

Educação Sexual:

O Papel da Escola na Prevenção da Violência Sexual contra as Mulheres

Autora: Juliane Mesquita Obando

Brasília – DF

Setembro de 2021



Centro Universitário de Brasília - UniCEUB
Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento - ICPD
Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação
Curso de Mestrado em Psicologia

Educação Sexual:

O Papel da Escola na Prevenção da Violência Sexual contra as Mulheres

Autora: Juliane Mesquita Obando

Dissertação apresentada ao Instituto CEUB
de Pesquisa e Desenvolvimento – ICPD
como requisito parcial à conclusão do
Curso de Mestrado em Psicologia

Professora Orientadora: Dra. Ana Flávia do
Amaral Madureira

Brasília – DF

Setembro de 2021



Centro Universitário de Brasília - UniCEUB
Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento - ICPD
Curso de Mestrado em Psicologia
Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação

Folha de Avaliação

Autora: Juliane Mesquita Obando

Título: Educação Sexual: O Papel da Escola na Prevenção da Violência Sexual contra as Mulheres

Banca Examinadora:

Professora Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira (Presidente)

Centro Universitário de Brasília

Professora Dra. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco (Membro Externo)

Universidade de Brasília

Professora Dra. Valéria Deusdara Mori (Membro Interno)

Centro Universitário de Brasília

Professor Dr. Daniel Magalhães Goulart (Suplente)

Universidade de Brasília

“Eu não me vejo na palavra

Fêmea, alvo de caça

Conformada vítima

Prefiro queimar o mapa

Traçar de novo a estrada

Ver cores nas cinzas

E a vida reinventar”

(Francisco, el Hombre)

Esta Dissertação foi realizada com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

Agradecimentos

Há um provérbio africano que diz “É preciso de uma aldeia para se educar uma criança”. A partir disso, podemos inferir que ninguém aprende e se desenvolve sozinho, mas que necessita de todo um suporte de sua comunidade e de uma rede de apoio, para que isso aconteça. Quando penso sobre a minha trajetória acadêmica e de vida, percebo que comigo não foi diferente.

Foram diversas as vivências, os momentos e as pessoas que necessitei conhecer para, enfim, defender minha Dissertação de Mestrado e concluir mais um ciclo. Não posso dizer que foi fácil, muito pelo contrário. Algumas experiências foram dolorosas e difíceis. Entretanto, todas tiveram um importante papel para minha trajetória, a qual não enfrentei sozinha.

Hoje sou a primeira de minha família, tanto materna quanto paterna, a obter o título de mestre. O que, para mim, possui muito significado. E, para isso, gostaria de agradecer a todos/as que contribuíram para esse feito.

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha família, principalmente à minha mãe Simone e ao meu pai Victor Manuel, pelo suporte emocional e financeiro. Que por mais que, em muitos momentos, não compreendessem plenamente “o que faz um mestrando”, nunca deixaram de apoiar e incentivar o caminho que decidi trilhar.

Agradeço ao Gleisson Fontenele e aos meus amigos e amigas que me acolheram em diferentes momentos. Me ajudando a lidar com minha ansiedade, nos ‘bastidores’ acadêmicos, e por acreditarem em meu potencial como pesquisadora.

Agradeço, também, aos professores e professoras de Psicologia que tive. Tanto na Graduação quanto em meu Mestrado. E, com muita admiração, agradeço aos membros de

minha banca: à Professora Angela Branco, à Professora Valéria Mori e ao Professor Daniel Goulart.

Agradeço aos participantes da pesquisa. A todos os professores e aos jovens adultos e adultas, que se voluntariaram em compartilhar suas vivências, crenças e opiniões.

Por fim, mas não menos importante, gostaria de agradecer à minha orientadora, Ana Flávia Madureira, por todos os ensinamentos que transcendem a academia. Para mim, foi um privilégio ter sido sua aluna e orientanda desde o primeiro semestre da graduação em psicologia até o presente momento. Todas as aulas, encontros, estudos e discussões foram cruciais para que eu “me encontrasse” na pesquisa e nos temas que quero desenvolver.

A todos/as vocês, lhes dedico a presente Dissertação de Mestrado.

Muito obrigada.

Sumário

Introdução	01
Objetivo Geral	14
Objetivos Específicos	14
1. Como nos tornamos quem somos? Reflexões Acerca dos Processos Identitários	15
2. Jogos de Poder: A Construção das Masculinidades e das Feminilidades	25
3. Sexualidade e Gênero: Uma Relação violenta?	32
4. Como a Escola Discute as Questões de Gênero e Sexualidade?	37
5. O ambiente escolar: Um Lugar de Transformação ou Perpetuação de Preconceitos?	49
6. Como a Temática da Sexualidade é Discutida na Escola?	54
7. Metodologia	64
7.1. Participantes	67
7.2 Materiais e instrumentos	68
7.3. Procedimentos de construção das informações	69
7.4 Procedimentos de análise	71
8. Resultados e Discussão	73
8.1. Gênero, pertencimento étnico-racial, educação e violência em discussão	73
8.2. Educação sexual no contexto escolar de hoje: Uma educação para a prevenção?	95
8.3. Educação sexual nas escolas: desafios e possibilidades	114
Considerações Finais	133
Referências Bibliográficas	136
Anexos	146
Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	147
Anexo B – Roteiro de Jovens adultos e adultas	150
Anexo C – Roteiro de professores/as	156
Anexo D – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	162

Resumo

As escolas não se limitam a um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também correspondem a um ambiente que deve ser voltado à promoção do desenvolvimento das pessoas através da transmissão de valores, crenças e ideias que possam contribuir com a construção de uma cultura de paz para além dos muros das escolas. Tendo isso em vista, o presente estudo buscou analisar os significados atribuídos por professores/as do Ensino Médio e por jovens adultos/as à Educação Sexual e como a mesma pode contribuir com a prevenção de situações de violência sexual contra as mulheres. Para tanto, foram realizadas dez entrevistas semiestruturadas com quatro professores de Ensino Médio, e seis jovens adultos/as. Após a realização das entrevistas, foram construídas três categorias analíticas temáticas: a) Gênero, pertencimento étnico-racial, educação e violência em discussão; b) Educação sexual no contexto escolar hoje: Uma educação para a prevenção?; e c) Educação sexual nas escolas: desafios e possibilidades. Os resultados da pesquisa indicaram que apesar da educação sexual ainda se concentrar em discussões voltadas aos aspectos biológicos do corpo humano, é de extrema importância o desenvolvimento de uma educação sexual ampla nas escolas, que aborde as diferentes facetas da sexualidade, tais como o afeto e a discriminação, de modo a contribuir com o combate à violência sexual contra as mulheres, tais como o afeto e a discriminação para o combate da violência sexual contra as mulheres; assim como ainda há diferentes barreiras para a implementação de uma educação sobre a sexualidade, tais como: a falta de apoio da comunidade escolar, a ausência de capacitação profissional e preconceitos/ valores pessoais dos/as profissionais das escolas.

Palavras-chave: Educação Sexual; Gênero; Psicologia

Abstract

Schools are not limited to a space for transmitting knowledge, but also, they are about an environment that should be aimed at promoting the development of people through the transmission of values, beliefs and ideas that can contribute to the construction of a culture of peace beyond the school wall. With this in mind, this study sought to analyze the meaning attributed by high school teachers and young adults to sexual education and how it can contribute to the prevention of situations of sexual violence against women. Therefore, ten semi-structured interviews were conducted with four high school teachers and six young adults. After conducting the interviews, three thematic analytical categories were constructed: a) Gender, ethnic-racial belonging, education and violence under discussion; b) Sex education in today's school context: An education for prevention?; and c) Sex education in schools: challenges and possibilities. The survey results indicated that although sex education is still focused on discussions based on the biological aspects of the human body, it is extremely important to develop broad sex education in schools, which addresses the different facets of sexuality, such as affection and discrimination, in the fight against sexual violence against women; as well as there are still different barriers to the implementation of an education on sexuality, such as: the lack of support from the school community, the absence of professional training and prejudices/personal values of the professionals in the schools.

Keywords: Sex Education; Gender; Psychology

Introdução

Eu gostaria de abrir essa Dissertação de uma maneira mais pessoal, inspirada na Dissertação de Mestrado elaborada por meu colega João Holanda (2020). Penso que, dessa forma, conseguirei expressar mais facilmente as minhas motivações para realizar a presente pesquisa.

A ideia que me motivou a elaborar essa Dissertação surgiu há, aproximadamente, quatro anos atrás, em 2016. Eu era aluna de graduação em Psicologia e estava com outras seis colegas realizando alguma atividade para a faculdade. Veja, éramos sete mulheres com diferentes histórias, diferentes pertencimentos étnico-raciais, idades e trajetórias escolares, mas durante a conversa e realização da atividade, surgiu o tema da violência sexual. E, entre nós, três mencionaram ter vivenciado situações de abuso sexual (estupro), três, de assédio e importunação sexual, e uma permaneceu em silêncio.

Todas nós tínhamos nossas diferenças, mas compartilhávamos experiências semelhantes no que se refere à sexualidade e à violência. Presenciar esse momento foi difícil. Fiquei nas duas semanas posteriores pensando sobre o relato de cada uma, e no meu próprio. Para mim, não foi acolhedor saber que eu não era a única, em uma pequena roda de colegas, a ter tido experiências violentas/abusivas. Pelo contrário, saber que éramos tantas me fez questionar com quantas mulheres eu interagia diariamente sem saber que também, em algum momento, haviam vivenciado algo semelhante. Se éramos tantas mulheres, por quê esse silêncio? Porque isso era considerado um problema e uma questão nossa e não de todos/as?

Desde então, conforme fui me aprofundando teoricamente acerca do tema da violência sexual, fui repensando e ressignificando algumas vivências. Refletindo não apenas acerca dos aspectos e comportamentos com raízes histórico-culturais por trás dessas experiências, mas também em como se poderia prevenir a ocorrência de tais práticas abusivas. Assim, ao lembrar alguns momentos da minha trajetória de vida, levantei a questão: “como nós

poderíamos ter fugido dessa experiência abusiva, se nós mesmas desconhecíamos a violência por trás desses atos?”

Dessa forma, considero de fundamental importância a educação sexual no contexto escolar para a prevenção da violência sexual contra as mulheres. Em virtude de o ambiente escolar não se limitar a um espaço de transmissão de conhecimentos referentes a disciplinas como, por exemplo, Matemática e Português, mas também, por se tratar de um ambiente que deve ser voltado para a promoção do desenvolvimento das pessoas através da transmissão de valores, crenças e ideais que possam contribuir com a construção de uma cultura de paz.

Assim, em sintonia com a discussão desenvolvida por Gusmão (2003) e por Madureira (2013), considero a escola como um contexto importante de socialização, um ambiente que deve acolher as diferenças e valorizar a diversidade humana como forma de combater diferentes tipos de violência, tais quais como o racismo, a homofobia e o machismo. Como forma não apenas de promover uma cultura de paz nos corredores escolares, mas também, de ser uma semente para a construção de uma cultura de paz para além dos muros da escola.

Logo, cabe mencionar o problema de pesquisa delimitado, o qual explora duas questões centrais: Como espaços de diálogo sobre a sexualidade humana, nas instituições de ensino, poderia se configurar como uma forma de prevenção da violência sexual contra as mulheres? Em que medida estes espaços de diálogo (ou a sua falta) influenciam nas formas como as pessoas reconhecem e identificam práticas sexuais abusivas?

Notícias e casos relatando crimes de violência sexual contra mulheres não são fatos incomuns, ao contrário. Tem se tornado cada vez mais comum, nos depararmos com diferentes reportagens, tais como: “Adolescente de 13 anos é vítima de estupro coletivo no alto de Ondina: família acusa três amigos da vítima – garotos de 12, 14 e 15 anos¹”, “Jantar de

¹ Disponível em <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/adolescente-de-13-anos-e-vitima-de-estupro-coletivo-no-alto-de-ondina/>

amigas termina com vítima de estupro por motorista de Uber²” e “Professor é afastado após denúncias de assédio sexual a alunas e professoras³”. As manchetes mencionadas anteriormente são algumas das muitas manchetes que circulam nos meios midiáticos do país e, de certa forma, podem ser considerados comuns no cotidiano dos/as brasileiros/as. Estas manchetes, inclusive, foram retiradas nos anos de 2019 a 2020 e até o presente momento, já foram constados casos mais recentes.

Entretanto, não se pode afirmar que tais notícias pertencem a um novo “modismo jornalístico” ou a um problema exclusivo da atualidade. Tampouco crer de que tais acontecimentos são exceções ou praticados exclusivamente por “bárbaros” ou “psicopatas”, como muitas pessoas acreditam no cotidiano.

Nesse sentido, cabe mencionarmos que Todorov (2010) argumenta que a barbárie não é uma característica de natureza biológica (não existe um gene que torna as pessoas “más”), e assim, os “bárbaros” não nascem bárbaros. O autor também salienta que: “O medo dos bárbaros é o que ameaça converter-nos em bárbaros. (...)” (p. 15). Desse modo, apesar de ser conscientemente repudiada, a sociedade, muitas vezes, alimenta a barbárie quando, por exemplo, influencia as pessoas a enxergarem o outro (minorias políticas como as mulheres, as pessoas negras e as pessoas que pertencem a comunidade LGBTQ+) como objetos e não como seres humanos (Todorov, 2010).

De acordo com uma pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha (2018)⁴, que realizou 1427 entrevistas, uma parcela equivalente a 42% das brasileiras com 16 anos ou mais já declarou ter sido vítima de assédio sexual. Desse modo, é alarmante constatar que quase

² Disponível em: <https://revistamarieclaire.globo.com/Noticias/noticia/2019/08/jantar-de-amigas-termina-com-vitima-de-estupro-por-motorista-da-uber.html>

³ Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2019/07/25/professor-e-afastado-apos-denuncias-de-assedio-a-alunas-e-professoras-em-campina-da-lagoa.ghtml>

⁴ Disponível em: <http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2018/01/1949701-42-das-mulheres-ja-sofreram-assedio-sexual.shtml>

metade das mulheres brasileiras terá, provavelmente, uma experiência de assédio sexual em algum momento de suas vidas.

Além disso, segundo o estudo de Cerqueira e Coelho (2014), ao analisarem dados de 2011 do Ministério da Saúde, estima-se que a cada ano mais de 527 mil pessoas são estupradas no Brasil, sendo 88,5% das vítimas de estupro do gênero feminino. Mas por quê taxas tão altas? Por quê são as mulheres as maiores vítimas de abusos sexuais? Ainda no que se refere ao estudo realizado por Cerqueira e Coelho (2014), é possível verificar que a maioria esmagadora dos agressores é do gênero masculino. Representando 92,55% quando a vítima é uma criança; 96,69% com adolescentes e 96,66% quando as vítimas são adultas (maiores de 18 anos).

O Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2019)⁵ também complementa os dados analisados por Cerqueira e Coelho (2014), informando que no ano de 2018 foram registradas 66.041 denúncias de violência sexual, sendo o maior número já registrado no país. Além disso, foi constatado haver 180 estupros por dia, ou seja, um crescimento de 4,1% comparado ao ano anterior. Para além desses dados preocupantes e revoltantes, o documento ainda acrescenta que, em média, quatro meninas de até 13 anos são estupradas por hora.

Logo, é indiscutível que o Brasil é um país que apresenta raízes históricas sexistas, com um longo histórico de violência de gênero. É importante termos em mente a tradição patriarcal, a qual pode ser considerada como um outro modo de se nomear o sexismo institucionalizado. Ou seja, liderança, autoridade e privilégios são expressões da posição de poder ocupada, historicamente, por homens. Desse modo, o sexismo apresenta uma dimensão estrutural e tem implicações na sociedade. Também caracteriza-se por um sistema de privilégios o qual os homens, tradicionalmente, realizam funções

⁵ Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Anuario-2019-FINAL-v3.pdf>

de liderança política, autoridade moral, privilégio social e controle das propriedades (hooks, 2018; Tiburi, 2018).

Um exemplo das influências do sexismo institucionalizado ainda observadas na atualidade é o “crime de honra”⁶, que durante o período colonial (entre os séculos XVI e XIX) era aceito socialmente que a traição feminina, dentro do matrimônio, poderia resultar em morte na “defesa” da honra do marido. É importante ressaltar que unicamente a traição feminina. Tendo em vista que a infidelidade masculina era considerada algo normal advindo da suposta “natureza” do homem (o dito “instinto predatório” masculino) e de sua “predisposição” a relacionar-se intimamente com muitas mulheres (Del Priori, 2011).

Tal fato, apesar de ser considerado crime na atualidade, ainda é sustentado e apoiado por crenças sociais que amenizam a gravidade do feminicídio e da violência doméstica, ao afirmar de que as ações do companheiro/namorado/marido foram desencadeadas por “culpa” do comportamento da mulher. Além disso, segundo Del Priori (2015), durante o período colonial no Brasil, que veio a se tornar o grande propulsor do modelo patriarcal no país, o adultério masculino, considerado um “mal inevitável”, perpetuava-se como um modo de manter os discursos morais tradicionais na época. Acerca das práticas adúlteras por parte dos homens, a autora adverte que “Fazia-se amor com a esposa quando se queria descendência; o restante do tempo era com a outra” (p. 187).

É importante destacar que a “outra”, em geral, correspondia às mulheres negras (escravas), mestiças (fruto do abuso sexual dos “donos” com as escravas) ou pobres, por serem consideradas não só propriedade dos homens, mas também como “alvos naturais de investidas sexuais, a quem se podia ir direto ao assunto sem causar melindres. Não é à toa,

⁶ Foi apenas recentemente, no dia 12/03/2021, que o Supremo Tribunal Federal (STF), em decisão unânime, proibiu o uso da tese de legítima defesa da honra em crimes de feminicídio. Informações disponíveis no site do STF em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=462336&ori=1#:~:text=Por%20unanimidade%2C%20o%20Supremo%20Tribunal,e%20da%20igualdade%20de%20g%C3%AAnero.>

existia à época o seguinte ditado popular ‘branca para casar, mulata para foder e negra para trabalhar’” (p. 60).

Sobre o tema da sexualidade, Heilborn (1999) realizou uma pesquisa que analisou as trajetórias biográficas de homens e mulheres de 20 a 45 anos residentes do Rio de Janeiro (totalizando um conjunto de cerca de 80 entrevistas), com o objetivo de analisar qual o lugar da sexualidade na construção das identidades em diferentes contextos culturais de uma sociedade complexa e heterogênea. A partir dos resultados da pesquisa realizada, foi possível verificar que a cultura, por intermédio de diferentes redes de significados que engloba, por exemplo, a categorização de gênero, orientação sexual e escolha dos/as parceiros/as, é de fundamental importância para compreendermos a transformação dos corpos em entidades sexuadas.

Dessa forma, os valores, crenças e as práticas sociais presentes no contexto cultural em que o sujeito se insere, acabam por canalizar, de diferentes formas, os desejos e os possíveis modos de vivenciar a sexualidade. Apesar de ser possível, com o passar dos séculos, perceber uma mobilização cada vez maior de determinados setores da sociedade brasileira no que se refere à promoção da equidade de gênero em diferentes esferas da vida social, essa mudança é acompanhada pela resistência de alguns setores da população brasileira, os quais defendem a manutenção das hierarquias nas relações entre homens e mulheres, em sintonia com significados culturais arcaicos associados às relações de gênero (Madureira, 2010, 2016).

Nesse sentido, cabe mencionar alguns eventos atuais que ilustram esta resistência. Como é o caso, por exemplo, da “Machonaria – II Confraria Nacional dos Homens⁷”, um evento que ocorreu em Brasília durante o mês de novembro de 2019, cujo idealizadores e palestrantes são cinco pastores e um coaching, e que é promovido/divulgado utilizando o seguinte slogan “Resgate da Masculinidade Patriarcal”. Tal evento é a continuidade da I

⁷ Disponível em: <https://www.eventbrite.com.br/e/machonaria-ii-tickets-69884984871>

Confraria⁸, a qual abordou os temas “Resgate do protetor e do provedor” e “Resgate da hombridade e do sacerdócio masculino”.

Tais eventos e acontecimentos cotidianos ilustram a forma como são incentivados alguns comportamentos específicos e dicotômicos entre mulheres e homens. À título de curiosidade, a expectativa social de que as mulheres devam manter o menor número de relacionamentos íntimos possível está de forma tão naturalizada e banalizada que é possível verificar no dicionário virtual em que o significado das palavras é atribuído e avaliado pelos próprios usuários, Dicionário InFormal⁹, que a definição da palavra “Perversa” é “Mulher safada, que sai com vários homens, biscate”. E o exemplo do uso da palavra disponível, “Aquele perversa não perdoa nem homem casado”. Além de atribuírem o significado de “Safada¹⁰” como “mulher que gosta de fazer sexo, que gosta de fazer sacanagem”.

Tendo isso em vista, podemos deduzir que a forma como homens e mulheres, bem como a sexualidade humana são representados socialmente interliga-se, de forma direta ou indireta, com a violência de gênero, como Grigodiaris (2017, p. 85)¹¹ afirma:

Uma cultura de estupro é aquela em que os mitos acerca do estupro – por exemplo, de que a roupa de uma mulher ou o uso do álcool causou o seu estupro – dominam.

Ninguém questiona as atitudes culturais prevalentes em que encaixam a vítima: a culpando por seus motivos ou histórico sexual; banalizando o assédio sexual porque se ela já fez sexo antes, qual o problema de mais um pênis; assumindo que mulheres mentem sobre estupro; tolerando programas televisivos e músicas em que a posição de

⁸ Disponível em: <https://www.eventbrite.com.br/e/machonaria-nacional-tickets-59721892789>

⁹ Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/perversa/84/>

¹⁰ Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/safada/>

¹¹ Tradução realizada pela autora do presente Projeto de Pesquisa

uma mulher é apresentada como “não significa sim”. E assim, a agressão sexual praticada por homens se torna incontestável.

Devido à essa constante vigilância e responsabilização acerca da sexualidade feminina, ou seja, da culpabilização praticamente exclusiva da mulher sobre as possíveis consequências dos atos sexuais (gravidez, infecções sexualmente transmissíveis – IST), bem como da “onda” crescente de influências políticas de setores sociais ultraconservadores, tais setores defendem que a educação sexual deveria ser realizada exclusivamente dentro do espaço familiar e não escolar.

É utilizado, frequentemente, como argumento de que esses discursos, nas escolas, estimulariam as relações sexuais de forma precoce e “imoral”. Além de também ser construído um cenário que não favorece que crianças e adolescentes reconheçam ações e práticas sexuais violentas, desrespeitosas ou que afetem a integridade moral e psicológica das pessoas.

Entretanto, a defesa de que a educação sexual deva ser abordada exclusivamente pela família “ignora” ou busca silenciar os casos que demonstram que grande parte dos abusos sexuais ocorre dentro de casa ou com parentes/conhecidos e, assim, contribuindo com que as crianças e adolescentes estejam em situação de risco. Como foi apresentado por Cerqueira e Coelho (2014), no Atlas da Violência 2018, em âmbito nacional, 37,8% dos agressores das crianças e dos adolescentes são os próprios pais ou padrastos. Sendo que, até a vida adulta, 70% dos estupros são cometidos por parentes, namorados ou amigos/conhecidos da vítima.

O livro “Labirintos do Incesto” escrito por Andrade (2004), infelizmente, ilustra de forma fiel a realidade acerca do estupro e abuso sexual presentes no interior das casas de algumas famílias brasileiras. Sendo a biografia da vida de uma jovem que sofreu abusos

sexuais, por parte do seu pai, que ocorreram desde a infância até o início de sua vida adulta, ou seja, uma parcela significativa de sua trajetória de vida.

Tais acontecimentos explicitam, em sua história de vida, a diferença que teria feito, para romper os abusos dos quais sofria, adentrar em hospitais e escolas que tivessem lhe proporcionado os conhecimentos necessários para que identificasse o que estava acontecendo, seus direitos, mas que, principalmente, reconhecessem as marcas de violência em seu corpo. Ou seja, que auxiliassem na conscientização por parte da jovem dos indicadores da violência que estava vivenciando. Sendo possível, desse modo, perceber a necessidade de instrumentalizar diferentes instituições sociais, como as escolas, para que desenvolvam os mecanismos necessários para a prevenção e enfrentamento das práticas sexuais violentas que têm como vítimas os/as estudantes.

Podemos perceber, portanto, a importância fundamental de práticas dialógicas sobre a sexualidade, de um modo mais abrangente, nas escolas e demais instituições de ensino, como as universidades, centros universitários e faculdades, pois, segundo o Atlas da Violência (2018)¹², acerca da relação entre o agressor e a vítima, foi constatado, em 2016, que a maioria dos casos de estupro contra crianças (pessoas até 13 anos) é cometido por amigos/conhecidos (representando 30,13% dos casos denunciados).

Além disso, quase 30% dos casos de estupro contra crianças são perpetrados por familiares próximos do gênero masculino, como pais, irmãos e padrastos. Enquanto que na fase da adolescência (pessoas de 14 a 17 anos) e adulta (18 anos ou mais), os indicadores estatísticos revelam como a primeira maior ocorrência, casos com autor desconhecido (32,50% e 53,52%, respectivamente) e, como segunda maior ocorrência, casos em que amigos/conhecidos são os autores das agressões. Representando, na devida ordem, 26,09% e 18,82% dos casos denunciados

¹² Disponível em

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf

Com o intuito de analisar as concepções e crenças de professores/as em relação às questões de gênero e sexualidade, Madureira e Branco (2015) realizaram uma pesquisa com professores/as de 7 escolas públicas de Ensino Fundamental II do Distrito Federal. A pesquisa envolveu a realização de duas etapas. Cabe esclarecer que a primeira etapa consistiu na aplicação de um questionário respondido por professores/as de sete escolas (n = 122) que contribuíram com a pesquisa. A segunda etapa (n = 10) envolveu a realização: (a) de entrevistas individuais semiestruturadas com dez professores/as de duas escolas selecionadas entre aquelas que contribuíram na primeira etapa; e (b) quatro sessões de grupo focal em cada escola selecionada com os/as professores/as que participaram das entrevistas.

A partir da pesquisa realizada, Madureira e Branco (2015) observaram que dentre os principais motivos para tal silenciamento das escolas sobre os assuntos acerca da sexualidade humana, os dois principais são: elas serem um ambiente que, de forma frequente, reproduz discursos presentes na sociedade e, também, devido à falta de apoio da instituição aos/as professores/as que apresentam o interesse em abordar o tema dentro de sala de aula. O que, em muitos casos, é ancorado na resistência das famílias e da própria escola. Com isso, pode-se perceber que o posicionamento da instituição escolar repercute na dificuldade de professores/as em tratarem as questões de gênero e sexualidade, os influenciando a abordar, quase que exclusivamente, conhecimentos limitados ao modelo biomédico ou, então, ancorados em suas opiniões pessoais.

Dessa forma, frequentemente, não são contempladas, no contexto escolar, as dimensões afetivas, relacionais, históricas e culturais da sexualidade. Ou seja, nas escolas, muitas vezes, a abordagem acerca da sexualidade focaliza, unicamente, dimensões que se limitem ao corpo e aos seus aspectos biológicos (Madureira & Branco, 2015). Logo, transformando a sala de aula, infelizmente, em um espaço suscetível ao preconceito e à exclusão que se fazem presentes também nos discursos sociais exteriores ao ambiente escolar,

em termos de gênero e sexualidade, ao se considerar os estereótipos tradicionais de gênero que não refletem a dimensão prazerosa da sexualidade, especialmente no que tange à sexualidade feminina.

Podemos, assim, afirmar que essa escassez de diálogo sobre a sexualidade no contexto escolar (e, principalmente, acerca da sexualidade feminina), possui como base a própria história do Brasil, em que apesar do passar dos séculos, ainda se reflete no sistema de representações que influenciam o modo de compreender e estruturar, bem como de interpretar, as interações sociais e, especificamente, o modo como desenvolvemos a nossa relação com a sexualidade (Del Priori, 2011).

Entretanto, é necessário considerarmos a tensão dialética entre estabilidade e mudança na cultura. Em outras palavras, a cultura consiste em um sistema dinâmico e, com isso, constantemente surgem embates entre forças que vão na direção da estabilidade e forças que promovem transformações (Madureira, 2018).

Portanto, podemos considerar que a cultura apresenta um papel fundamental no modo como compreendemos e lidamos com a sexualidade feminina. O que se reflete em práticas que controlam e vigiam as atividades sexuais femininas como se fossem um “segredo”, repleto de vergonha e culpa devido ao fato de não ser socialmente esperado que mulheres “decentes” e “de família” tenham desejos ditos “carnais” (Del Priori, 2011; Parker, 1991). Com isso, não as informando ou as educando, muitas vezes, nem no ambiente familiar, nem no contexto escolar, como uma forma (falha) de evitar tais práticas sexuais.

Cabe esclarecer que me refiro ao modo como as famílias e as escolas brasileiras lidam, frequentemente, com a sexualidade humana como “falhas”, pois, conforme ilustrado na pesquisa realizada por Taquette, et al. (2015), a qual consistiu em um estudo descritivo com dados obtidos no acompanhamento dos 15 anos da Coorte de Nascimentos de Pelotas de 1993 (ou seja, até o ano 2008), foram entrevistados 4.325 adolescentes, em que os resultados

apontam que a iniciação sexual dos/as adolescentes que participaram da pesquisa, ocorreram, na sua maioria, entre os 11 e 14 anos.

Logo, não discutir sexualidade nas instituições de ensino, bem como nos lares, não aparenta ter gerado impactos significativos na redução de práticas sexuais entre adolescentes, mas, sim, acaba por afetar negativamente a formação dos/as alunos/as no que se refere à prevenção da violência sexual, que envolve, dentre outros fatores, os conhecimentos necessários para se ter relações sexuais seguras e prazerosas, que envolvam o respeito mútuo.

Um exemplo atual da resistência em se debater assuntos ligados à sexualidade, é a campanha “Tudo tem seu tempo¹³” proposta pela ministra do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damare Regina Alves, que defende a abstinência sexual como método contraceptivo. Em outras palavras, ainda podemos observar, em pleno século XXI, movimentos, com o apoio do atual Governo Federal, que defendem a falta de diálogo e de informações como forma de prevenção à gravidez precoce e às ISTS.

Em seu livro, intitulado *Blurred Lines: Rethinking sex, power, and consent on campus* (Linhas borradas: Repensando sexo, poder e consentimentos no campus), Grigoriadis (2017), realizou uma extensa pesquisa, a qual envolveu a análise documental de casos notórios de abusos sexuais nos Estados Unidos, bem como entrevistas com jovens estudantes de universidades estadunidenses, além de seus pais, administradores universitários e diferentes pesquisadores, a respeito do abuso sexual dentro de universidades estadunidenses. A partir das análises realizadas, a autora pôde perceber a dificuldade das universitárias de reconhecerem ou denominarem algumas práticas sexuais como assédio ou estupro, bem como os perpetradores de tais ações. “Elas identificaram certos rapazes como ‘estranhos’,

¹³ Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/damare-deve-lancar-campanha-de-abstinencia-sexual-em-fevereiro/>

‘desrespeitosos’ ou ‘nojentos’. Elas não os chamavam de estupradores” (Grigodiaris, 2017, p. 28).¹⁴

Além disso, também foi possível notar que o modo como as mulheres são socializadas, também, influencia na perpetuação de tais práticas violentas. Como podemos observar na fala de uma das participantes da pesquisa anteriormente mencionada, a qual relatou uma experiência, com outros universitários, conhecida como “Jogo da Pegação” (*Hookup Game*): “Eu definitivamente me senti pressionada. Meu problema sempre foi não saber dizer não. Eu não sabia quando eu queria dizer não, nem como falar. E eu me senti mal dizendo não. O que é estúpido” (Grigodiaris, 2017, p. 35).

Estes relatos ilustram a necessidade de se discutir o tema da sexualidade em diferentes contextos educativos, como a família e a escola. Para que, desse modo, não apenas se reduza consideravelmente a violência sexual, mas também como meio de conscientizar as potenciais vítimas de forma que consigam identificar tais práticas como violentas, abusivas e desrespeitosas.

A violência é profundamente arraigada na sociedade brasileira. Assim, sendo também, muitas vezes, incentivada e naturalizada. É necessário que tenhamos um olhar crítico e atento, por exemplo, às mensagens que recebemos diariamente pelos diferentes meios de propagação cultural, como a mídia (filmes, músicas, novelas etc.).¹⁵

Desse modo, a temática focalizada na presente Dissertação se mostra relevante ao ilustrar a necessidade de desenvolvimento de mais pesquisas que busquem compreender o fenômeno da violência sexual contra as mulheres e meios de prevenção, a fim de contribuir com a promoção do bem-estar, da qualidade de vida e de uma cultura de paz.

¹⁴ Tradução realizada pela autora da presente Dissertação de Mestrado.

¹⁵ Tal olhar crítico e atento é necessário para que possamos questionar, identificar e “desromantizar” algumas práticas abusivas e não consensuais, como as apresentadas no programa Big Brother Brasil 2020 (BBB20). Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2020/01/26/interna_diversao_arte,823546/bbb20-globo-se-pronuncia-sobre-caso-de-assedio-e-possivel-agressao.shtml

A seguir são apresentados os objetivos, geral e específicos, da pesquisa.

Objetivo Geral

Analisar os significados atribuídos por professores/as do Ensino Médio e por jovens adultos/as à Educação Sexual e como a mesma pode contribuir com a prevenção de situações de violência sexual contra as mulheres.

Objetivos Específicos

- a) Compreender como os/as participantes percebem a educação sexual no contexto escolar e o papel que atribuem à educação sexual neste contexto.
- b) Analisar as relações entre gênero, pertencimento étnico-racial e violência sexual contra as mulheres a partir perspectiva dos/as participantes.

