

RONALDO MATOS ALBANO

**A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE DE GÊNERO  
DE ALUNOS DO LICEU PIAUIENSE:  
SINALIZANDO DIFERENÇAS E DESIGUALDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Vilani Cosme de Carvalho.

TERESINA  
2008

RONALDO MATOS ALBANO

**A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE DE GÊNERO  
DE ALUNOS DO LICEU PIAUIENSE:  
SINALIZANDO DIFERENÇAS E DESIGUALDADES**

Dissertação de Mestrado aprovada em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2008 pela Banca Examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Vilani Cosme de Carvalho  
Universidade Federal do Piauí  
ORIENTADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Kelma Socorro Lopes de Matos  
Universidade Federal do Ceará  
EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria do Carmo Alves do Bomfim  
Universidade Federal do Piauí  
EXAMINADORA

TERESINA  
2008

À minha família, em especial, à minha mãe Maria das Graças e às minhas irmãs Arabela e Gracivalda por serem o meu alicerce e por me fazerem acreditar que as metamorfoses da vida são dotadas de um sentido que nos enobrece e nos faz crescer.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por guiar os meus caminhos de forma a me dar força e coragem para enfrentar os desafios do dia-a-dia.

À minha mãe, Maria das Graças Matos Albano, que com toda a sua experiência de vida, dedicação e muito amor, demonstra-me a importância de vencer os obstáculos e lutar com fervor pelo que acredito.

Às minhas irmãs, Arabela e Gracivalda, pelo incentivo diário e “injeções” de ânimo nos momentos de dificuldade.

À minha família, em especial, meus sobrinhos e o meu primo Marcus, pelo companheirismo e amizade incondicional que se fez presente durante todo esse percurso.

À colega e amiga Prof<sup>ª</sup>. Maria Alveni Barros Vieira pelas contribuições e disponibilidade decisivas no período da seleção e elaboração do Projeto de Pesquisa. Sem a sua ajuda não seria possível esse momento.

Ao Gustavo pela amizade, cumplicidade e a ajuda nos processos de tradução do português para o inglês.

Aos amigos que não estão listados aqui, mas que certamente estão no meu coração, por entenderem os necessários momentos de ausência da tão saudável e agradável convivência ao longo desse período.

À minha orientadora, Professora Dr<sup>ª</sup>. Maria Vilani Cosme de Carvalho, que foi uma facilitadora na construção da minha identidade acadêmica e de pesquisador, pelos riquíssimos e inesquecíveis momentos de aprendizado intenso.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, em especial à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria do Carmo Alves do Bomfim, pelo aprendizado e auxílio nas discussões sobre a temática gênero.

Aos colegas da 13ª Turma de Mestrado em Educação pela convivência e aprendizado conjunto que possibilitou o amadurecimento e enriquecimento acadêmico e pessoal, em especial aos amigos: Augusto Ximenes, Carmem Lúcia, Célia Revilândia, Cristiane Pinheiro, Ribamar Júnior, Virgínia Magalhães e Zélia Carvalho.

Aos alunos que participaram do Grupo Focal desta pesquisa;

Aos diretores do Liceu Piauiense que prontamente se dispuseram a colaborar, autorizando a realização desta pesquisa.

A todos aqueles, que não têm os seus nomes citados aqui, mas que de alguma forma, direta ou indiretamente, colaboraram para que esse sonho se concretizasse.

**“Não me parece adequado supor, portanto, um único modo de conhecer ‘científico’ que deva ser buscado por todos. Aproveito para expressar aqui minha desconfiança em relação àqueles cursos de metodologia ‘geral’ aos quais, obrigatoriamente, todos estudantes de pós-graduação devem seguir, sejam quais forem suas escolhas teóricas ou temáticas. O modo como pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas. É certamente, afetado por nossa história pessoal, pelas posições-de-sujeito que ocupamos, pelas oportunidades e encontros que tivemos e temos. O modo como conhecemos é, por tudo isso, incontrolável, volátil. [...] É preciso abandonar a pretensão de dominar um assunto ou uma questão ou de trazer ‘a grande resposta’ para um problema. Admitir a incerteza e a dúvida supõe poucas (raras) afirmativas categóricas ou indiscutíveis e o uso freqüente de formulações mais abertas.”**

