mesma coisa, tudo depende de como a pessoa é criada e das amigas também;*

Aluno 2 – *parece uma disputa, você vai lá, é uma disputa de quem beija mais;*

Prof. – é uma disputa entre vocês?

Aluno 4 – *é também, você sempre pergunta quantos já beijou hoje;*

Aluno 1 – *eu já beijei duas, outro “já beijei 3”, hoje em dia quanto mais você beija as garotas, parece uma vantagem;*

Aluno 2 – *tem vez que a gente sai com uma galera, assim, e falam: “vamos, vamos ver quem sai com a mais ‘feia’, a mais ‘gorda’, a mais ‘nova’, gostam de zoar um pouco;*

Aluno 4 – *então tem um amigo meu, ele já é maior de idade 18, 19; aí eles foram na festa Físio-Beer aí eles apostaram quem ia ficar mais com mulher e ganhava uma caixa de cerveja quem pegasse mais; aí um beijou 15, o outro 17 ... é sempre assim apostando!*

Prof. – e aí o que não beija é “coitado”?

Aluno 2 – *e aí se você tá interessado numa menina mais assim, você vai numa festa e fica sozinho porque tá querendo aquela menina, agora se você não fica ninguém já vão achar que você é gay;*

Prof. As pessoas falam isto?

Aluno 4 – *é assim, vou citar um exemplo: “você não gosta de comer alface todo dia, tem dia que você quer, outro não, tem dia que você tá com uma alto estima pra ficar com uma mulher, tem outro que não”, se você vai numa balada assim, você não beija se você não quer...*

Aluno 3 – *é assim, duas garotas que eu cheguei: “oi, prazer meu nome é Danilo. Ta tudo bem? Você mora aqui?”;*

Aluno 1 – *deixa eu contar, meu irmão tava na festa do Duplo Impacto dessa semana, uma menina chegou nele e falou: “hoje eu to afim de beijar na boca hoje!”; ele perguntou: “quem”; ela disse: “pode ser você”; foi rapidinho o beijo, e pronto ali;*

Prof. – Aqui tem uma questão que eu gostaria de ouvir vocês. Quem toma a iniciativa? E de quem deve ser a iniciativa?

Aluno 2 – *geralmente é o homem;*

Aluno 4 – *mais hoje em dia, tá cheio de mulher que chega em cima;*

Aluno 3 – *tá os dois, o homem chega mais por que é machista, mais se não a mulher também chega junto;*

Prof. – parte dos dois, então?

Aluno 1 – *igual eu falei, meu irmão chegou lá pra pegar uma cerveja e a menina se encostou nele;*

Aluno 2 – *se tem uma menina que você ta afim, você começa a olhar pra ela e ela também, você chega nela e pergunta: “oi, tal?”; é coisa de minuto, assim, você ta lá, na escola tem muita menina que conversa com você, só que chega na balada de 100 só 10 conversa com você;*

Prof. – Aqui na escola elas têm um comportamento, na balada elas têm outro?

Aluno 3 – *mais as amigas influencia, os homens também mudam, não conversão com os amigos de escola; as meninas influencia, e elas não ficam porque as amigas não gostaram do cara;*

Aluno 1 – *tem muitas mulheres que fazem isto, ela fala que ele é bonitinho;*

Prof. – então você pode ser mal visto pelo grupo ou bem visto?

Aluno 2 – *quando eu namorava, a amiga dela ficava perturbando a mente dela e eu comecei a trair ela e ela viu eu traindo e ela percebeu que gostava de mim;*

Aluno 4 – *ai eu perdi uma, porque falavam pra ela que eu usava droga, falaram isso pra menina, aí fica complicado, hoje você pra ficar com a menina você tem que conquistar o grupo inteiro;*

Aluno 1 – *outra coisa que influencia muito é assim, se você tiver bebendo coca, mais se você tiver bebendo cerveja, uma trás da outra parece que atrai mais mulher!!*

Aluno – *se você ficar com uma latinha, a festa toda, a coca na faz nada, agora se você ta tomando cerveja você é homem;*

Prof. – Vocês estão falando do “ficar”, do beijar na boca ... mas rola algo a mais, como uma transa?

Aluno 1 – *a sei lá, depende das pessoas, se na hora os dois tiver afim ... é muito difícil você ir na balada e rolar alguma coisa;*

Aluno 3 – *isso é mais fácil e acontece quando o cara tem um carro, do que na balada, na balada a menina só quer beijar na boca, só que tem um carro você fala: “eu te levo em casa”; e aí é fácil, porque dentro da festa não rola;*

Prof. – e aqui na escola, rola o “ficar”?

