

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - COMISSÃO DE GRADUAÇÃO
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**A AÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA CONSTRUÇÃO DA
SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR**

Victoria Ferreira de Castro

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Junqueira

Porto Alegre

Julho/2018

VICTORIA FERREIRA DE CASTRO

**A AÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA CONSTRUÇÃO DA
SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR**

Monografia apresentada à Comissão de Graduação do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Heloisa Junqueira

Porto Alegre

Julho/2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha amada avó Maria da Glória e ao meu amado avô Haroldo, que permitiram que eu estivesse aqui e estarão para sempre em minha memória.

À minha própria resistência emocional, fundamental durante este processo.

Aos meus pais, Luciana e Roberto, por todo o amor e o suporte oferecido durante todos os processos da vida.

A todas as minhas amigas de colégio, presentes na minha vida há tantos anos, e em especial à Bruna, Sofia e Vica, que foram conselheiras neste período de TCC.

Às amigas que a vivência no curso me presenteou: Amanda, Marceli, Natália, Natasha, Sabrina e, principalmente nesta reta final, a Karine, minha companheira e suporte para tudo! Sem ela, não teria sido possível.

Ao Ernesto, que foi parceiro durante toda a graduação (e mais) e me ajudou a construir muita coisa da forma mais leve possível.

À escola que me acolheu tão bem para a realização da pesquisa, bem como as queridas turmas que participaram do estudo.

Às professoras Russel e Rosangela por terem aceitado o meu convite para constituírem a Banca Examinadora deste trabalho, totalmente feminina e razão de orgulho para mim.

Finalmente, à minha amada orientadora Heloisa, que se tornou amiga e conselheira de vida. Como ela diria, somos uma “dupla sensacional”. Sou feliz de ter escolhido ela, e extremamente grata por ela ter me escolhido também.

*“É uma perda de tempo odiar um espelho
ou seu reflexo
em vez de interromper a mão
que constrói o vidro de distorções
discretas o suficiente para passarem
despercebidas(...)”*

(Audre Lorde)

RESUMO

Os estereótipos de gênero, como um conjunto de crenças e normas pré-concebidas sobre como homens e mulheres devem ser, agir e pensar, estão presentes nas relações sociais e pessoais e se veiculam, também, por meio da cultura e das instituições, tais como a escola. A sexualidade humana, considerada e pensada como uma construção, se torna um dos terrenos de ação destes estereótipos e, por consequência, da manutenção da hierarquia social e sexual dos homens sobre as mulheres. O objetivo desta pesquisa é identificar como os estereótipos de gênero agem na construção da sexualidade de adolescentes inseridos em contexto escolar, a partir das concepções destes sobre os padrões de conduta esperados de homens e de mulheres. A metodologia utilizada consta da formulação de um questionário direcionados às alunas e aos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual no município de Porto Alegre-RS. A pesquisa, de viés qualitativo, teve a análise de conteúdo como método, no qual os dados foram analisados a partir da divisão de categorias e subcategorias de análise. De acordo com os resultados obtidos, pôde-se observar que alguns estereótipos de gênero estão presentes nas concepções das e dos estudantes, especialmente acerca de relações afetivo-sexuais.

Palavras-chave: Estereótipos de gênero. Sexualidade. Adolescência. Padrões de conduta. Hierarquia de gênero. Escola.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| QUADRO 1 Elaboração do questionário semiestruturado..... | 15 |
| QUADRO 2 Categorias e subcategorias de análise e seus indicadores | 20 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| AGRADECIMENTOS | 2 |
| RESUMO | 4 |
| LISTA DE QUADROS | 5 |
| SUMÁRIO | 6 |
| 1 INTRODUÇÃO | 7 |
| 1.1 Minha inserção no tema..... | 7 |
| 1.2 Relacionando sexualidade e gênero..... | 8 |
| 1.3 Estereótipos de gênero e adolescência..... | 10 |
| 1.4 A ação da escola na socialização dos indivíduos..... | 11 |
| 2 OBJETIVOS DO ESTUDO | 12 |
| 3 METODOLOGIA | 13 |
| 3.1 Concepção de pesquisa qualitativa e primeiros passos..... | 13 |
| 3.2 Estruturando o questionário..... | 15 |
| 3.3 Sala adentro..... | 16 |
| 3.4 Análise de conteúdo..... | 18 |
| 4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS | 21 |
| 4.1 Concepções sobre gênero na sociedade..... | 22 |
| 4.2 Concepções sobre sexo e sexualidade..... | 23 |
| 4.3 Condutas masculinas e femininas..... | 26 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 35 |
| 6 REFERÊNCIAS | 37 |
| APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 41 |
| APÊNDICE B - Questionário semi-estruturado..... | 43 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 Minha inserção no tema

Desde criança, o corpo humano e a temática “sexualidade” me despertavam, e ainda despertam, muito interesse e fascínio. Nos livretos infantis disponíveis na biblioteca da escola, eu buscava as representações quase teatrais do encontro do óvulo e do espermatozoide¹, bem como as mágicas mudanças corporais de meninas e meninos durante a puberdade; mais tarde, as revistas adolescentes que tiravam dúvidas e abordavam tabus da sexualidade tomaram parte deste papel. Conforme fui adquirindo consciência em relação às opressões e das divisões sexuais e de gênero que estruturam a sociedade, fui percebendo como estas também permeiam as relações interpessoais, e como estão sutil ou grosseiramente inseridas em nossas condutas, visões de mundo e julgamentos morais de “certo” e “errado”, do aceitável ou não.

Na convivência com mulheres da minha faixa etária e do meu círculo social, noto que todas nós progressivamente fomos identificando as manifestações destas opressões, e buscamos desconstruir pensamentos - nossos e de outros - e supostos padrões de conduta que as reforcem ou as naturalizem. Questionamos o papel que nos foi atribuído como mulheres, mas, na prática, os questionamentos e desconstruções parecem perder a força conforme, a partir dos aspectos sociais, genéricos e públicos, se aproximam dos aspectos pessoais, íntimos e privados - as vivências na sexualidade, por exemplo.

Durante a realização dos Estágios de Docência em Biologia e em Ciências, notei sutilezas nos discursos que também se aproximavam deste fenômeno: jovens já com boa percepção da realidade, apesar da pouca idade, que reivindicavam os direitos femininos de agirem e se vestirem como quisessem, mas em um contexto que naturalizava ideias de senso comum como a de que homens sentem mais desejo e prazer sexual que as mulheres, enquanto nós, via de regra, estaríamos mais interessadas em relacionamentos afetivos idealizados, por exemplo.

Estas noções não são casuais, e sim vêm de um ideal de masculinidade hegemônica, mais valorizada histórica e socialmente, ligada à ação, à virilidade e ao desafio; e de um ideal

¹ Referência ao texto da antropóloga Emily Martin, originalmente intitulado *The Egg and the Sperm: How Science has Constructed a Romance based on Stereotypical Male-Female Roles* e publicado em 1996. A teoria defende que a ciência construiu um “conto de fadas científico” sobre o óvulo e o espermatozoide com base no estereótipo do ‘macho ativo’ e da ‘fêmea passiva’, mesmo que já houvesse, na época, evidências de que a fisiologia do fenômeno da fecundação não funcionava de acordo com estas “expectativas culturais”.

de feminilidade ligado ao recolhimento, à passividade e à emoção (em detrimento da razão), ambos formados por ideologias e simbolismos que, aqui, não serão dissociados da hierarquia de gênero e da manutenção do poder dos homens sobre as mulheres. Neste sentido, e por reconhecer e conceber que esses ideais são construções sociais, que se reafirmam em contextos escolares distintos, e por identificar meu inevitável envolvimento como futura professora-pesquisadora, julguei necessário iniciar uma investigação aqui apresentada na forma de um texto monográfico.

O desejo e a necessidade de realizar esta investigação relacionam-se com a intenção de interagir e contribuir aos já difundidos entendimentos sobre os efeitos do processo de inserção daqueles ideais, e dos padrões estereotipados, na constituição da sexualidade de adolescentes que estão vivendo a escolarização básica atual. Em meio à onda conservadora que vivemos atualmente, que desdenha a necessidade de trabalhar a temática de sexualidade com base em calúnias e fundamentalismos, torna-se cada vez mais necessário desenvolver pesquisas que possam agregar conhecimentos, gerar pensamento crítico sobre sexualidade, gênero e estereótipos em contextos escolares, podendo ser uma forma significativa de resistir ao conservadorismo.

1.2 Relacionando sexualidade e gênero

A sexualidade é um termo reconhecido como amplamente abrangente. No caso da sexualidade humana, engloba inúmeros aspectos físicos, psíquicos, sociais, morais e culturais, o que gera, por consequência, um grande leque de definições possíveis. Destaco a definição da socióloga francesa Brigitte Lhomond (2000, p.231):

A sexualidade humana diz respeito aos usos do corpo e, em particular – mas não exclusivamente – dos órgãos genitais, a fim de obter prazer físico e mental, e cujo ponto mais alto é chamado por alguns de orgasmo. Fala-se de conduta, comportamento, relações, práticas e atos sexuais. De uma maneira mais ampla, a sexualidade pode ser definida como a construção social desses usos, a formatação e ordenação dessas atividades, que determina um conjunto de regras e normas, variáveis de acordo com as épocas e as sociedades. Essas regras e normas proíbem uma série de atos sexuais e prescrevem outros, e determinam as pessoas com as quais tais atos podem ou não e devem ou não ser praticados. (LHOMOND, 2000, p.231)

Nesta definição, explicitam-se a construção social e o condicionamento ao uso dos corpos e utiliza-se termos como “regras”, “normas” e “ordenação”, que devem por sua vez

partir de algum “centro de poder” e serem legitimadas pelas instituições da época e do lugar. A sexualidade humana, assim, pode ser concebida não como um conjunto de normas e práticas imutáveis, e sim pelo contrário: todas as condutas tidas como morais ou não, normais ou não e aceitáveis ou não estão sujeitas a transformações e ressignificações. Porém, existe outra construção social que se imprime sobre os corpos: o gênero.