**(Guacira Lopes Louro)**

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar como os alunos do ensino médio do Liceu Piauiense constroem sua identidade de gênero. A natureza desta pesquisa é qualitativa, consubstanciando uma discussão ampla acerca da identidade de gênero, de modo que possamos compreender como os adolescentes se reconhecem como homem e como mulher, em que medida a construção dos seus papéis sexuais influenciam na construção das suas identidades de gênero, como as discussões sobre gênero e/ou sexualidade estão presentes na família e na escola desses adolescentes e ainda de que forma esses espaços familiar e escolar contribuem nesse processo. O interesse em desenvolver esse estudo se origina e justifica-se tendo em vista a importância e a carência de estudos que dêem conta de investigar o processo em si de construção da identidade de gênero dos adolescentes. Fundamentados na concepção de que o ser humano se desenvolve em um processo contínuo e dinâmico, realizamos a análise teórica e a pesquisa empírica. Na análise teórica nos ancoramos na tese de Ciampa (1987, 1994, 2000), que define a identidade como um processo de metamorfose que tende à emancipação, nos estudos especialmente de Louro (1997, 2001a, 2001b, 2003, 2004, 2007) dentre outros, para fundamentar as discussões sobre gênero, e ainda em Ozella (2003), Aguiar; Bock e Ozella (2001), Moita Lopes (2002), dentre outros, para refletirmos sobre a adolescência. Na pesquisa empírica, utilizamos a técnica do grupo focal para a coleta dos dados, em um grupo formado por dez alunos, e realizamos a análise de conteúdo para interpretarmos esses dados. Os resultados nos permitem compreender que a identidade de gênero dos adolescentes é construída mediante as suas vivências nos vários contextos dos quais fazem parte e que os construtos sociais e culturais acerca do masculino e do feminino influenciam nessa construção, evidenciando que eles tendem a reproduzir os estereótipos sociais de desigualdades e de diferenciações entre os sexos ao se reconhecerem como homens e como mulheres. Os referenciais sexuais dos adolescentes também determinam essa consciência de gênero deles, bem como os padrões e papéis desempenhados pela família e pela escola em relação às questões sobre gênero e sexualidade. No entanto, os adolescentes dão indícios de possibilidades emancipatórias acerca da consciência do ser homem e do ser mulher, à medida que sinalizam também significados e sentidos que vão de encontro aos estigmas preconceituosos sobre gênero e sexualidade fortemente presentes nos espaços familiar e escolar.

**Palavras-chave:** Identidade. Gênero. Adolescência. Escola. Família

## ABSTRACT

The objective of this study is to investigate how high school students from Liceu Piauiense build their gender identity. The essence of this study is qualitative, consubstantiating a great discussion about gender identity, so that we can comprehend how adolescents recognize themselves as man and woman, in what manner the construction of their sexual roles influences the construction of their gender identity, how the discussion about gender and/or sexuality are present in that adolescents' school and families and yet how familiar and school spaces influence in that process. The interest in developing this study comes initially and justify itself in view of its importance and lack of studies which try to investigate the process of gender identity construction of adolescents. Based on the conception that the human being gets developed in a continuous and dynamical process, we made the theoretic analysis and the empirical research. In the theoretical analysis, we anchored this study in the Ciampa (1987, 1994, 2000) thesis, which defines identity as a metamorphosis process which tends to emancipation, in the studies made by Louro specially (1997, 2001a, 2001b, 2003, 2004, 2007), among others, to base the discussion about gender, and yet in Ozella(2003), Aguiar; Bock and Ozella (2001), Moita Lopes (2002), among others, to reflect about adolescence. In the empirical research, we used the technique of the focal group to take the data from a group composed by ten students and we made the content analysis to comprehend those data. The results permits us to comprehend the adolescents' gender identity is formed by their experiences in several contexts which they make part of and that the social and cultural construct related to male and female influence in that construction, showing that the adolescents tend to reproduce the social inequality and differentiation stereotypes between both sexes when they recognize themselves as men and women. The adolescents' sexual references determine their gender conscience too, as well as the patterns and roles played by family and school regarding gender and sexuality questions. However, the adolescents give evidences about emancipatory possibilities about the conception of man being and woman being, when they evidence meanings and significations that are against the prejudice stigmas over gender and sexuality strongly present in the familiar and school spaces.

**Keywords:** Identity. Gender. Adolescence. School. Family.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

**Ilustração 1** – Cartaz utilizado na dinâmica o “Semáforo dos Sexos” com as sinalizações de avaliação das condutas correspondente a cada cor.