Aluno 2 – *rola no recreio, você vê um monte de menina ai ficando com uns cara aí;*

Aluno 4 – *eu mesmo “tô ficando” com uma menina aí;*

Aluno 1 – *eu vi! Tava quase engolindo a menina.* (comentário do aluno 1 sobre a fala do aluno 4);

Prof. – Aqui, na escola, também rola a cantada na sala de aula? Rola o toque na menina, do tipo mais malicioso?

Aluno 2 – *então existe, porque tem gente maliciosa, te dá uns abraços, assim, parece brincadeira ou porque ela quer também;*

Aluno 4 – *a menina “toca”, se você tem um celular, ela vai lá e toca, a maioria é só pra amizade, 95% só na brincadeira;*

Prof. – Sem malícia?

Aluno 4 – *pode ser que você vai numa festa, aí pode acontecer alguma coisa;*

Prof. – E quando rola a namorada, o que é namora pra vocês?

Aluno 2 – *Não sei explicar, nunca namorei!*

Aluno 1 – *não namorei;*

Prof. Quem de vocês já namorou ou namora?

Aluno 3 – *ele namora!*

Prof. Você namora...(ver gravação)!

Aluno 5 – *namorar é bom, a amizade, é um sentimento legal, o homem quanto mais ele perder a virgindade, ele é o “cara”;*

Aluno 2 – *ele é o “cara”, o melhor;*

Aluno 1 – *é o bom, agora se a mulher é virgem!*

Prof. – E aí, tem diferença este fato? Existe algum tipo de diferenciação entre homem e mulher?

Aluno 1 – *se você ver um cara que já, ele é o “comedor”!*

Aluno 2 – *agora se a mulher não é virgem ...(???)*

Prof. – Então faz diferença o fato da mulher ser virgem ou não?

Aluno 4 – *quando vê uma mulher virgem você fala: “você é virgem ainda!”; é difícil achar uma mulher assim;*

Prof. – mas se existe essa diferença ... na hora que você olha pra menina, está a fim dela, está afim de namorar e, aí a conversa rola que ela não é mais virgem, tem problema?

Aluno 3 – *se ela é virgem da pra saber se ela é certinha ou não e, outra, o homem fica com uma mulher virgem, ele tira o “cabaço” dela, é o “cara”;*

Aluno 4 – *quer dizer, é mais um ponto pra você;*

Mediador – o que significa, “mais um ponto”?

Aluno 4 – *quer dizer que eu já fiquei com aquela, aí falam: “você foi mesmo?!”; ou “você é o cara hem!!”;*

Aluno 3 – *este cara cata todas, é como uma prova, você começa com um beijo e depois da uns amassos;*

Mediador – e pra vocês, ser o “cara” é importante?

Aluno 2 – *é assim, você tem que pegar, você pega, ela vai lá e fala pra uma amiga, conta uma coisa a mais, a menina já fica interessada também;*

Aluno 6 - *só que se você fizer alguma “cagada”, também ta no “sal”;* pra mim essa coisa de ser o “cara” não voga muito não, as pessoas tem que nos aceitar como nos somos; isso não é importante;

Aluno 3 – *tem muitas meninas que ligam pra isso; pode não ser importante pra gente, pra ela é;*

Aluno 2 – *se você é popular... se você é um pé rapado, a mulher não vai atrás;*

Aluno 4 – *tem um caso de um amigo meu, ele faz 1º ano de administração, eu falo pra você, “eu sou feio”, mais ele é “horrrível” e ele tem um carro, tem até amigos, é o caso, somos em cinco amigos, eu parei de conversar com ele, teve um dia que eles começaram a apelar lá, e eu falei: “você só ta saindo com ela porque você tem um carrinho!”; eu falei antes dele tirar a carta, ele não tinha amizade com ninguém, e começando de mim, e ele não catava nenhuma mulher; eu sou feio, mas ele!*

Aluno 3 – *ele entrou na fila dez vezes;*

Aluno 2 – *elas falam: “você faz o que?” ... “eu faço tal curso”... se você é de fora também, é uma vantagem;*

Aluno 1 – *tem gente que namora só pra não ficar sem mulher, só que tem cara que a menina não gosta dele, ele sabe, mas não larga dela; ele é “corno”;*

Mediador - De vocês, quem está namorando ... só você? (aponto para um dos garotos após manifestação dos demais) e faz diferença estar namorando ou não?