Scott (1989, p.7-8), que se propõe a analisar o gênero como um categoria útil de análise histórica, cita Moira Gatens² na sua definição de gênero como “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado”, e afirma que as relações entre os sexos são sociais, mas que o termo gênero “não diz nada sobre as razões pelas quais essas relações são construídas como são. Ele não diz como elas funcionam ou como elas mudam”, sendo um novo campo de estudos e pesquisas sobre a existência social das mulheres (pelo menos em um primeiro momento), porém “sem força de análise suficiente para interrogar e mudar os paradigmas históricos existentes”. Ou seja, mesmo que as discussões e estudos sobre o assunto tenham aumentado, vivemos ainda sob uma estrutura social hierarquizada por gênero, com papéis sociais pré-estabelecidos para os seres humanos (baseados nos e impostos sobre seus corpos sexuais), onde prevalecem os estereótipos e naturalizam-se várias violências.

Nas possíveis relações entre gênero e sexualidade sob uma perspectiva feminista, Louro (2011, p.63) afirma:

Há muito que estudiosas feministas procuram demonstrar a especificidade e, conseqüentemente, a distinção entre gênero e sexualidade e, ao mesmo tempo, sua estreita articulação. Entre essas estudiosas, o conceito de gênero surgiu pela necessidade de acentuar o caráter eminentemente social das diferenças percebidas entre os sexos. Apontava para a impossibilidade de se ancorar no sexo (tomado de modo estreito como características físicas ou biológicas dos corpos) as diferenças e desigualdades que as mulheres experimentavam em relação aos homens. O conceito levava a afirmar que tornar-se feminina supõe uma construção, uma fabricação ou um aprendizado que acontece no âmbito da cultura, com especificidades de de cada cultura. (...) A potencialidade do conceito talvez resida exatamente nesta noção, a de que se trata de uma construção cultural contínua, sempre inconclusa e relacional. (LOURO, 2011, p.63)

Dessa forma, percebe-se que “gênero”, neste contexto, foi um conceito criado para distinguir a opressão de cunho social sofrida pelas mulheres das diferenças físicas tidas até então como “naturais” — o corpo biológico, o sexo. As feminilidades e masculinidades são construções sociais que variam conforme os territórios histórico-geográficos ocupados pelos humanos, conforme as culturas presentes nas sociedades, assim como pelas relações

² Professora australiana de filosofia, incluindo filosofia feminista (University of Sydney).

hierárquicas nas famílias, no mundo laboral e nas íntimas relações de amizade e amor. Portanto, podemos conceber o gênero como um processo de construção, de “fabricação”, desmanchando a noção já mítica de que os comportamentos humanos são “essencialmente e intrinsecamente” inatos, bem como atribuídos por divindades diversas. Inevitavelmente, ainda que sejam conceitos diferentes, gênero e sexualidade se articulam nas relações sociais e pessoais.

Ainda sobre o conceito de gênero, é preciso considerar que meninas e meninos recebem uma socialização diferente conforme o seu sexo biológico, a partir destas construções sociais do que é “feminino” e do que é “masculino”. Traverso-Yépez e Pinheiro (2005, p.149) afirmam que “as relações de gênero situadas sempre em contextos sociais específicos demarcam espaços, delimitam possibilidades e configuram matrizes ou modelos de interação entre as pessoas, implicando em pressões sobre aquelas que as transgridem ou subvertem”. Ou seja, existem lugares específicos delimitados para se ser homem e ser mulher na sociedade, e essas demarcações se estabelecem nas relações e interações pessoais também.

1.3 Estereótipos de gênero e adolescência

De acordo com Santos (2015, p.134), etimologicamente, a palavra estereótipo é formada pela justaposição do grego *stereos*, que significa rígido, e *tupos*, que significa traço. D’Amorim (1997, p.122) define o estereótipo de gênero como “o conjunto de crenças acerca dos atributos pessoais adequados a homens e mulheres, sejam estas crenças individuais ou partilhadas”, o que, na prática, são formas de definir e limitar sujeitos na sociedade; nesse caso, dividindo-os por gêneros e criando normas preconcebidas de como homens e mulheres devem ser, pensar e agir. Em geral, os estereótipos masculinos relacionam-se com independência, força, agilidade, racionalidade, agressividade, autoconfiança, entre outros atributos, enquanto os estereótipos femininos relacionam-se com emocionalidade, fragilidade, gentileza, passividade, obediência, necessidade de proteção, dedicação e outros.

A autora Felipe (1999, p.169) afirma que “há um grande investimento da sociedade para que os sujeitos sejam ou se comportem desta ou daquela forma, que gostem de determinadas coisas em função de seu sexo”, e essas condutas e gostos podem ser considerados estereótipos de gênero. De acordo com concepções mais atuais, a educação

diferenciada de gênero e a imposição de papéis sexuais aos homens e às mulheres são mediadores na difusão destes estereótipos na cultura (TRAVASSOS, 2015, p. 132).

Um artigo publicado no ano de 2017, no periódico *Journal of Adolescent Health*, mostra que os estereótipos de gênero afetam a saúde física e mental dos adolescentes; trata-se de um estudo que envolveu 15 países de cinco continentes diferentes e que evidenciou a existência de “um conjunto de forças globais da escola, pais, mídia e pares que reforçam mitos hegemônicos de que meninas são vulneráveis e meninos são fortes e independentes³”, e estas normas e crenças de gênero têm implicações bastante significativas na vida de meninas e meninos. Os autores identificaram que as meninas, quando apontadas como vulneráveis, passavam a acreditar nisso, tornando-se de fato mais vulneráveis ao casamento infantil, ao abandono escolar, à gravidez precoce, ao risco aumentado de contrair HIV e outras ISTs⁴, à maior exposição à violência e à depressão. Os estereótipos também prejudicam os meninos: estes se envolvem e sofrem mais violência física, morrem com mais frequência devido a lesões não intencionais, são mais propensos ao abuso de substâncias e ao suicídio, além de terem uma expectativa de vida menor quando adultos, se comparado com as mulheres (BLUM, MMARI & MOREAU, 2017). Essas condutas não seriam estabelecidas biologicamente, e sim internalizadas ao longo dos processos de crescimento e desenvolvimento, quando meninas e meninos constroem seus conhecimentos sobre o que significa ser mulher e ser homem - e nisso, “o mundo se expande para os meninos e se contrai para as meninas”.

1.4 A ação da escola na socialização dos indivíduos

Como uma instituição sóciohistórica, a escola pode ser um potente mecanismo de construção de uma cultura democrática, aquela que garante equidade nos direitos e deveres das cidadãs e dos cidadãos. Sendo assim, a discussão e o combate às opressões e violências estruturais precisa ser um de seus compromissos prioritários. A escola, além da família, da mídia e da própria cultura, tem papel fundamental na socialização dos indivíduos e na construção de suas identidades, hábitos e condutas, o que se relaciona com as noções e

³ Tradução livre do artigo *It Begins at 10: How Gender Expectations Shape Early Adolescence Around the World*, disponível em: [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(17\)30355-5/pdf](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(17)30355-5/pdf)

⁴ Infecções Sexualmente Transmissíveis.

concepções de corpo, gênero e sexualidade - e todos os mitos, tabus, preconceitos e estereótipos que podem estar associados a essas temáticas. Os estereótipos de gênero, como padrões de comportamento impostos e esperados de meninas/mulheres e de meninos/homens, estão presentes nos processos educativos familiares, escolares e sociais, o que permite a escola refletir o sexismo da própria cultura social (VIANA & RIDENTI, 1998).

Maia (2012, p.152) ainda ressalta a importância do trabalho de educação para a sexualidade formal na escola, afirmando que este “é fundamental para romper ideias cristalizadas e construídas na sociedade, formando um ser humano consciente das relações sociais a que está submetido, principalmente considerando esse ser humano no período da adolescência.”. De fato, a educação para a sexualidade como tema transversal faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) desde 1998, intitulada como *Orientação Sexual*. Mas estar no currículo e gerar debates em sala de aula não garante que haja um compromisso de parte das instituições educativo-escolares em romper com estereótipos de gênero e com a naturalização das violências - aqui inclusas as violências oriundas da heteronormatividade, da homofobia, da lesbofobia e da transfobia.

No que se refere à sexualidade e o papel da escola, Altmann (2001, p.576) afirma que:

A sexualidade é um “negócio de Estado”, tema de interesse público, pois a conduta sexual da população diz respeito à saúde pública, à natalidade, à vitalidade das descendências e da espécie, o que, por sua vez, está relacionado à produção de riquezas, à capacidade de trabalho, ao povoamento e à força de uma sociedade. (...) Além de foco de disputa política, a sexualidade possibilita vigilâncias infinitesimais, controles constantes, ordenações espaciais meticulosas, exames médicos ou psicológicos infinitos. A sexualidade, portanto, é uma via de acesso tanto a aspectos privados quanto públicos. Ela suscita mecanismos heterogêneos de controle que se complementam, instituindo o indivíduo e a população como objetos de poder e saber. (ALTMANN, 2001, p.576)

Assim, a sexualidade se torna “uma via de acesso tanto a aspectos privados quanto públicos, suscitando mecanismos heterogêneos de controle que se complementam”. A escola, nesse sentido, é uma das principais instituições onde esses mecanismos aparecem, onde os corpos podem ser controlados e adequados a “padrões desejáveis” conforme o contexto.