1. Como nos Tornamos Quem Somos? Reflexões acerca dos Processos Identitários

“As próprias emoções são, no homem [no ser humano], artefatos culturais” (Geertz, 2008, p. 59).

“Quem precisa de identidade?” É dessa forma que Stuart Hall (2014) inicia a sua discussão sobre os processos identitários. Aliás, o que é uma identidade? Para isso, é necessário, primeiramente, compreender o que é identificação. Segundo o autor:

(...) A abordagem discursiva vê a identificação como uma construção, como um processo nunca completado – como algo sempre “em processo”. Ela não é, nunca, completamente determinada – no sentido de que se pode, sempre “ganhá-la” ou “perdê-la”; no sentido de que ela pode ser, sempre, sustentada ou abandonada. Embora tenha suas condições determinadas de existência, o que inclui os recursos materiais e simbólicos exigidos para sustentá-la, a identificação é, ao fim e ao cabo, condicional. Uma vez assegurada, ela não anulará a diferença (...). (p.106)

Com isso, pode-se afirmar que as identidades são formadas pela marcação simbólica das diferenças relativas a outras identidades (Woodward, 2014). Em outras palavras, as identidades expressam um caráter relacional, sendo construídas a partir de nossa relação com o outro. Desse modo, o social e o simbólico são dois processos necessários para a construção e a manutenção das nossas identidades. Sendo que é através da marcação simbólica da diferença que damos sentido às nossas práticas e às relações sociais que mantemos (Woodward, 2014). Nas palavras de Silva (2014, pp. 81-82):

Podemos dizer que onde existe diferenciação - ou seja, identidade e diferença - aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”).

Ao focalizarmos questões de gênero e étnico-raciais, tradicionalmente em termos históricos, o Brasil define o outro, quem é considerado o “excluído”, “ele”, “mau e impuro”, “primitivo” e “fora das normas”, a partir de uma perspectiva ancorada na branquitude e na masculinidade hegemônica (Silva, 2014). Com isso, as demais formas de identificação, como, por exemplo, mulheres, pessoas que fazem parte da população LGBTQI+ e negros/as, são consideradas como as “outras” identidades, e não a identidade “essencial” da humanidade, como se houvesse alguma.

Ademais, esse processo de exclusão e inferiorização das identidades sociais não hegemônicas, ou até mesmo o “poder” de atribuir o “lugar de cada um”, podem ser observadas em diferentes meios e esferas da sociedade, como nas representações cinematográficas, no ambiente profissional e doméstico. Basta que nos questionemos qual cor associamos ao sucesso? Qual cor atribuímos à miséria e à marginalidade? E quais grupos nos sentimos pertencendo? Todos esses processos estão relacionados à construção das identidades, a como nos enxergamos, quais oportunidades temos acesso e a quais grupos sentimos que fazemos parte.

De acordo com Sawaia (2018), a identidade é um conceito político, formado a partir das relações de poder, em que para a manutenção das relações desiguais de poder nas relações sociais, os grupos hegemônicos, que ocupam posições privilegiadas na sociedade definem e delimitam, mesmo que de forma não intencional, as formas de controle. Sendo que as relações de poder perpassam todas as instâncias da sociedade. Fazendo com que, dessa forma, as relações de poder ocorram de forma complexa e variada. O que pode ser observado nos processos de diferenciação, hierarquização e exclusão de alguns grupos.

Tendo isso em vista, podemos inferir que as identidades contemplam aspectos individuais e sociais. Em outras palavras, os vínculos de pertencimento, contribuem para que pessoas se sintam parte de um determinado grupo social e, assim, se sentindo semelhantes em relação a algumas pessoas e diferentes de outras que não fazem parte daquele grupo. Logo, as identidades são constituídas por meio das interações entre sujeitos ou grupos em diferentes contextos sociais, conforme tem sido discutido por diversos/as autores/as na atualidade (Hall, 2014; Sawaia, 2018, Silva, 2014).

Em relação ao contexto escolar, Moreira e Câmara (2013) apontam para a relevância de se discutir questões referentes às identidades nas escolas. Segundo os autores, as teorias pedagógicas necessitam examinar, com cautela, o modo como favorecem a construção das identidades de seus/suas estudantes. Ou seja, quais os saberes, habilidades, valores são priorizados na promoção do desenvolvimento dos/as alunos/as.

Desse modo, as escolas apresentam um papel estratégico em orientar as possíveis construções de identidade, através da discussão sobre diferentes instâncias que a constitui, como os aspectos referentes a raça, gênero e sexualidade. Sendo possível tanto favorecer a construção de relações respeitadas, como favorecer relações permeadas pelo preconceito e pela discriminação (Moreira & Câmara, 2013).

Além disso, em virtude de a identidade não ser algo estável, ela pode variar em diferentes contextos, tendo em vista que os processos de categorização orientam o modo como são vivenciadas as possíveis formas de interação, a posição social dos sujeitos nessas relações e os valores atribuídos às pessoas e aos grupos em interação (Galinkin & Zauli, 2011). Ademais, é importante destacar que tanto as construções de vínculos fazem sentido em determinados contextos, quanto também a forma como as pessoas percebem esses vínculos de pertencimento vai depender do contexto a qual estão inseridas. Como é discutido por Laclau (1990, pp. 33, citado por Hall, 2014):

(...) A constituição de uma identidade social é um ato de poder, pois se uma identidade consegue se afirmar é apenas por meio da repressão daquilo que a ameaça. Derrida mostrou como a constituição de uma identidade está sempre baseada no ato de excluir algo e de estabelecer uma violenta hierarquia entre os dois polos resultantes - homem/mulher etc. Aquilo que é peculiar ao segundo termo é assim reduzido - em oposição à essencialidade do primeiro - à função de um acidente. Ocorre a mesma coisa com a relação negro/branco, na qual o branco é, obviamente, equivalente a “ser humano”. “Mulher” e “negro” são, assim, “marcas” (isto é, termos marcados em contraste com os termos não marcados “homem” e “branco”).

Desse modo, é possível afirmar que a identidade envolve sempre questões políticas, relações de poder historicamente estabelecidas, presentes na dialética da inclusão e exclusão, sendo a sua construção realizada, frequentemente, a partir da negação dos direitos de alguns grupos sociais e a afirmação de privilégios de outros, sem aparentes consequências prejudiciais à ordem e à “harmonia” da sociedade (Sawaia, 2018).

Aparentes, pois, na realidade, a exclusão de uma parcela significativa da população, traz prejuízos para todos/as. Em virtude de que a partir de crenças e de práticas que estimulam a violência e a exclusão, há uma tendência de respostas também violentas. Segundo Madureira, Barreto e Paula (2018), não problematizar ou debater assuntos socialmente relevantes na escola, tais como a violência, o preconceito e a discriminação, é uma forma que, em última instância, acaba contribuindo com a manifestação da violência. Como podemos observar nas recentes manifestações que tiveram início nos Estados Unidos e que também ocorreram em outros países, pelo fim do racismo e genocídio da população negra.¹⁶¹⁵

Com isso, cabe destacar que nas sociedades na qual a branquitude é exaltada, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial específica, sendo as outras identidades marcadas como tais. O “ser branco” é visto, simplesmente, como *a* identidade, *a* “normalidade”; e a sua força é tal que detêm o privilégio de classificar as demais identidades e, também, de atribuir diferentes valores aos grupos, a partir da sua própria identidade. Ou seja, de qualificar alguns grupos e desqualificar outros (Silva, 2014). Como é destacado por Ribeiro (2019, p. 23-24): “Ser a diferente – o que quer dizer não branca – passou a ser apontado como um defeito (...) minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu”.

O que pode ser observado, por exemplo, no que é considerado socialmente bonito e aceito. Sendo os traços físicos ligados à negritude, muitas vezes, considerados como “feios” e à branquitude, “bonitos” ou “adequados”. Em uma pesquisa acerca da negritude e infância realizada em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal, com quatro meninas negras de 10 a 11 anos e alunas da quarta série (atual 5º ano), Silva e Branco

¹⁶¹⁵ “Racismo nos EUA: milhares se reúnem em manifestação BLM em Washington”. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2020/08/27/interna_internacional,1180020/furia-contra-o-racismo-ressurge-nos-eua-com-manifestacoes-e-boicotes-n.shtml
Fúria contra o racismo ressurge nos EUA com manifestações e boicotes no esporte”. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/racismo-nos-eua-milhares-se-reunem-em-manifestacao-blm-em-washington/>

(2012) observaram como os mecanismos de manutenção das desigualdades étnico-raciais atuam desde cedo, ao perceberem narrativas como “Eu não gosto (...) Eu queria ser um pouquinho, é... mais clara” e “O nariz eu não gosto muito (...) Tem gente que fala que é muito grande!” Sendo ditas por meninas negras de 10 a 11 anos.

Os trechos anteriormente mencionados revelam como estes valores sociais padronizados de beleza podem afetar negativamente as concepções de si, bem como que “os componentes negros de sua pessoa são motivo de vergonha, e são socialmente relevantes para julgar uma pessoa” (pp. 171). Além disso, segundo Silva (2014), a identidade e a diferença não são apenas conceitos interdependentes, mas também partilham de uma mesma característica: são o resultado de atos de criação linguística. Sendo importante ressaltar que tais atos não são restritos à comunicação verbal, mas de um modo mais abrangente, considerando diferentes tipos de signos, como é estudado no campo da semiótica. Cabe mencionar que a semiótica é a ciência desenvolvida por Pierce e que estuda os signos e seus usos (Valsiner, 2012).

A identidade e a diferença necessitam, portanto, ser ativamente produzidas, na medida em que se vinculam ao mundo cultural e social em que os membros da sociedade as constroem no contexto das relações interpessoais em que estão inseridos. De acordo com Madureira (2018), há uma conexão profunda entre os processos identitários e os preconceitos, ao pensarmos que ambos se configuram como fenômenos de fronteira, ou seja, envolvendo a marcação simbólica da diferença. Nesse sentido, Silva (2014) destaca que:

“Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinção entre o que está dentro e o que está fora. A identidade está sempre conectada a uma forte

separação e distinção e, ao mesmo tempo, afirma e reafirma as relações de poder.

“Nós” e “eles” não são, nesse caso, apenas uma distinção gramatical¹⁷” (p.601)

Tendo isso em vista, quanto às relações de gênero, a reprodução de práticas sexistas transformaria as diferenças simbólicas entre homens e mulheres, em fronteiras impermeáveis. Devido ao sexismo demarcar, rigidamente, atribuições distintas entre homens e mulheres, por base na compreensão hierárquica entre o masculino e o feminino (Madureira, 2018).

Em outras palavras, a cultura corresponde à uma pré-organização da experiência vivida, se apoiando em uma memória coletiva da sociedade (Todorov, 2010). Podendo ser considerada como um contínuo processo de internalização de crenças e valores que abrangem a constituição mútua entre o indivíduo e a sociedade. O que não significa que o indivíduo não possui um papel ativo nesse processo. Na perspectiva teórica da psicologia cultural, é considerado seriamente, por um lado, o papel ativo do sujeito e, por outro, o papel constitutivo da cultura (Valsiner, 2012).

Segundo Zanello (2018), a própria concepção do que é uma pessoa, presente em cada cultura, é interiorizada através de diferentes valores e ideais ordenados socialmente. O que está presente em diversas camadas, desde as mais explícitas (como as observadas em leis, etc.), até as menos perceptíveis conscientemente. Em síntese, considerando que a identidade não corresponde a uma essência, fixa, estável e permanente, ela é concebida como uma construção cultural, um processo de produção articulado a estruturas discursivas e narrativas presentes no contexto cultural em que o indivíduo se encontra inserido (Sawaia, 2018).

Desse modo, o processo de construção das identidades orienta as pessoas em termos de interpretações de mundo, canalizando suas ações cotidianas. Em outras palavras, a cultura oferece ao sujeito eixos norteadores e uma série de valores, crenças e práticas sociais, ao

¹⁷ Tradução literal feita pela autora da Dissertação de Mestrado

mesmo tempo que se baseia em memórias compartilhadas por parte da sua população (Todorov, 2010). A respeito da relação entre identidade e cultura, Nascimento (2003, pp. 30-31) destaca que:

A identidade pode ser vista como uma espécie de encruzilhada existencial entre indivíduo e sociedade em que ambos vão se constituindo mutuamente. Nesse processo, o indivíduo articula o conjunto de referências que orientam sua forma de agir e de mediar seu relacionamento com os outros, com o mundo e consigo mesmo. A pessoa realiza esse processo por meio de sua própria experiência de vida e das representações da experiência coletiva de sua comunidade e sociedade, aprendidas na sua interação com os outros.

Nesse sentido, Louro (1999) e Hall (2014) discutem que é no âmbito da cultura que as identidades sociais (como as identidades de gênero e as identidades étnico-raciais) são construídas. Apresentando, desse modo, um caráter fragmentado, instável, plural e histórico. Dessa forma, nossas identidades são consideradas transitórias ao estarem em constante mudança com o passar do tempo, acontecimentos e contextos culturais.

Cabe destacar que identidade também apresenta uma dimensão política conforme discutido por diferentes autores (Galinkin & Zauli, 2011; Madureira, 2018; Sawaia, 2014; Woodward, 2014). Ou seja, o processo de construção das identidades se vincula a hierarquias desiguais de poder, de modo que há todo um movimento de negação, de questionamento das identidades. Além disso, esse processo é parte de uma dialética de poder sobre quais identidades serão incluídas/excluídas, valorizadas/desvalorizadas.

Tais relações de poder ocorrem, por exemplo, a partir da negação dos direitos e pela afirmação de diferentes privilégios. Um exemplo desse processo diz respeito à construção das

identidades das mulheres, as quais lhe são atribuídas características específicas na esfera privada, como, por exemplo, a expectativa de que todas as mulheres sejam mães e cuidadoras, sendo que uma parte importante da justificativa dessa visão é legitimada a partir do essencialismo biológico.

O essencialismo biológico se refere a uma forma de reducionismo, que atribui diferentes “funções” e espaços ao feminino e ao masculino, em termos de características biológicas. Assim, considerando os exemplos anteriores sobre a expectativa de que mulheres sejam mães e cuidadoras, isso aconteceria devido à capacidade biológica das mulheres de engravidarem. Essa capacidade seria a justificativa para a crença de que toda mulher possui um “instinto” materno e cuidador. Enquanto que, na realidade, se trata de uma condição social historicamente subordinada atribuída às mulheres (Louro, 1998).

Ademais, um aspecto de fundamental importância para a construção das identidades corresponde à alteridade, a qual está relacionada ao modo como lidamos com o “não eu”, e ao modo como nos relacionamos com o outro. Segundo Madureira e Barreto (2018), o não eu também está presente no eu. O outro, o não-eu, se trata de um enigma, mas este, de certa forma, também constitui quem somos. A alteridade, assim, envolve a marcação simbólica da diferença que proporciona reflexões sobre como são as relações com nós mesmos e com o outro. Além disso, essa dinâmica também diz respeito aos processos de diferenciação entre o eu (quem eu sou) e os outros (quem são os outros), sendo central para a constituição da subjetividade (Silva & Branco, 2012).

Em outras palavras, segundo Gusmão (2003), existe uma influência mútua entre o que o outro é e a constituição do que eu sou. O que não ocorre, entretanto, de modo linear e padronizado, mas de forma múltipla e diversa. Reconhecer o que eu sou e o que é o outro depende de diferentes fatores, como, por exemplo, do lugar a partir do qual eu me posiciono e “pertença”.

Ou seja, a construção das identidades sociais está relacionada aos vínculos de pertencimento do indivíduo em relação a diferentes grupos presentes na sociedade, em termos de classe social, em termos étnico-raciais, de gênero e orientação sexual. A discussão ampla acerca da alteridade se conecta com a educação sexual, pois, no campo da sexualidade, a relação com o outro é fundamental. O que surge em termos de consentimento mútuo, no entendimento que o outro tem seus desejos, sentimentos e formas de lidar com o seu corpo e com a vida.

Entretanto, é necessário enfatizar que o “eu” e o “outro” são parte de um contexto relacional mais amplo marcado por hierarquias de poder e dominação, o que gera a marginalização e a exclusão de alguns grupos sociais. O que ocorre em virtude de sermos parte de uma sociedade em que as relações, entre os sujeitos, são relações comumente permeadas por hierarquias, que se sustentam em classificações já presentes no contexto cultural que o sujeito está inserido e, assim, frequentemente, naturalizadas (Gusmão, 2003).

Dessa forma, a cultura orienta o nosso olhar através de inúmeras relações de poder desiguais, que distinguem e definem quais são as vidas, corpos e pessoas significativas e importantes (por exemplo: homens, brancos, heterossexuais, pessoas de classe social privilegiada) das que não são (como o caso de minorias sociopolíticas: mulheres, negros, homossexuais, pessoas de classe socioeconômica popular). Portanto, as identidades são constantemente influenciadas pelas relações estabelecidas com os outros, considerando também as normas e as organizações sociais e políticas que o sujeito se insere.

2. Jogos de Poder: A Construção das Masculinidades e das Feminilidades

“Simplificando o ditado, homens agem e mulheres aparecem”

(Berger, 1980, p. 39-41).

Tendo em vista a discussão desenvolvida, podemos considerar que o modo como nos relacionamos com o mundo, conosco e com o outro, não ocorre meramente através de fatores biológicos, mas, também, a partir dos processos de canalização cultural (Valsiner, 2012). Assim, os significados culturais associados em relação à masculinidade e feminilidade, e às expectativas sociais sobre o que é ser homem e mulher, igualmente não seriam diferentes e também são fortemente influenciadas por fatores históricos e culturais.

Segundo Parker (1991), o patriarcado poderia ser considerado como uma construção ideológica. Em outras palavras, o patriarcado corresponde a um sistema de representações que permaneceu vivo e que também sofreu alterações no decorrer do tempo, no modo como os/as brasileiros/as vivenciam e interpretam suas experiências e interações sociais cotidianas. Com isso, as definições de masculinidade e feminilidade e a maneira como tais noções orientam a sexualidade humana, teriam tamanho valor que são internalizados e aceitos, muitas vezes, sem consciência e discussão (Parker, 1991).

De acordo com Geertz (1989), a internalização de valores, crenças e concepções ocorrem pela cultura ter caráter público e ser formada por um conjunto de mecanismos que canalizam as experiências humanas. Dessa forma, em virtude de seus integrantes estarem imersos culturalmente, estes usualmente naturalizam, sem maiores questionamentos ou estranhamentos, determinadas práticas, crenças e concepções de mundo.

Historicamente, percebe-se que o conceito de masculinidade é definido em termos de uma oposição fundamental em relação à feminilidade. Tal oposição está ancorada no sistema

binário de gênero. Segundo esse sistema, as atribuições esperadas como “naturais” de um homem são relativas à força, virilidade e potência sexual. Por outro lado, às características socialmente atribuídas às mulheres são de fragilidade, delicadeza e debilidade (Parker, 1991). Tais características, segundo Madureira (2010), se resumem a estereótipos de gênero, crenças generalizadas e imprecisas sobre o que é ser mulher, e, conseqüentemente, o que é ser homem (sob essa ótica reducionista, seria o seu oposto complementar).

Ademais, de acordo com Holanda (2020), a masculinidade hegemônica, ou seja, a visão predominante sobre o que significa ser homem no Brasil, segue um modelo de que os homens devem repudiar quaisquer indícios que possam ser compreendidos como “de mulher” ou “femininos. A pesquisa realizada pelo autor, contou com a participação de 8 alunos, na faixa etária de 15 a 18 anos, de uma escola pública de ensino médio localizada no Distrito Federal. Como estratégia metodológica, foi realizado um grupo focal de quatro encontros com os participantes.

Em uma atividade de “complemento de frases”, desenvolvida durante os encontros, foi possível observar como os adolescentes e jovens percebem as expectativas sociais frente os seus comportamentos. Os adolescentes participantes apresentaram uma visão crítica e responderam, por exemplo, que “O homem, na nossa sociedade, é poderoso”, “rígido, competente” e “protetor”, e “O homem não deve ser fraco” e “fraquejar” (Holanda, 2020, p. 63-64). Acerca das associações de práticas e afetos direcionados ao masculino e ao feminino, Bourdieu (2019, p. 26) afirma:

O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao próprio corpo, em sua realidade biológica.

Assim, pode-se inferir que são as marcas sociais sobre os corpos que constroem as diferenças entre os sexos biológicos e entre diferentes etnias/raças. Ou seja, não são simplesmente as diferenças biológicas por si só, mas os significados atribuídos às marcas corporais, os quais possuem uma gênese cultural. Naturalizando-se os princípios de uma visão mítica do mundo, a qual sustenta a sua ordem social em uma relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres e dos brancos sobre os negros (Bourdieu, 2019).

Além disso, de acordo com Bourdieu (2019), a divisão entre os sexos aparentemente está na “ordem das coisas”, servindo como base para se discutir o que é considerado “normal”, “natural”. Sendo que essa “divisão das coisas” foi historicamente construída a partir da oposição entre o masculino e o feminino, a qual segue um sistema de oposições homólogas, como, por exemplo: alto/baixo, frente/atrás, direita/esquerda e fora (público)/dentro (privado).

Segundo Welzer-Lang (2001), “os homens dominam coletiva e individualmente as mulheres” (p. 461). Entretanto, esta dominação, muitas vezes, não ocorre de forma em que ambos, homens e mulheres, percebam ativamente o conjunto de atribuições sociais que permeia a cultura e estrutura as relações sociais. Tais atribuições que designam, por exemplo, ao masculino, atividades e experiências de valor e, ao feminino, as atividades perpetuadas pela desvalorização. Sendo esta divisão de mundo perpassada por diferentes formas de violência, como o caso da violência doméstica e sexual, que cumpre a função de preservar as relações de poder desiguais entre homens e mulheres. De acordo com Almeida (2014):

Ao se optar pela modalidade “violência de gênero”, vê-se que as ações violentas são produzidas em contextos e espaços sociais relacionais, quer sejam interpessoais quer sejam da ordem impessoal ou de grandes guerras. Isto é, essa violência não se refere a

atitudes de fazer sofrer ou aniquilar o outro que seja alguém considerado igual ou que é visto nas mesmas condições de existência e valor que o/s seu/s perpetrador/ es. A centralidade das ações violentas (físicas, sexuais, psicológicas, patrimoniais ou morais) incide sobre a alteridade do feminino na esfera doméstico familiar, na esfera pública e na esfera dos conflitos internacionais (p. 329).

Ou seja, em relação aos homens haveria o estímulo e pressão social de que explorem a sua sexualidade cada vez mais cedo e com mais parceiras, enquanto no que tange às mulheres, que se preservem e mantenham-se recatadas. O que pode ser observado, muitas vezes, nas próprias interações e nas formas como se comunicam no cotidiano. Por exemplo, os homens com vasta experiência sexual são denominados como “Galãs”, “Don Juan” ou “Pegador”, enquanto as mulheres com o mesmo posicionamento, são denominadas com termos pejorativos como “Putá”, “Galinha” ou “mulher fácil” (Del Priori; 2011; Parker, 1991).

Sobre as interações verbais entre as pessoas e a manutenção do machismo, Saffioti (2015) discute que as gírias utilizadas para descrever os atos sexuais, são permeadas por uma ideologia sexista. É consideravelmente comum, por exemplo, que as pessoas escutem e reproduzam falas como “fulano (um homem) *comeu* ciclana (uma mulher)”. Apesar de que a genitália feminina apresenta mais similaridades com uma boca do que a genitália masculina.

Como na ideologia está presente, necessariamente, a inversão dos fenômenos, é muito frequente que homens se vangloriem de haver “comido” fulana, beltrana, ciclana. Ora, a conformação da vulva e da vagina permite-lhes “comer”. Por que existe o mito da vagina dentada? Por que há muitos homens, se não todos, com medo de ter seus pênis decepados por esta vagina devoradora? Por que sentem medo exatamente no momento do orgasmo feminino, quando os músculos da vagina se contraem num movimento

que parece visar ao aprisionamento? Então, na gíria machista, quem “come” quem? (Saffioti, 2015, pp. 35).

Acerca disso, cabe mencionar que Parker (1991) afirma que a descrição do próprio ato sexual nas relações heterossexuais, em que se costuma utilizar verbos como “foder” ou “comer”, são expressões que visibilizam as expectativas sociais de submissão feminina e de dominação masculina. A expressão “o homem come a mulher”, na qual homens penetram e “consomem” suas parceiras durante os atos sexuais e as mulheres oferecem-se “passivamente” para serem “possuídas” e “domadas”.

O que ilustra, basicamente, o modo como muitas pessoas compreendem e atribuem significados à sexualidade humana, a qual se ancora, como podemos observar, no sistema binário de gênero (Parker, 1991). Tal sistema binário orienta tanto homens quanto mulheres na direção da associação arcaica, em termos de significados culturais, entre: (a) feminilidade, passividade e submissão; e (b) masculinidade, atividade e dominação.

Conforme é discutido por Geertz (1989) e Bruner (1997), não é possível falarmos de uma natureza humana independente da cultura. Pois é necessário considerar que a cultura possui um papel constitutivo no desenvolvimento do ser humano e que, ao mesmo tempo, as pessoas participam ativamente da cultura (Bruner, 1997; Valsiner, 2012).

Além disso, cabe destacar que a cultura apresenta não somente um caráter social e histórico, mas também simbólico. Formada por padrões compartilhados de interações, atividades e interpretações, sendo o uso da linguagem o principal “sistema semiótico mediador da reprodução cultural transgeracional” (Zanello, 2018, pp. 31). Dessa forma, gênero seria o “produto” de interações ativas entre a pessoa e o contexto cultural no qual ela está inserida. A manutenção dos estereótipos de gênero, no cotidiano, ocorre por meio, por

exemplo: através de brincadeiras e jogos, músicas, filmes/novelas/seriados e propagandas, livros/revistas, práticas cotidianas e até por meio de gírias e xingamentos (Zanello, 2018).

É possível perceber que, desde a infância, há a presença de uma seleção do que é socialmente permitido e “característico” de mulheres e de homens. Ao nascer, por exemplo, é uma prática consideravelmente comum, perfurar a orelha das meninas e pintar as paredes do quarto de rosa, repleto de “bichinhos de pelúcia”. Quando ela cresce, os brinquedos que lhe são destinados, normalmente, incluem panelas, bonecas e utensílios de um “mini salão de beleza”, o que expressa expectativas sociais associadas ao feminino, que destacam o cuidado em relação ao outro (considerado como consequência do “instinto materno”) e da casa, além da vaidade.

Por outro lado, as expectativas associadas ao masculino, ancoradas no sistema binário de gênero, se dirigem a uma direção oposta. Sendo que as brincadeiras infantis consideradas masculinas são as que envolvem maior atividade física, voltadas para o movimento, como no caso dos esportes (Dowling, 2001), em que as interações sociais não possuem um sentido de cuidado e zelo em relação ao outro, tendo em vista a expectativa social de que o homem não é “naturalmente” cuidador.

Dessa forma, é possível perceber que tais atribuições, associadas ao feminino e ao masculino, possuem como plano de fundo, justificativas baseadas em uma visão essencialista a respeito da (suposta) natureza masculina e feminina. Sendo, dessa maneira, atribuídas características normativas ao “ser homem” como: mais racional que sentimental, voltado para o sexo e não para o amor, mais inteligente e menos afetivo. Enquanto que, em relação ao “ser mulher”, características relacionadas à fragilidade e ao sentimentalismo.

Zanello (2018) discute, em sua obra “Saúde mental, gênero e dispositivos: Cultura e processos de subjetivação”, que a forma como a sexualidade é vivenciada pelas pessoas é perpassada por diversas intervenções culturais:

Toda sociedade tem um sistema sexo/gênero específico e que organiza socialmente a sexualidade. Nesse sentido, o gênero seria uma divisão sexual imposta aos sexos, a qual transformaria a fêmea em mulher e o macho em homem (...) não se trata de negar que existem diferenças (pois elas existem aos montes, mesmo entre duas mulheres ou dois homens), mas antes, de apontar como e porque exatamente essas diferenças foram tomadas de uma determinada forma, para justificar espaços sociais de maior ou menor empoderamento. Ou seja, a diferença foi traduzida em oposição e desigualdade.

“Gênero” é, portanto, um conceito relacional e implica, sempre, relações de poder, de privilégio, de maior ou menos prestígio (p. 40).

É importante esclarecer que não se trata de uma afirmação de que homens e mulheres são biologicamente iguais. Apesar de existir, realmente, diferenças biológicas, a forma como compreendemos a masculinidade e a feminilidade, bem como ao que nós associamos ao feminino e masculino, não possui relação direta com o nosso código genético, mas sim com questões culturais. Por exemplo, não existe um gene que estabeleça que mulheres são inferiores aos homens, ou que apresentem um “dom natural” para cozinhar ou varrer o chão, não há justificativas unicamente biológicas para a “dificuldade” de homens chorarem ou demonstrarem seus sentimentos.

3. Sexualidade e Gênero: Uma Relação Violenta?

“O amor está para as mulheres, como o sexo está para os homens”

(Zanello, 2018, p. 83).

Historicamente, podemos observar a presença de expectativas sociais acerca dos sentimentos, afetos e comportamentos considerados tipicamente femininos, que envolvem o cuidado com o outro. O que não se restringe ao cuidado nos âmbitos materiais e familiares, como zelar pela saúde e educação dos/as filhos/as e marido, mas que inclui também o campo afetivo/emocional. Em outras palavras, um cuidado em como suas ações ou palavras podem “atingir” ou “chegar” ao outro, e, assim, ensinando mulheres a se preocuparem com as consequências de suas atitudes em relação ao outro. De forma mais precisa: quais sentimentos ela pode despertar, com suas atitudes, nas outras pessoas.

Todavia, tais expectativas sociais podem tanto ter uma natureza benéfica e positiva quanto negativa e problemática. Positiva, no sentido de auxiliar no desenvolvimento de vínculos empáticos. Negativa, no sentido de desenvolver um excesso de preocupação em relação ao outro, o que pode gerar em muitas mulheres diferentes inseguranças, medos e receios.

Podemos, assim, inferir que a partir deste estímulo em relação à constante preocupação e cuidado em relação ao outro, surge, muitas vezes, a dificuldade em dizer “não”, em vista do receio de gerar sentimentos considerados negativos (raiva, angústia, tristeza ou frustração) por parte do outro. A presença de tais expectativas sociais é ilustrada, por exemplo, no livro “Nãos para Esposas” (*Don'ts for Wives*) de 1913, que consiste em um apanhado de “conselhos e dicas” em como agradar e cuidar do marido e da família para manter uma união “feliz” e “harmoniosa”, além de evitar “conflitos desnecessários”.

Como pode ser observado nos seguintes “conselhos”: “Não seja rude com as pessoas de quem você não gosta, ou o seu marido terá motivos para se envergonhar de você. Educação não custa nada” (Ebbutt, 1913, p.7). E “não passe todo o seu tempo com as crianças, e tenha nenhum tempo para o seu marido. Você pode ficar com seus filhos durante o dia; é a vez de seu marido quando ele chega em casa final da tarde” (Ebbutt, 1913, p. 33).¹⁸¹⁷

A dificuldade, socialmente aprendida, de muitas mulheres em dizer “não” ou de negar algo a alguém, sobretudo aos homens, conjuntamente com o estímulo social de que os homens desenvolvam um olhar voltado para si, em um sentido egocêntrico no que se refere aos seus interesses e prazeres, pode favorecer o estabelecimento de contextos e interações sociais que perpetuam a violência contra as mulheres.

Tal questão foi analisada por Grigoriadis (2017) ao relatar a vivência de uma das participantes entrevistadas em seu livro. Segundo a autora, a jovem, entre 18-25 anos, conheceu um rapaz através de um aplicativo de relacionamento. Durante a conversa entre os dois, o mesmo a pressionava em diferentes momentos para marcarem um encontro, entretanto, ela resistia por não o conhecer muito bem. Passadas algumas semanas, o rapaz novamente fez o convite para irem a um bar. A jovem, ao ver que o encontro seria em um local público, aceitou o convite. Entretanto, no dia do encontro, foram surgindo alguns “imprevistos”.

O rapaz utilizou-se de “desculpas” para “atraí-la” a sua casa. Inicialmente, mencionou que teve de passear com seu cachorro e com isso poderia se atrasar para se encontrarem. O mesmo disse que pagaria um “Uber” para que ela o encontrasse na rua e de lá fossem juntos ao bar. A jovem aceitou, se encontrando com ele e o acompanhando no passeio com o

¹⁸¹⁷Tradução realizada pela autora da presente Dissertação de Mestrado.

cachorro. O rapaz perguntou, então, se ela não gostaria de subir para o seu apartamento, a fim de que ela não o aguardasse na rua. Novamente, ela aceitou.

Dentro do apartamento, os dois sozinhos, o rapaz perguntou se ela não gostaria de beber um pouco, e insistiu. A jovem, com receio de negar o convite, por fim, aceitou. Em um dado momento no dia, o rapaz começou a beijá-la e demonstrar de que gostaria de ter relações sexuais. Por mais que ela se manifestasse sutilmente de que não desejasse a relação no momento (dando alguns leves empurrões e virando seu rosto, por exemplo), isso não impediu que o ato sexual ocorresse efetivamente.

No final, passados alguns meses, a jovem decidiu não denunciar o caso para a polícia, mas de conversar com o seu abusador e mencionar o seu ponto de vista sobre a situação, bem como explicar como se sentiu com tudo o que aconteceu. Ao ouvir seu relato, o rapaz chorou. Afirmou que, em momento algum, notou que estava sendo invasivo ou forçando a prática sexual e, por fim, pediu perdão.

Este caso é significativo para o contexto da discussão desenvolvida na presente Dissertação, pois ilustra como a forma que, muitas vezes, socializamos homens e mulheres, bem como tratamos a sexualidade humana, cria espaços de violência, em específico, a violência sexual. Entretanto, há outros aspectos nesta socialização, os quais favorecem relações permeadas pelas desigualdades sociais e pela violência. Como é o caso da culpabilização das mulheres acerca da própria violência sexual sofrida ou por “instigarem” a sexualidade masculina.