Aluno 5 – *eu gosto mais, acho importante o “ficar”, mas namorar é melhor, no meu conceito, namorar é importante, você tem mais responsabilidade;*

Aluno 2 – *se você namorar, você não pode chupar um sorvete sozinho, se vai em tal lugar tem que falar, se você joga uma bola tem que falar, se você vai viajar tem que falar e ficar, se não você não tem liberdade;*

Mediador – vocês cobram isto também?

Aluno 4 – *se ela vai em um lugar que eu não vou;*

Aluno 1 – *por isso que as pessoas preferem “ficar”, porque se você começa a namorar, você começa a ficar preso;*

Mediador – mas na hora que vocês estão namorando, cobram isso delas?

Aluno 1 – *ciúmes, ambas as partes cobram;*

Mediador – então se tem uma festa em vocês não podem ir, elas também não vão?

Aluno 5 – *no meu caso não é assim; eu fui na festa sexta e no sábado eu fui pro rancho, aí tem a confiança;*

Aluno 2 – *no meu caso eu não podia chupar um sorvete, ela não saía e não deixava eu sair, se eu saísse de casa pra ir na casa de um amigo meu, era motivo de briga já; o meu primo fez isso em tal festa, a namorada dele disse: “eu também não”; ele chegou, a namorada dele já tava lá, então ele largou;*

Aluno 4 – *é pior!!*

Mediador – então o namoro é mais compromisso? E nessa relação de compromisso rola a transa?

Aluno 1 – *depende do caso, do tempo de confiança;*

Aluno 3 – *na verdade depende da mulher, porque pro homem toda a hora é hora, em qualquer lugar;*

Aluno 2 – *por isso eu falei no caso da virgindade, é muito importante para a mulher, é mais importante;*

Aluno 1 – *mas na minha sala mesmo, tem muita menina grávida;*

Mediador – Tem muitas meninas grávidas que vocês conhecem?

Alunos (todos) – *muitas!!*

Aluno 4 – *tinha uma amiga, ela é casada e ela tá traindo o marido com o namorado de uma amiga, ela tem 14 anos; é tipo assim, ela traiu o marido e como se tivesse um amigo e traísse com a namorada dele; o cara tem vida, sai da casa dele, manda flor pra ela, compra coração, mais de “100 contos” pra ela, ele é casado com essa mulher, como fosse uma irmã; sabe o que a irmã faz é cachorragem, trair uma amiga, assim, pra fazer uma coisa dessas;*

Mediador – quando vocês transam ... rola o uso da camisinha?

Aluno 3 – *a última vez assim, os próprios amigos falam, assim, pra gente usar, “usa camisinha”, sempre tem conselhos;*

Mediador – vocês mesmos falaram que tem muitas meninas grávidas; se tem, porque não usaram a camisinha?

Aluno 2 – *a menina falou que sempre ia de camisinha, mas não tomava remédio, só que na hora do bem lá, ele colocava pra fora, assim o líquido lá, pode ser esperma, sabe que tem que usar camisinha;*

Aluno 3 – *tem uns amigos que pensam assim, não usa camisinha por causa das doenças, pensa por causa do filho; por causa da doença e por causa do filho, penso eu; mas tem muita gente que não pensa assim;*

Mediador – vocês já ouviram falar das DST – doenças sexualmente transmissíveis – do quanto de pessoas com AIDS e outras doenças ... tem algumas doenças que ficam encubadas durante anos, principalmente nas mulheres, podendo aparecer depois de um longo tempo ... algumas podem virar até um tipo de câncer;

Aluno 4 – *eu vi uma palestra sobre DST, que não se pega só no sexo; e no corpo todo, né?*

Mediador – sobre este assunto de preservação, há conversas em família? O bate papo é aberto, tanto com o pai, quanto com a mãe?