2 OBJETIVOS

Os objetivos gerais desta pesquisa centram-se na identificação das relações entre estereótipos de gênero e sexualidade a partir das concepções construídas por adolescentes em

contexto escolar, especificamente no Ensino Fundamental. Busco, assim, trazer mais subsídios para as discussões e outros estudos relativos ao papel da escola em processos de superação desses estereótipos, das opressões e da hierarquia de gênero, visando maior equidade nas relações sociais e sexuais, gerando possibilidades para a desnaturalização da violência de gênero.

A amplitude desses objetivos, e referenciada na realização dos passos metodológicos, conduziu à definição dos seguintes objetivos específicos:

- Identificar as noções e/ou concepções sobre sexo e sexualidade expressas por adolescentes de 8º ano, situados em uma escola pública estadual;
- Relacionar estas noções com supostos padrões de conduta divididos por gênero;
- Identificar e comparar os padrões de conduta que as(os) sujeitas(os) de pesquisa consideram aceitáveis para meninas/mulheres e para meninos/homens; e
- Analisar como se dá o processo de inserção dos estereótipos de gênero nas concepções das(os) sujeitas(os) de pesquisa e, também, como se reafirmam no contexto escolar, através da expressão de uma sexualidade latente e em processo de construção, no contexto escolar.

3 METODOLOGIA

3.1 Concepção de pesquisa qualitativa e primeiros passos

Para identificar as concepções das(os) adolescentes estudantes do 8º ano escolar referentes à sexualidade, bem como os possíveis estereótipos de gênero nelas inseridas, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa e de abordagem exploratória. Epistemologicamente, pesquisas qualitativas são desenvolvidas nos campos das ciências sociais e humanas, nas quais os contextos sociohistóricos e seus processos constitutivos são considerados e valorizados. Nela, a pesquisadora é parte da pesquisa e a fonte direta dos dados é o próprio ambiente investigado - neste caso, a escola, ou melhor: os seres humanos inseridos no contexto da escola. Nesta abordagem, é necessário que “o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, e que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Para Minayo (2001, p.21-22), a pesquisa qualitativa trabalha no campo “dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, estes presentes nas relações pessoais e sociais e que contemplam a realidade desta investigação. Todos estes significados, crenças e valores, implícitos e/ou explícitos, são interpretados pela pesquisadora a partir dos seus valores e seu envolvimento emocional com o tema de investigação. A aceitação deste envolvimento é uma das peculiaridades da pesquisa qualitativa (GUNTHER, 2006).

Como instrumento de coleta de dados, optamos por elaborar um questionário semiestruturado a partir das indagações pertinentes ao meu objeto de pesquisa e à temática nele inserida. Gil (1999, p.128) afirma que o questionário é “uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”, o que justifica a escolha dessa técnica para atingir os objetivos desta pesquisa.

Assim como qualquer técnica de pesquisa, o questionário possui suas vantagens e limitações. A garantia de anonimato das respostas e a menor exposição das(os) sujeitas(os) de pesquisa às minhas opiniões pessoais na posição de pesquisadora (que pudessem interferir na honestidade das respostas) foi uma das razões para optar por este instrumento.

O critério principal da escolha por estudantes do 8º ano relaciona-se com a abrangência de uma faixa etária possivelmente heterogênea em vivências e experiências, tanto em relação ao corpo das sujeitas e dos sujeitos em puberdade, como ao despertar da sexualidade e suas primeiras experiências sexuais com o outro - considerando que a idade média de iniciação sexual de adolescentes estudantes de escolas públicas de Porto Alegre gira em torno de 14 anos (TRONCO & DELL’AGLIO, 2012).

Outro critério para esta escolha foram os conteúdos curriculares de Ciências, no 8º ano, compostos por temáticas relacionadas ao Corpo e Sexualidade Humanos, o que poderia ser um fator facilitador para justificar a necessidade da pesquisa e ampliar as possibilidades de se obter o consentimento da escola envolvida, bem como das(os) responsáveis pelas(os) adolescentes menores, autorizando sua participação na pesquisa de campo.

Amparada por pressupostos éticos subjacentes a este tipo de investigação, e o seu derivado compromisso profissional, as sujeitas e os sujeitos envolvidos receberam um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) (**APÊNDICE A**), a ser lido e assinado pela pessoa adulta responsável e também pelas sujeitas e pelos sujeitos de pesquisa. A partir do

recebimento dos termos assinados, organizou-se a coleta de dados em acordo com professores e equipe diretiva da escola selecionada, diretamente envolvidos com as turmas de estudantes pesquisados, para que pudessem responder ao instrumento de pesquisa - um questionário semiestruturado (**APÊNDICE B**). Também vale enfatizar que manter o anonimato de todas(os) as(os) envolvidas(os) faz parte do compromisso da pesquisadora.

3.2 Estruturando o questionário

Guiando-me pela busca das respostas às indagações iniciais deste trabalho, expressas através dos objetivos específicos apresentados, o questionário semiestruturado foi elaborado tendo como pressupostos a coerência entre o objeto de pesquisa, os percursos investigativos e os referenciais teóricos pertinentes, bem como a linguagem empática e mais próxima dos estudantes investigados, daí partir de perguntas mais gerais para outras mais específicas - do menos pessoal para o mais pessoal. Foi composto de perguntas fechadas, que diminuem o custo de resposta e exigem menos esforço das(os) respondentes, facilitando a finalização e a devolução do questionário à pesquisadora, e perguntas abertas, as quais estabelecem um clima receptivo entre pesquisadora e respondentes, capturando opiniões que não seriam expostas nas perguntas fechadas (GUNTHER, 2003)

Tendo um total de 12 perguntas numeradas, sendo oito abertas e quatro fechadas, o questionário estruturou-se conforme o apresentado no Quadro 1, abaixo:

QUADRO 1 - Elaboração do questionário semiestruturado conforme objetivos da pesquisa

| Parte do questionário | Perguntas | Objetivos |
|---------------------------------|------------------|--|
| Sujeitas e sujeitos de pesquisa | 1, 2 e 3 | Me aproximar um pouco da(do) sujeita(o) de pesquisa, a partir de informações de sua idade, gênero e convivência familiar |
| Percepção pessoal e social | 4 e 5 | Identificar alguns valores e percepções sociais das(os) sujeitas(os) de pesquisa |

| | | |
|---------------------------------|---------------------------|--|
| Sexualidade como temática | 6, 7 e 8 | Reconhecer a proximidade das(os) sujeitas(os) com a temática <i>sexualidade</i> |
| Condutas masculinas e femininas | 9 (a, b e c), 10, 11 e 12 | Caracterizar as condutas e preferências masculinas e femininas que são julgadas como aceitáveis/corretas ou não, bem como são interpretadas pelas(os) adolescentes |

3.3 Sala adentro

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual situada atualmente no bairro Rio Branco, na região central de Porto Alegre (RS). A escolha da escola deveu-se, principalmente, aos vínculos previamente estabelecidos nos períodos de estágio de docência. Busquei realizar a pesquisa em algumas outras escolas, mas os vínculos prévios se tornaram mediadores facilitadores ao acesso e, portanto, tiveram relevância maior na escolha definitiva.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram meninas e meninos adolescentes, com idade variando entre 12 e 15 anos (com média de aproximadamente 13,5 anos, tanto as meninas quanto os meninos), estudantes de duas turmas de oitavo (8º) ano do Ensino Fundamental, a turma A e a turma B, ambas do turno da manhã.

Inicialmente, a proposta era de fazer a aplicação do questionário no período de Ciências, mas, devido a disponibilidade dos professores em uma das idas à escola, combinamos que a coleta de dados ocorreria durante o período de Ensino Religioso, ministrado nos oitavos anos por um professor que atua também na área de Ciências e na disciplina de Química/Ensino Médio, e que se mostrou receptivo à realização da pesquisa. Considerei a possibilidade de alguns estudantes evidenciarem certo estranhamento com uma pesquisa em que os termos “gênero” e “sexualidade” estivessem presentes no título⁵ e, ao

⁵ O título da pesquisa, tanto no TCLE, quanto no questionário semiestruturado, consta como “A influência dos estereótipos de gênero na construção da sexualidade no contexto escolar”. A palavra *influência* objetiva as intenções do estudo tanto para a instituição escolar quanto para as sujeitas e os sujeitos de pesquisa; todavia, foi posteriormente substituída pela palavra *ação*, por expressar com maior intensidade e abrangência a inserção dos estereótipos de gênero na construção da sexualidade.

mesmo tempo, fosse realizada em um período de Ensino Religioso - temas que ainda são tradicionalmente vinculados à área de Ciências e à disciplina de Biologia, apenas. Mas, a despeito desta minha hipótese, não percebi estranhamentos ou questionamentos em relação a isso durante o processo.

No período total de uma semana, fui às salas de ambas as turmas quatro vezes: uma vez para me apresentar como pesquisadora e entregar o TCLE às(aos) alunas(os), duas vezes para receber os TCLE assinados por elas(es) e pela(o) responsável e uma vez para a aplicação do questionário semiestruturado. A turma A tinha um total de 19 estudantes, e a turma B, 20 estudantes. Ambas as turmas pareceram receptivas à minha presença, principalmente a turma A.

O dia de apresentação e entrega dos termos felizmente coincidiu com a semana de provas, e em ambas as turmas todas e todos estavam presentes, totalizando 39 TCLE entregues, mas apenas 15 foram devolvidos atestando consentimento em participar da pesquisa. Por projetar que a devolução dos TCLE poderia indicar um menor número de estudantes que o total das duas turmas, tentei estabelecer um vínculo de confiança e reforçar o valor e a necessidade das respostas delas(es) para a realização da pesquisa.