Além disso, o caso mencionado reforça a importância, em termos educativos, do desenvolvimento de uma compreensão acerca do consentimento mútuo, especialmente no que tange à educação sexual dos meninos. Esta educação está concentrada, frequentemente, no acesso a materiais pornográficos que estimulam, de forma explícita ou subentendida, a violência, tanto quanto a banalização do estupro e culpabilização da vítima (D’Abreu, 2013).

Carli, et al. (1989, 1999 citado por Myers, 2014), realizaram uma pesquisa acerca do “fenômeno do mundo justo” (o qual consiste na crença de que o bem é recompensado e o mal, punido) e como este fenômeno condiciona as vítimas de abusos sexuais, como o estupro. Na pesquisa em questão, foi solicitado que pessoas lessem descrições detalhadas das interações entre um homem e uma mulher em dois diferentes cenários. Um cenário em que o desfecho não envolvia violência sexual: uma mulher e seu chefe que se encontram para jantar, vão para a casa dele, cada um toma um copo de vinho e, no sofá, ele a pede em casamento. E o outro cenário que terminava com o estupro da mulher: ao invés de pedi-la em casamento, o chefe se torna violento, a empurrando no sofá e a estuprando.

Acerca do último cenário, os/as participantes compreenderam o abuso sexual como inevitável e culpabilizaram a mulher em virtude de seu comportamento “provocativo”. Sendo considerado, desse modo, que uma parcela considerável das pessoas, que acreditam na premissa do “mundo justo”, percebe que as vítimas de estupro tiveram um papel essencial para que a violência tenha ocorrido. O que se relaciona com o que Bourdieu discute sobre a dominação masculina (2019, p.17):

Como estamos incluídos, como homem ou mulher, no próprio objeto que nos esforçamos por apreender, incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina; arriscamo-nos, pois, a recorrer, para pensar a dominação masculina, a modos de pensamento que são eles próprios produto da dominação.

Como é discutido por Madureira (2016) e Machado (2019), historicamente, é possível perceber uma tendência de culpabilização e responsabilização das mulheres acerca das diferentes violências que são vítimas, devido à sua suposta “natureza sedutora” que desorienta

os homens. O que ocorre em vista dos significados culturais arcaicos associados à feminilidade, os quais incluem a ideia de que, de modo subjacente, ainda no século XXI, mulheres serem consideradas perigosas e por isso devem ser controladas para não dar vazão a esse potencial que “desencaminha” os homens. Ao mesmo tempo, em que é socialmente estimulada a “infantilização” dos homens no que se refere ao controle em relação ao próprio corpo, afetos e comportamentos.

Utilizo o termo “infantilização”, pois comumente os discursos sociais se baseiam em estereótipos de gênero, ancorados no sexismo, que reforçam a concepção de que os homens possuem uma “natureza” indomável, em que não é possível controlar ou “segurar” seus “instintos naturais” que, por vezes, vinculam-se à atividade sexual. Dessa forma, o abuso sexual nunca seria culpa do agressor (do gênero masculino), pois esse seria considerado a real vítima dos seus “impulsos incontroláveis” e, igualmente, não conseguiria perceber a sua responsabilidade nas práticas sexuais abusivas.

Logo, o “errado” não seria o homem, mas a mulher que andava após o sol ter se posto, ou que estava sozinha aguardando o Uber. Estando de saia ou de calça, sendo simpática ou reclusa, dia ou noite, inverno ou verão, é frequentemente considerado, a partir da crença em um “mundo justo” que foi a mulher quem desencadeou o acontecimento violento.

Uma outra expressão dessa “infantilização” masculina, seria devido aos homens, tradicionalmente, serem educados para não se responsabilizarem pelos seus atos. O que vai para além da esfera da sexualidade. Em vista de, historicamente, ocuparem uma posição privilegiada em termos políticos e sociais, muitas vezes as mulheres também contribuem para esse posicionamento irresponsável sobre suas próprias ações. Como, por exemplo, através da reprodução de discursos sexistas que, constantemente, punem e culpam as mulheres pelos “erros” dos homens. O que é ilustrado em alguns casos de traições matrimoniais, em que é a mulher “amante” a qual são direcionadas ofensas e agressões, não o marido.

4. Como a Escola Discute as Questões de Gênero e Sexualidade?

“Neutro, não existe nada em sociedade” (Saffioti, 2015, p. 141).

Segundo os indicadores estatísticos já apresentados na Introdução da presente Dissertação, o Brasil é um país com altos índices de estupro e de assassinatos, principalmente no que se refere às mulheres e jovens negros/as. Há inúmeros indicadores estatísticos que demonstram as profundas desigualdades presentes em nossa sociedade, por exemplo, em termos de gênero, classe social e pertencimento étnico-racial.

Dessa forma, não enxergar tais desigualdades é uma forma de manutenção do status quo (Madureira, Barreto & Paula, 2018). Portanto, pode-se afirmar que a reprodução do sexismo no cotidiano apresenta um papel estratégico para esta manutenção, no que tange às relações de gênero tanto no ambiente público quanto no privado. Nesse sentido, cabe destacar a existência de conexões profundas entre o sexismo, o fundamentalismo religioso e a homofobia.

Conforme discutido por Mesquita e Perucchi (2016), a partir da análise de vídeos desenvolvidos por católicos/as tradicionais e de evangélicos/as pentecostais e neopentecostais, disponíveis na internet sobre as concepções acerca da homossexualidade enunciadas pelo catolicismo e pelas religiões evangélicas, percebe-se a forte vigilância e repressão que as igrejas exercem sobre as relações íntimas das pessoas. Sendo possível notar a diversidade de concepções ou de crenças as quais variam entre discursos religiosos e científicos não atualizados (pois, a ciência não endossa concepções homofóbicas há décadas)¹⁹. O que não

¹⁹ De forma mais precisa, em 1990, há 31 anos, a Organização Mundial de Saúde (OMS) retirou a homossexualidade da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID). Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/h%C3%A1-30-anos-oms-retirava-homossexualidade-da-lista-de-doen%C3%A7as/a-53447329>

afeta unicamente a população LGBTQI+, mas também reflete em outros membros da sociedade, ao, por exemplo, se afirmar que “a homossexualidade é uma prática antinatural à criação divina, pelo fato de não envolver os órgãos genitais responsáveis pela reprodução da espécie” (pp. 110).

De acordo com esta concepção, por exemplo, casais heterossexuais estéreis, mulheres que se encontram na menopausa ou até mesmo que não desejam ter filhos e utilizam-se de métodos contraceptivos para evitar a gravidez, estariam, igualmente, “negando” a função de seus órgãos genitais. Além disso, ainda no que se refere a este pensamento, práticas sexuais que não se limitem à penetração pênis/vagina, como o sexo oral e anal, tanto entre homem e mulher, quanto homem e homem, mulher e mulher, também seriam práticas condenadas. Sendo possível perceber até mesmo uma restrição/normatização das posições “aceitas” ou consideradas “normais” para a realização das práticas sexuais (Vainfas, 1992; Mesquita & Perucchi, 2016).

Logo, torna-se necessário (e urgente) dedicar especial atenção às políticas públicas propostas e projetos que envolvam o silenciamento de debates, fundamentados em conhecimentos científicos, acerca das questões de gênero e sexualidade (Madureira, Barreto e Paula, 2018). Em um sentido mais específico, ao considerarmos o foco da pesquisa, no que tange ao contexto escolar, em vista desse espaço se tratar de um ambiente no qual crianças e adolescentes estão inseridos/as por um tempo considerável do seu cotidiano.

Ademais, Branco (2018) destaca o cuidado que é necessário ter em relação ao planejamento educacional no que se refere às questões de cunho moral, devido à possibilidade de haver o risco de as escolas exporem seus alunos a certas doutrinas e ideologias que supostamente promoveriam a ética e o desenvolvimento moral. Entretanto, a partir de uma análise mais cuidadosa, é possível perceber que elas acabam por servir a políticas governamentais que objetivam manter o controle sobre as pessoas. Nesse sentido, em relação

ao projeto de estudo da presente pesquisa, cabe mencionar que esse controle transparece através do desenvolvimento de questões sexistas. O que pode ser observado, por exemplo, no movimento “Escola sem Partido”.

Como é possível verificar através do site do Senado Federal, tal movimento ancora-se no mito da neutralidade pedagógica, que nada mais é que “um mito que busca se tornar legítimo utilizando como base outro mito!” (Madureira, Barreto & Paula, 2018, p. 141). Ou seja, o mito de uma ciência neutra, enquanto que, na realidade, todas as teorias científicas apresentam, em sua base e nas suas entrelinhas, pressupostos filosóficos.

A falácia da neutralidade pedagógica ancora-se no pressuposto da existência de uma ciência e de uma educação neutra (Madureira, Barreto & Paula, 2018). Ignorando, desse modo, o caráter histórico da ciência. A ciência é, acima de tudo, uma produção humana. Logo, a ciência se orienta por paradigmas ancorados em determinados pressupostos filosóficos, portanto, os conhecimentos científicos não podem ser considerados como meros reflexos da realidade (Madureira & Branco, 2001). Além disso, esse movimento interpreta a educação sexual em um sentido amplo (que engloba concepções históricas acerca da sexualidade humana) como oriunda de uma suposta “ideologia de gênero”. O que é exposto no seguinte trecho:

Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos

postulados da teoria ou ideologia de gênero. (Projeto de Lei do Senado no 193 de 2016, Art. 2º, Brasil, 2016. p. 2).²⁰¹⁸

Esse trecho evidencia que as pessoas, em específico as que contribuíram para a formulação desse projeto de lei, não estão atualizadas sobre os conhecimentos científicos em relação a gênero e sexualidade. Além de, também, se posicionarem de modo contrário aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)²¹ sobre o desenvolvimento de projetos sobre orientação sexual nas escolas.

O Movimento “Escola sem Partido”, dessa forma, ilustra a “onda” crescente da influência de setores ultraconservadores da nossa sociedade, que defendem que questões de gênero e de sexualidade não devam ser discutidos dentro do ambiente escolar. Entretanto, é de fundamental importância que se explore, também, uma abordagem sobre a sexualidade ancorada nos conhecimentos produzidos pelas ciências biológicas e pelas ciências humanas, que inclua questões tais como o afeto, o consentimento, o prazer e as relações de gênero na esfera da sexualidade. O que se relaciona com a dificuldade, desse modo, de muitos/as professores/as em abordar questões de gênero e sexualidade, os quais acabam por “optar” em explorar, exclusivamente, conceitos e dimensões que se limitem aos aspectos biológicos da sexualidade (Madureira & Branco, 2015).

Segundo Madureira e Branco (2015), tal fato ocorre, muitas vezes, em virtude da resistência da família dos/as estudantes sobre o desenvolvimento de projetos pedagógicos que englobem a educação sexual no contexto escolar. O que exige, assim, que o/a professor/a tenha uma rede de suporte, incluindo o suporte da equipe gestora, para que consiga trazer o

²⁰¹⁸ Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>

²¹ “Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual.” Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/orientacao.pdf>

tema da sexualidade, de forma inclusiva para dentro das salas de aula. Além da importância de a escola envolver os pais nesses debates, esclarecer sobre os objetivos de alguns projetos. Sendo possível observar, à título de curiosidade, na própria justificativa do projeto de lei mencionado, a pressão no sentido do silenciamento em relação à discussão sobre questões relativas à sexualidade com os/as alunos/as:

(...) É fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes à determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (Projeto de Lei do Senado no 193 de 2016, Art. 2º, Brasil, 2016. p. 4).

Esse trecho ilustra a defesa, por parte de setores ultraconservadores da nossa sociedade, por uma criação dos/as filhos/as em uma espécie de “redoma familiar”. Sendo essa postura, um desejo de que os/as filhos/as não tenham contato com nenhum tipo de questão ou conteúdo (de forma mais precisa: conhecimentos científicos) que estejam em desacordo com os princípios familiares. Assim, tais setores defendem que a família tenha o direito exclusivo de criar e orientar os valores e crenças de seus/as filhos/as.

Entretanto, essa atitude pode ser vista como questionável, pois, como pode haver, em um país democrático, o desejo e defesa de que as crianças e os/as adolescentes não tenham qualquer contato com diferentes perspectivas e realidades distintas de sua família? Esse tipo de posição expressa um desejo de padronização das pessoas em sintonia com uma mentalidade autoritária.

Além disso, tal projeto, embora considerado inconstitucional²², representa a movimentação de setores conservadores em continuar desenvolvendo novos projetos que poderiam “andar na contramão” da prevenção da violência sexual. Justamente por defenderem o direito da família em explorar o assunto da sexualidade da forma que bem lhes convier, em um país em que, de acordo com Cerqueira e Coelho (2014), 37,8% dos agressores das crianças e dos adolescentes são os próprios pais ou padrastos (sendo que, ao também se considerar a fase adulta, 70% dos estupros são cometidos por parentes, namorados ou amigos/conhecidos da vítima). Além disso, a posição defendida por tais setores da nossa sociedade acaba por facilitar a reprodução e perpetuação dos estereótipos tradicionais de gênero como, por exemplo, não refletir acerca da dimensão prazerosa da sexualidade por parte das mulheres.

O que gera, assim, um contexto favorável à reprodução de preconceitos e de práticas discriminatórias em relação às questões de gênero e sexualidade dentro das salas de aula, além de contribuir com a manutenção das hierarquias de poder historicamente estabelecidas e de significados culturais arcaicos associados à feminilidade, os quais podem ser observados, no caso, por exemplo, das repressões acerca da sexualidade feminina.

²² “O STF e a inconstitucionalidade do ‘Escola Sem Partido’”. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-jun-20/constituicao-stf-inconstitucionalidade-escola-partido>
“MPF diz que Escola sem Partido é inconstitucional e impede o pluralismo”. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-07/mpf-diz-que-escola-sem-partido-e-insconstitucional-e-impede-o-pluralismo>

Tais repressões, constatadas tanto no contexto escolar quanto familiar, ocorrem, frequentemente, desde a infância e, se estendem, muitas vezes, por toda a vida da mulher. Seja por meio de julgamentos discriminatórios ou pela simples falta de conhecimentos e conscientização acerca de sua própria sexualidade. O que se torna visivelmente claro, por exemplo, ao chamar de forma pejorativa uma mulher que se envolve sexualmente com “muitos” homens, de “vadia”, “rodada” ou “arrombada”. Ou, também, pela facilidade que se encontra conteúdo pornográfico/sexual direcionado aos homens, sendo de difícil acesso, o material pornográfico direcionado às mulheres e seus prazeres.

Sobre a pornografia, é possível inferir que, em virtude de homens e mulheres serem socializados em uma cultura sexista, a maneira como o desejo é despertado, tende a ser diferente também. Em relação aos conteúdos pornográficos *mainstream*, é demasiadamente comum mulheres serem objetificadas e o ápice da cena ser o momento em que o gozo masculino ocorre. Esse tipo de produção audiovisual é, claramente, voltado para os homens, dificilmente despertando o desejo e o prazer nas mulheres (D’Abreu, 2013; Saffioti, 2015).

Além disso, Madureira e Branco (2012) e Madureira, Barreto e Paula (2018) acrescentam que a reação negativa aos debates sobre gênero e sexualidade no contexto escolar acaba por construir um espaço suscetível à manutenção de estereótipos e preconceitos arcaicos em relação às identidades de gênero e às identidades sexuais que “fogem” dos modelos hegemônicos do que é considerado “normalidade”. Sendo assim, é fundamental o reconhecimento de que ao não abrir espaços de diálogo e escuta sobre esses temas no contexto escolar e no contexto familiar, tal situação acaba por contribuir para o fortalecimento de determinadas crenças estereotipadas presentes em nossa sociedade que alimentam inúmeras desigualdades existentes entre homens e mulheres.

Essa “resistência” aos debates acerca das questões de gênero e sexualidade de forma ampla ilustra o anseio de diversas entidades e setores da sociedade brasileira em manter o

status quo e o que é considerado “a ordem natural” em termos de comportamento, sentimentos e afetos humanos (de homens e mulheres), de forma coerente com a manutenção das desigualdades históricas nas relações de gênero no contexto de uma sociedade profundamente patriarcal.

Dessa forma, a ordem masculina, ou seja, a visão androcêntrica das coisas e das relações sociais se evidencia no fato de que dispensa justificção ou legitimação (Bourdieu, 2019). Nesse sentido, tal ordem é considerada como neutra e ideal, enquanto, na realidade, é apenas uma “visão de mundo”, um “guia” dentre diferentes outros possíveis de orientar como as pessoas deveriam se portar em sociedade. Logo, é fundamental ressaltar que aquilo que, na história, parece como eterno ou natural na “ordem das coisas” (com base em uma visão essencialista), nada mais é que o produto de um trabalho de “eternização do arbitrário” (Bourdieu, 2019), oriundo da atuação constante de instituições sociais interligadas como a família, a igreja e, no caso aqui discutido, a escola. Além disso, conforme Madureira, Barreto e Paula (2018, p. 145) afirmam:

(...) Frequentemente, a vontade dos grupos que se mostram contrários às discussões sobre gênero, sexualidade, diversidade étnico-racial e religiosa é a implementação de um ensino (supostamente) neutro, em que os estudantes especialmente crianças e adolescentes, estariam “salvos” de ideologias perversas que atentariam contra a moral e os bons costumes. Portanto, em poucas palavras: a ideia de uma escola sem partido remete a uma falsa promessa de neutralidade. Esta é uma falsa promessa pois (a) o projeto “Escola sem Partido” não é carente de ideologias políticas e (b) supor que a educação escolar pode ser neutra é mais do que ilusório, é enganoso.

Tendo isso em vista, cabe destacar que também é ilusório supor que ao não mencionar ou trabalhar as questões de gênero e sexualidade, essas questões não estarão presentes na escola (Louro, 1998). Em sua pesquisa com alunos da quinta série (atual 6º ano do Ensino Fundamental II), em uma escola pública no Rio de Janeiro, Lopes (2008) verificou, através da solicitação de um professor para que os alunos escrevessem uma carta para as meninas, que os meninos participantes, de aproximadamente nove anos, já tinham acesso a discursos sofisticados sobre sexo, prazer e corpo.

É possível inferir, dessa forma, que embora a sexualidade não fosse discutida em sala de aula, ela é trazida pelos/as alunos/as e o silêncio em relação à essa temática acaba por fortalecer e legitimar as desigualdades de gênero, na esfera da sexualidade, na escola. Com isso, pelo ambiente escolar apresentar uma natureza social, apropria-se e, muitas vezes, reproduz determinados discursos socioculturais hegemônicos.

Segundo Louro (1998), independente da vontade de professores/as ou diretores/as de escolas, tais questões estão no ambiente escolar por estarem presentes, por exemplo, nas conversas entre os/as estudantes, nos grafites dos banheiros, nas piadas e nas brincadeiras, nas falas e atitudes de professores/as e estudantes, bem como nas aproximações afetivas nos namoros. E, com isso, fazem parte dos dispositivos de escolarização. Logo, é de extrema importância, assim, reconhecer que o ambiente escolar não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que, de igual forma, as produz.

O que se relaciona com o que Junqueira (2010) discute sobre o que seria o “currículo oculto” desenvolvido nos ambientes escolares. O qual pode ser considerado como um artefato cultural e político, ao integrar crenças e valores ensinados de modo implícito nas salas de aula. Ou seja, a escola ensina não só o que está explicitamente presente em seu projeto político pedagógico (PPP), ou nas diretrizes educacionais formais.

Ademais, de acordo com a discussão desenvolvida por Madureira (2007), em sua Tese de Doutorado intitulada “Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola: A Construção de uma Cultura Democrática”, o ambiente educacional é um espaço contraditório. Por um lado, a escola é um ambiente que reproduz diversos e incontáveis preconceitos e processos de exclusão, por meio da reprodução cotidiana de relações hierárquicas (como, por exemplo, em termos de gênero, sexualidade, classe e etnia). Por outro lado, a escola é um ambiente que apresenta potencialidades no sentido de alterar o modo como as pessoas, muitas vezes, enxergam diferentes grupos sociais, na direção de formas mais conscientes, críticas e reflexivas de se relacionar com o universo social em que estão inseridas, bem como em relação a si mesmo/a.

Entretanto, apesar das instituições de ensino serem capazes de trabalhar as desigualdades sociais presentes em seus espaços de forma a promover um ambiente mais igualitário, essas questões ainda são, frequentemente, consideradas complexas, delicadas e polêmicas para os/as professores/as e pelos/as demais profissionais da educação.

Ou seja, ainda persiste nas escolas a ênfase nos aspectos biológicos quanto ao ensino do corpo humano (modelo biomédico), de forma a se interpretar e reduzir a sexualidade aos aparelhos reprodutores. Com isso, a sexualidade é abordada através de uma perspectiva que enfatiza os riscos, doenças e problemas de saúde que podem surgir como “consequências resultantes” das práticas sexuais. Não explorando, desse modo, a prevenção em um sentido mais amplo, incluindo a prevenção da violência sexual, e não abordando questões relativas ao campo afetivo e relacional na esfera da sexualidade humana (Madureira, 2007; Madureira & Branco, 2015).

Tendo isso em vista, podemos notar como o conceito de gênero, que envolve complexos processos culturais relativos ao tornar-se homem e mulher, frequentemente está distante da realidade dos/as professores/as que atuam na educação básica. De acordo com

Madureira (2007), o conceito “gênero” e os estudos de gênero são comumente restritos ao universo acadêmico. Nesse sentido, é importante mencionar que ao mesmo tempo que as discussões sobre gênero avançam e se tornam cada vez mais elaborados em termos filosóficos e conceituais nas universidades, os/as profissionais que atuam nas escolas, normalmente, não compreendem que as feminilidades e as masculinidades são construções socioculturais. Desse modo, é fundamental investirmos na ampliação de diálogos entre as universidades e as escolas para se abordar tais temas em sala de aula.

Além disso, vale ressaltar que as escolas e instituições de ensino, em um sentido mais amplo, promovem, cotidianamente em seu ambiente, práticas que refletem as crenças e os valores adotados pelo corpo docente e administrativo. Segundo Manzini e Branco (2017), uma escola que promove, por exemplo, uma gincana de arrecadação de brinquedos, convidando crianças das camadas populares para um dia especial na escola com o envolvimento dos(as) alunos(as), estará encorajando a empatia e a preocupação com o bem-estar dos menos favorecidos. Pode-se assim perceber, de modo explícito ou implícito, as práticas e valores que a instituição promove. Logo, é possível inferir que a ausência de determinadas práticas dentro da instituição escolar igualmente elucida a respeito das crenças e valores presentes neste contexto.

Com isso, ao não se abordar e incentivar a discussão sobre gênero e sexualidade em um sentido mais amplo, ou seja, ao excluir sua natureza social e cultural, as escolas ao invés de contribuírem com a desconstrução do machismo e da misoginia dentro de seus espaços, contribuem para a permanência de desigualdades e discriminações nas relações de gênero, bem como da violência manifestada, tanto simbolicamente quanto fisicamente, contra as mulheres (Brandão & Lopes, 2018).

Logo, podemos fazer as seguintes perguntas: Quem se beneficia desse silêncio? Como se combate a violência sexual sem falar sobre ela? Por quê a resistência acerca de questões relativas à sexualidade? Até quando deixaremos que isso se perpetue?

5. O Ambiente Escolar: Um Lugar de Transformação ou Perpetuação de Preconceitos?

“O silêncio é cúmplice da violência”

(Ribeiro, 2019, p. 38).

É de suma importância salientar que não são apenas questões sobre gênero e sexualidade que são, muitas vezes, “banidas” dos discursos dentro das salas de aula, ou do currículo escolar. As escolas, igualmente, não trabalham, normalmente, com questões acerca do pertencimento étnico-racial (em específico, da comunidade negra), e assim, muitas vezes, negam a presença do racismo em seu interior de forma afinada com o racismo tão arraigado na sociedade brasileira (Patto, 2000).

Larkin Nascimento (2003) sublinha que este silenciamento acerca das questões raciais, ocorre em virtude de o “racismo brasileiro” ter como base o recalque e o silêncio. Ou seja, na concepção popular, “racista é quem fala do racismo ou enuncia a identidade do discriminado” (p. 23). Portanto, uma atitude não racista seria o negar, o “fechar os olhos”, o silêncio.

Entretanto, tal concepção representa um profundo equívoco, pois o silêncio se configura como um meio eficaz de manutenção e operação do próprio racismo no Brasil. O que também foi constatado por Caputo (2013), em seu capítulo sobre discriminação em relação às religiões de matrizes africanas em nosso país. A autora, ao final da discussão desenvolvida, levanta o seguinte questionamento:

“A pergunta que eu faço (...) na esperança que ela continue em cada sala de aula, em cada pátio de escola, em cada conselho de classe, é se nós, professores e professoras, concordamos com o vice-presidente do Brasil, José Alencar, que no dia 04/04/2007

afirmou ‘É preciso eliminar a ideia de que há preconceito no país, mesmo que ainda haja’ (p. 179).

Conforme Madureira e Branco (2012) discutem, desde a infância, as pessoas são “educadas” para não enxergarem situações de discriminação racial. Sendo consideradas “normais” as vivências e experiências perpassadas pelas desigualdades sociais e étnico-raciais. Como, por exemplo, ao se encarar com “naturalidade” e sem questionamentos a falta de representatividade da população negra nas novelas brasileiras, nas instituições de ensino superior particulares ou públicas, em séries e filmes tanto nacionais quanto internacionais, ou, até mesmo, que a maioria das pessoas presas no nosso país seja formada por pessoas negras. Nesse sentido, Ribeiro (2019, pp. 10-11) destaca que:

Quando estudamos a história do Brasil, vemos como esses e outros dispositivos legais, estabelecidos durante e após a escravidão, contribuem para a manutenção da mentalidade “casa-grande e senzala” no país em que, nas senzalas e nos quartos de empregada, a cor foi e é negra.

O que pode ser ilustrado pelo livro “Eu, empregada doméstica”, em que Preta-Rara (2019) apresenta diferentes relatos, inclusive o seu próprio, sobre a realidade das trabalhadoras domésticas no Brasil, um resquício da escravidão. Uma realidade, como a autora diz, preta. Repleta de violências estruturais e sistemáticas, no qual são legitimados discursos e práticas que inferiorizam a dignidade das mulheres negras. Como, por exemplo, não oferecer estabilidade econômica, não permitir que as funcionárias utilizem o mesmo banheiro e utensílios que os/as demais moradores/as da casa, e, até mesmo, dar as sobras ou

comida estragada para que elas comam, quando não é descontado a comida servida do seu salário.

Dessa forma, é importante afirmar que ninguém nasce racista, ou preconceituoso em um sentido mais amplo, mas “aprende”, no decorrer dos processos de socialização, por intermédio de diversas instituições sociais, como a família, a mídia e a escola (Madureira & Branco, 2012). Assim, é necessário enfatizar que os preconceitos apresentam uma gênese cultural, em que as pessoas aprendem a ser preconceituosas em diferentes contextos educativos, formais e não formais. Nesse sentido, Junqueira (2010, p. 65) afirma que:

O cotidiano escolar interage e interfere em cada aspecto do conjunto de saberes e práticas que constituem o currículo formal e o currículo oculto. O currículo (seja ele qual for) constitui-se um artefato político e uma produção cultural e discursiva. Isto é, o currículo se relaciona à produção sócio-histórica de poder por meio da produção de regras e padrões de verdade, bem como da seleção, organização, hierarquização e avaliação do que é definido como conhecimento ou conteúdo escolar. É um campo de permanentes disputas e negociações em torno de disposições, princípios de visão e de divisão do mundo e das coisas especialmente das que concernem ao mundo da educação escolar e às figuras que o povoam e, ali, (re)definem sentidos e (re)constroem significados. É um espaço de produção, contestação e disputas que abriga relações de poder, formas de controle, possibilidades de conformismo e resistência.

Segundo Junqueira (2010), historicamente, a escola se estruturou a partir de um conjunto de valores, normas e crenças responsáveis por definir o “outro” (aquele/a considerado/a estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) quem

não se sintonizasse com as identidades sociais hegemônicas (ancoradas, por exemplo, na masculinidade, branquitude, heterossexualidade, etc.), consideradas como a norma, ou seja, como “identidades normais”.

Com isso, o ambiente escolar tornou-se um espaço em que, de forma recorrente e rotineira, circulam preconceitos que colocam em movimento diferentes discriminações, tais como o racismo e o sexismo, que acabam por se configurar, muitas vezes, como elementos estruturantes do espaço escolar, sendo sistematicamente consentidos, cultivados e até ensinados.

Segundo Gusmão (2003), a escola além de um espaço de socialização, é um espaço de “sociabilidades”. Em outras palavras, um espaço sociocultural de encontros entre diferentes. Sendo o seu desafio acolher, de fato, as pessoas e suas diferenças e especificidades, como os seus múltiplos vínculos de pertencimentos identitários. Além disso, considerar que a diversidade humana deve ser pensada como uma riqueza, em termos pedagógicos, para fomentar valores democráticos em seus projetos educativos.

Dessa forma, no contexto das sociedades letradas na contemporaneidade, a escola se torna um importante contexto para a construção das identidades e das relações entre as pessoas, sendo necessário refletirmos como a escola trabalha os conhecimentos científicos com os/as seus/suas alunos/as. Pois, de acordo com Santos (2005), ao se observar a relação entre as práticas discriminatórias e os processos excludentes, é possível notar que os mesmos se sustentam, também, pelo fato de que, na sociedade brasileira, se direciona os indivíduos a não reconhecerem tais práticas.

Com isso, as diferenças são transformadas em desigualdades vistas socialmente como uma inferioridade “natural”, como é observado no caso de grupos minoritários como, por exemplo, mulheres e negros. É essa naturalização, que “esconde” a gênese histórica das

desigualdades, que torna “aceitável” diferentes formas visíveis e ocultas de violência, pois não são percebidas como tais (Santos, 2005).

Logo, podemos concluir que o silêncio, que abrange diferentes esferas como o da sexualidade e das questões étnico-raciais, é cúmplice da violência (física, simbólica, psicológica, sexual, etc.), contribuindo, nesse sentido, para a manutenção de diferentes práticas discriminatórias. Não sendo possível, portanto, o combate efetivo à violência sexual contra as mulheres, sem a difusão de conhecimentos, sem se discutir suas diferentes raízes históricas na nossa sociedade. É muito mais fácil considerar práticas visivelmente violentas como “casos a parte” ou como meras notícias jornalísticas, e não como uma construção cultural que perpassa as nossas relações tanto na esfera privada quanto pública e, assim, reconhecer que a nossa sociedade tem um papel ativo em sua perpetuação.

6. Como a Temática da Sexualidade é Discutida na Escola?

“A sexualidade é, entretanto, além de uma preocupação individual, uma questão claramente crítica e política” (Weeks, 2019, p. 48)

A discussão em torno da sexualidade e da educação sexual no contexto escolar não é recente. E, também, infelizmente, os desafios e dificuldades para que essa temática seja desenvolvida em sala de aula não é algo exclusivo da atualidade. Durante minha pesquisa bibliográfica, pude me deparar com diferentes produções resultantes de pesquisas empíricas, que vão desde a década de noventa do século XX, até hoje, ou seja, cerca de trinta anos depois, que discutem, analisam e problematizam sobre a forma como a educação sexual é percebida nas escolas.

Contudo, apesar da diversidade de artigos pesquisados para a presente Dissertação, a grande maioria dos trabalhos aponta para problemáticas semelhantes para a implementação de diálogos acerca da sexualidade nas salas de aula. Tais como: o foco em uma educação baseada no modelo biomédico sobre a sexualidade; a escassez de suporte ou de apoio escolar para que os/as professores/as desenvolvam conhecimentos mais abrangentes com os/as alunos/as; e os próprios preconceitos e valores pessoais do corpo docente que, muitas vezes, dificultam a discussão sobre questões relativas à sexualidade (Silva & Carvalho, 2005; Jardim & Bretas, 2006; Quirino & Rocha, 2012; Vieira & Matsukura, 2017)

Segundo Maia e Ribeiro (2011), a educação sexual faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)²³ desde 1998, o qual se configura como um conjunto de propostas educativas com o foco de trabalhar temas sociais de modo transversal em diferentes

²³ Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual, disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-10-6-temas-transversais-orientacao-sexual.pdf>

disciplinas. Dessa forma, apesar de os PCNs não serem de obrigatória adesão por parte das escolas em todos os estados brasileiros, eles reconhecem o direito à educação sexual de todos/as os/as alunos/as no Brasil. O que é evidenciado em seus objetivos gerais (p. 311 – 312):

A finalidade do trabalho de Orientação Sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que propõe o desenvolvimento do respeito a si e ao outro e contribui para garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades.

Neste documento, inclusive, é reconhecido que a sexualidade é expressa pelos/as alunos/as nas escolas, e que esse ambiente, de forma indireta ou direta, transmite certos valores relacionados às expectativas sociais em torno da feminilidade e masculinidade. Sendo assim, considera-se como responsabilidade da escola desenvolver a temática da sexualidade de forma crítica e reflexiva em suas salas de aula.