Aluno 1 – *mais com minha mãe, porque meu pai trabalha muito;*

Aluno 3 – *mais com minha mãe, porque meu pai morreu; converso com minha mãe, minha tia, minha vó;*

Mediador – *é importante na família ter diálogo?*

Aluno 2 – *sim, também com os amigos, com o pessoal as vezes que conversam, pouco com a família, mas conversa com os amigos; eu acho que com a menina conversa muito pouco;*

Mediador – *com as meninas não tem esse papo aberto?*

Aluno 3 – *não, algumas famílias os pais não conversam;*

Mediador – *o que vocês acham dos dias de hoje, a gente vê o mundo mudando muito, a gente vê a questão do homossexualismo ... a 10 anos atrás era menos presente do que hoje, como é que vocês vêem isso, vocês têm amigos homossexuais?*

Aluno 3 – *amigo não tem, a maioria da nossa idade conversa com um “viado” fica mal visto; a gente evita;*

Mediador – *evita porque o outro fala?*

Aluno 1 – *os outros vão falar que você tá junto, você é;*

Aluno 4 – *não é que aumentou, é que hoje as pessoas não falam como antigamente;*

Aluno 3 – *ele já mexeu comigo, um homossexual, e como fica?*

Mediador – *e as meninas homossexuais?*

Aluno 1 – *eu conheço uma;*

Aluno 3 – *na Ficap, eu estava com uma menina do Toboado, quando eu vi um casal se beijando; duas mulheres, cara!;*

Aluno 2 – *o pior é que a maioria é mulher bonita, eu tenho uma vizinha que é assim, ela é assumida, todo mundo sabe, o pai dela sabe, não tenho preconceito;*

Aluna 4 – *uma vez a gente tava ali perto da borracharia e a gente passou e mexeu com as mulher, aí elas beijaram na boca, aí todo mundo começou a rir;*

Aluno 2 – *ima vez um cara ficou com uma menina, acho que ela não gostou e falou como é bom beijar outra mulher e virou e foi embora;*

Aluno 3 – *eu trabalho no xérox da faculdade, aí teve uma vez lá, que tava tendo um show no barzinho, lá tava todo mundo lá; e tinha um cara que fazia cursinho o ano*

passado, nem mora mais aqui, ele tava no portão da faculdade, chegou um cara e começou a beijar; tava todo mundo lá fora, numa sexta-feira, 10:00/10:30 esses dois beijando;

Aluno 1 – na faculdade é lotado de homossexual, lésbica; na faculdade é onde da mais isso, eu acho que quando chega na faculdade é mais suspeito assim, vê mais o mundo e hoje não tanto preconceito, como antes aqui;

Mediador – porque, na escola é mais controlada?

Aluno 3 – porque se alguém provar que é “viado” aqui todo mundo vai zoar com ele, se for na faculdade não sabe, pra que mexer, as pessoas entendem e respeitam;

Aluno 4 – há mais respeito;

Mediador – e os professores daqui, como tratam do assunto? Comotratam essas pessoas? De forma normal?

Alunos (todos) – normal;

Aluno 1 – quando eu estudava a tarde, tinha um professor que era gay e, o que era de aluno zoando com a cara dele, a turma começava a implicar com ele, a turma era preconceituosa;

Aluno 2 – só que o professor não pode xingar o aluno porque dá até processo, igual o Prof. XXX, aqui de Educação Física, todo mundo fala que ele é;

Mediador – mas de forma direta com ele?

Alunos (alguns) – não, com os amigos;

Mediador – mas com ele não?

Aluno 3 – todo mundo fala, né? Mas vai saber a verdade, eu já vi ele com mulher e bonita, eu já vi várias vezes, eu posso provar pra você, mas ele tem jeitão, ele tem;

Aluno 2 – é o chamado;

Aluno 3 – lá perto da casa do meu tio tem um casal, o cara era casado, trabalhava na Itamarati, largou dois filhos pequenos pra viver com outro homem entendeu, é difícil saber disso;

Mediador – só mais uma coisinha ... começamos falando de festa, de baladas, qual o “point” que vocês frequentam aqui? Como é a vida noturna de vocês, onde vão, como se divertem?

Aluno 6 – *eu não gosto muito de sair;*

Mediador – Qual a opção que Santa Fé tem?

Aluno 2 – *o ‘Posto’ antigamente só dava boyzinho, agora só da bandidagem, só briga; agora tem a ‘Estância’ , na sexta e no sábado não tem lugar pra sentar, enche o lugar;*

Mediador – o ponto agora é a Estância Bar?

Aluno 3 – *só pra ficar sentado, agora o ‘Absolut’²⁵ lá, a maioria é pago então, não dá tranqueirada, porque a maioria não trabalha e não tem dinheiro, só dá gente bonitinha, cheirosinha, entendeu, não sai briga!*

Mediador – vocês vão lá todo o final de semana?