**Ilustração 2** – Círculos sinalizadores entregues aos alunos para a utilização ao longo da dinâmica “Semáforo dos Sexos”.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO DO ADOLESCENTE: A ESCOLA E A FAMÍLIA MEDIANDO ESSE PROCESSO SUBJETIVO</b> .....	19
2.1	O HOMEM COMO SER HISTÓRICO, SOCIAL E CULTURAL .....	20
2.2	A ADOLESCÊNCIA E O ADOLESCER COMO PROCESSOS SOCIALMENTE CONSTRUÍDOS .....	22
2.3	A FAMÍLIA E A ESCOLA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO...	27
2.3.1	A FAMÍLIA .....	27
2.3.2	A ESCOLA.....	31
2.3.2.1	A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO HUMANA .....	38
2.4	O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE HUMANA .....	44
2.4.1	CONSCIÊNCIA, ATIVIDADE E AFETIVIDADE.....	49
2.5	ENTENDENDO A CATEGORIA GÊNERO E A IDENTIDADE DE GÊNERO DO ADOLESCENTE.....	57
2.5.1	A CATEGORIA GÊNERO EM EVIDÊNCIA NA FORMAÇÃO HUMANA .....	57
2.5.2	A IDENTIDADE DE GÊNERO DO ADOLESCENTE EM CONSTRUÇÃO .....	64
<b>3</b>	<b>O PROCESSO DE PESQUISA</b> .....	72
3.1	A NATUREZA DA PESQUISA .....	72
3.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	75
3.2.1	O UNIVERSO DA PESQUISA E O ACESSO À ESCOLA.....	75
3.2.2	OS ALUNOS PARTICIPANTES.....	78
3.2.3	O PROCESSO DE COLETA DOS DADOS.....	80
3.2.3.1	A TÉCNICA DE GRUPO FOCAL .....	80
3.2.3.2	O ROTEIRO DE ESTRUTURAÇÃO E EXECUÇÃO DOS GRUPOS .....	82
3.2.4	O PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....	89

<b>4</b>	<b>O PENSAR, O SENTIR E O AGIR DE ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO DESVELANDO O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO</b> .....	92
4.1	SER HOMEM E SER MULHER: DEFINIÇÕES DOS PAPÉIS SOCIALMENTE CONSTRUÍDOS .....	92
4.1.1	SER HOMEM: PROCRIADOR, PROVEDOR, EDUCADOR, CAPAZ.....	93
4.1.2	SER MULHER: PROCRIADORA, MATERNAGEM, CUIDADORA, INCAPACIDADE, MATURIDADE .....	100
4.1.3	IMAGENS POSITIVAS DE SI E NEGATIVAS DO OUTRO .....	106
4.2	A AVALIAÇÃO DAS CONDUTAS E DOS PAPÉIS SOCIAIS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE DOS ADOLESCENTES E DE SUAS FAMÍLIAS NA INTERFACE DOS DISCURSOS .....	112
4.2.1	CONDUTAS SOCIALMENTE DITAS MASCULINAS REALIZADAS POR HOMENS E CONDUTAS SOCIALMENTE DITAS FEMININAS REALIZADAS POR MULHERES .....	113
4.2.2	CONDUTAS SOCIALMENTE DITAS MASCULINAS REALIZADAS POR MULHERES.....	120
4.2.3	CONDUTAS SOCIALMENTE DITAS FEMININAS REALIZADAS POR HOMENS .....	127
4.3	SEXUALIDADE E GÊNERO: A CONSCIÊNCIA DOS ALUNOS E O PAPEL DA ESCOLA .....	135
4.3.1	A CONSCIÊNCIA DOS ALUNOS SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO POR MEIO DA ANÁLISE DO FILME BILLY ELLIOT .....	136
4.3.2	CONDUTAS E POSTURAS NA ESCOLA DIANTE DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE .....	142
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	151
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	155
	<b>APÊNDICES</b> .....	161

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse nesta pesquisa, além de motivação acadêmica e social, tem uma motivação pessoal, a qual surgiu desde a época das graduações em Licenciatura Plena em Psicologia, bem como em Formação de Psicólogo. Nesse processo de formação, pudemos perceber o quanto as questões de gênero e a forma deste se constituir, em uma dada comunidade, refletem-se não só nas condutas e posturas do alunado no âmbito escolar (experiências obtidas durante o estágio da prática de ensino em escolas de ensino médio, para a obtenção do título de licenciado), bem como no contexto clínico, por meio da psicoterapia, na qual as “queixas” que justificavam a busca dos adolescentes pelo acompanhamento psicoterápico perpassavam também por conflitos direta ou indiretamente relacionados a gênero.

Ao longo da prática profissional na psicologia clínica e na docência, as percepções das questões sobre gênero e as inúmeras repercussões destas na vida escolar e pessoal dos adolescentes foram mantidas. Dessa realidade e ainda das constantes reflexões e buscas de respostas, ou melhor, de caminhos que pudessem proporcionar reflexões mais efetivas e direcionadas para tal temática, fomos estruturando o interesse efetivo de desenvolver uma pesquisa sobre a temática gênero.