Dessa forma, a educação sexual deva ser voltada para discursos que considerem as dimensões biológica, psicológica e sociocultural da sexualidade, buscando evitar uma concepção reducionista. Além de defender que a educação sexual deve aprofundar questões referentes ao corpo, às relações de gênero e para a prevenção das infecções sexualmente transmissíveis, como forma não só de contribuir para a prevenção de uma gravidez indesejada, mas, também, do abuso sexual. Como podemos observar no trecho a seguir:

O trabalho de Orientação Sexual também contribui para a prevenção de problemas graves (...) com relação à gravidez indesejada, o debate sobre a contracepção, o conhecimento sobre os métodos anticoncepcionais, sua disponibilidade e a reflexão sobre a própria sexualidade ampliam a percepção sobre os cuidados necessários quando se quer evitá-la. Para a prevenção do abuso sexual com crianças e jovens, trata-se de favorecer a apropriação do corpo, promovendo a consciência de que seu corpo lhes pertence e só deve ser tocado por outro com seu consentimento ou por razões de saúde e higiene. Isso contribui para o fortalecimento da autoestima, com a consequente inibição do submetimento ao outro (p. 293)

Entretanto, por mais que tenhamos um documento oficial e de âmbito nacional que apresenta orientações sobre a educação sexual nas escolas, ainda não é de consenso tanto por parte da família, quanto por parte da comunidade escolar, a forma como se trabalhar conhecimentos relacionados à sexualidade e se devem ser abordados ou não com os/as alunos/as. Com isso, apesar de serem múltiplas as possibilidades e caminhos para se desenvolver uma educação sexual nas escolas, o modo como são trabalhadas as questões acerca da sexualidade, dentro das salas de aula, permanece superficial, englobando, muitas vezes, concepções e valores advindos dos/as professores/as e não, necessariamente, muitas vezes, concepções científicas acerca da sexualidade, provenientes das ciências naturais e das ciências humanas (Madureira & Branco, 2015).

Vale ressaltar que, na contramão do que é incentivado pelos PCNs, de que os conteúdos e discussões em relação à sexualidade seja realizado de modo transversal, ou seja, um tema abordado a partir das diferentes perspectivas das disciplinas contempladas na comunidade escolar e não de exclusiva responsabilidade de alguns/mas profissionais. Cabe mencionar que, majoritariamente, os discursos desenvolvidos sobre a sexualidade ainda são

transmitidos por professores/as de ciências, biologia ou por enfermeiros/as palestrantes (Furlanetto, et al. 2018). Em sua revisão sistemática da literatura sobre a educação sexual nas escolas brasileiras, Furlanetto, et al (2018) destacam que:

(...) De modo geral, as atividades desenvolvidas se caracterizam por intervenções temporárias, realizadas por profissionais que não pertencem ao quadro escolar. Essas atividades atingem apenas uma parte da população escolar, concentrando 75% das ações no ensino fundamental (5º ao 9º ano), e 25% no ensino médio (...). No ambiente escolar, os professores de Ciências e Biologia têm sido os principais responsáveis pela educação sexual (16,6%), enquanto, nas intervenções externas, caracterizadas por ações temporárias na escola, profissionais da Enfermagem se destacam (37,5%) (p. 559 - 561).

Podemos considerar que tal fato apresenta-se como um empecilho para a desconstrução de estereótipos de gênero e do sexismo. No caso dos/as enfermeiros/as palestrantes convidados/as, se tratou de uma intervenção pontual (como, por exemplo, uma palestra) e que não foi conduzida para desenvolver discussões relacionadas a questões socioculturais e afetivas da sexualidade. No que se refere aos/as professores/as de ciências e biologia, igualmente, foi construído um olhar restrito aos conhecimentos biomédicos sobre a esfera da educação sexual. O que nos indica que as intervenções não são elaboradas de modo interdisciplinar e que favorece, assim, a transmissão de seus valores pessoais na relação com os/as estudantes.

No que tange ao desenvolvimento da prática da educação sexual nas escolas, Melo et. al (2010) realizaram uma pesquisa em quatro escolas de Fortaleza (três escolas particulares, sendo duas laicas e uma religiosa, e uma escola pública) e participaram três diretores e quatro

coordenadores pedagógicos do ensino fundamental II, com a finalidade de investigar como os discursos sobre a sexualidade são produzidos nas escolas religiosas e laicas. Através das entrevistas, foi possível perceber algumas semelhanças quanto à preocupação referente à realização de uma educação sexual no contexto escolar, mas, igualmente, divergências em relação ao posicionamento das escolas em relação às práticas educativas acerca da sexualidade.

De acordo com Melo et. al (2010), ambas as escolas, tanto de natureza laica quanto religiosa, atribuíram grande relevância à abordagem da educação sexual em suas salas de aula. Essa temática, todavia, apareceu reduzida a assuntos relacionados à gravidez na adolescência, ao uso de métodos contraceptivos e de infecções sexualmente transmissíveis – ISTs. Não sendo trabalhado, dessa forma, questões mais amplas sobre a sexualidade, como, por exemplo, consentimento mútuo, prazer e formas de identificar ou de reconhecer práticas abusivas e distingui-las das práticas não violentas.

Nessas escolas, inclusive, apenas as matérias de ciências ou biologia eram utilizadas para a transmissão de conhecimentos relativos à educação sexual (Melo et. al, 2010). Com isso, não é de se surpreender que seus discursos focavam os aspectos anatômicos e fisiológicos do corpo humano, e não eram promovidos debates sobre questões referentes à subjetividade, como os pensamentos, sentimentos e emoções no que se refere à esfera da sexualidade. O que não significa que os aspectos subjetivos da sexualidade, ao não serem abordados nas escolas, deixem de existir. Os/as alunos/as ainda os vivenciam mesmo com o silenciamento e repressão constante que englobam essa temática (Louro, 1998).

Como era de se esperar, foram evidenciados nas escolas religiosas, sobretudo, a interferência dos valores cristãos nas práticas de ensino, ao recorrerem às aulas de religião ou de orientação cristã para a veiculação de certos conteúdos relacionados à educação sexual.

Nesses espaços, por exemplo, eram incentivados a “preservação” e “respeito” ao corpo e a virgindade feminina (Melo et. al, 2010).

Logo, podemos inferir que nas escolas religiosas pesquisadas, a educação sexual se concentra na defesa pela abstinência sexual, o que se assemelha, de certa forma, ao silenciamento que acompanha a temática da sexualidade para além dos aspectos biológicos. Ou seja, dessa forma, não são construídos espaços dialógicos voltados à discussão do lado humano, diverso, relacional e afetivo da sexualidade. O que pode favorecer relações sexuais não seguras, não consentidas e, portanto, violentas.

Apesar das escolas religiosas não desenvolverem uma educação sexual de maneira ampla, estas não são as únicas a apresentarem este posicionamento. As motivações e desafios por trás de ampliar a discussão sobre a sexualidade podem ser diversos, mas o fato de focalizarem apenas os aspectos biológicos, também é observado nas escolas laicas, particular e pública.

Entretanto, um dos principais motivos constatados por Melo et al. (2010) para a dificuldade de se desenvolver questões relativas à sexualidade para além desses aspectos biológicos, é pelo ensino ser voltado para os interesses da família dos/das alunos/as. Com isso, surgem muitos receios, inseguranças e barreiras para se trabalhar temáticas consideradas “polêmicas” ou que a discussão poderia não ser bem aceita por alguns pais por divergirem de seus valores e crenças pessoais.

Todavia, apesar dos diferentes desafios a serem enfrentados pela escola e professores/as que buscam implementar em seu ambiente uma educação sexual ampla, é imprescindível reforçar a necessidade de que seja explorada o desenvolvimento de uma percepção crítica e questionadora acerca da esfera da sexualidade, tanto por parte dos/as professores/as ao discutirem o tema em sala de aula, quanto por parte dos/as alunos/as.

Em uma pesquisa etnográfica desenvolvida em uma escola municipal do Rio de Janeiro, Altmann (2007) analisou a forma como a escola aborda aspectos sobre a sexualidade com os/as estudantes, bem como realizam suas intervenções sobre o tema. A partir da pesquisa realizada, o autor pôde observar os impactos da construção de uma educação sexual que reproduz os discursos presentes em outras esferas sociais, sem que seja desenvolvido um olhar crítico no que se refere às relações humanas, como, por exemplo, a reprodução da discriminação de gênero nas falas dos/as alunos/as.

Essa reprodução de discursos sociais, que se baseiam nas desigualdades entre os gêneros, ficou evidente durante os espaços criados voltados à educação sexual. Nesses espaços, por exemplo, não eram formuladas questões referentes ao comportamento ou afetos relacionados ao gênero masculino, ao mesmo tempo em que posicionamentos referentes ao gênero feminino eram demasiadamente questionados e julgados. Inclusive, foram nesses espaços de discussão sobre a educação sexual, em que uma professora da escola desenvolveu uma discussão sobre mulheres que tinham relações sexuais no primeiro encontro e, como resposta, um de seus alunos teceu críticas às “mulheres que abrem as pernas para qualquer um” (Altmann, 2007).

Logo, percebe-se a importância fundamental de se desenvolverem intervenções pedagógicas que vão além dos “achismos”, crenças e valores pessoais dos professores/as. Os quais se constituem em um contexto social permeado por inúmeros preconceitos disseminados nas interações sociais para o combate ao sexismo bem como para a defesa de relações mais justas e menos desiguais. Dessa forma, podemos considerar que a partir dessas intervenções, é possível potencializar a capacidade das pessoas de analisar e refletir cientificamente sobre questões da sexualidade.

Me questiono como as alunas deveriam se sentir nesses espaços em que apenas sua sexualidade estava sendo avaliada e julgada. Será que se sentiram acolhidas e à vontade de

expor dúvidas, medos ou necessidades? Ou será que, pelo contrário, se calaram para evitar possíveis constrangimentos e concordaram com os comentários discriminatórios direcionados ao seu gênero? E quanto aos alunos? Será que eles se sentiram confortáveis para expressar possíveis dúvidas em relação à sua sexualidade? Ou também se sentiram constrangidos em se manifestar de modo contrário ao apresentado em sala de aula?

Fonseca et al. (2010) buscaram compreender a percepção de adolescentes sobre a educação sexual através da pesquisa realizada em uma escola pública no Rio Grande do Sul. Foram entrevistados/as 15 adolescentes de ensino médio, de idades entre 15 a 17 anos e, como resultado, pode-se perceber que a maioria relatou a importância de orientação sexual ampla em suas vidas, principalmente devido à ausência de diálogo com a família em suas casas.

De acordo com os/as participantes da pesquisa, há uma dificuldade em se trazer a temática da sexualidade para dentro de casa, com suas respectivas famílias. Os motivos mencionados variam entre a abertura da família em conversar sobre o tema, em que muitos percebem a falta de incentivo dos parentes em conversar e criar esse espaço de diálogo, bem como a vergonha de ambos os lados, filhos/as e pais em conversar sobre o assunto. Assim, os/as participantes reconheceram a escola como um espaço fundamental para as aulas e conversas em torno da educação sexual, tanto por ser um espaço em que estariam junto com outros/as adolescentes de idades aproximadas para aprenderem coletivamente, como por evitar possíveis constrangimentos que teriam com as suas famílias (Fonseca et al, 2010).

Além disso, os autores defendem e demonstram os benefícios de se realizar uma educação sexual de maneira participativa nas escolas. Em outras palavras, uma educação que contemple, reconheça e valide as experiências e perspectivas dos/as alunos/as. É através da metodologia participativa que se possibilita que os/as alunos/as contribuam efetivamente com a discussão, a partir de seus interesses, dúvidas e conhecimentos já adquiridos e se evita,

dessa forma, a construção de um espaço meramente expositivo, no qual prevalece as relações de poder entre professor/a e alunos/as. (Fonseca et, al., 2010; Vieira & Matsuka, 2017).

Ademais, Fonseca et, al (2010, p. 334) afirmam que:

(...) A escola, ao oferecer a orientação sexual, contribui efetivamente para que estudantes desenvolvam a comunicação nas relações interpessoais, façam escolhas conscientes no que se refere à atividade sexual e à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, elaborem valores e compreendam o próprio comportamento, tomando decisões responsáveis a respeito de sua vida sexual, agora e no futuro. Portanto, ao tratar do tema educação sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, englobando o papel do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, questões atuais e preocupantes. Todos esses fatores mostram uma necessidade cada vez maior da inclusão destas temáticas no currículo escolar.

Segundo Maia e Ribeiro (2011), a escola é o espaço ideal para realizar a educação sexual por diversos motivos. Dentre eles, podemos destacar: porque a escola possui uma dimensão ético-política. A escola possui um papel importante, enquanto contexto educativo, no incentivo ao pensamento crítico dos/as jovens, para que aprendam a questionar, a refletir e se posicionar sobre diferentes temáticas relacionadas à sociedade.

A partir disso, podemos considerar que questões relevantes socialmente, como o combate à homofobia, ao racismo estrutural e a defesa da equidade nas relações de gênero, devam ser incentivadas em sala de aula de maneira crítica e reflexiva. Além de se constituírem como temas essenciais para o desenvolvimento da educação sexual nas escolas, pois conforme é discutido por Maia e Ribeiro (2011, p. 79):

Uma educação sexual adequada deveria fornecer informações e organizar um espaço onde se realizariam reflexões e questionamentos sobre a sexualidade. Deveria esclarecer sobre os mecanismos sutis de repressão sexual a que estamos submetidos e sobre a condição histórico-social em que a sexualidade se desenvolve. Deveria também ajudar as pessoas a ter uma visão positiva da sexualidade, a desenvolver uma comunicação mais clara nas relações interpessoais, a elaborar seus próprios valores a partir de um pensamento crítico, a compreender melhor seus comportamentos e o dos outros e a tomar decisões responsáveis a respeito de sua vida sexual. Acreditamos que essa postura crítica é fundamental para a formação de atitudes preventivas e saudáveis sobre a sexualidade.

Tendo em vista a discussão teórica desenvolvida na presente Dissertação de Mestrado, espero que a pesquisa realizada sirva como mais um instrumento na luta cotidiana contra o preconceito, a discriminação e, de forma mais específica, na direção da prevenção da violência sexual contra as mulheres.

7. Metodologia

O presente estudo utilizou uma metodologia qualitativa de investigação. De acordo com Neves (2015), realizar pesquisas qualitativas significa observar, analisar, descrever e compreender os fenômenos investigados a fim de produzir conhecimentos sobre seus significados. Logo, as pesquisas qualitativas apresentam como principal objetivo, interpretar, de forma aprofundada, os fenômenos focalizados (Minayo, 2015). O que não significa afirmar que apenas as pesquisas qualitativas trabalham com a interpretação, mas que nesse tipo de metodologia, a interpretação ganha um especial destaque. Nas palavras de Gomes (2015, p. 79), “Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar”.

Cabe mencionar que a interpretação dos/as participantes acerca dos fenômenos e sua atribuição de significados e valores são aspectos fundamentais para a metodologia qualitativa. Em outras palavras, o modo como o sujeito vivencia os fenômenos a partir de seus valores e crenças pessoais (Prodanov & Freitas, 2013).

Minayo (2015) acrescenta que a pesquisa qualitativa compreende que a realidade social é plural, pois as pessoas apresentam diferentes motivos, crenças, aspirações, valores e atribuem diferentes significados aos temas investigados. Ou seja, as pessoas não se diferenciam só em suas ações e atitudes, mas também em suas interpretações oriundas da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Em outras palavras, a pesquisa qualitativa se refere à uma proposta metodológica que busca a compreensão, de modo aprofundado, da realidade em sua complexidade, bem como os significados que as pessoas atribuem às temáticas investigadas (Madureira & Branco, 2001). Com isso, apesar de todos/as nós, seres humanos, sermos formados pelo mesmo processo evolucionário, somos seres individuais, com concepções singulares acerca da

realidade vivida. A pesquisa qualitativa, assim, por seu caráter profundo, ou seja, envolvente e participativo, inevitavelmente toca o plano da subjetividade (Demo, 2001). Acerca da pesquisa de natureza qualitativa, Branco e Valsiner (1999, p. 33) destacam:

O que vale é a possibilidade de compreender a complexidade e a dinâmica dos processos envolvidos na configuração dos fenômenos psicológicos, buscando-se extrair princípios e tendências que possam, estes sim, ser generalizáveis e, portanto, úteis em novas situações ou novos contextos.

Além disso, nas pesquisas qualitativas, é enfatizada a importância do papel ativo do/a pesquisador/a, em virtude de seus pressupostos epistemológicos, sua visão de mundo, motivações, etc., também influenciarem o direcionamento da pesquisa e sua análise. Entretanto, para além disso, a criatividade é um fator de muita importância para o trabalho do/a pesquisador/a, pois, o/a mesmo/a não é um mero colecionador de dados (Minayo, 2015).

O papel ativo dos/as pesquisadores/as se expressa ao relacionar conceitos, articular o empírico com o teórico, propor novas interpretações e formas de analisar determinado fenômeno. Em poucas palavras, as informações construídas na pesquisa de campo envolvem todo um processo de co-construção de significados entre participante e pesquisador/a (Branco & Valsiner, 1999; Madureira & Branco, 2001).

Para González Rey e Martínez (2017), a relevância da pesquisa qualitativa está relacionada ao pressuposto que é importante investigar o sujeito e suas experiências pessoais, bem como seus sentimentos e valores, pois os mesmos são necessários para compreender a forma como o sujeito se relaciona e atribui sentidos ao mundo, às suas vivências e à sua relação consigo mesmo. De forma mais específica, como o sujeito constrói sentidos sobre as experiências vividas.

De forma mais específica, a presente Dissertação apresenta, como base teórica, a psicologia cultural. A partir disso, a pesquisa realizada foi inspirada na proposta epistemológica desenvolvida por González Rey (2005): a epistemologia qualitativa. A qual pauta-se em três princípios centrais. De acordo com González Rey (2005), o primeiro princípio se refere ao entendimento do conhecimento científico como uma construção, por parte do sujeito, a partir de sua interpretação da realidade. A interpretação do pesquisador não é exatamente a mesma das pessoas no cotidiano, porque é ancorada em pressupostos teóricos e epistemológicos.

O segundo princípio, com ênfase no caráter construtivo-interpretativo do conhecimento sobre a subjetividade, compreende a pesquisa como um processo de comunicação, de diálogo. De modo mais preciso, a dimensão da comunicação e do diálogo é constitutiva da pesquisa (como, por exemplo, o diálogo do/a pesquisador/a com os/as participantes e entre os pesquisadores/as), visto que, segundo González Rey e Martínez (2017, p. 13), “O processo da pesquisa é relacional, não de coleta de dados, e que o pesquisador é ali ativo, posicionando-se para além de sua pretensa neutralidade”.

O terceiro princípio contempla a legitimidade do singular como uma característica importante na produção de conhecimentos nas pesquisas qualitativas. Tradicionalmente, a pesquisa científica não se atenta às questões referentes à singularidade, na contramão dessa posição, a singularidade ocupa um lugar de destaque na epistemologia qualitativa.

Segundo González Rey (2005), a epistemologia qualitativa é uma alternativa quanto à quantificação que tem predominado na psicologia, em que as metodologias quantitativas não são suficientes, ao menos de forma exclusiva, para estudar fenômenos psicológicos, tais como a linguagem, memória, pensamento e sentimentos.

É necessário esclarecer que apesar da presente pesquisa ser inspirada na epistemologia qualitativa desenvolvida por González Rey (2005), não foi utilizado o método construtivo

interpretativo. Uma diferença importante a ser mencionada é que na presente pesquisa foram utilizados instrumentos mais estruturados em comparação aos instrumentos que são usados no âmbito do método construtivo interpretativo. Na presente pesquisa, de forma mais específica, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas, que contribuem para a identificação de pontos de divergência e convergência no discurso dos participantes. Esse modelo de entrevista também possibilita que outras questões sejam contempladas na pesquisa, em vista de seu caráter flexível.

7.1 Participantes

Participaram da pesquisa um total de dez voluntários/as residentes no Distrito Federal. De forma mais específica, participaram da pesquisa: três jovens do gênero feminino, três jovens do gênero masculino e, por fim, quatro professores do Ensino Médio da rede pública e particular de ensino do DF.

Os/as participantes foram selecionados/as por meio das redes sociais virtuais (*Facebook e Whatsapp*) da pesquisadora, onde foram divulgadas algumas informações gerais sobre a pesquisa, tais como o tema e objetivo geral. Os/as participantes interessados em contribuir com a pesquisa manifestaram a disponibilidade e então, eu, pesquisadora, entrei em contato com eles/elas para fornecer mais detalhes e combinarmos uma data para a entrevista.

Na Tabela 1, são apresentados alguns dados sociodemográficos dos seis participantes jovens adultos, considerando as suas idades, o pertencimento étnico-racial e a natureza das instituições de ensino que frequentaram. Na Tabela 2, são apresentados os dados sociodemográficos relativos aos/às quatro professores/as participantes.

Por questão de sigilo em relação às identidades pessoais dos/as participantes, foram utilizados nomes fictícios.

Tabela 1

Dados Sociodemográficos dos participantes jovens adultos

Nome (Fictício)	Idade	Raça/etnia	Profissão	Estado Civil	Escola
Rebeca	24	Negra	Produtora	Namorando	Particular
Íris	23	Branca	Estudante	Solteira	Particular
Blanca	25	Negra	Psicóloga	Solteira	Particular
Luan	21	Branco	Estudante	Namorando	Pública
Borges	26	Branco	Fisioterapeuta	Noivo	Pública
Gael	20	Negro	Estudante	Solteiro	Particular

Tabela 2

Dados Sociodemográficos dos participantes professores

Nome (Fictício)	Idade	Raça/etnia	Escola	Disciplina	Tempo de Prof.
Walter	46	Amarelo	Particular	Química	20 anos
Nelson	25	Branco	Particular	Química	4 anos
Ivo	28	Branco	Pública	História	5 anos
Renato	35	Negro	Particular	Geografia	15 anos

7.2 Materiais e instrumentos

Para a realização da presente pesquisa, os materiais utilizados foram: um celular para a gravação dos áudios das entrevistas, com o consentimento dos/as participantes, um computador para a utilização da plataforma *Google Meet*, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo A) enviado, via e-mail, para todos/as os/as participantes. Como instrumentos, foram utilizados dois roteiros de entrevista individual semiestruturada (um para cada categoria de participantes), que apresentavam perguntas norteadoras, bem como imagens

significativas previamente selecionadas, enquanto ferramentas metodológicas (Anexos B e C).

7.3 Procedimentos de construção das informações

Para a realização da pesquisa de campo, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília (CEP UniCEUB). Após sua aprovação (Anexo D), foram realizadas as entrevistas previstas. A participação dos/as entrevistados/as na presente pesquisa ocorreu de forma voluntária e consentida. O que é garantido através da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi enviado para o e-mail do/da participante antes da realização da entrevista de natureza virtual.

É importante esclarecer que, considerando o atual contexto da pandemia de COVID-19 que resultou em uma séria crise sanitária, para os devidos cuidados com a segurança e a saúde dos/as participantes e da pesquisadora, as entrevistas ocorreram virtualmente através da plataforma de vídeo conferência *Google Meet*, nos horários e dias de preferência dos/as entrevistados/as. Foi realizada uma entrevista virtual com cada participante e o tempo médio de duração de cada entrevista foi de uma hora e cinquenta minutos.

Cabe mencionar que, no TCLE (Anexo A) foram esclarecidos os procedimentos metodológicos adotados, o objetivo geral da pesquisa e as questões éticas envolvidas. Também foi destacado o direito à desistência da participação, caso assim fosse do interesse do/a entrevistado/a. O sigilo quanto à identidade pessoal dos/as participantes foi totalmente respeitado. Assim, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios, tanto na seção metodológica como na seção de Resultados e Discussão da presente Dissertação de Mestrado. Cabe mencionar, também, que foi solicitado que os/as participantes expressassem a autorização verbalmente, o que consta no início da gravação do áudio de cada entrevista.

As entrevistas foram gravadas pelo aparelho celular da pesquisadora, com o consentimento dos/as participantes, a fim de possibilitar o posterior trabalho de transcrição e de análise das informações construídas. Apenas a pesquisadora teve acesso aos áudios gravados. É importante esclarecer que as entrevistas foram gravadas em formato de áudio, não em vídeo. A pesquisa é considerada como de baixo custo, sendo os gastos custeados pela própria pesquisadora.

Como já mencionado, foram utilizados roteiros de entrevista semiestruturada com imagens significativas, previamente selecionadas, para a construção das informações. De acordo com Oliveira (2008), as entrevistas semiestruturadas contribuem para a compreensão das questões discutidas com o/a participante uma vez que cria um espaço favorável para o surgimento de novos questionamentos não previstos pelo/a pesquisador/a, o que contribui com a construção de uma compreensão mais aprofundada acerca do objeto de estudo focalizado na pesquisa.

Segundo Minayo (2015), a entrevista, no contexto das pesquisas científicas, é uma conversa com finalidade entre o/a entrevistador/a e o/a participante, ou grupo de participantes. Dentre as diferentes modalidades de entrevistas, a entrevista semiestruturada possibilita combinar perguntas abertas e fechadas. Tais perguntas têm como intuito estimular a construção de reflexões e narrativas, por parte dos/as participantes, sobre o tema da investigação. Há, assim, a possibilidade do/a entrevistado/a discorrer sobre o tema sem se prender às questões formuladas. Além disso, outra vantagem que a entrevista semiestruturada proporciona ao/à pesquisador/a se trata em apresentar um rol de perguntas que serão contempladas mesmo com sua flexibilidade, o que facilita o posterior processo de análise quanto aos pontos convergentes e divergentes.

Ademais, a utilização de imagens, enquanto ferramentas metodológicas, apresentam potencialidades na medida em que possibilita compreender, de modo mais complexo, as

atribuições simbólicas e de sentido do sujeito com o objeto de estudo em foco (Madureira, 2016). Sendo possível, a partir deste procedimento metodológico, analisar os significados que os/as participantes atribuem ao tema abordado na pesquisa, além dos sentimentos que foram mobilizados pelas imagens apresentadas.

Além disso, é importante ressaltar que o uso de imagens como ferramentas metodológicas é pertinente para trabalhar com temas de natureza polêmica e complexa, facilitando a comunicação e expressão dos/as participantes. Devido a presente Dissertação discutir sobre o tema da violência sexual contra as mulheres, a utilização de imagens se mostra adequada.

7.4 Procedimentos de análise

Para a realização da análise, foram feitas transcrições literais das entrevistas com os/as participantes. Concluída as transcrições, foi efetuada uma leitura detalhada quanto às informações construídas no decorrer das entrevistas. As leituras das transcrições, bem como a análise e interpretação das informações construídas, foram norteadas pela utilização do método de Análise de Conteúdo, em sua vertente Temática. Segundo Bardin (2010, p. 37): “A análise de conteúdo pode ser uma análise dos significados (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos significantes (análise lexical, análise dos procedimentos)”. A partir disso, busca-se compreender os sentidos subjacentes ao que é expresso pelo sujeito.

Campos (2004) acrescenta que este método corresponde a um conjunto de técnicas, as quais possuem a comunicação como ponto de partida, que são utilizadas na análise de diversas informações. Sendo seu uso consideravelmente diverso, podendo ser utilizado, por exemplo, tanto para a análise de obras artísticas para descrever a personalidade do autor,

quanto para a análise de depoimentos de telespectadores/as que assistem a um determinado programa para analisar os efeitos dos meios de comunicação de massa (Gomes, 2016).

Tal método se mostra bastante fértil na identificação de trechos significativos, considerando os objetivos da pesquisa, os quais possibilitaram a construção de categorias analíticas temáticas que nortearam o trabalho interpretativo. Com isso, objetivando a compreensão e criação de núcleos de sentido através da organização de formas de classificação das informações expressas nas entrevistas (Gomes, 2016).

Além disso, segundo Bardin (2010), a elaboração das categorias analíticas ocorre através da classificação de elementos das entrevistas, que consiste, em um primeiro momento, pela diferenciação de suas características e, depois, pelo reagrupamento segundo suas analogias. De forma mais específica, dentre os procedimentos de análise, podemos considerar: a descrição, categorização, inferência, e a interpretação das informações expressas nas entrevistas. Sendo que, para Gomes (2016), para esta etapa da pesquisa, é necessário realizar uma leitura compreensiva do material em foco.

Desse modo, após a transcrição das entrevistas, foram elaboradas as seguintes categorias analíticas temáticas: (1) Gênero, pertencimento étnico-racial, educação e violência em discussão; (2) Educação sexual hoje: Uma educação para a prevenção da violência?; e (3) Desafios e possibilidades para a educação sexual nas escolas.

8. Resultados e Discussão

Nesta seção, serão apresentados e discutidos os resultados mais significativos da pesquisa realizada, considerando as categorias analíticas temáticas anteriormente mencionadas. Vale ressaltar que os nomes utilizados são fictícios, a fim de preservar as identidades pessoais dos/as participantes.

8.1 Gênero, pertencimento étnico-racial, educação e violência em discussão

*“(...) ninguém sabia o que fazer, nós não sabíamos...
e ela continuou sofrendo porque nenhuma de nós sabia
o que fazer, e nem ela.” (Blanca – jovem adulta)*

Dentre as possíveis maneiras de se iniciar a discussão sobre as informações construídas por meio da pesquisa de campo, eu gostaria de partir de minhas próprias reflexões e impressões sobre os momentos que passei com os/as participantes. Visto que considero que essa é a categoria analítica que abordou mais temas delicados para alguns/mas dos/das entrevistados/as.

Não é fácil falar sobre a violência sexual, principalmente se considerarmos que este tipo de violência carrega consigo, historicamente, muitos “não ditos”, tabus, preconceitos e medos. Embora a pesquisa não corresponda a um contexto terapêutico e, portanto, não ter como objetivo promover o autoconhecimento e ressignificação de acontecimentos, percebo que para alguns/mas dos/das entrevistados/as, o momento de entrevista e de diálogo sobre suas perspectivas e vivências, serviu também como um espaço de reelaboração e acolhimento.

Tendo isso em vista, a presente subseção concentra, majoritariamente, a sua discussão com base nas entrevistas individuais realizadas com o grupo formado por seis jovens adultos, homens e mulheres. Dos 6 jovens entrevistados/as, todos/as mencionaram conhecer tanto a vítima quanto abusador em casos de violência sexual.

Ou seja, a violência se mostrou presente em suas realidades e em suas redes sociais. Não é algo distante, retratado apenas em reportagens ou filmes com pessoas desconhecidas, mas está em suas residências, ou nas casas ao lado. Nas igrejas, escolas ou ruas e acomete amigos/as, vizinhos/as e/ou parentes. O que converge com os dados do Atlas da Violência (2018)²⁴, os quais apontam que 78,5% dos casos relatados de abuso sexual, ocorrem na própria residência da vítima ou em lugares costumeiramente frequentados por ela, e que 70% dos estupros são cometidos por parentes, namorados ou amigos conhecidos das vítimas.

Logo, a pergunta que norteará a presente discussão será a mesma a que apresentei no início da minha Dissertação e que também foi, de certa forma, expressa na fala de Blanca: “Como poderíamos evitar a violência se a desconhecíamos?”. Quais as possíveis relações entre a educação sexual (ou sua ausência) e a violência sexual contra mulheres?

A educação sexual que defendo na presente Dissertação de Mestrado é uma educação que não se reduz a aspectos biológicos do corpo humano, mas que contempla diferentes questões mais amplas da sexualidade, como as discussões relacionadas às questões de gênero, consentimento, afeto e prazer. O que também é abordado por diversos/as autores/as, como Maia e Ribeiro (2011), Madureira, Barreto e Paula (2018) e Araújo (2020), e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como podemos observar a seguir:

²⁴ “Atlas da Violência 2018: Ipea e FBSP” Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf

“(...) A escola deve se organizar para que os alunos sejam capazes de: (...) compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana; (...) identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes, analisando criticamente os estereótipos; (...) identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro; (...) reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir prazer numa relação a dois” (1998, p. 311).

Tendo isso em vista, é possível perceber que uma educação que abrange apenas questões biomédicas, silencia ou não aborda uma vasta quantidade de conhecimentos necessários para a prevenção da violência sexual. A respeito disso, cabe mencionar que dentre os/as seis participantes jovens adultos/as, quatro afirmaram não ter tido uma educação sexual nas escolas e dois mencionaram que houve educação sexual, mas de modo superficial. Além disso, dentre os/as participantes, foram apenas dois os participantes que relataram ter dialogado sobre sexualidade com suas famílias. Ambos do gênero masculino e heterossexuais.

Os ditos e os “não ditos” sobre a sexualidade humana, bem como a quem são direcionados esses discursos (pessoas do gênero masculino) e a quem não deve participar de tais discussões (pessoas do gênero feminino), ilustram as possíveis facetas históricas em torno da desigualdade de gênero e da manutenção do status quo. O que pode ser exemplificado a partir da fala de Luan e Renata sobre a educação sexual que tiveram e a relação com seus irmãos:

“(...) Eu sempre tive muito acesso a esse tipo de conversa com o meu pai. Ele sempre foi muito aberto comigo e eu pude discutir isso bastante com a minha mãe (...) A primeira vez que tive uma conversa disso com o meu pai, foi com 8 anos. É tipo novo,

mas uma idade super tranquila... Mas agora, falando com você, eu percebo que nunca falei disso com minha irmã mais nova, sei lá. Ao menos não que eu saiba” (Luan – jovem adulto)

“Acho que eu nunca tive esse tipo de conversa com meus pais ou na escola. O que sempre me incomodou bastante porque, tipo, fiquei sabendo que já falei disso com meu irmão mais novo, mas comigo e com minha irmã é sempre um tabu. Para você ter uma noção, a gente não usa a palavra ‘sexo’ em casa, mas coisas como ‘tchucu-tchucu’. Mesmo eu sendo a mais velha, já maior de idade, meu namorado não pode dormir aqui em casa.... Mas o meu irmão, sai e não precisa nem voltar. Ninguém liga perguntando quando vai voltar e o que faz com a namorada na casa dela” (Rebecca – jovem adulta)

A partir dessas falas, é possível notarmos alguns aspectos oriundos das desigualdades de gênero sobre as expectativas sociais em torno do feminino e do masculino pois, embora sejam da mesma família, a educação sexual que tiveram não foi a mesma entre eles/elas. Luan e o irmão de Rebecca tiveram a oportunidade de dialogar mais abertamente sobre a temática da sexualidade com os seus pais, enquanto Rebecca e a irmã de Luan, não usufruíram do mesmo espaço.