Alunos – *quase todos;*

Aluno 3 – *este final de semanamesmo, sexta passada foi no Green Park²⁶, quinta agora vai ser no Green Park de novo, a festa “Emergência”, aí dia 2 é outra festa também, então é tudo do barzinho, é o mesmo dono que faz as festas;*

Aluno 1 – *depende da pessoa, porque tem gente que gosta de ir pra boate bagunçar, agora no meu caso eu não gosto, eu prefiro ficar em casa com uns amigos conversando, nada de bagunça, é bom ir pra barzinho, Green Park;*

Mediador – e beira da represa, algum rancho, rola?

Aluno 6 – *rola, eu gosto de acampar com uns amigos aí, acho legal, aluga rancho e fazer festa;*

Mediador – “Águas Claras” , rola também, vocês freqüentam?

Aluno 3 – *eu não vou muito, porque eu não vou a pé, porque eu já falei, não sou interesseiro pra ir atrás de cara e eu falo a verdade também; oh! Tem espaço, o cara passa lá em casa, se não deixa; entendeu? ... e vai indo!*

²⁵ Bar/Boate que promove shows em ambiente fechado. Geralmente estas festas ocorrem no meio da semana (às quintas-feiras) e são freqüentadas por estudantes de faculdade.

²⁶ Salão de Festa alugado pra promover festas de Turmas para arrecadar verbas de formatura. Na cidade há alguma dessas festas que se tornou tradição, como a Fisio-Beer, geralmente promovida pelo quinto ano da turma de Fisioterapia – FUNEC.

9. Anexo 3 - Dados Coletados em Sala de Aula

Utilizamos o recurso do crifo para destacar algumas partes das falas dos sujeitos observados, no sentido de traçarmos algumas perspectivas de análise proposta.

Observação das(os) Estagiárias(os):

- A aluna foi criticada por um garoto devido ao comentário feito em sala de aula.
- A professora chama atenção dos alunos para sua higiene pessoal e adverte: “se eu pegar alguém com piolho, principalmente as meninas, eu vou chamar a mãe e perguntar se ela não ensinou a filha a cuidar do cabelo”;
- Os meninos colam vários adesivos de time de futebol no caderno, a colega critica que ficou feio, que eles estragaram o caderno;
- A professora elogia um aluno - “atencioso e caprichoso”. Diante desse fato as meninas permanecem impassíveis, enquanto os meninos não aceitaram e fizeram “fosquinhas”, tirando a maior “onda” do colega;
- A professora chama a atenção da aluna, faz comparação com um “moleque” e pede que ela se comporte como uma “moça”;
- Há na sala uma fileira só de meninos;
- Professora recolhe na sala de aula, junto aos meninos, uma revista de mulheres nuas;
- A professora sem reação momentânea reage após alguns segundos repreendendo os alunos com a ameaça de chamar os pais. Em seguida manda toda a sala para a diretoria;
- A direção da escola se surpreende com a falta de atitude da professora e aconselha os alunos a pedirem explicações das poses para a professora;
- Os alunos retornem eufóricos e os meninos pedem explicações à professora dizendo que foi ordem da Direção;
- A professora simplesmente ignora o fato, não se manifesta a respeito do assunto e retoma o controle da sala sob ameaça;

- Alunas preocupadas com o cabelo e maquiagem, enquanto meninos brincam de “lutinha”, não misturando os dois grupos;
- A professora entra no assunto sobre “relações de gênero” com base no senso comum;
- Os alunos comentam a respeito de uma festa e logo se manifesta uma discussão de como serão distribuída às tarefas no que se refere a levar salgados e bebidas;
- Menina: “Desta vez vou levar refrigerantes; toda vez que tem festa são as meninas que levam os salgados, os meninos nunca levaram nada, só o refrigerante”;
- Menino responde imediatamente: “mas são as mulheres que sabem cozinhar... você não quer que eu faça salgados. Se não levar, tudo bem, mas também não come”;
- Enfim, a professora retoma a aula e a festa fica decidida que as meninas irão levar os salgados e os meninos os refrigerantes;
- É visível a qualquer um a maneira como as meninas dessa sala se insinuam para os meninos, passam batom dentro da sala de aula, piscam para eles e mandam beijos constantemente;
- Quando não conversam com eles, abraçam, seguram suas mãos, falam perto do ouvido e debruçam na carteira;
- As(os) alunas(os) pediram para irem ao banheiro; a professora responde que são as meninas que irão primeiro e somente depois os meninos; eles reclamaram e a professora respondeu: “a onde está o cavalheirismo?”;
- Em seguida a professora repreende uma aluna dizendo: “onde já se viu uma moça se comportar daquela maneira...aquilo não era coisa de uma moça”;
- O assunto dos meninos era sobre futebol e assim que a professora entrou na sala de aula foi logo dizendo que não queria ouvir nenhum comentário a respeito do assunto. “Ouviram meninos?”;
- Na hora de resolver exercícios na lousa valendo pontos todas as meninas se dispuseram e somente dois meninos tomaram a iniciativa;
- Geralmente os meninos copiam do caderno das meninas os exercícios;