No entanto, e apesar das minhas tentativas, pude observar que boa parte das(os) adolescentes que não devolveram os TCLE assinados tiveram algum tipo de constrangimento em entregá-lo para a(o) responsável, ainda que demonstrassem vontade de participar da pesquisa e curiosidade em relação ao conteúdo do questionário. Se o tempo da pesquisa de campo fosse mais longo e/ou se eu utilizasse outras técnicas de engajamento e/ou tivesse fornecido mais subsídios para as(os) próprias(os) sujeitas(os) de pesquisa dialogarem com suas mães, seus pais ou responsáveis, talvez, esclarecer e convencer os adultos a respeito do valor deste estudo, de seu tema central e de todos os princípios éticos a serem respeitados, poderia ter gerado um número amostral maior.

No dia da aplicação do questionário, apenas 12 estudantes dentre os 15 que consentiram em participar mediante TCLE estavam presentes. Responderam ao questionário e autorizaram o uso das respostas neste trabalho, portanto, seis meninas e seis meninos - sendo três meninas e quatro meninos na turma A e três meninas e dois meninos na turma B. A fim de não gerar algum tipo de exclusão, o questionário foi oferecido também aos que não devolveram o TCLE, com a garantia de que as respostas não entrariam nos dados da pesquisa. O tempo para responderem variou entre 10 e 25 minutos, aproximadamente.

Enquanto respondiam às perguntas do questionário, percebi que alguns meninos, especialmente, demonstraram uma mistura de estranhamento, euforia e desconforto em relação a algumas perguntas, especialmente àquelas que abriam possibilidades de interpretação para temas relacionados à violência e ao consentimento e solicitavam certo julgamento moral acerca de. Na turma B, um menino, já na segunda página do questionário, chegou a me declarar: *“nossa, sora, olha as perguntas que tu faz...”*, como quem se depara com uma situação - ainda que hipotética - sobre a qual nunca havia pensado. Em ambas as turmas, a maioria dos meninos trocaram palavras entre si sobre as perguntas e ficaram curiosos para ver as respostas uns dos outros; as meninas, por sua vez, “abaixaram as cabeças” e escreveram em silêncio. Vi apenas uma delas, na turma 81, sussurrando com a colega da frente sobre as perguntas.

3.4 Análise de conteúdo

Para possibilitar a interpretação das respostas dos questionários e a posterior transformação dos dados em resultados a serem discutidos, foi utilizado o método de análise de conteúdo, cujo ponto de partida é a mensagem emitida, e necessariamente vinculada às condições contextuais de seus produtores, seja verbal, silenciosa ou simbólica (FRANCO, 2008, p.12). Laurence Bardin (1977, p.38) conceitua o método da seguinte forma:

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não). (BARDIN, 1977, p.38)

A fonte de emissão das mensagens são as(os) sujeitas(os) de pesquisa, que utilizam de um processo codificador (nesse caso, a linguagem) resultando na mensagem; a pesquisadora é a receptora desta mensagem, e quem fará o processo decodificador, produzindo inferências a partir de indicadores latentes nas mensagens. A inferência pode ser definida como o procedimento intermediário que vai permitir a passagem gradativa da descrição à interpretação (FRANCO 2008, p.29).

Baseando-me nos referenciais sobre a técnica análise de conteúdo, e tendo em vista a transformação dos dados em resultados, organizei os dados em três fases: a primeira, de leitura flutuante ou pré-exploratória do material, a fim de captar de forma global as principais ideias e seus significados, sem a intenção inicial de sistematizar e classificar. A segunda fase consistiu em selecionar as unidades de análise, recortes temáticos de sentenças, frases e palavras com a orientação das questões a serem respondidas pelas(os) pesquisadas(os). A terceira fase foi a da categorização, na qual foram criados enunciados que contemplem os temas identificados e os organizem de acordo com as suas proximidades, para serem então discutidos e analisados com amparo dos referenciais teóricos pertinentes, viabilizando assim a construção de novos conhecimentos (CAMPOS, 2004).

A partir de leituras sucessivas dos dados obtidos, e da sua organização, foram criadas três categorias de análise e sete subcategorias. No Quadro 2, estão representadas junto aos seus indicadores.

QUADRO 2 - Categorias e subcategorias de análise e seus indicadores

| Categorias | Subcategorias | Indicadores |
|---|--------------------------------------|---|
| <i>Concepções sobre Gênero na Sociedade</i> | Desigualdade entre homens e mulheres | Homens e mulheres não são tratados da mesma forma na nossa sociedade |
| <i>Concepções sobre Sexo e Sexualidade</i> | Lugar de conversa | É necessário discutir sobre sexualidade na escola / Sexualidade deve ser discutida em casa |
| | Prazer | O sexo está relacionado ao prazer |
| <i>Conduitas Femininas e Masculinas</i> | Iniciativa | Meninos e homens devem tomar a atitude, mas meninas e mulheres também podem tomá-la |
| | Brutalidade | Os meninos se sentem pressionados a agir de forma bruta |
| | Agradabilidade e vulnerabilidade | Meninas dizem “sim” quando não querem algo para agradar o parceiro e deixá-lo feliz / Meninas se sentem pressionadas a fazer sexo |
| | Resistência | Meninas se “fazem de difícil” |

Descrição das categorias:

Concepções sobre gênero na sociedade: categoria que se refere às visões construídas pelas sujeitas e pelos sujeitos de pesquisa sobre as relações sociais entre homens e mulheres e como são tratados na nossa sociedade.

Concepções sobre sexo e sexualidade: categoria referente ao que as sujeitas e os sujeitos de pesquisa pensam sobre a temática da sexualidade - se deve ser conversada na escola e ao que está relacionada - e que concepções têm sobre sexo e sexualidade.

Condutas femininas e masculinas: categoria que expressa condutas, modos de pensar e agir esperados e identificados nas respostas dos meninos/homens e das meninas/mulheres, especialmente no que se refere a relacionamentos afetivo-sexuais.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao longo desta discussão, os resultados obtidos são apresentados conforme as categorias de análise criadas a partir da coleta de dados. Para cada uma destas categorias descritas, foram definidas as subcategorias que, por sua vez, também se relacionam com os indicadores. E estes indicadores ganham força por suas recorrências ou frequência dos termos, frases e afirmações. Devido à reduzida amostra de sujeitas e sujeitos de pesquisa, outras respostas que tragam contrapontos e/ou pontos relevantes de serem discutidos também serão inseridas neste tópico. Com base na autoidentificação presente no início do questionário, temos seis (6) meninas com idades de 12 a 15 anos e seis (6) meninos, de 13 a 14 anos. As meninas estarão representadas pela cor **verde** e pela **letra F** (F1 a F6), e os meninos estarão representados pela cor **roxa** e pela **letra M** (M1 a M6).

Em relação a outros dados que não se inserem nas categorias de análise, é notável que, na pergunta *Com quem você mora?*, a mãe esteja presente em todas as respostas (total 12), seguida de irmã(s) e irmão(s), presentes em sete dos lares; após, estão os pais, presentes em seis lares - sendo quatro de meninos e dois de meninas. Avós, tia, prima, cunhada e sobrinha também aparecem com frequência menor cada. Três lares são compostos apenas por mulheres, quando incluídas as sujeitas de pesquisa. Sobre as qualidades que as(os) sujeitas(os) mais valorizam (pergunta 4 do questionário), a *humildade* foi escolhida por oito adolescentes, seguida de *autoconfiança*, *lealdade* e *sinceridade*, também escolhidas por cinco adolescentes cada.

4.1 Concepções sobre gênero na sociedade

Nesta categoria, destaco o reconhecimento por parte das sujeitas e dos sujeitos investigadas(os) sobre a desigualdade entre homens e mulheres na sociedade, definida como subcategoria. Na pergunta *Você acha que mulheres e homens são tratados da mesma forma na nossa sociedade?*, o “não” foi a resposta unânime; ou seja, todas e todos reconhecem que o tratamento de homens e mulheres na nossa sociedade é diferenciado. Dois adolescentes ainda justificaram:

Estudante F4:

Não muito, porque tem algumas mulheres que sofrem por discriminação, agressão física e verbal, e eu não acho isso justo.

Estudante M3:

Não, muitos homens tratam as mulheres como inferiores.

A estudante F4 usou o conceito de “justiça” - no caso, injustiça - ao reconhecer a desigualdade entre homens e mulheres, na qual as mulheres são as vítimas. As mulheres são o objeto que sofre a ação, mas não fica explícito qual é o sujeito que discrimina e que agride. O estudante M3 apontou que muitos (ideia de quantidade) homens se relacionam com as mulheres vendo-as e tratando-as como inferiores; aqui, as mulheres não “são inferiorizadas”, e sim existe um sujeito - um tipo de homem com o qual provavelmente o menino não se identifica - que inferioriza as mulheres. Há uma percepção de que existem sujeitos que sustentam essa relação desigual, e estes sujeitos são do mesmo gênero que ele, ainda que ele mostre reprovar esse tipo de conduta.

Além disso, chamo atenção para as respostas da questão 8 do questionário, que solicitava a marcação de um X em todas as palavras, dentre uma lista de 24, que a(o) sujeita(o) considerasse relacionado à sexualidade; duas das principais palavras mais assinaladas foram *gênero* e *identidade* - ambas por oito estudantes cada, atrás apenas da palavra *sexo*. Todavia, por se tratar de uma pergunta fechada, não há um detalhamento sobre o que elas e eles entendem por estes conceitos. A suspeita é de que o fator midiático tenha

impacto nessa atribuição relacional entre as palavras, visto que “gênero, sexualidade e identidade” têm sido termos bastante difundidos nas mídias hoje, principalmente na internet.

4.2 Concepções sobre sexo e sexualidade

A primeira subcategoria a ser analisada, relacionada às concepções sobre sexo e sexualidade construídas pelas(os) adolescentes, é *Lugar de conversa*. Existe algum lugar específico para se falar sobre sexo e sexualidade? Qual seria este lugar?