Dentre os motivos para essa diferença em conversar sobre o tema, podemos destacar a lógica binária de gênero. Historicamente, a masculinidade hegemônica é definida em termos de oposição fundamental em relação à feminilidade. Dessa forma, segundo esse sistema, enquanto à figura masculina são atribuídas características como: virilidade, potência, força e superioridade, à figura feminina são atribuídas características como: submissão, delicadeza, inferioridade (Bourdieu, 2019; Parker, 1991).

Mas como, exatamente, as desigualdades de gênero se refletem na educação sexual que os/as jovens possuem acesso? Segundo Del Priori (2011), percebe-se que desde o Brasil Colônia, há o estímulo social de que os homens explorem a sua sexualidade cada vez mais cedo e com mais parceiras. Entretanto, no que se refere às mulheres, as expectativas sociais caminham em direção oposta, de que se “preservem” e mantenham-se recatadas. Tal fato ainda pode ser observado na atualidade, como foi ilustrado no discurso de Gael, o qual durante a entrevista, descreveu uma amiga como “lasciva” justamente por exercer sua sexualidade de modo mais “livre” do que o esperado para as mulheres, como podemos verificar a seguir:

“Eu tinha uma amiga que era meio lasciva. Então, ela não ligava muito se apertassem a bunda dela. Claro, não eram todos os meninos da sala que podiam fazer isso, mas um grupo específico. Ela não ligava em si e também já tinha ficado com alguns deles”
(Gael – jovem adulto).

Apesar de, durante a entrevista, Gael demonstrar conhecimentos aprofundados e questionadores sobre os papéis de gênero e sobre as expectativas sociais em torno dos comportamentos femininos e masculinos, percebe-se, entretanto, que observar mulheres apresentarem um comportamento mais ativo sexualmente, despertou um certo desconforto no participante. Caso contrário, não teria descrito sua amiga como “lasciva.

Tendo isso em vista, o silenciamento e a vigilância sobre o corpo feminino surgem como uma forma de evitar que mulheres não se comportassem de modo que não correspondesse às expectativas sociais, ou seja, de que exercessem e detivessem conhecimentos sobre a sua própria sexualidade (Machado, 2019).

Além disso, um outro fator que contribui para a desinformação de mulheres sobre questões relacionadas à sexualidade, são os significados culturais arcaicos associados ao gênero feminino. Conforme discutido por Madureira (2016), é possível percebermos que as mulheres são associadas a uma “natureza sedutora”, historicamente também vistas como “perigosas” e “demoníacas”, que desorientariam os homens. O que também reforça a manutenção das relações desiguais de gênero.

Impedir que mulheres desenvolvam um conhecimento aprofundado e crítico sobre a sexualidade e seus próprios corpos e desejos acaba por contribuir, lamentavelmente, para que diferentes tipos de violência ocorram contra elas. Aliás, como reconhecer que certo toque é inadequado, que aquele incômodo que sentiu não foi um acaso, mas sim assédio, se não lhe são oportunizados espaços de diálogo e de aprendizagem em relação a tais questões? As falas de Rebecca e Blanca ilustram alguns dos perigos em torno da ausência de uma educação sexual, como observamos a seguir:

“(...) Hoje eu percebo que talvez o relacionamento tenha sido, de fato, tóxico. Mas na minha concepção com ele, me dar atenção, me dar aconchego, significava que ele era um bom namorado (...) Mas muitas das vezes ele simplesmente me pegava pelo braço e me arrastava para um bando de lugares sem eu querer. Então, em várias situações que eu não quis fazer, eu acabei fazendo porque eu estava sendo arrastada. E, enfim, a gente só percebe isso depois. Ele não sabia escutar “não”, o que é bem delicado também...” (Rebecca – jovem adulta)

“Se eu tivesse tido uma educação sexual, ou a minha amiga tivesse tido, a situação teria sido diferente, assim, porque... enfim, ela contou para mim e para outras amigas juntas e quando ela contou, a única coisa que ela pediu foi que nós não contássemos

para ninguém e foi isso o que aconteceu e continua acontecendo. O abuso... ninguém sabia o que fazer, nem ela (...) A gente só sabia que aquilo era um absurdo e acontecia algo grave, mas e aí? Ela pediu para não contar porque estava com medo, nós estávamos com medo e não sabíamos o que poderia acontecer. Todo mundo só se calou diante de um absurdo.” (Blanca – jovem adulta)

Como podemos verificar, a falta de uma educação sexual ampla com as mulheres, em outras palavras, a ausência de espaços dialógicos para que aprendam sobre questões como consentimento, afetos e sexualidade, não impediu que elas se prevenissem de experiências violentas. Ao contrário, contribuiu para que as participantes se deparassem com uma vivência perigosa e não possuíssem os instrumentos necessários para reconhecer o que estava acontecendo ou de como evitar que a violência perpetuasse.

Tendo isso em vista, podemos nos questionar: sabendo que o silêncio pode se configurar como violência, quem se beneficia da ausência desses diálogos? (Ribeiro, 2019). Para Bourdieu (2019), a dominação masculina, ou seja, a relação hierárquica entre os gêneros que tende a beneficiar o masculino em detrimento ao feminino, é compreendida como “a ordem das coisas”. Ou seja, se trata por uma “divisão das coisas” que historicamente foi normalizada a partir de oposições entre o feminino e o masculino.

Dessa forma, como mencionado por Welzer-Lang (2001), a dominação masculina afetaria de forma coletiva e individualmente as mulheres, sem que homens e mulheres, frequentemente, pudessem perceber ativamente o conjunto de atribuições sociais que permeia a cultura e estrutura as relações sociais. Nesse sentido, a fim de preservar a manutenção dessa divisão de mundo, a violência surge como um mecanismo de controle. Como é o caso dos abusos sexuais, que cumprem a função de manter as relações desiguais de poder entre homens

e mulheres. Além de também atuar como instrumento de controle sobre as possíveis “transgressões” das mulheres frente às expectativas e valores sociais (Almeida, 2014).

Além disso, podemos também mencionar que a reprodução de práticas e valores sexistas, bem como o uso da violência, transformam as diferenças simbólicas entre homens e mulheres, em fronteiras impermeáveis. Em virtude de o sexismo demarcar, de modo rígido, as atribuições distintas e opostas entre homens e mulheres, tendo como base uma compreensão hierárquica que perpassa as relações entre o masculino e o feminino (Madureira, 2018).

Falar sobre sexualidade também é falar sobre a construção das identidades, que envolve questões políticas e relações de poder historicamente estabelecidas e delimitadas, presentes na dialética da inclusão e exclusão, superioridade e inferioridade, oprimido e opressor. Sua construção ocorre, muitas vezes, de forma a afirmar privilégios de alguns grupos e negar direitos a outros sem aparentes consequências à ordem da sociedade (Sawaia, 2018).

Para isso, é necessário considerarmos o papel da cultura sobre a construção das identidades e da sexualidade humana. Pois, conforme discutido por Todorov (2010), a cultura se constitui por um contínuo processo de internalização de crenças e valores que permeiam as relações sociais que abrangem a constituição mútua entre o indivíduo e a sociedade.

Dessa forma, a própria concepção do que é um homem e uma mulher, presente em cada cultura, é interiorizada através de diferentes ideais que são ordenados socialmente. Além de se estar presente em diferentes camadas, desde as mais explícitas (como as leis e regimes políticos), até as menos perceptíveis conscientemente (como as normas e expectativas sociais sobre o comportamento atribuído a cada gênero) (Zanello, 2018).

Por outro lado, uma educação não questionadora e que reforça a manutenção dos estereótipos masculinos e femininos, através da reprodução e das reconstruções sucessivas

dos significados culturais associados ao ser homem e ao ser mulher, também prejudica o desenvolvimento da sexualidade das pessoas do gênero masculino.

De acordo com Welzer-Lang (2001) e Holanda (2020), a masculinidade hegemônica, ou seja, a visão predominante do que significa ser homem, se orienta a partir da concepção de que os homens devem repudiar quaisquer indícios que possam ser compreendidos como “de mulher” ou “femininos”. O documentário “O silêncio dos homens²⁵”, por exemplo, nos mostra como que as expectativas em torno do masculino, podem trazer diferentes prejuízos para os homens, tais como: a constante preocupação em não demonstrar fragilidade ou tristeza e a pressão de se relacionarem com mulheres até mesmo quando não desejam. Tais questões também foram apontadas pelos participantes Luan, Gael e Borges:

“Ser homem é ter o genital masculino. As expectativas criadas são que o homem seja o macho alfa, tipo... aquele cara que controla, que está sempre por cima. (...) É até problemático. Ser sempre o alfa é prejudicial para a saúde, com certeza. Porque chega em momentos que não tem como você ser forte o tempo inteiro na sua vida. Você tem momentos de fragilidade e com essas cobranças você tem de esconder isso e quando vai ver... isso está te consumindo e acabando com o seu psicológico (...) Esperam que a gente esteja sempre pronto o tempo todo, ser ativo o tempo todo... Já falei que esperam que a gente seja forte o tempo todo? Porque isso é sério.” (Luan – jovem adulto)

“(...) Um padrão de que um homem não pode expressar sentimentos, tem de ser violento e várias outras coisas que são atribuídas ao gênero masculino, nossa... não

²⁵ Filme documentário “O silêncio dos homens” produzido em 2019 pelo diretor Ian Leite. Está disponível na plataforma Youtube.

afetam somente os homens 'afeminados' e mulheres, afetam também os próprios homens ali dentro (...) É violento porque se um homem não pode se expressar, pedir ajuda e tem de ser hipersexual o tempo todo, o que inclui assediar outras pessoas, ser violento... isso afeta negativamente eles também, como desenvolver problemas psicológicos, porque vão se envolver em brigas e coisas mais violentas.” (Gael – jovem adulto).

“(...) Um das amigas minhas, com quem eu me envolvi sexualmente, já fizeram coisas que eu não queria fazer. Elas meio que se forçaram para cima de mim e eu demorei anos para perceber que aquilo foi um tipo de abuso, porque eu sou homem e a gente é levado a crer que sempre queremos transar, que sempre estamos dispostos, mas não é.” (Borges – jovem adulto)

A partir disso, podemos considerar que por mais que a manutenção das relações hierárquicas de poder entre os gêneros reforcem a dominação masculina, esse fenômeno não proporciona somente privilégios e benefícios aos homens, mas pode ter uma natureza negativa e problemática, ao favorecer diferentes sofrimentos que incluem, também, se posicionar em uma situação delicada suscetível à violência tanto como vítimas quanto praticantes. Ou seja, a manutenção desses estereótipos de gênero gera de diferentes formas, sofrimentos em homens e em mulheres.

A masculinidade hegemônica foi desenvolvida de forma a necessitar, constantemente, ser reafirmada. Seja através do uso da força, da negação de sentimentos erroneamente associados ao feminino, quanto na esfera sexual, relacionada à potência e à disposição para os atos sexuais em quaisquer circunstâncias (Holanda, 2020).

O que, de forma clara e precisa, vem por reforçar a crença social na existência de um “instinto sexual incontrolável” por parte dos homens, o que favorece o surgimento de relações permeadas pela violência. Visto que para reafirmar tal masculinidade, pouco interessa se o homem deseja ou não realizar o ato sexual, e, muito menos, a vontade e desejo feminino frente à relação, devido à inferioridade e à objetificação atribuída ao corpo feminino. Em sua pesquisa, já mencionada anteriormente na presente Dissertação, Altmman (2007) se deparou com resultados condizentes com a crença no “instinto sexual masculino”, a autora destaca que:

Na cultura brasileira, a sexualidade masculina hegemônica é frequentemente associada ao descontrole e racionalizar os ‘impulsos sexuais’ acaba sendo visto como não condizente com a virilidade. A fala do aluno Manfred, “Na hora a gente não pensa em nada, só pensa em transar, transar, transar!”, é exemplar nesse sentido (p. 352).

A educação sexual proporcionada pelas escolas e famílias, igualmente, podem se configurar como um contexto de reprodução de valores sexistas e de atribuições desiguais para homens e mulheres. O que reforça, com isso, a crença de que os homens devem exercer sua sexualidade com maior liberdade do que as mulheres, que os homens devem manifestar força e posições de superioridade, enquanto no que se refere ao gênero feminino, as expectativas sociais correspondem ao extremo oposto (Louro, 2018; 2019).

Tal ponto também foi evidenciado por Altmman (2007), ao constar que nas aulas de educação sexual proporcionadas pela escola, eram recorrentes que os diálogos tivessem como base discussões sobre o comportamento feminino, sendo assim, questionados os valores e o caráter das mulheres, enquanto não eram considerados, da mesma forma, questões ligadas à

masculinidade. O que é evidenciado no seguinte trecho:

(...) Ter diversos parceiros sexuais é algo condenado para as mulheres, enquanto o mesmo não ocorre em relação aos homens (...) Já as suposições em torno do número de parceiros de uma mulher imprimem-lhe uma identidade; ela é classificada como um 'tipo', 'tipo' esse socialmente desvalorizado. Isso não ocorre em relação aos homens. É como se esse 'tipo de homem' não existisse, pois, quando esse comportamento é masculino, ele não é nomeado enquanto tal, a ponto de não ser nem mesmo cogitado ou problematizado (p. 336)

Além disso, por estarmos imersos/as em uma sociedade em que as relações sociais se baseiam na dominação masculina, estruturalmente os homens possuem uma posição estratégica e privilegiada. A construção da masculinidade hegemônica, historicamente, foi desenvolvida em torno de um olhar voltado para os próprios prazeres e desejos (Berger, 1980; Parker, 1991). A pornografia *mainstream* (convencional) é um nítido exemplo sobre como as práticas sexuais ainda perpassam o desejo masculino (D'Abreu, 2013).

Enquanto isso, a construção da feminilidade perpassa o desenvolvimento do cuidado com o outro, seja em relação à família e aos/as filhos/as, seja na esfera emocional, como a cautela quanto aos sentimentos do outro, ou seja, em como suas atitudes podem afetar o bem-estar da outra pessoa. Segundo Berger (1980), a constituição da feminilidade é construída a partir de um olhar masculino. O que acaba por reforçar práticas que objetificam o corpo feminino ou a compreensão da mulher como posse do homem. Algo que poderia ser adquirido, usado e, em alguns casos, descartado.

Na esfera da sexualidade, não seria diferente, e dessa forma, a construção da feminilidade, muitas vezes, é voltada para o prazer masculino. O que pode ser observado, por

exemplo, ainda em notícias e reportagens veiculadas em pleno século XXI, tais como “10 posições que os homens mais gostam²⁶”, “9 coisas que os homens odeiam que as mulheres façam²⁷” e “7 coisas que os homens amam que você faça na cama²⁸”.

Dentre essas reportagens, é válido destacar as “dicas” oferecidas sobre o que não fazer para desagradar o parceiro, que consistem em: “fazer joguinhos” e “resmungar demais”. Enquanto que dentre as dicas voltadas para a satisfação sexual inclui-se: “deixe que ele tenha o domínio”. O “prazer feminino” quando mencionado, por exemplo, nessas reportagens, aparecia com a finalidade de despertar o prazer no companheiro e não como autoconhecimento ou para a satisfação feminina. O que podemos considerar como uma “atualização” dos livros e manuais voltados ao público feminino, publicados no século XX, como o “Nãos para Esposas” (*Dont's For Wives*), mencionado na Introdução desta Dissertação.

Logo, é possível afirmar que com o estímulo social de que os homens desenvolvam um olhar voltado para si e para os seus interesses, em um sentido egocêntrico, conjuntamente com a expectativa de que a feminilidade seja construída para o outro, pode favorecer contextos e interações sociais que perpetuam a violência contra as mulheres.

O que foi evidenciado no caso apresentado, na Introdução do presente trabalho, por Grigoriadis (2017). Uma situação de violência sexual oriunda de um contexto em que o homem, focado em seus interesses e prazeres, não conseguiu identificar que suas práticas e atitudes estavam sendo abusivas, ao mesmo tempo que a mulher, com receio de ser assertiva e, possivelmente, de ferir os sentimentos do homem, não conseguiu afirmar que não desejava

²⁶ “10 posições que os homens mais gostam”. Disponível em:

<https://manualdohomemmoderno.com.br/sexo/posicoes-que-os-homens-mais-gostam>

²⁷ “9 coisas que os homens odeiam que as mulheres façam”. Disponível em: <https://www.lnunesbrasil.com.br/9-coisas-que-os-homens-odeiam-que-as-mulheres-facam>

²⁸ “7 coisas que os homens amam que você faça na cama: dicas infalíveis de colo agradá-lo na hora do prazer”. Disponível em: <https://www.dicasdemulher.com.br/coisas-que-os-homens-amam-que-voce-faca-na-cama/>

o ato sexual. Tal dúvida ou desconhecimento sobre o consentimento nas relações sexuais também foi comentada pelo participante Borges:

“(...) Eu, provavelmente, já devo ter abusado de alguém também sem perceber. Já aconteceu de eu estar me envolvendo com uma menina e os sinais não ficarem tão claros se ela queria ou não, mas ela estava comigo e a gente estava se envolvendo já. E a gente ficou, só que ficou um clima estranho... eu tinha uns 15 anos então não tinha muita experiência, mas hoje em dia eu vejo isso como um possível abuso”
(Borges – jovem adulto).

Apesar de Borges ter atribuído o possível abuso à sua idade e pouca experiência, sua fala ilustra como que a construção social da masculinidade e feminilidade hegemônicas pode favorecer a ocorrência de situações de violência. Pois, ao mesmo tempo que, segundo o seu relato, sua companheira não conseguia apresentar sinais claros de consentimento ou não, Borges tampouco soube identificá-los e interpretou que, visto que já estavam se relacionando, ela não deveria ter mudado de ideia.

Sobre essa discussão acerca de gênero, sexualidade e consentimento, eu também me recordo de uma colega durante a graduação em Psicologia, pois o seu relato me despertou muita atenção na época. Segundo ela, as práticas sexuais com o seu namorado não lhe despertavam prazer. Na realidade, ela mencionou “indiferença” quanto às suas relações íntimas e ao que sentia durante a prática. Entretanto, a mesma nunca havia comentado com o seu companheiro sobre isso, pois acreditava ser algo “normal” e que mantinha as relações sexuais por acreditar ser seu “dever” como namorada.

Seu discurso não se diferencia dos discursos manifestados pelos/as participantes da presente pesquisa, tampouco sobre as informações apresentadas no Atlas da Violência de

2018, do qual confirma que muitos casos de estupro e abuso sexual acontecem nas relações conjugais. Os principais motivos que podemos destacar são os já mencionados, que se baseiam nos significados culturais arcaicos que ainda se fazem presentes na atualidade em torno do feminino e do masculino, como, por exemplo: a objetificação do corpo feminino e da concepção de mulher como posse do homem (Del Priori, 2011; 2015; Parker, 1991; Welzer-Lang, 2001). Durante as entrevistas, uma fala que se destacou sobre os impactos de uma construção social que reforça as desigualdades de gênero, foi a do participante Borges. Em suas palavras:

“ Eu tenho um amigo, muito próximo, que está se tratando porque ele tem fetiche em abusar. Então, toda vez que ele vê uma mulher em situação vulnerável, ou que está vulnerável, ele tem essa intenção, assim, primordial nele, de submetê-la a força dele. De humilhar mesmo. Ele tem fetiche de humilhação. Ele gosta de ver mulheres sendo humilhadas e está tratando na psicologia (...) Ele estuda sobre masculinidade e reconhece isso como um problema e está tratando (...) Quando eu estava no Jardim de Infância eu também cheguei a abusar de uma colega. Não foi nada absurdo, mas foi violento... Ela estava na sala e eu cheguei nela por trás, tampei a boca dela e a puxei para um canto... e depois a soltei. Na hora eu me senti muito mal e não entendia o porquê eu tinha feito aquilo e não voltei a repetir” (Borges – jovem adulto).

Como podemos observar, o relato de Borges é rico em exemplos de diferentes vivências sobre as possíveis interfaces preocupantes entre a desigualdade de gênero e a construção da sexualidade. Tanto a experiência de seu amigo, quanto a sua própria quando criança, nos mostram como, mesmo sem perceber conscientemente, a cultura enquanto um sistema complexo e dinâmico, que canaliza as ações, os pensamentos e sentimentos das

pessoas (Valsiner, 2012). E, em uma cultura perpassada pelo sexismo e pela violência, não é de surpreender que certos valores sejam promovidos nas relações sociais cotidianas na direção de fomentar a desigualdade.

Aliás, para que o amigo de Borges manifeste sua sexualidade de forma violenta, e para que Borges, em pleno Jardim de Infância, tenha se comportado de modo preocupante com sua colega, é porque é transmitido, socialmente, a concepção de que eles podem/podiam realizar tais atos, ou de que tinham permissão para isso. Segundo Zanello (2018), a manutenção de estereótipos de gênero, bem como a “educação cultural” sobre quais comportamentos são esperados por parte dos homens e por parte das mulheres, ocorre através de diferentes mecanismos, como: brincadeiras, filmes e piadas.

Assim, também podemos considerar que por grande parte dos vídeos pornográficos serem voltados para o prazer masculino e serem perpassados pela violência (não é incomum se deparar com vídeos que incluem o choro e a dor das mulheres, ou de ações incômodas para as mulheres, teria uma potencial influência negativa para a construção da sexualidade masculina e feminina (D’Abreu, 2013).

Menciono a pornografia, porque quatro dos/das seis participantes jovens adultos/as comentaram ter tido contato com a pornografia durante algum momento de suas vidas. Sendo que dois, dos três jovens adultos, relataram que a pornografia teve um papel significativo para a construção de suas sexualidades, muitas vezes servindo como um manual para suas práticas íntimas e que já tinham contato com o material entre os oito e dez anos de idade.

Em sua pesquisa, já mencionada, Lopes (2008) observou que embora as escolas não proporcionem uma educação sexual com os/as alunos/as, isso não impede que estes/estas tenham acesso a discursos sofisticados sobre sexo, prazer e corpo. O que nos reforça a compreensão de que, apesar da imaturidade biológica, por pertencermos à uma determinada sociedade, iremos, constantemente, internalizar seus valores, crenças e concepções. Justo em

virtude do caráter público da cultura, e pela mesma ser constituída por um conjunto de mecanismos que canalizam as experiências humanas (Geertz, 1989).

Logo, torna-se necessário revermos como é a educação sexual que os/as jovens recebem na atualidade. No que se refere ao contexto escolar, é importante que ela seja organizada de modo crítico e reflexivo a fim de proporcionar discussões e reflexões quanto aos estereótipos de gênero e sobre as atribuições de significados arcaicos em relação aos homens e em relação às mulheres. Tais como: ao masculino, associações referentes ao poder, atividade, força e agentes de posse; e ao feminino, associações referentes à submissão, passividade, fraqueza e serem objeto de posse (Bourdieu, 2019; Downling, 2001; Madureira, Barreto e Paula, 2018; Parker, 1991).

De acordo com Madureira (2007), a escola tem como potencialidade proporcionar que seus/suas estudantes se relacionem com o universo social e consigo mesmas, de modo mais consciente, crítico e reflexivo. Com isso, também é possível alegar que uma educação sexual ampla, que aborde diferentes facetas da sexualidade humana, igualmente poderia contribuir para a transformação no modo como as pessoas se relacionam, em direção a interações mais respeitosas e igualitárias.

Tomar conhecimento e dialogar sobre sexualidade e gênero se configura como um meio eficaz tanto para a prevenção do abuso sexual. O que foi mencionado por Borges, ao comentar que após seu amigo fazer psicoterapia e estudar sobre masculinidades, percebeu que seu comportamento frente às relações com as mulheres não era saudável e precisava ser reelaborado. Tal ponto também foi comentado por Luan, como expresso no seguinte trecho:

“Eu sempre tive muito acesso a esse tipo de conversa com o meu pai. Ele sempre foi muito aberto comigo e eu pude discutir isso bastante com a minha mãe. Só que eu tenho colegas de escola que... parece que não tiveram o mesmo privilégio, igual eu

estava comentando sobre ser abusivo e essas coisas... se tivesse sido educado... porque no geral, eu acredito que eles nem imaginavam que estavam sendo abusivos. Porque depois teve até alguns que eu cheguei a conversar, que depois dessas conversas, eles perceberam o nível de babaca que estavam sendo e, eu falo para você que eu não vi mais acontecer e nem ouvi falar. Tem muita gente, por conta dessa falta de educação sexual, que nem sabe que está sendo abusivo e também que nem sabe pelo que está passando, no caso, sendo abusado também” (Luan – jovem adulto).

Em suma, esse relato aparece como mais um exemplo para reforçar que o silêncio e a falta de conhecimento não possuem caráter preventivo contra a violência sexual. Ao contrário, a ausência de espaços dialógicos, que proporcionem reflexão, auxilia na manutenção das relações desiguais de poder e de gênero, que fomentam a perpetuação da violência sexual contra as mulheres.

Caso contrário, por que seria unânime, entre os/as dez entrevistados/as da pesquisa, a partir de suas falas, ideias, vivências e opiniões, a constatação de que o diálogo e informação seriam o caminho para uma sociedade perpassada por relações mais respeitadas e igualitárias? Sendo que diferentes estudos e pesquisadores/as também apontam para a mesma direção (Madureira, 2007; Maia & Ribeiro, 2011; Vieira & Matsukura, 2017).

Uma das perguntas que norteou a pesquisa de campo foi relacionada ao assédio e suas diferentes naturezas. Apesar de alguns/mas participantes terem mencionado vivências abusivas (seja como praticante do abuso ou como vítima), e aparecido a desinformação como principal componente para a perpetuação da violência, todos/as os/as seis jovens adultos/as entrevistados/as comentaram que o assédio vai além do nitidamente sexual, mas que engloba também a esfera verbal. Dentre os possíveis exemplos do que seria um assédio verbal, destacaram-se os direcionados às mulheres ao andar nas ruas. Como podemos observar:

“(...) um comentário sobre uma pessoa tipo “gostosa” no meio da rua, é completamente sem contexto, é abusivo e grita “gostosa” (Gael – jovem adulto)

“(...) não é só a mulher ser tocada de forma indevida, mas de ser chamada por uma coisa que não deveria ser chamada, não é adequado, como se fossem íntimos” (Íris – jovem adulta)

Essas falas evidenciam exemplos práticos sobre a vigilância do corpo feminino e de uma das muitas facetas do sexismo, sustentada a partir de uma cultura perpassada pelas desigualdades de gênero, pois, sob essa ótica, o corpo da mulher é visto como um objeto suscetível a julgamentos e responsabilizado pelo despertar da sexualidade masculina (Berger, 1980; Madureira, 2016).

Logo, ainda no que se refere à essa lógica cultural sexista, são as mulheres as responsabilizadas pela violência que lhe acometem, porque são estas quem “ativam” a “natureza indomável” masculina e se estão vestidas de determinada maneira, andando na rua, seria algo “proposita” para gerar o desejo masculino. O que contribui para a banalização da violência e do abuso sexual contra mulheres (D’Abreu, 2013).

Entretanto, essa concepção apenas reforça a “infantilização” masculina sobre o controle em relação ao próprio corpo, afetos e comportamentos. Afinal, tais discursos sociais, baseados em estereótipos de gênero, estimulam a compreensão de que os homens possuem “impulsos incontroláveis” e que faz parte de sua “natureza” ser “ativo sexualmente” ou olhar os corpos femininos com desejo imediato.

Os/as participantes/as, contudo, demonstraram questionar a “natureza masculina” como justificativa para os atos de assédio e de violência contra a mulher. Todavia, durante a

entrevista, foi possível perceber algumas incongruências em seus discursos. Luan e Nelson, por exemplo, mencionaram que a educação sexual seria mais importante para as mulheres e que possuiria um valor maior para elas para evitar, assim, a gravidez precoce ou a violência sexual, através do reconhecimento das práticas sexuais abusivas. O que exclui, de certa forma, a responsabilização e educação masculina como eficaz meio de prevenção a violência.

Uma outra incongruência percebida ocorreu durante a apresentação das imagens. Conforme já discutido na seção sobre a metodologia da presente pesquisa, as imagens enquanto ferramentas metodológicas, podem contribuir para uma compreensão mais complexa do sujeito e auxiliar na análise de questões mais sensíveis no discurso dos/das participantes (Madureira, 2016).

Enquanto as imagens eram apresentadas (Anexo B), foi questionada a relação entre roupa e violência sexual. Haveria alguma roupa ou corpo que justificasse uma possível violência ou abuso? Segundo os/as dez participantes, ou seja, todos/as os/as participantes, a compreensão de que roupa seria um “convite” foi repudiada.

Todavia, ao exemplificarem ou discorrerem sobre as mulheres apresentadas, ficou nítida a presença de algumas ambiguidades em suas falas. Por exemplo, ao serem questionados/as sobre a roupa das mulheres, percebeu-se que comentários relacionados ao corpo das mulheres negras aconteceram com mais frequência em relação ao corpo das mulheres brancas. Além disso, quando questionado se haveria lugares adequados, ou não, para o uso das roupas que as mulheres vestiam nas imagens, no que se refere às mulheres brancas, os/as participantes apresentaram respostas mais sucintas do que as em relação às mulheres negras, das quais percebeu-se uma maior necessidade de explicação. Conforme podemos verificar a seguir:

“Eu reitero o argumento de que não é porque essa roupa acentua as pernas dela [2º imagem], acentua, provavelmente, os glúteos dela, que justifique ela estar andando na rua e ser assediada” (Gael – jovem adulto)

“(...) não acho que essa roupa seja motivo de ser assediada ou atrair olhares [3º imagem], mesmo que seja mais sexy, isso não dá direito ao homem” (Luan – jovem adulto)

“(...) quando eu olho para ela [3ª imagem], a minha única preocupação é sobre os locais que ela pode frequentar, porque, infelizmente, as pessoas falam, então, a depender do local, ela poderia ser mal olhada (...) Não creio que justifique a pessoa te olhar como a forma que você se veste... Mas está tudo bem, a perna está bem definida, ela está bonita” (Renata – jovem adulta)

“(...) O corpo dela [3º imagem] que é muito bonito, é bem acentuado, ela tem uma perna bonita (...) mas ela é muito linda, as pernas dela se destacam no corpo e no look dela” (Borges – jovem adulto)

Creio ser importante ressaltar que para a seleção das figuras femininas (Anexo B), buscou-se mulheres com vestimentas similares. Ou seja, tanto as mulheres brancas quanto as mulheres negras utilizavam roupas semelhantes no que tange às peças vestidas e quanto ao estilo. Entretanto, foi observado que os comentários sobre o corpo ou em relação à roupa “sexy” apenas surgiram em relação às mulheres negras. O que pode ser compreendido a partir da análise histórica que Del Priori (2015) desenvolve sobre as relações raciais que perpassam desde o Brasil Colônia até a atualidade.

Historicamente, as mulheres negras têm seus corpos vistos como público. Ou seja, apesar de mulheres das mais diversas etnias serem as principais vítimas de assédio ou de violência sexual, a mulher negra se encontra em uma posição mais vulnerável. Não foi uma coincidência os/as entrevistados/as parecerem estar mais à vontade em comentar sobre o corpo das mulheres negras em comparação às mulheres brancas. O que pode ser evidenciado pelo Atlas da Violência de 2018²⁹, no qual consta que 54% das vítimas de casos de estupro são mulheres consideradas pardas e negras, enquanto as mulheres brancas representam 34% nas estatísticas.

Segundo Del Priori (2015), durante o período colonial, as mulheres negras e pardas eram vistas como “a outra”. Eram consideradas tanto quanto “alvos naturais” para investidas sexuais masculinas, quanto como propriedade dos homens brancos. Apesar de o Brasil Colônia ter durado até 1822 e a escravidão até 1888, 133 anos não foram o suficiente para transformar as relações raciais, a sexualização e objetificação das mulheres negras, principalmente se considerarmos que com a abolição da escravidão no Brasil, não foram adotadas medidas políticas ou sociais de inclusão da população negra (Caputo, 2008).

Ou seja, na história do Brasil, tem sido frequentemente e sistematicamente negada a discussão acerca do racismo e seus impactos sob a falsa alegação de que falar sobre racismo é ser racista e que vivemos em um “paraíso tropical” de muita alegria e de igualdade (Larkin Nascimento, 2003). Entretanto, na realidade, não discutir sobre questões étnico-raciais e silenciar esses espaços dialógicos, apenas contribui para a manutenção de práticas racistas.

Além disso, ainda no que se refere à apresentação das imagens, quando questionado sobre o estado civil das mulheres, em relação às mulheres brancas, as respostas variaram entre

²⁹ “Atlas da Violência de 2018”. Disponível em: Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf

“solteira” e “namorando”. Entretanto, quanto às mulheres negras, prevaleceu como “solteira”, sendo a resposta de oito participantes, dos dez que analisaram as imagens.

Assim, podemos considerar que as mulheres negras representadas nas imagens selecionadas serem consideradas pelos/as participantes como solteiras, tem como base a ideia de serem pessoas “disponíveis” para investidas sexuais. Como mencionado por Del Priori (2015), as mulheres negras e pardas historicamente não são vistas como mulheres com quem se relaciona de modo “sério” e se apresenta à família. O que pode ser um resquício do ditado popular “branca para casar, mulata para foder e negra para trabalhar” (p. 60).

Tais respostas dos/das participantes também podem se relacionar com a discussão desenvolvida por Madureira e Branco (2012), as quais afirmam que desde a infância, as pessoas são “educadas” para não enxergarem situações de discriminação racial. Desse modo, são consideradas, muitas vezes, “normais” situações de discriminação racial no nosso país.