- Um menino reclama que uma menina esta na sua frente atrapalhando sua cópia da matéria. Mesmo a menina estando conversando de um assunto extra-sala, a professora intervém: “espera que ela sairá de sua frente já”; o menino tenta reclamar e a professora imediatamente responde: “já disse que é pra você esperar ou você não ouviu...será que é surdo?”;
- A professora pede para os meninos irem até a lousa resolverem exercícios...como ninguém se dispõe, ela diz: “Cadê os homens dessa sala? Depois quando eu digo que as mulheres estão dominando vocês acham ruim, mas cadê os poucos homens que ainda restam nesta sala? Acabaram de desaparecer? Acho que sim.”;
- Um aluno tenta começar a falar e a professora corta, dizendo: “O sexo feminino está liderando e o masculino decaindo mais e mais, em tudo.”;
- O comportamento da sala é de total indisciplina diante do professor...andam pela sala e conversam o tempo todo não respeitando a presença do professor;
- Os meninos fazem sempre comentários negativos a respeito de qualquer fala das meninas...o professor ouve , mas não intervém;
- Dois alunos estavam cochichando, quando uma menina faz um comentário: “...as mulherzinhas estão conversando...”; os meninos, como já era de se esperar reagem, mas utilizando uma forma verbal de “xingamento”;
- Outros dois alunos estavam se agarrando quando o professor intervém: “vocês não têm vergonha de ficarem se esfregando o tempo todo? Não preciso nem dizer o que vocês estão parecendo, né?”
- Coleta 2
- Você não sabe como as mulheres sofrem para se produzir para eles (homens), com depilações, sombrancelha, unhas... (uma garota da 1ª E para um garoto da sala);
- As meninas de hoje em dia não são como antigamente, elas bagunçam igual os meninos; (uma professora de Língua Portuguesa para a estagiária da sala).
- Sai daqui ‘muleque’, senão eu te quebro a cara; (fala de uma aluna da 1ª série A, dirigindo-se a um garoto que a incomodava).

- Gigi, que letra horrível, nem parece letra de menina; (professora dirigindo-se para uma aluna de 3ª série do ensino fundamental).
- Coleta 3
- Ambiente: numa sala de aula da com muitos alunos falando alto e ao mesmo tempo, a professora brigando com eles, quando entra a coordenadora da escola e diz:
- Como são eles (os alunos)? A professora responde: - Eles são péssimos.
- A professora acaba apontando alguns dos alunos como se estivesse referindo-se a eles;
- Ambiente: A professora propõe um trabalho em grupo de análise sintática. Os meninos se juntam e montam outros grupos na sala; um dos grupos é formado por 3 meninas e 1 menino, a professora ao visitar o grupo comenta:
- “Bendito é o fruto entre as mulheres” (referindo-se ao menino – este fica constrangido ao perceber que a sala ri dele sobre o comentário feito pela professora);
- Ambiente: muitas vezes o professor ou professora passa a ser ignorado na sala de aula; em várias salas os professores ou professoras são vistos como um “nada” na sala;
- Profa. – estou deixando um xerox para vocês, custa R\$0,20;
- Aluna – professora meu pai disse que não se deve gastar dinheiro com besteiras;
- Profa. – me diz, você acha muito tirar o xerox pra estudar pra prova e passar de ano – vocês estão no 8º ano;
- Aluna – pra que estudar;
- Profa. – para você arrumar um serviço melhor;
- Aluna – meu pai estudou até a 6ª série, hoje ele trabalha na prefeitura e ganha R\$800,00 sem precisar ficar trabalhando muito;
- Ambiente: numa sala de aula de 1º ano ensino médio, duas alunas brigam pelo mesmo namorado – a aluna A diz:

- Você é uma vagabunda, você já “ficou” com a escola inteira, agora quer o meu também;
- Aluna B: - você é uma ‘biscate’, ele está com você porque você ‘dá’ para ele e todo o colégio já sabe que você na presta;

10. Anexo 4 – Questionário.