Primeiramente, as(os) sujeitas(os) responderam à pergunta fechada *Você já conversou com alguém sobre sexualidade?*, com opção de sim ou não. Oito responderam “sim” e quatro responderam “não” - sendo dois meninos e duas meninas. Então, responderam à pergunta *Você acha importante conversar sobre sexualidade na escola? Por quê?*, na qual cinco das seis meninas responderam que sim, acham importante conversar sobre sexualidade na escola, e cinco dos seis meninos responderam que não, não acham importante conversar sobre esse tema no ambiente escolar. Algumas das justificativas para não falar sobre sexualidade na escola foram:

Estudante M1:

Porque isso não é assunto de escola ou de professores, isso deve ser discutido em casa.

Estudante M2:

Não é lugar para isso.

Estudante M4:

Pois acho que cada um poder ser do jeito que quiser, sem uma, de certa forma, influência na escola.

Por sua vez, algumas das respostas positivas sobre conversar sobre sexualidade na escola foram:

Estudante F4:

Porque devemos aprender sobre a idade, sobre os cuidados que devemos ter, sobre o que devemos fazer, o que pode ocorrer durante e a prevenção e os cuidados com a camisinha.

Estudante F1:

Para as pessoas que não entendem direito entenderem.

Estudante F6:

Porque muitas vezes pessoas são julgadas pelo o que escolheram e acho que assim iria melhorar a convivência de todos.

Estudante M3:

Para acabar com o preconceito.

A primeira resposta, da estudante F4, explicita uma ideia de que sexualidade é sinônimo de - ou, ao menos, resumida em sua maior relevância em - ato sexual, geralmente heteronormativo. Por outro lado, a menina mostra um pensamento positivo em relação ao cuidado e a prevenção, parecendo tratar os fatos com naturalidade.

Nas seguintes respostas, as sujeitas (F1 e F6) e o sujeito (M3) mostram uma atenção ao outro e ao coletivo, visto que o não entendimento, o “julgamento” e o preconceito são vistos como características nocivas aos indivíduos e ao grupo como um todo - neste caso, provavelmente a turma escolar.

Talvez, e com uma amostra maior, poderíamos encontrar aqui um nítido indício de estereótipos de gênero que agem nas posições e opiniões que as e os adolescentes geralmente tomam para si, dado a proporção de meninas e meninos que responderam ‘sim’ e ‘não’ para a pergunta. Melo (2004, p.252) afirma que “traços individualistas ou instrumentais (por exemplo: independente, agressivo, racional) caracterizam-se como sendo pertinentes à masculinidade e traços coletivistas ou expressivos (por exemplo: amorosa, sensível, delicada) como pertinentes à feminilidade”.

Estes traços individualistas sendo atribuídos à masculinidade poderiam justificar, em partes, a resistência dos meninos em ver importância ou necessidade de discutir sexualidade

na escola. A defesa de pelo menos um deles foi de que o assunto deve ser discutido em casa, tida como ‘âmbito privado’ e entendida como “com a família”, mas o mesmo sujeito declarou nunca ter falado com alguém sobre sexualidade. E de fato, sabe-se que muitos pais (incluindo pais e mães) declaram nunca conversar com seus filhos e suas filhas sobre sexualidade, seja por não ver necessidade ou ter dificuldade em manter um diálogo sobre o tema em casa; assim, as e os adolescentes, quando não obtêm respostas no lar, as buscam com terceiros, amigos, parceiros e na mídia, muitas vezes com informações imprecisas, incompletas, carregadas de moral e fora da realidade delas(es) (NERY, 2014, p.289-290). Sendo assim, esse ‘lugar ideal’ para falar sobre sexualidade - que não seria a escola - talvez sequer exista, mas expõe possíveis tabus e constrangimentos que desejam-se ser evitados.

A segunda subcategoria de análise foi *Prazer*, cujas menções foram surpreendentemente positivas, visto que a maioria referenciou prazer envolvido no sexo (e não apenas este como reprodução biológica ou algo destrutivo e condenável). Entre as respostas sobre as palavras que as(os) sujeitas(os) relacionavam com sexualidade, ‘prazer’ foi assinalada por cinco dos 12 estudantes, e mais especificamente: por quatro meninas e um único menino. É interessante notar essa proporção dentro dessa amostra, visto que historicamente - durante toda a existência conhecida do patriarcado - as mulheres têm seus corpos submetidos ao prazer e ao desejo masculinos (BORIS, 2007) em detrimento do seu próprio prazer.

A referência ao prazer também apareceu na pergunta que solicitava a concordância ou a discordância da afirmação "*O sexo é mais importante para os homens do que para as mulheres*" e uma justificativa para a resposta. A maioria (nove) discordou da afirmação, em geral justificando que o sexo tem a mesma importância para mulheres e homens e/ou que “depende de cada pessoa”. O termo *prazer*, por escrito, surgiu em três respostas:

Estudante F3:

Discordo. Eu acho que para ambos é importante, mas não só na questão do prazer, e sim por ser uma "fase" essencial e importante na vida.

Estudante F4:

Concordo, porque os homens têm mais vontade, mais prazer, mais tesão do que mulheres, então é bem provável.

Estudante M3:

Discordo, isso é um pensamento retrógrado que apresenta as mulheres como apenas instrumento de prazer dos homens.

Nas três respostas, o termo é citado com conotação diferente: na primeira (estudante F3), reafirma o valor do prazer para fazer do sexo algo importante e necessário para mulheres e homens, um indicador desta subcategoria de análise. Na segunda afirmação (estudante F4), a referência é à crença de que os homens têm mais prazer e necessidade sexual do que as mulheres, um estereótipo extremamente naturalizado que sustenta vários outros - como a infidelidade masculina tida como inevitável, por exemplo (SANTOS, 2016). Na terceira e última (estudante M3), há uma crítica a um ‘pensamento retrógrado’ que fornece subsídios para o exercício da dominação masculina como fenômeno social, e não apenas individual.

4.3 Condutas masculinas e femininas

Abordando diretamente as expectativas das(os) adolescentes sujeitas(os) de pesquisa em relação às condutas esperadas de homens e mulheres - especialmente em relacionamentos afetivo-sexuais -, a primeira subcategoria a ser analisada será a de *Iniciativa*. A principal pergunta geradora deste indicador foi a *No que se refere a ficar, namorar e transar, é importante que os homens tomem a atitude*, na qual foi solicitado que as sujeitas e os sujeitos apresentassem concordância ou discordância e justificassem a resposta. Das 12 respostas, oito foram de discordância, duas de concordância e duas exprimiram dúvida/indecisão. Todas as respostas tiveram a mesma proporção entre meninas e meninos. As respostas de concordância demonstram uma noção de equidade nas relações afetivo-sexuais no que se refere à iniciativa e “tomada de atitude” - tal como se demonstra nos exemplos a seguir -, ainda que as(os) adolescentes reconheçam que mulheres e homens não têm essa equidade no tratamento social, como discutido na primeira categoria de análise.

Estudante F6:

Discordo, nós mulheres podemos tomar a atitude sim!

Estudante F5:

Discordo, as mulheres também podem tomar as atitudes, mulher tem que se impor no relacionamento ou em apenas uma "ficada".

Estudante M5:

Discordo. Discordo porque as coisas são equivalentes e qualquer um pode dar o primeiro passo.

Estudante M1:

Discordo, pois se a mulher quiser ter a atitude, ela pode, mas se for um casal gay, daí um dos homens tem que tomar atitude.

Destaca-se a resposta do estudante M1, que apesar do caráter heteronormativo do próprio instrumento de pesquisa, deu visibilidade a outra orientação afetivo-sexual criando um exemplo de um casal gay.

Mesmo com a discordância da afirmação da pergunta, é forte a ideia de que mulheres “podem”, e não necessariamente “devem” tomar a iniciativa. Em duas respostas com “discordo”, as justificativas colocam o homem como quem deve tomar a atitude, mas, que em casos além do “comum”, as mulheres precisam tomar a iniciativa. Um menino relaciona a atitude feminina como consequência da falta de atitude masculina ao se referir a “homens que não correm atrás”, colocando como conduta esperada masculina a ação, a iniciativa:

Estudante M4:

Discordo. A maioria das vezes é o homem que toma atitude, mas têm homens que não correm atrás.

Estudante F3:

Discordo. Mesmo eu achando que muitas vezes o homem que deve tomar a atitude, a mulher também. E se ela quer, não tem por que não tomar a iniciativa.

Das poucas concordâncias com a afirmação, destaco a resposta de uma menina que se justifica dizendo que algumas mulheres não tem coragem de tomar a iniciativa:

Estudante F4:

Concordo, porque alguns homens precisam ter atitude, porque algumas mulheres não tem coragem de chegar e pedir.

Aqui, se mostra mais um possível indício de que o estereótipo do homem ativo, que toma as decisões, e da mulher passiva, recatada e que espera a decisão e escolha masculina persiste no imaginário, ainda que esteja, nesta amostra, mostrando sinais de superação no âmbito da iniciativa afetivo-sexual.

A segunda subcategoria de análise é a da *Brutalidade*, partindo da percepção que as meninas e os próprios meninos têm das atitudes masculinas consideradas brutas, agressivas. De acordo com o dicionário Michaelis⁶, algumas definições do termo *brutalidade* são “caráter ou qualidade do que é ríspido; estupidez, grosseria, rispidez” e “falta de contenção ou equilíbrio; descontrole, impetuosidade, violência”. Pelo teor das respostas obtidas, as(os) sujeitas(os) desta pesquisa mostraram interpretar o termo como sinônimo de rispidez e também violência.