Tendo isso em vista, podemos considerar que é a partir do diálogo e de discussões respeitosas que incentivem os processos reflexivos, que favorecemos a emergência das mais diferentes transformações e ressignificações: em relação a si mesmo/a e sua sexualidade, na relação com o outro e em relação aos seus desejos.

8.2 Educação sexual no contexto escolar de hoje: Uma educação para a prevenção?

*“Do que adianta ter um cidadão que é muito bom no trabalho
se ele é um potencial estuprador, racista e homofóbico?
Qual o sentido de nossa educação? (Gael – Jovem adulto)*

No início das entrevistas com os/as participantes, foi abordado quais são os papéis e objetivos das escolas frente à sociedade. Todos os dez participantes consideraram que a escola

deveria ser um ambiente para além da lógica conteudista, e que também proporcionasse diferentes conhecimentos úteis para o crescimento pessoal e para o convívio em sociedade. O que é evidenciado nos seguintes relatos:

“A escola em si não ensina o aluno. Ela joga uma bomba de conteúdos, tipo, você não tem um aprendizado prático ou essencial para a sua vida (...) Nas escolas em que estudei, acredito que o objetivo era basicamente isso. Não tinha um estudo geral para te preparar para a vida.” (Luan – jovem adulto)

“A escola tinha de ser um espaço fundamental constituído por esses papéis, todos eles misturados: o projeto de vida do aluno, a formação social, projeto de vida para continuar os estudos ou fazer outra coisa (...) A gente ainda carece de projetos que têm uma dimensão de voluntariado da vida e que nos mostram outra coisa... dimensionar a cidadania das pessoas, colocá-las dentro de um ambiente em que possam conviver e melhorar esse ambiente. Ainda é muito difícil desconstruir tabus, principalmente na escola particular...” (Walter – professor de química)

“A escola sempre foi aquele lugar, assim, de socialização. Então, sempre foi escola-casa, escola-casa. Então foi um lugar que você conhece as pessoas, sai um pouco da sua bolha (...) A escola é para ensinar a gente. E também criar um ambiente em que você se sinta segura para socializar com outras pessoas da sua idade, para você sair um pouco da sua bolha familiar e conhecer pessoas” (Íris – jovem adulta)

Seriam a escola um espaço apenas para transmitir conhecimentos científicos e nos prepararmos para um PAS, ENEM ou vestibular? Ou, como defendido por Gusmão (2003),

seria um espaço de sociabilidades? Um ambiente que possibilitasse o desenvolvimento humano para além dos conhecimentos referentes à Matemática, à Física, à Geografia etc. mas que contemplasse aspectos presentes nas nossas relações sociais, como questões relativas à diversidade e ao respeito ao próximo? Ao mesmo tempo, a escola também possui esse papel: de criar um espaço que oportunize a transmissão de conhecimentos e a socialização.

Segundo Tunes (2013), a educação tem um papel fundamental no sentido de integrar passado, presente e futuro: para as novas gerações, é importante que tenham acesso ao que já foi produzido por gerações anteriores, ao mesmo tempo que a escola deve desenvolver os processos educativos com um olhar voltado ao futuro, não simplesmente ao passado. Esse seria o desafio, ou seja, educar os/as jovens sem esquecer de “olhar para frente”, idealizar qual o projeto de sociedade que queremos. O modo como esses conhecimentos são trabalhados nas escolas demonstra muito sobre como são trabalhadas questões referentes à cidadania.

Entretanto, se é possível observarmos que tanto os/as professores/as, quanto os/as jovens participantes da pesquisa atribuem um papel mais amplo às escolas, para o desenvolvimento das pessoas, por que a dificuldade de trabalhar, em sala de aula, essas questões? Quais fatores dificultam o desenvolvimento pleno de uma educação voltada à sexualidade humana?

O fato de as escolas não explorarem saberes e estudos relacionados aos temas sociais pode possuir como plano de fundo a defesa por uma suposta neutralidade pedagógica. Em outras palavras, a crença baseada no mito de que existe uma educação e uma ciência que seriam imparciais.

Segundo Madureira, Barreto e Paula (2018), a neutralidade pedagógica corresponde a um mito que não defende o direito de crianças e adolescentes terem acesso a conhecimentos científicos sobre temas relevantes, como: discriminação, sexualidade e gênero. Além disso, é

necessário resgatar a discussão já apresentada na presente Dissertação de que até mesmo no âmbito da filosofia da ciência, a ideia de uma ciência neutra e imparcial é questionada há décadas (Madureira, Barreto & Paula, 2018). Justamente devido ao fato de as teorias científicas serem baseadas em pressupostos filosóficos sobre o que é o conhecimento e o que é a realidade. Logo, a afirmação de que existe uma ciência, sem qualquer pressuposto, e que esta seria a descrição fiel da realidade, é uma afirmação equivocada.

Contudo, sob essa ótica, a fim de que a escola não seja acusada de “induzir” alunos/as à uma determinada linha de pensamento, seria estratégico que essas temáticas não sejam questionadas a partir de conhecimentos científicos (como os relacionados à sexualidade, da ciência biológica e humanas) porque não é de seu interesse que os/as alunos/as tenham acesso a essas discussões.

Com isso, em virtude do posicionamento das escolas em transmitirem conhecimentos limitados a respeito de questões humanas, históricas e sociais, a própria educação sexual é afetada diretamente em seu desenvolvimento, se tornando mais restrita, quando não ausente. O que pode ser observado através dos relatos dos/as participantes em relação às suas vivências nas escolas. Como mencionado na subseção anterior, dos/as seis participantes jovens adultos/as, quatro afirmaram não ter tido uma educação sexual na escola e dois mencionaram que houve educação sexual, mas de modo “relativo”, superficial.

A respeito dessa educação “relativa” mencionada, os/as participantes a associaram à uma educação focada nos aspectos biológicos humanos que proporcionavam algumas discussões pontuais, em raros momentos, em relação à prevenção de ISTs. E, no que se refere aos demais participantes que manifestaram não ter tido uma educação sexual nas escolas que estudaram, um questionamento foi levantado durante as entrevistas: podemos considerar uma aula, focada nos aspectos reprodutivos humanos, como educação sexual? As participantes Blanca, Rebecca e Íris comentam que:

“Eu não me lembro mesmo, de nenhum momento específico de terem falado. Eu me lembro de aulas sobre o sistema reprodutivo e essas coisas, mas a educação sexual é muito mais ampla que isso (...) Eu acho que essas aulas não são eficazes para a prevenção, mas eu realmente acho que ensinam sobre como funciona, mas não ensina como você lidar com todas essas questões, como se portar, o que fazer ou não fazer.”

(Blanca – jovem adulta)

“Eles passavam muito a parte do real, talvez por cima, né? Então eles focaram mais em terminologias e muitos termos técnicos. Na verdade, em vez de focar no que é de verdade. Então, parecia mais uma coisa mecânica do que que isso se apresenta, para a pessoa, como indivíduo. Em questões sensoriais, psicológicas... Eles ficavam muito nas coisas técnicas. Era que nem estudar planta.” (Rebecca – jovem adulta)

“Eles se atêm bastante a parte biológica. Você vai para a aula de biologia e você aprende as partes... Você, primeiro, nem aprende todas as partes. Eu não conhecia a palavra “vulva” até 1 ano atrás, entendeu? Então nem a aula de biologia cobre tudo, entendeu? (...) Chega um professor e começa a falar sobre o sistema reprodutivo de plantas e depois passa para os seres humanos e então para uma girafa... Então assim, não tem um aspecto humano. Vem tratando como se fosse um objeto de estudo. Mas não teve, na minha vida, nenhum tipo de educação que falasse sobre... por exemplo, ser LGBT... Nunca que iria ter isso” (Íris – jovem adulta)

De acordo com os/as participantes, de modo unânime, as aulas que poderiam ser direcionadas à educação sexual, se restringiam apenas aos aspectos biológicos da sexualidade,

como a nomenclatura e compreensão a respeito do funcionamento do corpo humano. Como fica evidente na fala de Íris, nem mesmo esta educação direcionada ao corpo proporciona conhecimentos aprofundados e amplos. Demonstrando, com isso, uma visão reducionista relacionada apenas aos aspectos biológicos.

Tendo isso em vista, cabe resgatar a pesquisa (Madureira & Branco, 2015) já mencionada na presente Dissertação, que também indicou resultados na mesma direção. De forma mais específica, segundo as autoras, há um silêncio por parte da escola e dos/as professores/as sobre diferentes dimensões da sexualidade além da dimensão biológica, como é o caso da dimensão afetiva e da dimensão prazerosa.

Assim, como podemos afirmar que a educação sexual desenvolvida nas escolas está se posicionando de maneira preventiva contra a violência sexual e, até mesmo, no que se refere à transmissão de ISTs se são formados alunos/as que, apenas aos seus 22 e 23 anos, conhecem a palavra “vulva”?

Em seu estudo transversal com 200 participantes gestantes de idades entre 10 e 19 anos, Carvalho et. al (2008) buscaram analisar os conhecimentos que as jovens tinham sobre métodos contraceptivos e sobre seus próprios corpos (fisiologia e aparelho sexual). Nesta pesquisa, pode-se observar que apesar da maioria das jovens terem frequentado o ensino médio, elas não possuíam conhecimentos suficientes para evitar uma gravidez indesejada, como reconhecer o período fértil do corpo feminino e as opções de método contraceptivos disponíveis e seu uso correto. Portanto, o que esses resultados nos informam?

Apesar da educação sexual ser voltada para concepções biomédicas do corpo humano, principalmente em relação ao corpo feminino, a temática não é desenvolvida de modo eficaz para a prevenção de transmissão de ISTS, de gravidez indesejada e muito menos, como é o foco da presente pesquisa, da violência sexual. Pois, se as jovens desconhecem o próprio corpo, como reconhecer que certas práticas são violentas ou abusivas?

Um dos fatores que favorece esse ambiente repleto de silêncios e omissões em relação à sexualidade, tanto em sua esfera relacional, quanto biológica, é o conservadorismo. Tais como de ideologias defendidas pela atual Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damara Alves, de que não se deve falar sobre sexualidade, mas sim, defender a abstinência sexual, fomentar o medo e o silêncio como meio de evitar que a sexualidade “apareça” entre jovens.

Logo, torna-se necessário que sejam construídos espaços dialógicos nas escolas voltados à transmissão de conhecimentos acerca do corpo humano, relacionados à sexualidade, e que apresente os conhecimentos biológicos sem omitir saberes e que integre com demais conhecimentos. Para que, dessa forma, a educação sexual tenha um potencial preventivo contra a violência e auxilie os/as jovens a conhecerem seus próprios corpos e sexualidades. O que é ilustrado a partir da fala da participante Rebecca sobre um diálogo com seu namorado, aos seus vinte anos de idade:

“Para você ver, a primeira vez que eu fui entender sobre o meu corpo, foi com aquele namorado (...) me explicando como funciona o corpo feminino. Então eu ficava assim “Meu, sério que a gente tem isso?” e ele “Sério, vocês têm três buracos”. “Nós temos três?” “É, você tem três buracos” e eu “Meu deus! Então o pênis não entra pelo mesmo lugar que a gente faz xixi? Caramba...” Então, assim, isso era muito constrangedor.”

Podemos inferir que um fator que contribui, de forma significativa, para a falta de informações pertinentes em relação ao próprio corpo e à sexualidade, seria o fundamentalismo religioso. Segundo Lionço (2017), o dogma religioso (e cristão) e antidemocrático incentiva a ignorância da sociedade como forma de submetê-la mais facilmente à uma ordem social

extremamente sexista. Assim, casos de jovens, especialmente de mulheres, que desconhecem aspectos de seus corpos, não é um fenômeno recente, mas um indicativo da eficácia dos mecanismos utilizados para a manutenção das relações hierárquicas e desiguais de poder.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, em especial, após a realização da pesquisa de campo, foram diferentes as indagações feitas sobre a cultura escolar, a educação sexual e a efetividade da prevenção contra violência sexual. Como podemos afirmar que as escolas estão adotando um posicionamento preventivo eficaz, contra diferentes tipos de violência (como por exemplo: sexual e de gênero) se não são abordadas questões amplas acerca da sexualidade, como o consentimento mútuo e os aspectos afetivos?

Não são apenas os/as jovens que já concluíram o período escolar, que percebem essa lacuna em relação à educação sexual nas salas de aulas. Os/as professores/as participantes também percebem essa ausência de diálogo: dentre os quatro professores/as entrevistados/as, três expressaram claramente não saberem como a educação sexual é discutida nas escolas em que trabalham. O que é evidenciado nos seguintes comentários:

“Eu não sei exatamente como ela é passada. Às vezes eu acho que isso falta em várias escolas, um papo mais aberto sobre isso. (...) Eu não sei. Onde eu trabalho, às vezes é de uma maneira meio indireta, sabe?” (Nelson – professor de química)

“Olha, por mais que eu esteja dentro da escola, eu não tenho acesso, eu não tive acesso a isso. Então não sei dizer como funciona (...) Por exemplo, ano passado, em 2019, eu me lembro que ocorreu, em uma semana e o pessoal do apoio, uma parte da escola responsável por isso, eles chamavam determinado horário os meninos e depois, as meninas (...) Então, eu, como professor, não tive acesso, assim, para saber como que de fato estava ocorrendo. Claro que no papel se dizia o que acontecia, mas na

prática os professores das disciplinas não tinham acesso. Eu não sei como se foi dado... no papel eu me lembro de mencionar a parte biológica, às vezes tem uma questão moralista também, né.” (Ivo – professor de história)

A falta de conhecimento em relação a como a educação sexual é transmitida aos/às alunos/as ilustra como o silenciamento acerca da sexualidade não atinge apenas os/as estudantes, mas também, os/as professores/as. Infelizmente, muitas vezes no interior das escolas, certas iniciativas, comumente em relação às questões sociais, não são devidamente informadas aos/às professores/as.

No caso da educação sexual, não seria diferente. Não incluir a comunidade docente nesses momentos pode contribuir para que a educação sexual, quando desenvolvida nas escolas, não ocorra de modo plenamente eficaz. Pois, ao excluí-los desse espaço de diálogo, os inviabilizam de questionar e refletir preconceitos, discriminações e até mesmo concepções relacionais embasadas na desigualdade entre os gêneros

Lopes (2013) discute os riscos de não proporcionar espaços amplos de diálogo sobre a sexualidade em sala de aula e sobre as dificuldades em se discutir o tema de forma honesta. Segundo o autor, a sexualidade está cada vez mais em evidência fora dos muros da escola: como nas músicas e programas televisivos que têm explorado continuamente o assunto. Assim, não abordar o tema nas escolas, contribui na manutenção e sedimentação de visões normatizadoras da sexualidade tanto com os/as jovens, quanto por parte do corpo docente.

Entretanto, não apenas a omissão de discussões amplas que contribuem para a perpetuação do preconceito, discriminação e estereótipos de gênero ligados à sexualidade: o próprio material escolar que a escola utiliza, também desempenha um papel importante. Diferentes autores/as como Rosistolato (2003) Altmman (2007) e Lionço e Diniz (2009) tecem críticas à forma como os livros didáticos abordam o tema da sexualidade humana.

Segundo os autores, tais livros são comumente da área de ciências e biologia e omitem sobre questões humanas da esfera sexual, tais como a diversidade sexual.

Além disso, também é observado a naturalização da heterossexualidade e do binarismo de gênero. Enquanto que no que se refere às ilustrações disponíveis nos livros sobre o corpo humano, nota-se a prevalência do corpo masculino ou, em alguns casos, sem um sexo definido. Por outro lado, na parte de reprodução, a lógica é a inversa: apresenta-se muito mais figuras e conteúdos sobre o corpo feminino do que o masculino (Rosistolato, 2003). O que concretamente ilustra a concepção de que assuntos relacionados à reprodução, responsabilidade e prevenção sexual são considerados como uma questão estritamente feminina (Altmman, 2007).

Logo, podemos considerar que a omissão acerca da sexualidade nas escolas se configura como uma estratégia pedagógica falha de evitar que temas relacionados apareçam no ambiente escolar. Em outras palavras, mesmo quando não existe nenhum trabalho sistemático em termos de educação sexual, conforme é discutido por Louro (1998) e Lopes (2013), a sexualidade adentra no espaço escolar e está presente nas conversas, nas piadas e nas brincadeiras que ocorrem nos corredores escolares. O que também pode ser observado nos seguintes comentários:

“(...) Acho que a única colega mesmo que, para mim, foi muito chocante falar sobre sexualidade, foi no 3º ano do ensino médio, na escola de freira. Ela entrou, ela era de uma outra escola (...) ela falava sobre sexualidade, tipo, imagina: a menina tinha... 16-17 anos (...) e falava sobre sexualidade de uma forma muito aberta, e de experimentação do próprio corpo e eu ficava meio ‘... mas você não pode falar sobre isso’ e ela ‘mas a gente deve falar sobre isso’ e daí, digamos que girou a chavinha, né?” (Rebecca – Jovem adulta)

“(...) Acredito que, tenho certeza que as aulas focam mais no biológico que em aspectos afetivos, porque eu não me lembro de discutirem gosto pessoal e como esse gosto é formado ao longo do seu desenvolvimento e vida (...) Então nunca teve isso. Eu acho que as coisas que a gente descobria era muito mais do coleguinha estar namorando, do que da instituição fala.” (Gael – Jovem Adulto)

O posicionamento de muitas escolas na direção do silenciamento em relação ao desenvolvimento de discussões profundas e embasadas sobre a sexualidade não impede que elas apareçam na relação entre os/as alunos/as e entre os/as alunos/as e professores/as. Apenas dificulta que isso ocorra de modo mais seguro, amplo e com menos “tabus” moralistas ou estereótipos de gênero. Como foi observado na pesquisa de Madureira e Branco (2015), em vista da lacuna presente na formação de professores/as sobre assuntos relacionados a gênero e sexualidade, muitos professores/as utilizam suas experiências e opiniões pessoais como forma de abarcar tais temas.

Além disso, ainda no que se refere ao tema da sexualidade e educação, é necessário que discutamos sobre as possíveis relações entre religiosidade e a educação sexual. Pois, quando trabalhamos assuntos ligados à sexualidade, especialmente no contexto escolar, a religiosidade surge como uma questão que possui um grande impacto e que interfere, de modo considerável (Madureira & Branco, 2015). Conforme analisado por Mesquita e Perucchi (2016), em sua pesquisa mencionada na seção teórica “Como a Escola Discute as Questões de Gênero e Sexualidade?”, é notável a vigilância e repressão que algumas entidades religiosas fazem em relação ao exercício da sexualidade por parte da população.

Cabe mencionar que as escolas confessionais ou que desenvolvam atividades cristãs, com uma orientação religiosa, representam uma parcela considerável da rede de ensino

particular no Distrito Federal. De forma mais específica, segundo um levantamento realizado em 2009 pelo Correio Brasiliense³⁰ com as 152 escolas filiadas ao Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do DF (Sinepe-DF), 72% dos colégios têm práticas religiosas. Segundo a pesquisa, em quase metade dos casos, a própria instituição se auto intitula como de natureza confessional. Enquanto, no que tange ao restante, a influência religiosa cristã surge de modo mais “discreto”, como uma oração, por exemplo, antes das aulas serem iniciadas ou no intervalo escolar.

Entretanto, a influência religiosa cristã não é apenas realidade na rede de ensino particular, ela também está presente nas instituições de ensino públicas e, em alguns casos, de forma mais direta como através do ensino religioso como uma das matérias ofertadas pelas escolas. Em sua pesquisa, Caputo (2013) entrevistou 12 professores de religião de escolas públicas do Rio de Janeiro e observou que majoritariamente o espaço era destinado para a veiculação de saberes cristãos (relacionados ao catolicismo e às religiões evangélicas) e discriminação de outras religiões (como as religiões de matrizes africanas). Logo, uma matéria que, em princípio, deveria acolher a diversidade religiosa e respeitar diferentes crenças, é utilizada como um molde: ensinar valores cristãos.

Dos/as seis participantes jovens adultos/as, quatro estudaram em escolas confessionais. Nestes ambientes, como era de se esperar, é nítida a interferência dos valores cristãos em suas práticas de ensino, ao por exemplo, recorrerem às aulas de religião para a discussão de alguns conteúdos relacionados à educação sexual e legitimar práticas discriminatórias em relação às questões de gênero e sexualidade. O que se evidencia, por exemplo, ao incentivarem a virgindade feminina (e não a masculina), além de voltarem seu discurso para a

³⁰“Cerca de 70% das escolas particulares adotam práticas religiosas” Disponível em: https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/cidades/2009/08/03/interna_cidadesdf,131592/cerca-de-70-das-escolas-particulares-adotam-praticas-religiosas.shtml

responsabilização do gênero feminino quanto às consequências das práticas sexuais (Melo, et al., 2010).

Tal influência cristã sobre a sexualidade, entretanto, não é pontual. De acordo com Vainfas (2010) e Del Priori (2014), no decorrer da história do Brasil, corpo nu era concebido como a “essência” dos problemas combatidos pela Igreja Católica: a luxúria, lasciva, os pecados da carne. Sendo que estes fatores relativos à associação da mulher e de seu corpo ao pecado, contribuiu para o poder social masculino que ainda permanece, de diferentes formas, na atualidade.

A associação da mulher ao pecado e ao “perigo que rondava os homens”, ou seja, as “tentações”, contribuiu com uma perspectiva misógina em que mulheres deveriam ser “domadas”, “vigiadas” e “corrigidas”. Resultando em sua restrição ao ambiente doméstico e familiar para poderem ser “controladas” em tempo integral. Além da naturalização de diferentes tipos de violência contra as mulheres como forma de evitar que as mulheres “desviassem de seu caminho como mulher” ao apresentar comportamentos que não fossem de submissão ou de manter-se recatada (Vainfas, 2010).

A partir disso, em vista da associação histórica da mulher e de práticas sexuais ao pecado, conjuntamente com a expectativa social de mulheres se relacionarem o mínimo possível com o menor número de pessoas como forma de “se darem o respeito” e de serem “mulheres bem-vistas”, contribuem para a falta de um diálogo honesto e amplo acerca da sexualidade e a perpetuação da moral cristã sobre assuntos relacionados à sexualidade, prevalecerem em diferentes espaços sociais, como o contexto escolar. O que é ilustrado nas falas de Íris e Gael acerca da educação sexual que tiveram acesso:

“Não tem nenhum tipo de discussão nesse âmbito de você fazer o que você quiser, ser livre do jeito que quiser... E aí, quando você sai da aula de biologia, você entra na

aula de religião que você aprende sobre virtudes e sobre... manter sua virgindade até o casamento e é isso. A educação religiosa só explica a parte de você ser cristão e ser virgem até se casar, então, questão de educação sexual, quase nada.” (Íris – Jovem Adulta)

“(...) Eles não refletiam sobre a relação de gênero, definições de gênero, o porquê que o menino tem de ser violento (...) Porque sexo é uma forma promiscua, sexo não é uma coisa bem quista aos olhos de Deus porque é luxúria.” (Gael – Jovem Adulto)

É importante ressaltar que o posicionamento dessas escolas frente à educação sexual caminha em direção oposta à defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)³¹, o qual afirma que a temática da sexualidade deve ocorrer de modo transversal e que possibilite um diálogo respeitoso entre as diferentes facetas da sexualidade humana. Entre os seus objetivos gerais, cabe destacar que:

(...) Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano; compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana; conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir prazer sexual; identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes, analisando criticamente os estereótipos; reconhecer como construções culturais as características socialmente

³¹ Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual, Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-10-6-temas-transversais-orientacao-sexual.pdf>

atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas. (p. 311 – 312)

De acordo com Madureira e Branco (2015), as escolas, muitas vezes, dão ênfase excessiva à discussão dos eventuais problemas que podem surgir das relações íntimas, do que efetivamente discutir, de forma mais aprofundada e ampla, a sexualidade e as suas múltiplas facetas. Logo, seguindo, muitas vezes, a linha da “pedagogia do terror” e não contribuindo para a prevenção em um sentido mais amplo. O que aparece, também, no discurso de Rebecca sobre as aulas de educação sexual em sua escola dirigida por um grupo de freiras:

“Falavam muito sobre prevenção e tudo, e, às vezes, até brincavam, falavam ‘meninas, vocês têm de usar camisinha’ e a gente tipo ‘meninas? E os meninos?’ Eu entendo que a gente tem, mas também tem uma outra parte. Qual é a outra parte? (...) Então meio que ali ocorre umas brincadeiras, piadinhas, imagens horríveis para te causar medo, sobre DST e tudo. Quando a questão toda é mais fundo, até mesmo sobre aquelas palavras que as professoras usavam. Até essas palavras sobre as meninas e tudo, sobre a gente se cuidar... Hoje eu paro e penso, com você, que ‘caramba, haviam umas coisas muito erradas nessas falas’. Tipo, véi, a responsabilidade fica para a gente, sabe? E é assim e está tudo certo. Tipo, como assim?”

Com isso, é possível inferir que, nessas escolas, podemos observar a prevalência de um discurso religioso, ancorado na moral cristã, o qual contribui para a reprodução de preconceitos e de práticas discriminatórias em relação ao gênero e à sexualidade. Pois, além de abordarem o tema da sexualidade de forma não aprofundada, perpassada por inúmeros

silêncios a respeito do consentimento, respeito e responsabilização mútua, elas também voltam o seu discurso para o gênero feminino no que se refere à prevenção de ISTS e de uma gravidez não desejada.

Ao mesmo tempo que esse discurso ilustra a vigilância que ocorre em torno dos corpos e da sexualidade feminina, ela contribui, de certa forma, com a perpetuação da violência sexual e da manutenção de hierarquias de poder historicamente estabelecidas e de significados culturais arcaicos associados ao corpo e à sexualidade das mulheres. Ou seja, não se promove a reflexão e questionamento crítico sobre as relações de gênero e de poder. Pelo contrário, acabam por reforçar o sexismo, ao permanecerem culpabilizando e responsabilizando unicamente o gênero feminino pelas diferentes violências. O que contribui, portanto, com a manutenção de uma cultura de estupro (Grigodiaris, 2018).

De acordo com Madureira (2016), tais associações sobre o corpo e sexualidade feminina, expressam significados culturais arcaicos, os quais podem ser verificados nas civilizações da antiguidade, e assim, sendo observados antes mesmo, em termos históricos, da Idade Média (século V ao XV). Na qual, com exceção de Maria, mãe de Jesus, as mulheres eram percebidas como “perigosas” e “demoníacas”. O que acontecia devido à crença de que marcadas pelo pecado original e distanciamento da renúncia aos prazeres do “mundo profano”, desorientariam os homens na busca pelo “caminho da salvação”. Logo, as mulheres, seus corpos, ações e sexualidade deveriam ser alvos de um forte controle social, a fim de impedir a vazão do “potencial demoníaco” pretensamente subjacente à feminilidade (Madureira, 2016).

Tais associações e atribuições femininas permaneceram ativamente sendo construídas e reconstruídas no decorrer da história reforçando práticas sociais respaldadas no sexismo e na manutenção de fronteiras rígidas entre a masculinidade e feminilidade hegemônica (Madureira, 2018). Apesar de, atualmente, não ser mais recorrente a associação entre as

mulheres e “forças demoníacas”, ainda permanece no imaginário social que as mulheres possuem um papel significativo sobre as violências e possíveis consequências sexuais que acontecem com elas.

As escolas, em diferentes momentos, podem contribuir para a manutenção dessas fronteiras simbólicas rígidas e da desigualdade de gênero que perpassa o sexismo. O que transparece quando essas instituições desenvolvem uma educação sexual voltada exclusivamente aos métodos contraceptivos femininos, regula o uniforme “feminino³²” para evitar olhares e distração dos demais alunos, ou quando impõe seus valores sobre a sexualidade feminina³³, como é a realidade de diferentes escolas no Brasil e em outros países.

Outro método educativo utilizado pelas escolas, na tentativa falha de abordar a educação sexual de maneira preventiva, é através da imposição do medo. Digo falha, pois devemos nos questionar até que ponto provocar o medo e o nojo se configura como uma maneira saudável de educar e construir diálogos construtivos em torno da sexualidade e de suas facetas.

Dentre os motivos para observarmos a pedagogia do medo nas escolas, podemos considerar o fato de o nosso país não ser um país com um histórico em termos de sistema democrático. Pelo contrário, possui uma longa trajetória autoritária que valoriza a desconfiança ao invés do diálogo para a construção de pontes com negociações democráticas, e, com isso, colaborando para a manutenção de preconceitos e de práticas discriminatórias nas escolas (Madureira, Barreto & Paula, 2018).

³² “Escola ‘acrescenta’ roupa a fotografia de alunas em livro escolar”. Disponível em: <https://www.noticiasaoiminuto.com/mundo/1760571/escola-acrescenta-roupa-a-fotografias-de-alunas-em-livro-escolar#:~:text=Uma%20escola%20secund%C3%A1ria%20na,sem%20o%20conhecimento%20das%20mesmas>.

³³ “Escola cristã de MG sugere, em post, culpa de ‘mulher que decide expor o corpo’”. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/brasil/escola-crista-de-mg-sugere-em-post-culpa-de-mulher-que-decide-expor-o-corpo-1.2492911>

Segundo Brandão (2005) o uso da violência e do medo se constitui como um método do Estado reafirmar seu poder. Assim, não é de se surpreender que em um país com um histórico de líderes políticos e representantes de movimentos ultraconservadores, o exercício do medo seria voltado para assuntos ligados à diversidade de ser, existir e referente à sexualidade. Durante a realização das entrevistas e durante o processo de análise das mesmas, foi inevitável, para mim, recordar as próprias experiências escolares e da educação sexual que tive acesso.

Como parte dos/as participantes da pesquisa, eu também frequentei uma escola de cunho religioso durante a adolescência, e a educação sexual que meus colegas e eu tivemos, possuía muitas lacunas e silêncios. Dois momentos, em específico, me foram marcantes: O primeiro, em uma aula no 1º ano do ensino médio, em que nos foi apresentado um vídeo de uma hora sobre um parto natural frontal de gêmeos; e o segundo, no ano posterior, no 2º ano do ensino médio, em que a professora de biologia discutia sobre métodos contraceptivos de uma forma que considero não adequada, enfatizando somente os efeitos colaterais e consequências oriundas do uso do DIU, injeção e do anticoncepcional, por exemplo.

Segundo Madureira e Branco (2015), muitas escolas focalizam apenas os efeitos colaterais e consequências preocupantes e/ou negativas como uma forma indireta de dizerem “não transem”. O que, no fundo, não significa resultados eficazes, apenas contribui para o despreparo de adolescentes para se relacionarem da mais segura forma possível. O que pode ser observado no seguinte relato:

“(...) muitas vezes eu vi os colegas tentarem falar desse assunto, de você ser social e tudo, mas o que a gente faz é impor medo, de ‘olha, um dia você vai ver...’ Mas impor o medo nessas situações dá medo de ser adulto (...) Teve um momento que eu vacilei

muito, educando pelo medo, para mostrar o errado (...) daí você acha que está ajudando, mas está piorando” (Walter – professor de química)

Logo, é possível considerar que a imposição do medo e da negação ou não reconhecimento do lado afetivo e positivo das relações sexuais, como a dimensão prazerosa, aparecem como opostas ao desenvolvimento de uma educação sexual saudável e voltada à prevenção da violência sexual, gravidez ou transmissão de ISTs. O que ocorre pelo fato de apresentarem posicionamentos parciais e ideológicos ancoradas em uma leitura moralista e sexista da sexualidade que acabam por não incentivarem uma prática sexual responsável.

Aliás, como apresentar diferentes vídeos e imagens explícitas, e afirmar que o uso do DIU pode causar hemorragias internas, possivelmente ocasionando a necessidade de retirada do útero, contribui para que jovens desenvolvam atitudes responsáveis frente seus relacionamentos sexuais? A lógica cultural por trás da imposição do medo é de evitar, de todas as maneiras, que jovens explorem a sua sexualidade, especialmente no caso das adolescentes justamente para a manutenção das hierarquias de poder nas relações de gênero (Bourdieu, 2019)

Entretanto, efetivamente, elas não evitam essas práticas, mas surgem como uma potencial barreira para que se protejam de modo seguro. Infelizmente, o uso do medo na educação sexual de adolescentes e jovens não é um caso à parte, uma exceção. Também foi expresso por diferentes participantes, como podemos observar nos seguintes trechos:

“Teve conversa sobre sexo, mas só sobre DST, tipo ‘se você transar, o seu pau vai explodir de pus e doença. Use camisinha senão você vai morrer!’ A mesma coisa sobre droga, era tudo muito alarmante, muito fora da realidade... assim, acontece? Acontece. Mas a gente já passou da época do medo. A gente já passou pela era média,

a inquisição, o catolicismo caiu, não precisa mais de comportamentos baseados no medo! A educação não é medo. E a escola que eu estudava tinha isso. E tipo, era basicamente isso, eles mostravam genitais podres, caindo, cheio de pus e falavam ‘estão vendo? Precisam usar camisinha por isso, se não o seu pinto fica assim’. Falando só sobre penetração também. (...) Não teve nenhum tipo de ensino sobre como se proteger de assédio.’ (Borges – Jovem adulto)

“(...) Era uma aulinha falando sobre ‘existem tais e tais métodos, blá blá bla’. Mas não chegava a abrir uma discussão com os alunos (...) não há uma conversa para que o aluno se sinta confortável para falar ‘então, aconteceu tal coisa na minha vida e preciso de ajuda com isso daqui eu não entendo isso direito...’. Porque eu tenho certeza que muita gente, naquela época, já estavam transando e tinham dúvidas (...) mas, eu não via abertura para isso. É uma aula, abre lá o Power Point, mostra a camisinha, DIU... e, às vezes, mostravam imagens para aterrorizar a gente, como se dissessem ‘não transem.’” (Íris – Jovem Adulta)

Tendo isso em vista, como forma de buscar responder à pergunta apresentada no título desta categoria “uma educação para a prevenção?”, podemos considerar que ainda há muitas barreiras e empecilhos para que a educação sexual, desenvolvida em muitas escolas brasileiras, possa efetivamente ser considerada como preventiva.

5.3 Educação sexual nas escolas: desafios e possibilidades

“Eu acho que é uma aberração dizer que a educação sexual estimula a vontade de ter uma relação sexual.” (Renato)

Para abrir a presente discussão, penso que seria importante fazer menção ao sentimento de “validação” que os dois professores mais experientes, dos quatro entrevistados, expressaram em suas falas. Apesar de não ser possível que uma pessoa valide ou empodere a outra, ao final das entrevistas, quando perguntado se haveria algo que os participantes gostariam de acrescentar, Walter e Renato afirmaram:

“Coisa boa essa entrevista, viu? O professor tem essa de falar e falar e não ser ouvido. Eu estou me achando aqui (...) No meu primeiro ano de escola foi muito difícil, porque eu achava que tinha de ser outra pessoa e só depois fui percebendo que sou uma pessoa em constante transformação e o que me diferenciava como professor e ser humano, eram as possibilidades.” (Walter – professor de química)

“Eu me senti bem contemplado pelas perguntas...gostaria de parabenizar pelo seu tema de pesquisa porque é muito importante para que esses jovens tenham acesso a isso. Foi bom me sentir ouvido.” (Renato – professor de geografia)

Esses trechos ilustram um dos principais desafios para que a educação avance no país, em específico a educação sexual: a falta de diálogos construtivos. Para ocorrer o diálogo, é preciso escutar o outro, vê-lo e compreender suas expectativas, crenças e valores. Para assim, construir pontes e caminhos democráticos para uma educação plena e para a promoção de uma cultura de paz nas escolas que combata o preconceito e a discriminação.

Como apontado por diferentes autores, tais como Dessen e Polônia (2007) e hooks (2017), a fim de que a educação seja transformadora, ou seja, que proporcione vínculos positivos e resistentes com o conteúdo discutido e com a escola, é necessário que a instituição

de ensino favoreça o desenvolvimento de diferentes aprendizagens e experiências que englobem as vivências e a afetividade entre os/as alunos/as e entre os/as professores/as.

Segundo hooks (2017), a qualidade das relações sociais que ocorrem dentro das salas de aula, entre alunos/as e professores/as, é fundamental para que a aprendizagem ocorra de modo significativo. Além disso, o sucesso escolar não é o resultado apenas do método pedagógico adotado, mas também, do vínculo de confiança e respeito entre a escola com os/as jovens e destes com os/as professores/as. Dessa forma, há diferentes fatores que podem contribuir, ou não, para um bom desenvolvimento dos/as alunos/as.

Entretanto, como a educação pode avançar, e, mais especificamente a educação sexual, se, muitas vezes, nem professores/as, nem alunos/as percebem que suas vivências ou discursos são valorizados e levados em consideração para o desenvolvimento de discussões e das práticas pedagógicas?

Conforme apresentado pelos/as participantes jovens adultos/as, o vínculo estabelecido entre eles/as com o corpo docente e a escola em que estudavam, repercutia direta ou indiretamente em seu desempenho escolar e interesse nas discussões e conteúdos apresentados em sala de aula, como podemos observar nos seguintes relatos:

“Eu criei uma rejeição com a escola, pela forma como elas falavam. Falavam como se fossem autoritárias e eu ficava meio ‘velho, você não é nem minha mãe. Quem é ela?’ (...) era o melhor tratamento para os melhores alunos e para os alunos como eu... acabou. Então tipo, os melhores tinham nomes e os outros tinham número. ”

(Rebecca – jovem adulta)

“Eu tinha uma relação que chegava a ser um pouco paternal com os professores, porque eu tinha esse vácuo em casa. Havia coisas que eu só conversava com a minha

professora de biologia (...) coisas que eu não tinha abertura para falar dentro de casa, como, por exemplo, sexualidade, se eu tinha interesse por um menino, como era esse interesse... porque era uma coisa que eu não podia falar em casa.” (Gael – jovem adulto)

“(...) eu matava aula e ficava sentado no banco fazendo nada só para não ficar dentro da sala. Tanto que aos 5 anos eu virei para a minha mãe e falei ‘mãe, o pior lugar para se colocar uma criança é na escola’ e eu concordo com isso até hoje. Ai... eu sempre fui revoltado com tudo, sabe? Só que quando a galera tirava onda comigo, eu era movido pela força do ódio, então eu tirei 0,8 e um professor me xaropou num tanto, me chamando de burro, aí eu fiquei puto e tirei 10 na matéria dele, depois não quis mais saber.” (Borges – jovem adulto)

Fica nítido, a partir desses relatos, como que o vínculo dos/as alunos/as com os/as professores/as apresenta um significativo papel para a construção de uma relação positiva frente às vivências escolares. Ademais, não são incomuns os relatos de crianças e de adolescentes mencionarem gostarem de alguma matéria por conta do/a professor/a, o que demonstra melhorar o desempenho e o interesse dos/as alunos/as em relação ao que é discutido em sala de aula.

Podemos considerar que dentre os motivos para que esse fenômeno ocorra, se destaca o ambiente escolar ser um espaço de sociabilidades (Gusmão, 2003). Em outras palavras, por se tratar de um ambiente que não somente orienta as suas atividades para a transmissão de conhecimentos científicos, mas que também é um local de constantes interações e que possui o potencial de desenvolver a criatividade e habilidades sociais e afetivas (Gusmão, 2003; Dessen & Polonia, 2007).

Dessa forma, não foi surpreendente constatar durante as entrevistas, que nas escolas em que os/as alunos/as têm sua singularidade reduzida à números de chamada, ou que em suas interações prevalece relações autoritárias nas quais não são contempladas o respeito com o outro, os/as participantes não descreveram muitas vivências positivas durante seu período escolar. Por outro lado, nas escolas em que havia a abertura para a construção de diálogos, ou seja, que valorizavam a escuta, a trajetória e demanda dos/as alunos/as, os/as participantes enfatizaram outros aspectos, além dos negativos, como o bom relacionamento com os/as professores/as e o interesse pela educação. O que se explicita na seguinte fala de Íris:

“Eu percebo que para as etapas que eu mais aprendi nas instituições, foi quando eles deixaram a gente experimentar coisas novas, então nos estimularam a fazer coisas novas. Então é esse descobrimento de coisas que pode fazer você se interessar no futuro ou agora... mas para isso, eles ouviam o que a gente gostava, tentavam saber o que nos interessava e isso, sabe?” (Íris – jovem adulta)

Como podemos observar, ter seus gostos e interesses reconhecidos pela escola favorece a construção de relacionamentos saudáveis e surge como um estímulo para que os/as jovens desenvolvam relações mais profundas com o conteúdo, visto que os ensinamentos não estariam distantes de suas realidades, mas também contemplariam questões afetivas. Tal fato também pode ser percebido em relação à educação sexual.

Para que a educação sexual seja efetiva, é preciso que faça sentido aos/as alunos/as. Ou seja, que não se restrinja apenas a terminologias biológicas, mas que também elabore sobre curiosidades, vivências, dúvidas e interesses dos/as jovens e, assim, tendo um caráter participativo (Almeida, et. al, 2011; Fonseca, et. al, 2010).

Entretanto, conforme apresentado na categoria analítica anterior, uma parcela significativa dos espaços criados para se discutir sobre a sexualidade, se concentra apenas nos aspectos biológicos e fisiológicos humanos. Não são desenvolvidos espaços de escuta aos/as alunos/as, muito menos o cuidado de abordar as características afetivas e relacionais da sexualidade. O que pode surgir como um desafio para que os/as alunos/as demonstrem interesse ao que é discutido sobre a temática.

Além disso, é necessário destacarmos que não abrir espaços de diálogo e escuta sobre esses temas no contexto escolar, contribui para o fortalecimento de determinadas crenças e concepções presentes em nossa sociedade que alimentam inúmeras desigualdades existentes entre homens e mulheres. O que surge como um outro desafio para que a educação sexual possua um caráter preventivo contra diferentes tipos de violência, e, em específico, a sexual (Madureira & Branco, 2012; Madureira, Barreto e Paula, 2018).

De acordo com Madureira (2007), a escola é um espaço contraditório. Por um lado, se trata de um ambiente que reproduz diversos e incontáveis preconceitos e processos de exclusão, por meio da reprodução de relações hierárquicas. Por outro lado, é também um ambiente que possui potencialidades de alterar o modo como as pessoas, muitas vezes, enxergam diferentes grupos sociais, na direção de formas mais conscientes, críticas e reflexivas de se relacionar com o universo social em que estão inseridas, bem como em relação a si mesmo/as.

Logo, devemos reconhecer que o ambiente escolar não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que, de igual forma, as produz (Louro, 1998). E, com isso, não se permitir espaços acolhedores e de diálogo, a escola não estaria exercendo a sua potencialidade transformadora, mas, ao contrário, contribuindo para a perpetuação de preconceitos, sexismo, discriminação e para a manutenção das relações hierárquicas de poder presentes em nossa sociedade.

Durante as entrevistas, contudo, percebeu-se que os professores reconhecem que acolher as vivências e demandas dos/as alunos/as poderia ter um potencial preventivo. O que se evidenciou no momento em que foram questionados quanto à forma como abordariam e abordam o tema da sexualidade em sala de aula:

“(...) Provavelmente eu pegaria um assunto que saiu na mídia, algo relacionado a violência e meio que faria um debate para saber as opiniões. Perguntaria as opiniões e faria um confronto... só para entender melhor seus pontos de vista. Eu acho que primeiro temos de entender como o aluno vê o assunto e trabalhar em cima disso.”

(Nelson – professor de química)

“(...) Claro que com um embasamento teórico, científico e... também trazendo diante do que a sociedade vivencia (...) Eu tento comentar sobre algumas personalidades femininas, costumo falar da Ângela Davis, a Malala... com personagens que normalmente agucem o lado, o debate e a valorização do feminino na sala de aula e é interessante que as meninas reagem muito com isso, elas se sentem muito representadas e é até estranho assim... começam a surgir altos discursos ‘Girl Power’ na sala, é bem bacana” (Renato – professor de geografia)

“Eu acho que o papo tinha de ser mais reto. Eu acho que a gente [professores/as] deveria sentar e questionar mesmo, trocar ideia com eles para saber... porque a gente tem uma visão muito cartesiana de achar que conteúdo é o que a escola dá (...) Cara, eu precisaria reformular muita coisa, porque não adianta ficar falando o lado da substância, somente não adiantaria ficar falando somente das questões... entende?”

(...) Mas hoje eu sentaria com a galera e ouvir deles o que eles sabem sobre o tema, lógico que eu aprenderia muito e a partir disso” (Walter – professor de química)

A partir desses relatos, podemos observar que os ideais dos professores sobre como deveriam ser trabalhados os temas relacionados à sexualidade está de acordo com as orientações apresentadas nos Parâmetros curriculares Nacionais (PCN)³⁴. Ou seja, de organizar um espaço acolhedor para diferentes vivências e opiniões, e que, além disso, favoreça a construção de uma relação de respeito e de bom vínculo entre professor/a – aluno/a.

(...) A escola, sendo capaz de incluir a discussão da sexualidade no seu projeto pedagógico, estará se habilitando a interagir com os jovens a partir da linguagem e do foco de interesse que marca essa etapa de suas vidas e que é tão importante para a construção de sua identidade (...) A comunicação entre educadores e adolescentes tenderá a se estabelecer com mais facilidade, colaborando para que todo o trabalho pedagógico flua melhor (...) ao tratar de tema associado a tão grande multiplicidade de valores, a escola precisa estar consciente da necessidade de abrir um espaço para reflexão como parte do processo de formação permanente de todos os envolvidos no processo educativo (p. 296-299).

Tendo isso vista, surge a pergunta: quais fatores contribuem para que a educação sexual não seja desenvolvida de forma ampla e participativa nas escolas? Durante as entrevistas, constatou-se que dos quatro professores entrevistados, apenas um desenvolvia, em

³⁴ “Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual” Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/orientacao.pdf>

suas aulas, discussões relacionadas à temática da sexualidade, como, por exemplo, sobre gênero e desigualdades entre homens e mulheres. A ausência de diálogos construtivos é apenas um dos principais desafios enfrentados pelas escolas, para o desenvolvimento de uma educação plena, incluindo a educação sexual.

Conforme já mencionado, é lamentável testemunhar que apesar de não serem recentes as diferentes produções teóricas que problematizam e que discutem sobre a educação sexual no Brasil, parte considerável dos desafios e dificuldades para que tal temática seja desenvolvida efetivamente, ainda se perpetuam na atualidade. O que ilustra como a questão moralista ainda está muito presente em nossa sociedade (Vieira & Matsukura, 2017; Quirino & Rocha, 2012; Jardim & Bretas, 2006; Silva & Carvalho, 2005).

Dentre os principais desafios, cabe destacar: a falta de apoio e suporte escolar aos/as professores/as para se abordar a temática da sexualidade com os/as jovens; a ausência de uma educação continuada com o corpo docente; a não discussão do tema nos cursos de licenciatura; e a falta de transversalidade entre as diferentes matérias escolares, ou seja, a possibilidade de integrar diferentes saberes e vivências às discussões em sala de aula (Maia & Ribeiro, 2011; Madureira & Branco, 2015; Furlanetto, et. al, 2018).

Todos os quatro professores participantes mencionaram serem a favor da educação sexual nas escolas e que esta englobasse conteúdos além das questões biológicas, como o afeto, a diversidade e a violência. Entretanto, durante as entrevistas, foi possível perceber em suas falas, o receio e o sentimento de despreparo frente a falta de suporte e, até mesmo, um posicionamento das instituições de ensino em restringir os discursos sobre sexualidade a apenas as questões biológicas, como podemos observar nos seguintes relatos:

“Eu me sinto bem acuado de poder trabalhar esse tema (...) Mas só chega o tabu que diz ‘você está chegando num assunto muito... por quê que você trouxe isso em

química?’ Mas, em 18 anos de processo, eu nunca tive uma reunião, ou formação, que eu me recorde agora, sobre esse assunto. Nunca. É como se a gente tivesse de ter cuidado a todo momento” (Walter – professor de química).

“(...) O que eu vi foi o contrário, tentar fazer e ‘opa, você está entrando em um formigueiro, faça isso não’ (...) Acho que tem de se trabalhar com cuidado, didática e ser implementado aos poucos para que não seja algo de contato direto porque vai gerar um conflito (...) O ideal seria deixar bem à vontade, deixar o profissional sem medo, contar aos pais o que está acontecendo...” (Nelson – professor de química)

Esses trechos ilustram que, ao contrário de um dos ideais defendidos pelos PCN, sobre o incentivo e apoio às discussões sobre sexualidade, as escolas dos professores participantes questionavam certas iniciativas voltadas à promoção de diálogos mais amplos sobre a temática. Segundo os/as professores/as, adentrar em tais assuntos seria como entrar em uma ‘zona cinzenta’ em que cada afirmativa feita em sala de aula, poderia trazer sérios danos para a reputação ou estabilidade profissional na instituição.

Segundo Melo et, al. (2010), tal fato ocorre em vista do ensino escolar, muitas vezes, ser voltado para os interesses da família do corpo discente. Com isso, surgem muitos receios, inseguranças e barreiras, por parte da instituição de ensino, para se trabalhar temáticas consideradas “polêmicas” ou de cuja discussão não poderia ser bem aceita por alguns pais por divergirem de seus valores e crenças.

A resistência da família dos/as estudantes sobre o desenvolvimento de uma educação que englobe a educação sexual exige, assim, que o/a professor/a tenha uma rede de suporte, incluindo por parte da equipe gestora da escola, para que consiga trazer o tema da

sexualidade, de forma inclusiva e segura, para dentro das salas de aula (Madureira & Branco, 2015).

Dessa forma, as escolas devem ter cautela em como abordam e desenvolvem questões de cunho moral, devido à possibilidade de haver o risco de exporem seus/suas alunos/as a certas doutrinas e ideologias que fingem promover a formação ética dos/as estudantes. O movimento “Escola sem Partido”, por exemplo, ilustra a influência de setores ultraconservadores que defendem que questões de gênero e sexualidade não devam ser discutidos dentro do ambiente escolar. O que surgiu como uma barreira para se explorar questões mais amplas da sexualidade, como o afeto, o consentimento e o prazer (Branco, 2018; Madureira & Branco, 2015).

Outro desafio percebido quanto à implementação de uma educação sexual ampla em sala de aula, como já mencionado, se refere à falta de uma educação continuada para o corpo docente escolar e a não discussão da temática nos cursos de licenciatura. Todos os quatro professores expressaram sentir que o desconhecimento em relação às discussões de gênero e sexualidade, tanto quanto a falta de projetos e cursos ofertados pela escola, impactava a sua autoconfiança em trabalhar os temas em sala de aula.

Destes quatro participantes, três manifestaram insegurança e receio em elaborar aulas ou projetos sobre a temática da sexualidade justamente devido à falta de estudos em relação à área da educação sexual. Apenas o professor que ministra aulas em uma escola que, em suas palavras, desenvolve discussões “polêmicas” e sobre outros temas humanos, se sentiu melhor qualificado em comparação aos demais. Conforme podemos observar a seguir:

“(...) Claro que em alguns casos, como vejo na geografia, na história e sociologia, eu vejo com mais facilidade para acionar esse tema, para trazê-lo em debate (...) vejo isso [educação sexual] como muito importante que faça parte da formação dos

professores inicial ou continuada... Acho muito importante porque alguns sujeitos têm mais interesse em entender, estudar e participar. Mas, mesmo aqueles que talvez não se interessem ou se sintam à vontade para falar... eu vejo que é um tema muito importante para compor a formação desse professor ou professora” (Renato – professor de geografia)

“(...) Fazer isso ainda é muito complicado. Eu ainda vejo muita dificuldade em gerar esse assunto (...) Porque talvez a forma de eu comentar seja despreparada também, né? Acho que o professor tem de sentar, estudar e ver como fazer isso (...) Percebo que ainda me falta muito a capacidade de didática, porque uma coisa é eu saber sobre essas questões sociais para mim e outra é conseguir passar para o outro” (Walter – professor de química)

“Nossa... eu, sinceramente, não tenho a mínima ideia de como abordaria isso [educação sexual]! Eu teria de sentar, pensar, conversar com pessoas que já falaram sobre isso... Mas, com certeza, eu faria algo dentro da minha área. Dentro da história, sobre.. sei lá... Eu teria de estudar muito ainda” (Ivo – professor de história)

Segundo Altmman (2007), em virtude da falta ou escassez de uma qualificação ou preparo dos/as professores/as em discutir sexualidade em sala de aula, é comum que estes reproduzam seus valores, preconceitos ou expectativas sobre o comportamento de seus/suas alunos/as. Dessa forma, não são construídos espaços dialógicos que abranjam a diversidade do pensar e existir, mas restringem as possíveis discussões em torno das suas próprias opiniões.

Além disso, o reconhecimento de que é necessário que professores/as busquem uma melhor capacitação para discutir temas relacionados à educação sexual, ou que lhe sejam ofertadas oportunidades para esse aprimoramento pedagógico, também foi percebido pelos/as participantes jovens adultos/as. O que se evidencia nas seguintes falas:

“(...) tinha umas brincadeiras sem graça que rolavam da professora com alguns alunos sobre tipo “a mangueira do pedreiro” quando ela estava falando de biologia, e ela falava dessa forma e aí todo mundo ria, enfim (...) eu acho que seria um tema fundamental de ser discutido nas escolas, mas é claro, com toda a cautela, sem brincadeira como rolava na minha. Eu acho que na escola que eu falei, não gostaria que tivesse tido esse tipo de conversa, porque se não, provavelmente teria sido muito pior. Eu poderia ter tido conversas que seriam retrógradas (...) Eu acho que lá não tinha nenhum professor que tivesse cabeça boa o suficiente, uma instituição que desse apoio para falar disso com os alunos” (Rebecca – jovem adulta)

“Eu acho que muitos professores talvez tenham essa dúvida ‘como levar? Como trazer para frente?’ Acho que precisa ser feito alguma coisa, primeiro uma educação dos professores, ter uma roda com os professores de ensinar e de fortalecer nesse sentido de mostrar a importância para eles. Enfim, as escolas também podem organizar outras formas de trabalhar com os alunos... Mas os professores têm esse papel fundamental porque eles estão no dia a dia dos alunos e os alunos recorrem a eles quando algo acontece” (Blanca – jovem adulta)

No discurso de Rebecca, percebe-se que durante o seu período escolar, ela não se sentia à vontade em discutir sobre temas relacionados à sexualidade, com os/as profissionais

de sua escola. Ela percebia as piadas direcionadas aos órgãos reprodutores como algo ofensivo que demonstrava o despreparo dos/as professores/as em dialogar e construir um espaço pedagógico com os/as alunos/as. No caso de Blanca, apesar de não aparecer o sentimento de desconforto, ela também nota a necessidade de os/as profissionais se capacitarem.

Dessa forma, muitos/as educadores/as utilizam de suas opiniões, experiências e crenças como meio de abordar o assunto em sala de aula. E, assim, favorecendo um contexto em que professores/as façam piadas desrespeitosas e discriminatórias como “mangureira de pedreiro”, ou, como mencionado na primeira categoria analítica, que centralizem sua discussão em torno das expectativas sociais estereotipadas em relação às mulheres como forma de evitar possíveis consequências das relações sexuais.

Além disso, cabe afirmar também que apesar de, em muitos casos, a comunidade escolar não ter um preparo para discutir educação sexual com os/as seus/suas alunos/as, e a escola, muitas vezes, contribuir com a reprodução de práticas e discursos discriminatórios respaldados por valores moralistas e religiosos, de forma contraditória com as orientações apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Como podemos observar no seguinte trecho:

“Para garantir essa coerência, ao tratar de tema associado a tão grande multiplicidade de valores, a escola precisa estar consciente da necessidade de abrir um espaço para reflexão como parte do processo de formação permanente de todos os envolvidos no processo educativo (...) cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a construir um ponto de auto referência por meio da reflexão. (...) O trabalho de Orientação Sexual na escola se faz

problematizando, questionando e ampliando o leque de conhecimentos e de opções para que o próprio aluno escolha seu caminho (p. 299)

Tendo isso em vista, acredito que é importante pensarmos sobre a importância de a psicologia escolar adentrar esses espaços. Basta nos questionarmos: em que sentido o/a psicólogo/a escolar poderia contribuir para o desenvolvimento de diferentes discursos e projetos envolvendo a discussão de temas como discriminação, preconceito e, como o foco de pesquisa da presente Dissertação, a educação sexual?

Para Marinho-Araújo (2010) e Paula (2016), historicamente a psicologia escolar favoreceu algumas práticas discriminatórias dentro de sala de aula em virtude de sua prática ter sido voltada para a “solução de problemas” individuais do corpo discente, sem considerar os fatores sociais e históricos que permeiam essas dificuldades. No entanto, devemos enfatizar que há um movimento de mudança desse cenário, pensando em novas contribuições, estudos, formulações teóricas e práticas no campo da psicologia escolar e educacional (Madureira, 2007, 2013; Tunes, 2013).

Com isso, nesse cenário, diferentes são os/as autores/as que propõe uma psicologia escolar voltada para a instituição: com um olhar atento aos fatores sociais e históricos e que tenha um caráter preventivo contra diferentes tipos de preconceito, discriminação e violências, que não se limite à uma perspectiva reducionista e tecnicista sobre os desafios vivenciados nas escolas (Madureira, 2007). Ademais, acerca da natureza preventiva da atuação do/a psicólogo/a escolar, Marinho-Araújo (2008) acrescenta:

(...) Acredita-se que a ênfase em características realmente preventivas na atuação do psicólogo escolar possa ser alcançada por meio de um novo direcionamento para a análise da realidade educativa: o foco de compreensão e intervenção deve deslocar-se

para uma visão institucional, coletiva e relacional, contextualizada nos processos de subjetivação que dialeticamente ressignificam os diversos atores e suas ações. (p. 27)

Logo, podemos então considerar que o/a psicólogo/a escolar possui um papel significativo no desenvolvimento de uma educação sexual ampla e preventiva contra a violência sexual de mulheres. Tendo em vista que, dentre suas potencialidades, ele/ela contribuiria ativamente no preparo dos/as educadores em desenvolver os temas em sala de aula, auxiliaria na elaboração e ressignificação de valores e preconceitos pessoais do corpo docente e, não menos importante, seria uma ponte entre os/as alunos/as e o corpo docente para se abordar essa temática. O que também é reconhecido na fala dos/as professores, como podemos observar nos trechos a seguir:

“(...) Seria legal encontrar e trabalhar com outras pessoas que atuem fora do currículo, não só com a minha área de conhecimento (...) Eu sempre tentei fazer um pouco diferente porque... como eu sinto falta, às vezes, de como existem assuntos fudas que você não sabe. Assuntos da mente mesmo, assuntos psicológicos e não tem um psicólogo na escola” (Walter – professor de química)

“(...) Acho que a educação sexual deveria ser feita como um tema transversal, em diferentes disciplinas (...) um grupo onde os estudantes pudessem interagir a partir do acompanhamento de um psicólogo que é alguém mais preparado para isso. Trazer esse tema para a formação dele desde o início. Eu acredito que seria um caminho, dentre vários outros... seria um caminho para evitar a situação de violência contra a mulher” (Renato – professor de geografia)

Com isso, cabe destacar que os/as educadores/as necessitam de ajuda para trabalhar com a sexualidade em um enfoque amplo, biopsicossocial, e assim, contribuir para o desenvolvimento de um processo educativo libertador que não se reduza à mera reprodução de preconceitos e de valores pessoais.

Nessa direção, os/as psicólogos/as escolares possuem uma posição estratégica em termos de atuação profissional, pois podem sensibilizar os/as professores/as para as problemáticas de discriminação e preconceito em relação ao sexismo, racismo e LGBTQfobia. E, assim, ter um posicionamento preventivo em relação às práticas e concepções violentas, que reforçam diferentes desigualdades sociais, como as desigualdades de gênero. Com os/as educadores/as sensibilizados/as, há a possibilidade de haver reflexões em suas práticas pedagógicas e em como isso afetará seus/suas alunos/as (Paula, 2016).

Contudo, o trabalho do/a psicólogo/a escolar é apenas um dos muitos caminhos possíveis para se abordar uma educação sexual ampla, respeitosa e preventiva contra a violência sexual de mulheres. Para finalizar a discussão apresentada na presente categoria analítica, considero que seria importante destacar as possibilidades e ideias levantadas pelos/as participantes, a fim de proporcionar momentos e discussões com potencial transformador para seus/suas alunos/as.

Durante as entrevistas, evidenciou-se que todos os quatro professores concordaram que, apesar de alguns/mas de seus/suas colegas de profissão possuírem maior facilidade em trabalhar com questões relacionadas à sexualidade, é possível que isso seja abordado em todas as disciplinas. E, igualmente, todos/as os 6 participantes jovens adultos/as também responderam na mesma direção: de que a educação pode ser feita de modo transversal, abrangendo todas as disciplinas, assim como expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Mas como? Segundo os/as professores/as, há os seguintes caminhos:

“Eu abordaria como se fosse um conteúdo didático. Por exemplo, não vou falar para um menino sobre mitologia romana se eu não explicar primeiro a grega. Então no comecinho, nas séries iniciais, você vai explicando para as crianças de uma forma geral (...) Com certeza eu faria algo dentro da minha área. Dentro da história, sobre sei lá ‘como o comportamento sexual se desenvolveu no mundo ocidental? Será que sempre foi assim?’ ‘como eram as relações no século XVI ou XIX?’ Eu acho que tentaria tratar dessa forma. Porque eu não fugiria muito da minha zona de conforto e domínio” (Ivo – professor de história)

“Uma roda de debate, um grupo focal em escolas onde o tema seria sobre sexualidade e violência contra a mulher e trazer a violência nos diferentes aspectos, como o assédio (...) por exemplo, na preservação das imagens que hoje a moda dos adolescentes são... as trocas de imagens íntimas e entender que aquilo também é uma agressão quando você compartilha e manda sem a autorização do outro (...) em um primeiro momento, para problematizar essas informações, e então levantar com os alunos o que eles entendem, o que sabem e pensam e, a partir dessas respostas, sistematizar as ações que vão ser conduzidas. E, em um terceiro momento, criar uma proposta de síntese com alguns exemplos práticos. Talvez isso seria o caminho”

(Renato – professor de geografia)

“Eu pensaria em um projeto para que eu pudesse discutir com eles a questão da sexualidade passando pelo viés da biologia e da química, que é, com segurança, um conceito. O que vier, eu agrego. Mas aí eu poderia trazer essa perspectiva de que é algo naturalmente produzido para a vida (...) na hora da discussão, eu traria alguém com uma facilidade de oratória maior que a minha, que eu penso no meu estereótipo,

que seria o da sociologia, da educação física, para falar do corpo em si, dos sinais (...) Acho que daria para trabalhar de forma mais natural, como é mesmo (...) eu iria chamar, com certeza, uma pessoa da formação da psicologia para me ajudar num projeto estruturado.” (Walter – professor de química)

Tendo isso em vista, apesar de ainda persistirem diferentes desafios para a implementação de uma educação sexual ampla e de caráter preventivo em relação à violência sexual contra as mulheres, também há diferentes caminhos que poderiam ser seguidos nessa direção. São muitas e diversas as possibilidades e potencialidades em se discutir o tema e como trabalhar a temática nas salas de aula.

Considerações Finais

Blanca, em plena adolescência, soube através de uma amiga que o seu tio abusava dela sexualmente durante as idas à Igreja e, com medo, não souberam o que fazer. Assim, permaneceram no silêncio durante anos e o tio até hoje segue impune, enquanto ambas, anos depois, seguem fazendo tratamento psicoterápico.

Borges, após uma vida marcada por diferentes experiências violentas, encontrou em grupos de discussão sobre masculinidades, uma forma de ressignificar alguns valores, além de um novo modo de se relacionar com suas parceiras e consigo mesmo. Agora, através de seu trabalho, ele busca ajudar outros homens a se relacionarem de modo mais saudável e respeitoso com as mulheres.

Walter, em seus 46 anos de idade e 20 anos de profissão como professor, nunca trabalhou em uma escola que desenvolvesse aulas de educação sexual. Mesmo assim, e apesar da falta de uma educação continuada, ele busca trabalhar temas da sexualidade humana em sua sala de aula. Entretanto, se sente sozinho nessa luta, por desconhecer colegas de profissão que poderiam contribuir com seus conhecimentos.

Essas são as histórias de alguns dos/as entrevistados/as da pesquisa. Tendo em vista que iniciei a presente Dissertação, de um modo pessoal, eu gostaria de finalizá-la da mesma maneira. Confesso que me entristece perceber que as histórias deles/as não são “surpreendentes” ou “fogem da normalidade”. Durante as entrevistas, os discursos dos/as participantes me fizeram recordar de minhas próprias vivências, assim como de pessoas próximas a mim, principalmente de mulheres.

A violência contra as mulheres, ainda hoje, está presente em nossa cultura, de tal forma que podemos facilmente pensar sobre inúmeros casos midiáticos, filmes/séries, vivências próprias ou de amigos, familiares e conhecidos que vivenciaram algum tipo de

abuso. Não é fácil falar sobre a violência sexual, mas é necessário para combatê-la de modo eficaz. São muitos os problemas enfrentados pelas escolas, para que abordem temas da sexualidade de modo amplo e inclusivo, e que persistem no decorrer dos anos, como os encontrados na presente pesquisa: a ausência de transversalidade do tema; a falta de suporte aos/às professores/as; e a reprodução de estereótipos e preconceitos da comunidade escolar.

Contudo, apesar das diferentes barreiras, é animador perceber que somos muitas pessoas, cidadãos/ãs, pesquisadores/as, psicólogos/as e professores/as que reconhecem a necessidade de enfrentar o silenciamento e o preconceito para propor uma cultura de paz nas escolas e para além dos muros escolares. Historicamente, é possível perceber que o silêncio funciona como uma barreira para discutirmos e avançarmos, enquanto sociedade, questões relacionadas ao sexismo e ao racismo.

Espero que a presente Dissertação possa contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas, como inspiração para aqueles/as que buscam desenvolver uma educação sexual em suas escolas e salas de aula. A partir da pesquisa de campo realizada, que envolveu a realização de entrevistas com jovens adultos/as e professores do Ensino Médio, foi possível compreender os significados por eles/as atribuídos à Educação Sexual e de como a mesma pode contribuir com a prevenção de situações de violência sexual contra as mulheres. Dessa forma, portanto, foi possível atingir o objetivo geral da pesquisa.

Todos/as os/as dez participantes da pesquisa acreditam que a escola se constitui como um espaço estratégico para se trabalhar temáticas relacionadas à sexualidade, das quais proporcionem reflexão de conteúdos além de terminologias e de conhecimentos biomédicos. Além disso, os/as jovens adultos/as entrevistados, afirmaram acreditar que caso tivessem um espaço de diálogo sobre suas dúvidas e interesses sobre a educação sexual nas escolas, tal fato poderia ter prevenido algumas vivências abusivas, tanto como vítima como praticante da violência.

Dentre as minhas principais sugestões para futuras pesquisas, destaco que sejam analisadas a perspectiva dos/as estudantes, de seus pais e/ou responsáveis e de demais membros da comunidade escolar para além dos/as professores/as.

É imprescindível que possamos construir espaços dialógicos e de escuta dos/as jovens e de seus pais, que valorize suas vivências e opiniões para que, por fim, possa haver o aprimoramento das práticas pedagógicas, bem como o desenvolvimento de uma educação sexual questionadora sobre diferentes preconceitos.