A subcategoria surge a partir destes indicadores presentes principalmente na pergunta 10, aberta, do questionário: *Na sua opinião, os meninos se sentem pressionados a agirem de forma “bruta” às vezes? Escreva por quê.*”. No total, sete adolescentes responderam que sim, três disseram que não, um declarou não ter entendido e um deixou sem resposta. Algumas respostas estão exemplificadas a seguir, iniciando pelas percepções das meninas:

Estudante F3:

Sim, porque eles se sentem pressionados diversas vezes a tomar a iniciativa e podem acabar agindo de forma bruta.

Estudante F4:

Sim, porque às vezes os homens pegam muito pesado com as mulheres.

Estudante F5:

Sim, porque alguns pais fazem eles agirem assim, ou por medo que os outros achem que

⁶ Marca de dicionários de língua portuguesa e estrangeira publicado no Brasil pela editora Melhoramentos.

eles não são "homem" de verdade.

Elas, meninas, demonstram perceber que existe uma pressão - familiar e provavelmente social - para que os meninos ajam dessa forma, inclusive como demonstração da própria masculinidade. De fato, conforme Vilhena (2009, p.43), desde a infância, os homens são incentivados a desenvolver atitudes competitivas, agressivas e a demonstrar poder pela força física. Pela limitação do instrumento de pesquisa, não há como inferir com convicção ao que exatamente a estudante F4 se refere quando afirma que os homens “pegam pesado” com as mulheres, mas, pelo significado da expressão, pode ser uma identificação de que os homens excedem alguns limites, talvez até físicos, sendo uma alusão à violência de qualquer forma.

Dentre as respostas dos meninos - que não foram tão unânimes como as das meninas para afirmar que se sentem pressionados a agir de forma bruta - destaco duas delas:

Estudante M3:

Sim, porque senão eles vão ser motivo de piadas homofóbicas por outros meninos.

Estudante M5:

Talvez, depende de alguns momentos em que normalmente nossa masculinidade e honra está sendo rebaixada por outra pessoa.

A honra, como um código comportamental que expressa a reputação do indivíduo para outras pessoas, torna-se diretamente associada aos papéis de gênero, no caso, à masculinidade (RODRIGUEZ-MOSQUERA, MANSTEAD & FISCHER, 2002). Ferir a honra, portanto, fere a masculinidade, e isso, de acordo com o sujeito, pode levar a uma conduta “bruta”.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (2012, p.20), em sua obra *A Dominação Masculina*, publicada pela primeira vez em 1998, ao se referir aos aspectos de dominação em condutas sexuais entre homens e mulheres, afirmou:

A virilidade, em seu aspecto ético mesmo, isto é, enquanto *qüididade*⁷ do *vir*, *virtus*, questão de honra, princípio da conservação e do aumento da honra, mantém-se

⁷ Qualidade essencial.

indissociável, pelo menos tacitamente, da virilidade física, através, sobretudo, das provas de potência sexual. (BOURDIEU, 2012, p.20)

As expectativas referentes às condutas masculinas, portanto, estão próximas à virilidade, à ação e à agressividade, e isso se expressa na construção da sexualidade e por consequência nos relacionamentos sexuais e afetivos. Agir de forma bruta pode ser uma forma de reafirmar a própria sexualidade. O estudante M3 refere-se às piadas homofóbicas que um menino supostamente sofre no caso de não agir conforme o esperado da masculinidade hegemônica, visto que agir de forma “efeminada” - estereótipo geralmente ligado aos homens homossexuais, pelas características atribuídas, também de modo estereotipado, ao ‘feminino’ - é deixar de fazer parte do universo viril e ser igualado às mulheres na posição passiva (RONDINI, 2017, p.59)

A terceira subcategoria relaciona-se com *Resistência*; nesta, exemplifica-se como a resistência feminina de dificultar o acesso aos seus corpos é ainda valorizada, expressa por expressões como “se fazer de difícil”.

Rieth (2002, p.81), ao escrever sobre a iniciação sexual na juventude de mulheres e homens, cita a seguinte situação: “[...] o casal começa a conversar sobre o assunto, a troca de carícias se intensifica, algumas iniciativas masculinas esbarram na resistência feminina, até que um dia, *de repente*, acontece de a jovem resolver não mais resistir.” Aqui, tem-se como esperado, entre as condutas femininas em relacionamentos heterossexuais, resistir às iniciativas sexuais masculinas mesmo quando há desejo recíproco, seja por pudor, moral ou por tentativa de “ser valorizada”, inclusive porque, ao contrário da virgindade masculina, a virgindade feminina tende a ser extremamente valorizada em vários contextos. Na pergunta 11 do questionário aplicado, consta: *Em relacionamentos afetivos e sexuais, você acha que muitas vezes as meninas dizem "não" querendo dizer "sim"? Em quais momentos?*. Destaco as respostas a seguir:

Estudante F4:

Sim, porque às vezes elas querem mas discordam só para se fazer de difícil, ou senão elas não estão preparadas no momento em que o homem chega e fala no ouvido bem baixinho e suave.

Estudante F5:

Olha, depende muito da menina, algumas realmente não querem, tipo na primeira vez, às vezes elas não estão prontas, mas algumas só ficam se fazendo de difícil.

Estudante M4:

Concordo, quando elas estão "se fazendo" (ALGUMAS).

Nestas respostas, o *não* verbalizado pelas meninas e mulheres parece esconder um desejo existente, mas utilizado apenas para provocar o outro. O valor deste *não* parece estar ligado às condutas individuais de quem o expressa, e não como uma negativa que necessita ser respeitada sempre. A ideia de não estar “pronta” e “preparada” - provavelmente para a iniciação sexual - dá valor à negativa, pois, mesmo que haja desejo sexual, é aceitável socialmente fazer as negativas em razão da manutenção da virgindade. Caso contrário, a resistência seria artificial, uma forma de “fingimento”. A hipervalorização da resistência feminina naturaliza a ideia de que a mulher é um objeto a ser conquistado e, o acesso ao seu corpo, uma barreira a ser “quebrada”. Dias et al. (2017, p.122) afirma:

[...] desde a antiguidade, a virgindade era endeusada e velada. Havia uma pressão social para manter o corpo da mulher intacto. Afinal, este era considerado inferior ao do homem, sendo vedado, portanto, o direito ao prazer sexual, restringindo o ato do sexo apenas à procriação. Destaca-se que, ainda nos dias atuais, a virgindade continua sendo medida de limitação à liberdade feminina. (DIAS et al, 2017, p.122)

Destaco, porém, duas respostas, de uma estudante e de um estudante, ambas potenciais indícios de que, aos poucos, é possível que os esforços dos movimentos feministas em abordar questões de consentimento estejam alcançando o público adolescente, especialmente com a máxima “*não é não!*”, também alavancada pela mídia:

Estudante F1:

Acho que quando a pessoa diz não ela realmente não quer.

Estudante M6:

Não, a menina fala não porque não quer.

A quarta e última subcategoria analisada intitula-se *Agradabilidade e vulnerabilidade*. Aparece majoritariamente pelos indicadores presentes na pergunta 12 do questionário, que de um modo geral se refere, também, ao consentimento e à verbalização dos desejos femininos, fazendo continuidade à pergunta 11, discutida na categoria anterior:

Acha que o contrário (meninas dizendo "sim" quando não querem fazer algo) também acontece? Em quais momentos?

As sujeitas e os sujeitos desta pesquisa, ao serem questionadas(os) se *as meninas dizem 'sim' mesmo quando não querem fazer algo*, 9 concordaram e 3 (todos meninos) disseram que “não sabiam”. Dos que concordaram, alguns utilizaram a ideia de “agradar o outro” nas suas respostas, como exemplificado a seguir:

Estudante F2:

Claro, pode acontecer também, elas podem ficar com medo, ou podem fazer para não vê-lo triste.

Estudante F4:

(Sim,) No momento que ela está braba e só quer mesmo agradar o namorado, noivo ou sei lá.

Estudante M4:

Concordo, quando veem que o homem quer, e querem o deixar feliz (ALGUMAS).

Mas a maioria também fez referência à “pressão” - psicológica, no caso -, além do termo “medo” (como no caso da estudante F2, também):

Estudante F1:

(Sim,) Quando elas são pressionadas.

Estudante F3:

Acho, para não passar "vergonha" ou qualquer coisa do tipo, e por medo também.

Estudante F5:

Acho que sim, mas como eu disse "depende da menina". Algumas se sentem pressionadas a fazer algo e acabam dizendo "sim" mesmo sem querer de verdade.

Estudante F6:

Acontece, às vezes elas não querem mas a outra pessoa acaba pressionando e a menina vai falar sim, para que ela pare de incomodar.

Estudante M2:

Sim, às vezes são forçadas a transar e por isso dizem sim querendo dizer não.

Estudante M3:

Acho que acontece quando elas são muito pressionadas a fazer sexo.

Analisando estas respostas pela subcategoria *Agradabilidade e vulnerabilidade*, cabe o entendimento de que ser dócil, servil e submissa são características atribuídas e esperadas pelas mulheres historicamente (MARTINS, 2004, p.41-42). O cuidado, a afetuosidade e a gentileza também são atributos geralmente relacionados ao feminino (NATIVIDADE, 2014, p.35). Neste contexto, é pertinente pensar que existe uma tendência de as meninas serem socializadas para agradar as outras pessoas, muitas vezes ignorando as próprias vontades e insatisfações, o que potencialmente as coloca em situação de vulnerabilidade. As relações afetivas e principalmente sexuais não estão imunes a esta tendência.

Considerando que boa parte das(os) sujeitas(os) dessa amostra considera que o sexo tem o mesmo valor e importância tanto para homens e mulheres, e acredita que existe uma relativa equidade nos direitos de tomar iniciativa nas relações afetivo-sexuais para ambos, pode-se identificar uma certa incoerência. A liberdade das meninas e mulheres em tomarem iniciativa (para fazer algo) acaba quando envolve a recusa (não fazer algo)? Por que essa suposta liberdade afetiva e sexual falada, que aparece como positiva tanto para meninas

quanto para os meninos, não parece ter força de se manter ‘entre quatro paredes’ para as meninas?