Desse modo, finalizo esta Dissertação e me despeço otimista. No início de minha produção, há dois anos atrás, eu possuía mais perguntas do que respostas, e após esses últimos dois anos de produção, de conhecer e ouvir diferentes autores/as e participantes, percebo que a mudança está a caminho e é constante. Assim, gosto de pensar que diferentemente do que foi vivenciado por mim, por muitas mulheres e pelos/as participantes, daqui há alguns anos, quando os/as jovens adentrarem nas salas de aulas, eles/elas terão uma educação sexual que acolha as suas dúvidas e realidades vivenciadas.

Nesse sentido, ressalto o quanto é importante e estratégico construirmos espaços dialógicos que acolham a diversidade de modos de pensar sentir e existir, para, assim, desenvolver uma educação sexual, que caminhe em direção à prevenção da violência sexual contra as mulheres.

Referências Bibliográficas

- Almeida, T. M. C. (2014). Corpo feminino e violência de gênero: fenômeno persistente e atualizado em escala mundial. *Revista Sociedade e Estado*, 29(2), 329-340.
- Almeida, S. A., Nogueira J. A., Silva, A. O. & Torres, G. V. (2011). Orientação sexual nas escolas: fato ou anseio?. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 32(1), 107-113.
<https://doi.org/10.1590/S1983-14472011000100014>
- Andrade, F. P. (2004). *Labirintos do incesto: o relato de uma sobrevivente*. Escrituras.
- Altmann. (2007). Educação sexual e primeira relação sexual: entre expectativas e prescrições. *Revista Estudos Feministas*, 15(2), 333-356.
<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2007000200004>
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70
- Berger, J. (2008). *Modos de ver*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bourdieu, P. (2019). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Branco, A. U. (2018). Values, Education and Human Development: The Major Role of Social Interactions' Quality Within Classroom Cultural Contexts. In A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Eds.), *Alterity, Values, and Socialization: Human Development Within Educational Contexts* (pp. 31-50). Cham - Switzerland: Springer International Publishing
- Branco, A. U. & Valsiner, J. (1999). A questão do método na Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva co-construtivista. In: M. G. T. Paz; A. Tamayo (Orgs.), *Escola, Saúde e Trabalho: estudos psicológicos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999, p. 23-39

- Brandão, E. R., & Lopes, R. F. F. (2018). “Não é competência do professor ser sexólogo”: O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, 18(1), 100-123.
- Brasil, Ministério da Educação, & Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: Orientação sexual*.
- Brasil, Senado Federal (2016). *Projeto de Lei n. 193, de 2016*. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>.
- Bruner, Jerome (1997). *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Campos, C. (2004). Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Bras Enferm*, 57(5), (pp. 611-614).
- Caputo, S. G. (2008). Ogan, adósu, oje, egbonmi e ekedi: o candomblé também está na escola. Mas como? Em A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 149-181). Petrópolis - RJ: Vozes.
- Cerqueira, D., & Coelho, D. D. S. C. (2014). *Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados da Saúde* (versão preliminar).
- Cerqueira, D. C., Lima, R. S. D., Bueno, S., Neme, C., Ferreira, H., Coelho, D., Alves, P., Pinheiro, M., Astolfi, R., Marques, D., Reis, M. & Merian, F. (2018). *Atlas da violência 2018*. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf
- Costa, J. F. (1999). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal. Gênero. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 37(2).
- D’Abreu, L. C. F. (2013). Pornografia, desigualdade de gênero e agressão sexual contra mulheres. *Psicologia & Sociedade*, 25(3), 592-601.

- Del Priore, M. (2011). *Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil*. São Paulo: Planeta.
- Del Priore, M. (2015). *História do amor no Brasil*. Editora Contexto.
- Demo, P. (2001). *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. Campinas – SP: Papyrus. [Capítulo: Acertos categoriais].
- Dessen, M. A. & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 17, n. 36 pp. 21-32. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>>. Epub 14 Jan 2008. ISSN 1982-4327. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>
- Dicionário InFormal (2006). Significado de Perversa. Retirado de: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/perversa/84/> 61
- Dowling, C. (2001). *O mito da fragilidade*. Rosa dos tempos.
- Ebbutt, B. (1913). *Don'ts for Wives*. A&C Black.
- Fonseca, Gomes & Teixeira. (2010). Percepção de adolescentes sobre uma ação educativa em orientação sexual realizada por acadêmicos(as) de enfermagem. *Escola Anna Nery*, 14(2), 330-337. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-81452010000200017>
- Furlanetto, M. F. et al. (2018). Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. *Cadernos de Pesquisa.*, v. 48, n. 168 , pp. 550-571. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053145084>>.
- Galinkin, A. L. & Zauli, A. (2011). Identidade social e alteridade. Em C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia Social: principais temas e vertentes* (pp. 253-261). Porto Alegre: Artmed.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

- Gomes, R. (2016). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. Em M.C. S. Minayo (org), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 79-108). Petrópolis – RJ: Vozes.
- González Rey, F (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Cengage Learning.
- González Rey, F. & Martinez, A. M. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas – SP: Alínea. [Capítulo: Epistemologia Qualitativa: seus caminhos, avanços e desafios nos últimos vinte anos. Primeira parte: pp. 7-26).
- Grigoriadis, V. (2017). *Blurred lines: Rethinking sex, power, and consent on campus*. Houghton Mifflin Harcourt
- Gusmão, N. M. M. (2003). Os desafios da diversidade na escola. Em N. M. M. Gusmão (Org.). *Diversidade, cultura e educação* (p. 83-105). São Paulo: Biruta.
- Hall, S. (2000). Quem precisa da identidade? Em T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 103-133). Petrópolis: Vozes.
- Heilborn, M. L. (1999) *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 62
- Hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF.
- Hooks,b. (2018). *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Holanda, J. M. G. B. (2020). *A Construção das Identidades Masculinas: O Olhar de Alunos do Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Psicologia (Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação), Centro Universitário de Brasília, Brasília.

- Jardim, D. P. & Brêtas, J. R. S. (2006). Orientação Sexual na Escola: a concepção dos professores de Jandira - SP. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 59, n. 2. pp. 157-162. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-71672006000200007>>.
- Junqueira, R. D. (2010). Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. *Espaço do Currículo*, 2(2), 208-230.
- Instituto Datafolha (2018). 42% das brasileiras com 16 anos ou mais já sofreram assédio sexual 42%. Retirado de:
<http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2018/01/1949701-42-das-mulheres-ja-sofreram-assedio-sexual.shtml>
- Larkin Nascimento, E. (2003). Sortilégio da Cor. *Identidade, raça e gênero no Brasil*.
- Lopes, L. P. M. (2008). Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. Em A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 125-147). Petrópolis – RJ: Vozes.
- Louro, G. L. (1998) *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Louro, G. L. (1999). Pedagogias da sexualidade. Em G. L. Louro (org), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Machado, S. S. (2019). *Entre santas, bruxas, loucas e femmes fatales: (más) representações e questões de gênero nos cinemas*. Curitiba: Appris. 63
- Madureira, A. F. A. (2010). Gênero, sexualidade e processos identitários na sociedade brasileira: tradição e modernidade em conflito. Em A. L. Galinkin & C. Santos (Orgs.), *Gênero e Psicologia Social: interfaces* (pp. 31-63). Brasília: Tecnopolik
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2012). As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. Em A. U.

- Branco & M. C. S. L. Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 125-155). Porto Alegre: Mediação.
- Madureira, A. F. A. (2016). Diálogos entre a Psicologia e as Artes Visuais: as imagens enquanto Artefatos Culturais. Em J. L. Freitas & E. P. Flores (Orgs.), *Artes e Psicologia: Fundamentos e Práticas* (pp. 57-82). Curitiba: Juruá
- Madureira, A. F. A.; Barreto, A. L. C. S. & Paula, L. D. (2018). Educação, política e compromisso social: desconstruindo o mito da neutralidade pedagógica. Em E. Tunes (Org.), *Desafios da educação para a psicologia* (pp. 137-153). Curitiba: CRV.
- Madureira, A. F. A. (2007). Gênero, sexualidade e diversidade na escola: *a construção de uma cultura democrática*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Madureira, A. F. A. (2018). Social Identities, Gender, and Self: Cultural Canalization in Imagery Societies. In A. Rosa & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 597-614). Cambridge – UK: Cambridge University Press. 64
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2005a). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 90-109). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2015). Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. *Temas em Psicologia* (Ribeirão Preto), 23(3), 577-591. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v23n3/v23n3a05.pdf>

- Maia, A. C. B., & Ribeiro, P. R. M. (2011). Educação sexual: princípios para ação. *doxa*, 15(1), 75-84.
- Manzini, R., & Branco, A. U. (2017). *Bullying: escola e família enfrentando a questão. Porto Alegre: Editora Mediação.*
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2008). Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas – SP: *Alínea*. (Capítulo 3 – Professor e escola: trabalho e profissão, pp. 39-54).
- Melo, Arruda, Alencar & Colaço (2010). O dito e o não dito na educação sexual: uma produção discursiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), 346-361.
<https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000200010>
- Mesquita, D. T. & Perucchi, J. (2016). Não apenas em nome de Deus: discursos religiosos sobre homossexualidade. *Psicologia & Sociedade*, 28(1), 105-114.
- Minayo, M. (2015). O desafio da pesquisa social. Em M.C.S. Minayo (org), *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade* (pp. 21-29). Petrópolis. RJ: Editora Vozes.
- Moreira, A. F. B. & Câmara, M. J. (2013). Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. Em A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 38- 66). Petrópolis - RJ: Vozes.
- Myers, D. G. (2014). *Psicologia Social*. Porto Alegre: AMGH Editora
- Neves, M. O. (2015). A importância da investigação qualitativa no processo de formação continuada de professores: subsídios ao exercício da docência. *Revista Fundamentos*, 2(1).
- Oliveira, C. L. (2008). Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Travessias*, 2(3).

- Paula, L. D. (2016). *Gênero, sexualidade e diversidade na perspectiva de psicólogos/as escolares*. Monografia (Graduação) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília.
- Parker, R. (1991). *Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Editora Best Seller.
- Patto, M. H. S. (2000). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo. [Capítulos 2- O modo capitalista de pensar a escolaridade: anotações sobre o caso brasileiro, pp. 77-162].
- Prodanov, C. C., & de Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico (2. ed.)*. Novo Hamburgo: Feevale.
- Quirino, G. S. & Rocha, J. B.. T. (2012). Sexualidade e Educação Sexual na Percepção Docente. *Educar em Revista*, n. 43, pp. 205-224. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000100014>>.
- Ribeiro, D. (2019). *Pequeno manual antirracista*. Companhia das Letras: São Paulo.
- Saffioti, H. I. B. (2015). Gênero, patriarcado, violência. Em *Gênero, patriarcado, violência*.
- Santos, G. A. (2005). Filosofia e as gentes – um estudo sobre a origem das diferenças. Em D. J. Silva & R. M. C. Libório (Orgs.), *Valores, preconceitos e práticas educativas* (pp. 57-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sawaia, B. B. (2018). Identidade – Uma ideologia separatista? Em B. B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 121-129). Petrópolis – RJ: Vozes.
- Segato, R. L. (2003a). *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmas.

- Silva, T. T. (2014). A produção social da identidade e da diferença. Em T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 73-102). Petrópolis: Vozes.
- Silva, M. H. P. D. & Branco, A. U. (2012). Relações étnico-raciais e cultura de paz na escola e na sociedade brasileira. Em A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 157-182). Porto Alegre: Mediação.
- Silva, M. P. & Carvalho, W. L. P. (2005). O desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de sexualidade na vivência das professoras. Bauru: *Ciência & Educação*, v. 11, n. 1, pp. 73-82. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000100007>>.
- Taquette, Stella R., Andrade, Renata Bessa de, Vilhena, Marília M., & Paula, Mariana Campos de. (2005). A relação entre as características sociais e comportamentais da adolescente e as doenças sexualmente transmissíveis. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 51(3), 148-152. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-42302005000300015>
- Tiburi, M. (2018). *Feminismo em comum: para todas, todes e todos*. Editora Record.
- Todorov, T. (2010). O medo dos bárbaros: para além do choque das civilizações. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tunes, E. (2013). Tempo, Educação e Psicologia. Em E. Tunes (Org.), *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 11-16). Brasília: UniCEUB, Disponível em: http://www.bfp.uff.br/sites/default/files/servicos/documentos/o_fio_tenso_que_una_psicologia_a_educacao_elizabeth_tunes_1.pdf
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Tradução de Ana Cecília de Sousa Bastos. Porto Alegre: Artmed.

- Vieira, P. M. & Matsukura, T. S. (2017). Modelos de Educação Sexual na Escola: Concepções e práticas de professores do ensino fundamental na rede pública. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 69 , pp. 453-474. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226923>>. ISSN 1809-449X.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226923>.
- Welzer-Lang, D. (2001). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas* 9(2), 460-482.
- Woodward, K. (2014). Identidade e diferença: uma introdução conceitual. Em T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7- 72). Petrópolis - RJ: Vozes.
- Zanello, V. (2018). Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação. *Curitiba: Appris*.

Anexos

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Educação Sexual: O Papel da Família e da Escola na Prevenção da Violência Sexual contra Mulheres

Instituição da pesquisadora: Centro Universitário de Brasília - UniCEUB

Pesquisadora responsável: Juliane Mesquita Obando

Orientadora: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Você está sendo convidado/a a participar do projeto de pesquisa acima citado. O texto abaixo apresenta todas as informações necessárias sobre o que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a expressar a sua concordância.

Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

- O objetivo deste estudo é Analisar as estratégias que as famílias e as instituições de ensino utilizam para prevenir (ou não) situações de abuso sexual a partir da perspectiva de homens, mulheres, pais e professores/as..
- Você está sendo convidado/a a participar exatamente por corresponder ao perfil de participante delimitado para essa pesquisa.

Procedimentos do estudo

- Sua participação consiste em responder uma entrevista individual virtual sobre o tema focalizado na pesquisa.

- O procedimento consiste em uma entrevista individual virtual, com a apresentação de imagens previamente selecionadas. A entrevista será gravada em áudio, com o seu consentimento, para facilitar o posterior trabalho de análise.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.

Riscos e benefícios

- Este estudo possui baixos riscos que são inerentes ao procedimento de entrevista.
- Medidas preventivas serão tomadas durante a entrevista e a apresentação de imagens para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será esclarecido que não há respostas certas ou erradas em relação às perguntas que serão apresentadas e que é esperado que o/a participante responda de acordo com as suas opiniões pessoais.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, você não precisa realizá-lo.
- Com sua participação nesta pesquisa você poderá contribuir com a construção de uma compreensão mais aprofundada acerca do tema investigado.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Seus dados serão manuseados somente pela pesquisadora e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações (gravação em áudio da entrevista) ficará guardado sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, Juliane Mesquita Obando, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade, e será destruído após a pesquisa.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966.1511 ou pelo e-mail cep.uniceub@uniceub.br. Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, _____ RG _____, após receber a explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Brasília, ____ de ____ de ____.

Participante

Pesquisadora responsável: Juliane Mesquita Obando

Celular: (61) 9 8329-1121 , E-mail: juliane_cdb@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Celular: (61) 99658-7755, E-mail: ana.madureira@ceub.edu.br

Endereço das responsáveis pela pesquisa:

Instituição: Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Endereço: SEPN 707/907, Campus do UniCEUB

Bairro: Asa Norte

Cidade: Brasília - DF

CEP: 70790-075

Telefone p/contato: (61) 3966-1200

Anexo B - Instrumento de pesquisa: Roteiro de pesquisa com jovens adultos e adultas com diferentes pertencimentos étnico-raciais

1. Inicialmente, me fale um pouco sobre sua trajetória escolar.
2. Na sua opinião, quais são os principais objetivos da escola?
3. Durante a sua infância e adolescência, seus pais/cuidadores discutiram sobre sexualidade com você, ou não? (Se sim, como foi?)
4. O que você gostaria que seus pais e/ou professores/as tivessem discutido com você sobre o tema da sexualidade? Por quê?
5. Durante os seus estudos no ensino fundamental e no ensino médio, houve espaço para discussão sobre sexualidade em sala de aula, ou não? (Se sim, como foi abordado o tema?)
6. Existem pessoas que acreditam que a educação sexual é importante. Outras discordam. O que você acha? Por quê?
7. (Caso o participante considere a educação sexual importante) Quais temas, para você, deveriam ser abordados nas aulas sobre sexualidade?
8. O que você compreende como assédio sexual? Você poderia citar alguns exemplos?
9. Conhece alguém que, no seu ponto de vista, já se comportou de forma abusiva ou foi vítima de algum tipo de abuso sexual? (Se sim, como foi?)
10. Para você, o que pode prevenir o abuso sexual de mulheres? Quais sugestões você poderia apresentar nesse sentido?
11. Em sua opinião, o que a família poderia fazer?
12. E a escola e as mídias (televisão, músicas, filmes, redes sociais, etc.)?
13. (Caso a participante declare não ter recebido educação sexual ou muito pouco). Você acredita que ter tido acesso a mais informações e mais discussões sobre a sexualidade

teria interferido, de alguma forma, no modo como se relaciona/relacionou com seus/suas parceiros/as, ou não? Por quê?

14. O que você busca em um(a) companheiro(a) para um relacionamento?

15. Gostaria de acrescentar algo?

Perguntas sobre as imagens selecionadas



1. Quem você acredita que é essa mulher? (Contar sobre profissão, idade, gostos, etc)

2. O que você acha desse visual? Você gosta, ou não? Por quê?

3. Para você, há algo que se destaca ou que chama a sua atenção? (Se sim o que? Por quê?)

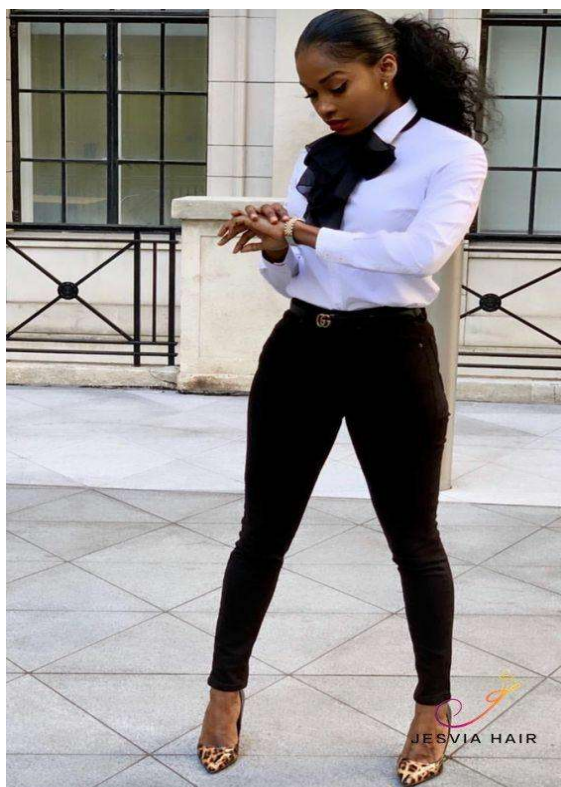
4. Ao olhar para ela, na sua opinião, você saberia dizer se é uma garota que está namorando, se é casada ou solteira? Por quê?

5. Há pessoas que consideram essa roupa inapropriada para algumas situações, outras não.

Como você se posiciona? Por quê?

6. Há pessoas que acreditam que essa roupa justificaria que algumas situações ruins acontecessem com essa mulher. Outras discordam. O que você pensa da situação? Por quê?

7. Você poderia criar uma história sobre essa imagem (onde ela está e/ou vai, com quem, etc.)? (Se sim, como seria essa história?)



1. Quem você acredita que é essa mulher? (Contar sobre profissão, idade, gostos, etc)

2. O que você acha desse visual? Você gosta, ou não? Por quê?

3. Para você, há algo que se destaca ou que chama a sua atenção? (Se sim o que? Por quê?)

4. Ao olhar para ela, na sua opinião, você saberia dizer se é uma garota que está namorando, se é casada ou solteira? Por quê?

5. Há pessoas que consideram essa roupa inapropriada para algumas situações, outras não.

Como você se posiciona? Por quê?

6. Há pessoas que acreditam que essa roupa justificaria que algumas situações ruins acontecessem com essa mulher. Outras discordam. O que você pensa da situação? Por quê?

7. Você poderia criar uma história sobre essa imagem (onde ela está e/ou vai, com quem, etc.)? (Se sim, como seria essa história?)



1. Quem você acredita que é essa mulher? (Contar sobre profissão, idade, gostos, etc)

2. O que você acha desse visual? Você gosta, ou não? Por quê?

3. Para você, há algo que se destaca ou que chama a sua atenção? (Se sim o que? Por quê?)

4. Ao olhar para ela, na sua opinião, você saberia dizer se é uma garota que está namorando, se é casada ou solteira? Por quê?

5. Há pessoas que consideram essa roupa inapropriada para algumas situações, outras não.

Como você se posiciona? Por quê?

6. Há pessoas que acreditam que essa roupa justificaria que algumas situações ruins acontecessem com essa mulher. Outras discordam. O que você pensa da situação? Por quê?

7. Você poderia criar uma história sobre essa imagem (onde ela está e/ou vai, com quem, etc.)? (Se sim, como seria essa história?)



1. Quem você acredita que é essa mulher? (Contar sobre profissão, idade, gostos, etc)

2. O que você acha desse visual? Você gosta, ou não? Por quê?

3. Para você, há algo que se destaca ou que chama a sua atenção? (Se sim o que? Por quê?)

4. Ao olhar para ela, na sua opinião, você saberia dizer se é uma garota que está namorando, se é casada ou solteira? Por quê?

5. Há pessoas que consideram essa roupa inapropriada para algumas situações, outras não. Como você se posiciona? Por quê?

6. Há pessoas que acreditam que essa roupa justificaria que algumas situações ruins acontecessem com essa mulher. Outras discordam. O que você pensa da situação? Por quê?

7. Você poderia criar uma história sobre essa imagem (onde ela está e/ou vai, com quem, etc.)? (Se sim, como seria essa história?)

Anexo C- Instrumento de Pesquisa: Roteiro de Entrevista com Professores/as

1. Você poderia me falar um pouco sobre o seu trabalho? O que considera significativo em sua trajetória profissional?
2. Há quanto tempo você é professor/a? Há quanto tempo você atua na instituição que você trabalha atualmente?
3. Qual a faixa etária dos/as seus/suas alunos/as?
4. Na sua opinião, a sociedade espera coisas diferentes de homens e mulheres, ou não? Por quê?
5. Quando você escuta a expressão “educação sexual” o que vem em sua mente?
6. Você acredita que o tema da sexualidade deveria ser discutido dentro das salas de aula, ou não? Por quê?
7. (Caso a resposta anterior seja sim) Para você, há uma diferença entre como a educação sexual é abordada com os/as alunos/as e de como ela deveria ser?
8. Qual o posicionamento da escola em que você trabalha sobre a educação sexual dos/as alunos/as? Como esse trabalho é feito?
9. Existem professores/as que acreditam que a educação sexual pode estimular os/as alunos/as a iniciarem a vida sexual mais cedo, outros discordam e acreditam ser importante trabalhar essas questões em sala de aula. Qual a sua posição sobre isso? Por quê?
10. Você acredita que é possível abordar o tema da educação sexual em todas as matérias ou só em algumas específicas? Quais? Por que?
11. Para você, há brincadeiras de garotas e de garotos, ou não? Por quê?
12. Para você, esse assunto deve ser debatido de forma diferente para meninos e meninas, ou não? Por quê?

13. Pense em várias ideias e sugestões no sentido contribuir na prevenção na violência contra mulheres
14. Caso você tenha que desenvolver um trabalho sobre Educação Sexual em sala de aula, que tópicos abordaria? Como esses tópicos seriam abordados com os/as alunos/as?
15. O que você diria se seus alunos lhe perguntassem sobre como prevenir situações abusivas em relacionamentos íntimos?
16. Gostaria de acrescentar algo?

Perguntas sobre as imagens selecionadas



1. Quem você acredita que é essa mulher? (Contar sobre profissão, idade, gostos, etc)
2. O que você acha desse visual? Você gosta, ou não? Por quê?

3. Para você, há algo que se destaca ou que chama a sua atenção? (Se sim o que? Por quê?)
4. Ao olhar para ela, na sua opinião, você saberia dizer se é uma garota que está namorando, se é casada ou solteira? Por quê?
5. Há pessoas que consideram essa roupa inapropriada para algumas situações, outras não. Como você se posiciona? Por quê?
6. Há pessoas que acreditam que essa roupa justificaria que algumas situações ruins acontecessem com essa mulher. Outras discordam. O que você pensa da situação? Por quê?
7. Você poderia criar uma história sobre essa imagem (onde ela está e/ou vai, com quem, etc.)? (Se sim, como seria essa história?)



1. Quem você acredita que é essa mulher? (Contar sobre profissão, idade, gostos, etc)
2. O que você acha desse visual? Você gosta, ou não? Por quê?

3. Para você, há algo que se destaca ou que chama a sua atenção? (Se sim o que? Por quê?)
4. Ao olhar para ela, na sua opinião, você saberia dizer se é uma garota que está namorando, se é casada ou solteira? Por quê?
5. Há pessoas que consideram essa roupa inapropriada para algumas situações, outras não. Como você se posiciona? Por quê?
6. Há pessoas que acreditam que essa roupa justificaria que algumas situações ruins acontecessem com essa mulher. Outras discordam. O que você pensa da situação? Por quê?
7. Você poderia criar uma história sobre essa imagem (onde ela está e/ou vai, com quem, etc.)? (Se sim, como seria essa história?)



1. Quem você acredita que é essa mulher? (Contar sobre profissão, idade, gostos, etc)
2. O que você acha desse visual? Você gosta, ou não? Por quê?

3. Para você, há algo que se destaca ou que chama a sua atenção? (Se sim o que? Por quê?)
4. Ao olhar para ela, na sua opinião, você saberia dizer se é uma garota que está namorando, se é casada ou solteira? Por quê?
5. Há pessoas que consideram essa roupa inapropriada para algumas situações, outras não. Como você se posiciona? Por quê?
6. Há pessoas que acreditam que essa roupa justificaria que algumas situações ruins acontecessem com essa mulher. Outras discordam. O que você pensa da situação? Por quê?
7. Você poderia criar uma história sobre essa imagem (onde ela está e/ou vai, com quem, etc.)? (Se sim, como seria essa história?)



1. Quem você acredita que é essa mulher? (Contar sobre profissão, idade, gostos, etc)
2. O que você acha desse visual? Você gosta, ou não? Por quê?
3. Para você, há algo que se destaca ou que chama a sua atenção? (Se sim o que? Por quê?)
4. Ao olhar para ela, na sua opinião, você saberia dizer se é uma garota que está namorando, se é casada ou solteira? Por quê?
5. Há pessoas que consideram essa roupa inapropriada para algumas situações, outras não. Como você se posiciona? Por quê?
6. Há pessoas que acreditam que essa roupa justificaria que algumas situações ruins acontecessem com essa mulher. Outras discordam. O que você pensa da situação? Por quê?
7. Você poderia criar uma história sobre essa imagem (onde ela está e/ou vai, com quem, etc.)? (Se sim, como seria essa história?)

Anexo D – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Sexual: O papel da Escola na Prevenção da Violência Sexual contra as Mulheres

Pesquisador: Juliane Mesquita Obando

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 39840220.3.0000.0023

Instituição Proponente: Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.446.106

Apresentação do Projeto:

Introdução = Esse projeto engloba a importância da educação sexual no contexto familiar e escolar para a prevenção da violência sexual contra mulheres.

O projeto de pesquisa em questão apresenta como referencial teórico a psicologia cultural e discorre sobre questões referentes à construção das identidades sociais, as interfaces entre gênero, sexualidade e questões étnico/raciais, e sobre o movimento escola sem partido.

Neste documento, serão apresentadas informações mais detalhadas sobre o projeto de pesquisa, que possui como objetivo geral analisar os significados atribuídos por professores/as do Ensino Médio e por jovens adultos à Educação Sexual e como a mesma pode contribuir com a prevenção de situações de violência sexual contra as mulheres.

Objetivo = Analisar os significados atribuídos por professores/as do Ensino Médio e por jovens adultos à Educação Sexual e como a mesma pode contribuir com a prevenção de situações de violência sexual contra as mulheres.

Metodologia Proposta = Em termos metodológicos, será utilizada uma metodologia de investigação qualitativa mediante a realização de entrevistas individuais

semiestruturadas virtuais com os/as participantes, de forma integrada à apresentação de diferentes imagens (fotografias) previamente selecionadas.

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB**

Continuação do Parecer: 4.446.106

As imagens, enquanto artefatos culturais, podem se constituir em recursos metodológicos interessantes na análise e interpretação de diferentes fenômenos de interesse no campo da ciência psicológica. O uso de imagens visa estimular a construção de narrativas e reflexões por parte dos/as participantes sobre questões focalizadas no projeto de pesquisa em foco.

Serão realizadas 10 entrevistas individuais semiestruturadas. De forma mais específica, os/as participantes serão: 04 professores/as do Ensino Médio da rede de ensino pública ou particular do Distrito Federal, 03 jovens adultas com diferentes pertencimentos étnico-raciais e 03 jovens adultos com diferentes pertencimentos étnico-raciais. É importante destacar que todos/as participantes serão pessoas maiores de idade, que não fazem parte de populações vulneráveis e que serão selecionados/as via rede social da pesquisadora e não via instituição. Será mantido o sigilo em relação à identidade pessoal dos/as participantes e todos/as receberão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com o modelo disponibilizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília (CEP UniCEUB).

Metodologia de Análise de Dados = Após a realização das entrevistas individuais semiestruturadas virtuais, as mesmas serão transcritas e interpretadas a partir de categorias analíticas temáticas, construídas após a transcrição das entrevistas. Tais categorias serão elaboradas a partir de temas relevantes, considerando a fundamentação teórica, os objetivos do estudo e as informações construídas na pesquisa de campo.

Além de funcionar como "instrumento do pensamento e da ação" da pesquisadora no trabalho de análise e interpretação das informações construídas na pesquisa de campo, as categorias analíticas permitem organizar os resultados de uma forma que facilita a elaboração de análises comparativas sobre os aspectos convergentes e os aspectos divergentes presentes nas entrevistas realizadas.

Objetivo da Pesquisa:**Objetivo Primário:**

Analisar os significados atribuídos por professores/as do Ensino Médio e por jovens adultos à Educação Sexual e como a mesma pode contribuir

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar
Bairro: Setor Universitário CEP: 70.790-075
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3966-1511 E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

Continuação do Parecer: 4.446.106

com a prevenção de situações de violência sexual contra as mulheres.

Objetivos Específicos

- a) Compreender como os/as participantes percebem a educação sexual no contexto escolar e o papel que atribuem à educação sexual neste contexto.
- b) Analisar as relações entre gênero, pertencimento étnico-racial e violência sexual contra as mulheres a partir perspectiva dos/as participantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa apresenta baixos riscos. Tais riscos são inerentes ao procedimento de entrevista. Medidas preventivas durante a entrevista virtual serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será apresentada a orientação de que não existem respostas certas ou respostas erradas e que é esperado que o/a participante responda de acordo com as suas opiniões pessoais. Mesmo assim, caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento aos/às participantes, os/as mesmos/as não precisam realizá-lo.

Benefícios:

Ao participar da pesquisa, os/as participantes colaborarão com o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre o tema focalizado na pesquisa em questão.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa possui mérito acadêmico e oferece baixo risco aos participantes da pesquisa. A pesquisa conta com financiamento próprio e ha' descrição orçamentária. Observa-se que o período de submissão da pesquisa ao CEP UniCEUB não consta do cronograma apresentado. Então, reforça-se que a realização da pesquisa só poderá ocorrer após a aprovação pelo CEP UniCEUB. A pesquisa constará com recrutamento de participantes por rede social e não via institucional. Dessa forma, reforça-se o valor da apresentação e disponibilização do TCLE para os participantes da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar
 Bairro: Setor Universitário CEP: 70.790-075
 UF: DF Município: BRASÍLIA
 Telefone: (61)3986-1511 E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB**



Continuação do Parecer: 4.446.106

* folha de rosto devidamente apresentada; * Informações básicas do projeto; * TCLE; * Projeto de pesquisa.

Recomendações:

O CEP-UniCEUB ressalta a necessidade de desenvolvimento da pesquisa, de acordo com o protocolo avaliado e aprovado, bem como, atenção às diretrizes éticas nacionais quanto aos incisos XI.1 e XI.2 da Resolução nº 466/12 CNS/MS concernentes às responsabilidades do pesquisador no desenvolvimento do projeto:

XI.1 - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais.

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

- c) desenvolver o projeto conforme delineado;
- d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Observação: Ao final da pesquisa enviar Relatório de Finalização da Pesquisa ao CEP. O envio de relatórios deverá ocorrer pela Plataforma Brasil, por meio de notificação de evento. O modelo do relatório encontra-se disponível na página do UniCEUB

http://www.uniceub.br/instituicao/pesquisa/ins030_pesquisacomitebio.aspx, em Relatório de Finalização e Acompanhamento de Pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não possui pendências e está apta para aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo previamente avaliado, com parecer n. 4.445.863/20, tendo sido homologado na 21ª Reunião Ordinária do CEP-UniCEUB do ano, em 04 de dezembro de 2020.

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB**



Continuação do Parecer: 4.446.106

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1656374.pdf	05/11/2020 13:26:01		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_comite.pdf	05/11/2020 13:25:16	Juliane Mesquita Obando	Aceito
Folha de Rosto	folha_comite.pdf	05/11/2020 13:24:03	Juliane Mesquita Obando	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/11/2020 13:23:27	Juliane Mesquita Obando	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 08 de Dezembro de 2020

Assinado por:

Marilia de Queiroz Dias Jacome
(Coordenador(a))

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 8, sala 8.205, 2º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3986-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br