Ao fazer uma análise sobre como os mecanismos de repressão sexual afetam os direitos sexuais e reprodutivos femininos na adolescência, Martins (2015, p.18) afirma que:

A partir da premissa da hierarquia entre homens e mulheres, a construção social da identidade feminina atrelada à vulnerabilidade afetiva e a da masculina à figura do macho, viril, como uma imposição cultural com o intuito de se comprovar sua heterossexualidade, assim como as próprias instituições estatais, corroboram para que as mulheres tenham desvantagem na administração da sua sexualidade. (MARTINS, 2015, p.18)

Assim, explica-se que a hierarquia de gênero e os estereótipos atribuídos a meninas e meninos geram essa desvantagem para as meninas, e os próprios meninos parecem reconhecer que as meninas são pressionadas e se submetem a situações que não desejam por causa disso. Estar na posição de sujeito social dominado que existe para servir ao sujeito social dominante coloca as meninas em mulheres em situação de vulnerabilidade sexual. Ainda que mostrem valorizar o prazer e reconhecer a importância do sexo na vida humana, estão submetidas a fazer *sexo por educação*⁸.

Ao falar sobre as relações de dominação e consentimento, a autora Erika Apfelbaum (2009, p.78) cita Maurice Godelier (1978), que considera

[...] o consentimento das dominadas à visão masculina das relações entre os sexos, mais do que a violência imposta a elas pelos homens, o componente decisivo da dominação. A controvérsia suscitada por essa posição advém do fato de que ela supõe uma relação simétrica, entre iguais, em que cada um teria o conhecimento ou uma completa consciência das condições estabelecidas no contrato, e uma total liberdade de escolha. Em outras palavras, nessa óptica, a oprimida é apresentada como um ser completo, como um agente social mais do que como sujeito objeto da ação (sujet agi). No entanto, opressores e oprimidos não estão no contexto de um contrato entre iguais. Pretender que possa existir consentimento dos dominados às condições definidas pelos dominantes é, então, uma contradição de termos. (GODELIER, 1978 apud APFELBAUM, 2009, p.78)

De fato, se sentirem “pressionadas”, “com medo” e terem vergonha de falar “não” quando não querem fazer algo mostra que a equidade nas relações íntimas entre homens e mulheres é uma realidade distante, e que muitas vezes o “sim” não representa um real consentimento. Devido à hierarquia de gênero, homens e mulheres não estão em posição iguais de “contrato”, e supor que a parte oprimida, em desvantagem, se submete a estas

⁸ Referência ao artigo “Women are having sex out of politeness and that’s got to stop”, publicado em 2017 no tabloide Metro, no Reino Unido: <https://metro.co.uk/2017/12/11/women-sex-politeness-got-stop-7149789/>

situações tendo total livre arbítrio e consciência é uma análise rasa. É necessário considerar que as normas vigentes em cada contexto social e a construção de gênero determinam, geralmente, as relações afetivas e sexuais que se iniciam durante a adolescência, determinando também vulnerabilidades, com repercussões a curto, médio e longo prazo (FONSECA et al., 2018, p.656)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs, na medida do possível, expor algumas concepções sobre sexualidade e condutas de humanos do sexo feminino e do sexo masculino, construídas por adolescentes em contexto escolar, buscando discutir como os estereótipos de gênero se apresentam nessas concepções e potencialmente agem na construção da sexualidade como um todo.

A partir de uma amostra de 12 estudantes de duas turmas de 8º ano da mesma escola, pude conhecer e me aprofundar em alguns aspectos relacionados ao objeto de estudo; devido ao próprio processo metodológico, no qual tive retorno de apenas 15 TCLE e, depois, apenas 12 estudantes em aula para responder ao questionário semiestruturado - o que gerou o reduzido tamanho amostral -, percebi as limitações que uma pesquisa sobre o tema escolhido, com menores de idade e em contexto de escola pública, oferece.

Ainda assim, considero que os objetivos principais da pesquisa foram atingidos, especialmente por trazer alguns subsídios para discussões e outros estudos sobre estereótipos de gênero. Desta forma, pode ser cada vez mais possível reforçar o papel da escola nos processos de superação desses estereótipos, das opressões e da hierarquia de gênero, visando maior equidade nas relações sociais e sexuais - especialmente no período de passagem da infância para a vida adulta, repleto de ressignificações, descobertas e claro, período extremamente relevante em termos de socialização.

Em relação à análise categorial, e de modo ampliado, percebi que existe uma tendência de superação - ou então críticas - a vários estereótipos de gênero, que podem estar relacionados a inúmeros fatores, inclusive à própria tentativa de apropriação da mídia de algumas antigas lutas feministas (“feminismo midiático”) e ao alcance deste na própria internet. Todavia, alguns estereótipos e expectativa em relação às condutas masculinas e principalmente femininas foram identificados principalmente no que se refere ao campo

íntimo, mostrando que a estrutura social de dominação masculina é extremamente forte e fazendo jus ao famoso slogan feminista de que “o pessoal é político”⁹. Concordo com Fonseca (2018, p.657), novamente, de que “apesar de essa geração apresentar, até certo ponto, um discurso superador, centrado na autonomia feminina e no protagonismo no campo sexual, ainda reproduz os padrões de comportamento sexistas com os quais convivem na família e na sociedade, aspecto esperado, visto que nas transformações históricas sociais convivem o progresso e o retrocesso, dialeticamente”.

Como futura professora-educadora, quero que todos tenham o direito básico de vivenciar suas sexualidades sem violência e sem coerção, com responsabilidade, conhecendo seus corpos e sempre respeitando os limites dos outros. Acredito firmemente que a escola tem um papel fundamental em garantir este direito e em comprometer-se na luta pelo fim das opressões e violências. A educação para a sexualidade precisa ser contínua e de qualidade, e necessita trabalhar questões relacionadas aos estereótipos de gênero, assim como o consentimento, o prazer, a responsabilidade, o direito de escolha - incluindo a liberdade de dizer “não” -, a heterossexualidade e maternidade compulsórias, a cultura do estupro, violência e abuso sexual, pornografia, higiene e autocuidado, consciência corporal e a compreensão de eventos fisiológicos sob uma perspectiva livre de mitos - e tantos outros temas relacionados a sexualidade. Os próprios estereótipos de gênero, quando naturalizados na cultura e não discutidos, possivelmente também colaboram para a persistência de comportamentos nocivos, tais como a coerção sexual, a culpabilização das vítimas, etc.

Nossa formação como educadoras e educadores, portanto, precisa fornecer meios de identificar os estereótipos e opressões existentes e latentes, objetivando promover a discussão destes e sua desconstrução no ambiente escolar, assim, viabilizando uma maior equidade de gênero em âmbito social e pessoal.

Penso que são necessários mais estudos acerca da construção da sexualidade na adolescência e em contexto escolar, que levem em consideração a ação dos estereótipos de gênero, que reafirmam um sistema hierárquico e portanto oprimem e limitam as sujeitas e os sujeitos independente das identidades que estas e estes assumam. É preciso, também, fazer um recorte mais aprofundado relacionado ao contexto da escola pública, das classes sociais e das

⁹ Por Carol Hanisch (1969), ativista feminista:
<https://we.riseup.net/assets/190219/O+Pessoal%2B%C3%A9%2BPol%C3%ADtico.pdf>

culturas familiares, e como estas se relacionam com a afirmação de diferentes estereótipos de gênero.

6 REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, jul./dez. 2001.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf/%3E%20Acesso>

APFELBAUM, Erika. *Dominação*. In: HIRATA, H. et al. **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009. 76-80 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BLUM, Robert W., MMARI, Kristin, MOREAU, Caroline. It begins at 10: How gender expectations shape early adolescence around the world. **Journal of Adolescent Health**, 61: S3e4, 2017.

Disponível em: [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(17\)30355-5/pdf](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(17)30355-5/pdf)

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 47-51 p.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BORISI, Georges Daniel Janja Bloc; CESÍDIO, Mirella De Holanda. Mulher, corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado à contemporaneidade. **Revista mal estar e subjetividade**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 451-478, set. 2007.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v7n2/12.pdf>

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista brasileira enfermagem**. vol.57, n.5, p.611-614, 2004.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5>

D'AMORIM, Maria Alice. Estereótipos de gênero e atitudes acerca da sexualidade em estudos sobre jovens brasileiros. **Temas em psicologia**. Ribeirão Preto. Vol.5 no.3, p.122, (dez), 1997.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v5n3/v5n3a10.pdf>

DIAS, Renato Duro, BIJOS, Leila Maria Da Juda, IGREJA, Rebecca Forattini Altino Machado Lemos, **Gênero, sexualidade e direito II [Recurso eletrônico on-line]** - Florianópolis: CONPEDI, 2017.

Disponível em:

<https://www.conpedi.org.br/publicacoes/roj0xn13/wu0nu37x/d29L1mDFmRDv3KII.pdf>

FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luiz Heron (Org.) **Século XXI: qual o conhecimento? Qual currículo?** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 167-179 p.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 3ª edição: Liber Livro Editora, 2008.

FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da et al. Gênero, sexualidade e violência: percepção de adolescentes mobilizadas em um jogo online. **Revista Brasileira Enfermagem**, Brasília, v. 71, supl. 1, p. 607-614, 2018.
Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reben/v71s1/pt_0034-7167-reben-71-s1-0607.pdf

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.22, n.2, p.201-209, (mai./ago), 2006.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>

GUNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. **Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais**, n.01. Brasília, DF, UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.
Disponível em:
https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Texto_11_-_Como_elaborar_um_questionario.pdf

LHOMOND, Brigitte. Sexualidade. In: HIRATA, H. et al. (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. 231-235 p.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & realidade**. Porto Alegre. Vol. 25, n. 2, p. 59-76. (jul./dez), 2000.
Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/46833/29119>

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, (jan./jul), 2011.
Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/9/30/1>

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi et al. Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 17, n.1, p. 51-156. mar, 2012.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v17n1/v17n1a16.pdf>

MARTINS, Ana Paula Vosne. **Visões do feminino: a medicina da mulher nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, História e Saúde collection, 2004. 35-57 p.
Disponível em: <http://books.scielo.org/id/jnzhd/pdf/martins-9788575414514.pdf>

MARTINS, Helem Mara Rocha. *Os mecanismos de repressão sexual e suas implicações na consolidação dos direitos sexuais e reprodutivos na adolescência feminina*. 28 f. Monografia (Serviço Social). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.
Disponível em: <https://repositorio.ucb.br/jspui/handle/123456789/6674>

MELO, Gislaine Ferreira de. Estereótipos de gênero aplicados a mulheres atletas. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Universidade de Brasília, v. Vol. 20 , n.3, p. 251-256, set./dez. 2004.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n3/a06v20n3.pdf>

MEC: Parâmetros Nacionais Curriculares - Orientação Sexual.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NATIVIDADE, Jean Carlos et al. As diferenças sexuais podem fundamentar estereótipos de gênero? Deixem jovens de baixa escolaridade responderem. **Psicologia e Saber Social**, 3(1), p. 22-40, 2014.

Disponível em:

<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/12201/9500>

NERY, Inez Sampaio et al. Abordagem da sexualidade no diálogo entre pais e adolescentes. **Acta Paulista de Enfermagem**. 28(3), p. 287-92, 2015.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v28n3/1982-0194-ape-28-03-0287.pdf>

RODRÍGUEZ-MOSQUERA, Patricia, MANSTEAD, Antony, & FISCHER, Agneta. The role of honour concerns in emotional reactions to offences. **Cognition and Emotion**, 16, p. 143-163, 2002.

Disponível: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02699930143000167>

RONDINI, Carina Alexandra; TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva; TOLEDO, Livia Gonsalves. Concepções homofóbicas de estudantes do ensino médio. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 57-71, abril, 2017.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v28n1/1678-5177-pusp-28-01-00057.pdf>

SANTOS, C. A. Estereótipos de Raça/Etnia. In: FLEURY-TEIXEIRA, Elizabeth Maria; MENEGHEL, Stela Nazareth. **Dicionário Feminino da Infância: Acolhimento e Diagnóstico de Mulheres Em Situação de Violência**. Rio de Janeiro, Editora FIOCRUZ, 2015. 134-135 p.

SANTOS, Lais Rocha; CERQUEIRA-SANTOS, Elder. Infidelidade: uma revisão integrativa de publicações nacionais. **Pensando famílias**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 85-98, dez. 2016.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v20n2/v20n2a07.pdf>

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Do original: Gender: a useful category of historical analyses. **Gender and the politics of history**. New York, Columbia University Press. 1989.

Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1840746/mod_resource/content/0/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf

TRAVASSOS, E. Estereótipos de Gênero. In: FLEURY-TEIXEIRA, Elizabeth Maria; MENEGHEL, Stela Nazareth. **Dicionário Feminino da Infância: Acolhimento e Diagnóstico de Mulheres Em Situação de Violência**. Rio de Janeiro, Editora FIOCRUZ, 2015. 132-134 p.

TRAVERSO-YEPEZ, Martha; PINHEIRO, Verônica de Souza. Socialização de gênero e adolescência. **Revista Estudos Feministas**. vol.13, n.1, p.147-162, 2005.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a10v13n1.pdf>

TRONCO, Cristina Benites; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Caracterização do Comportamento Sexual de Adolescentes: Iniciação Sexual e Gênero. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 5 (2), (jul./dez), p.254-269, 2012.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v5n2/v5n2a06.pdf>

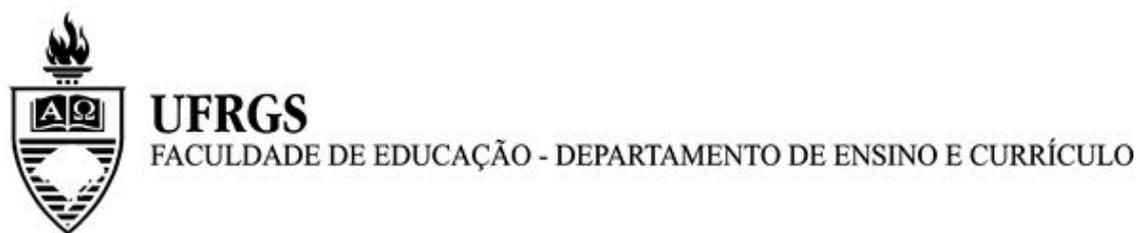
VIANA, Cláudia; RIDENTI, Sandra. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

VILHENA, Valeria Cristina. *Pela voz das mulheres: uma análise da violência doméstica entre mulheres evangélicas atendidas no Núcleo de Defesa e Convivência da Mulher - Casa Sofia*. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Humanidades e Direito, São Paulo, 2009.

Disponível em:

<http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/529/1/Valeria%20Vilhena%20Mestrado.pdf>

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Gostaríamos de solicitar sua autorização para que sua filha/seu filho participe da pesquisa intitulada “**A influência dos estereótipos de gênero na construção da sexualidade no contexto escolar**”, realizada pela pesquisadora Victoria Castro como parte de seu curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com orientação da Professora Heloisa Junqueira.

O objetivo da pesquisa é analisar como os estereótipos de gênero - crenças generalizadas de como homens e mulheres devem ser, pensar e agir - estão inseridos nas noções e conhecimentos sobre sexualidade entre adolescentes do Ensino Fundamental, além de investigar como a escola busca estratégias para a superação destes estereótipos.

A pesquisa será realizada durante o período de Ciências. A participação da/o aluna/o na pesquisa é VOLUNTÁRIA. A colaboração dos/as alunas se dará da seguinte forma: os/as alunos/as receberão um questionário com questões relacionadas ao tema que deverá ser respondido. Os questionários não serão identificados e, além disso, destaca-se que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade de todos os envolvidos. Também, enfatiza-se que parte do comprometimento da pesquisadora é divulgar aos participantes os resultados obtidos. A participação da/o aluna/o não é obrigatória e ela/ele poderá desistir da participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou constrangimento.

Esta pesquisa pretende colaborar com o enriquecimento das estratégias de ensino e de aprendizagem, visando à qualificação da Educação de maneira geral e, em específico, do aprendizado de sua filha/seu filho.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Assinatura da Pesquisadora

Endereço: Av. Paulo Gama, s/n, Faculdade de Educação - Prédio 12201 – Porto Alegre/RS
Telefone: 51 – 3222 – 3884 / 51 – 9852 0209/ 51 – 3308 3427 (Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação – UFRGS)

Contato da pesquisadora – email: victoriafestr@gmail.com/ telefone: 51 998782011

Eu,.....
declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo com a participação de minha filha/meu filho
..... na pesquisa acima descrita, assim
como autorizo utilização das respostas obtidas com o questionário durante a pesquisa para os fins
propostos no projeto.

Assinatura da mãe/do pai ou da/o responsável

Documento de Identificação da mãe/do pai ou da/o responsável

Data

Eu,
(nome por extenso do sujeito de pesquisa/menor de idade), declaro que recebi todas as explicações
sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu responsável legal concorde
com esta participação. Autorizo a utilização das minhas respostas para os fins da pesquisa.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Data

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

A influência dos estereótipos de gênero na construção da sexualidade no contexto escolar

Pesquisadora Victoria Castro (UFRGS)

1. Qual é a sua idade?

2. Você é: () menina () menino

3. Com quem você mora?

4. Das qualidades abaixo, quais você considera mais importantes de se ter? Escolha apenas 3 (TRÊS):

- | | | | |
|-------------------|-------------------|-------------------------|-----------------|
| () Autoconfiança | () Coragem | () Cuidado com o outro | () Honestidade |
| () Humildade | () Lealdade | () Responsabilidade | () Simpatia |
| () Sinceridade | () Solidariedade | () Tolerância | |

5. Você acha que mulheres e homens são tratados da mesma forma na nossa sociedade?

6. Você já conversou com alguém sobre sexualidade? () sim () não

7. Você acha importante conversar sobre sexualidade na escola? () sim () não

Por quê?

8. Marque com um X o que você considera relacionado com sexualidade (pode marcar várias opções):

- | | | | |
|-------------------|----------------------------|-----------------------|------------------|
| () Amor | () Autoestima | () Comportamento | () Corpo humano |
| () Consentimento | () Cultura | () Doenças | () Gênero |
| () Gravidez | () Identidade | () Machismo | () Maquiagem |
| () Menstruação | () Métodos contraceptivos | () Modo de se vestir | () Música |
| () Prazer | () Preconceito | () Relacionamentos | () Religião |
| () Respeito | () Saúde | () Sexo | () Vergonha |

9. Leia as frases seguintes e, abaixo de cada uma, diga se **concorda ou discorda** e **por quê**:

a) “No que se refere a ficar, namorar e transar, é importante que os homens tomem a atitude.”

b) “O sexo é mais importante para os homens do que para as mulheres.”

c) “A maioria das mulheres gosta de ser maltratada pelos homens.”

10. Na sua opinião, os meninos se sentem pressionados a agirem de forma “bruta” às vezes?

Escreva por quê.

11. Em relacionamentos afetivos e sexuais, você acha que muitas vezes as meninas dizem “não” querendo dizer “sim”? Em quais momentos?

12. Acha que o contrário (meninas dizendo “sim” quando não querem fazer algo) também acontece? Em quais momentos?

Obrigada pela colaboração!