Tendo como foco esse interesse, passamos a pesquisar os estudos que estavam sendo ou tinham sido desenvolvidos nos últimos anos sobre a temática gênero, adolescência e escola. Percebemos, no entanto, que tal discussão vem sendo evidenciada em estudos nas mais diferentes perspectivas. Fernandes (2005), por exemplo, pesquisou a formação da identidade social do adolescente, entre quinze e dezoito anos de idade, com base nas discussões sobre as relações de gênero e de sexualidade de um grupo de adolescentes, nos contextos escolar e social desse grupo. Para tanto, estabeleceu seu foco nas observações realizadas num dos espaços de interação desses adolescentes: a sala de aula, numa escola da rede estadual de ensino na cidade de Santa Fé do Sul, São Paulo. O pesquisador constatou, por meio das elaborações discursivas dos sujeitos presentes na escola, que as construções sociais das identidades são processos discursivos e de integração e que no âmbito escolar há uma reprodução dos valores impostos socialmente, ou seja, as narrativas discursivas elaboradas pelos sujeitos pesquisados têm como foco de construção o modelo hegemônico da masculinidade, com base na dominação de poder masculino e esta como resultado dos

construtos sociais e históricos acerca do masculino e do feminino ao longo da própria evolução humana.

Já Campagna (2003), ao pesquisar os aspectos da organização da identidade feminina no início da adolescência de vinte garotas de doze anos, constatou que o início da adolescência feminina é um momento de extrema fragilidade, devido às pressões internas e externas a que estão expostas as meninas. A autora constatou, ainda, que as garotas se identificam muito com os pais, com outros familiares e também com os colegas e com os modelos veiculados pelos meios de comunicação. Outro achado refere-se ao meio social, que dificulta o processo de reorganização da identidade, ao impor padrões idealizados de beleza e não oferecer um lugar de pertencimento a essas jovens.

Outro estudo realizado sobre adolescência articulada com algumas questões sobre gênero foi o de Trindade (2005), que objetivava compreender como mulheres que se tornaram mães na adolescência constituíram o significado da maternidade no contexto de suas vidas. O estudo foi realizado com quatorze mulheres na faixa etária de vinte a vinte e quatro anos, residentes na periferia de Maceió, Alagoas, que se tornaram mães na adolescência. A pesquisadora concluiu que a vida dessas mães foi marcada pelas condições de desigualdade em que vivem, condições socioeconômicas e culturais e de gênero. Dessa forma, apesar de seus desejos manifestos de sonhos e planos pessoais e profissionais abandonados em função da maternidade, elas encontram poucas oportunidades objetivas de romper com o contexto de vida em que estão inseridas, ressignificando, assim, suas identidades maternas e também de gênero.

Ao pensarmos em investigar o processo constitutivo do referencial de gênero dos adolescentes teresinenses, buscamos na categoria identidade o suporte para realizar tal investigação, uma vez que essa categoria apresenta-se como importante construto no campo da Psicologia Social e nos possibilita uma apreensão e compreensão ampla do fenômeno da construção dos referenciais de gênero. Para tanto, optamos como referencial teórico o conceito de identidade do psicólogo social Ciampa (1987). Esse autor concebe a identidade como um processo de constante transformação e diretamente relacionado com o desenvolvimento do indivíduo e suas relações sociais com o homem<sup>1</sup> e com o meio histórico, social e cultural no qual está envolvido. Tal perspectiva viabilizaria nesta pesquisa, o entendimento da categoria gênero a partir da inter-relação desta com a categoria identidade.

---

<sup>1</sup> Ao utilizarmos o termo “homem”, estamos nos referindo ao ser humano, portanto, entendemos que essa terminologia refere-se tanto a homens quanto a mulheres.

Definimos como objetivo geral deste estudo investigar como alunos do ensino médio da cidade de Teresina-PI constroem sua identidade de gênero. Tal definição possibilitou-nos desenvolver um trabalho que prioriza, em sua essência, a compreensão do processo constitutivo da identidade de gênero de adolescentes em fase escolar. Além disso, ao realizarmos a investigação prévia do que vem sendo pesquisado nesse campo, não encontramos trabalhos que enfatizassem o processo em si de construção da identidade de gênero.

Para tanto, alguns questionamentos preliminares foram surgindo, levando-nos a reflexões acerca das inquietações e também das motivações e dos objetivos específicos que norteariam este trabalho. Uma questão inicial foi: Como os adolescentes na atualidade, diante de tantas mudanças sociais, culturais e políticas sobre as condutas e posturas sexuais e de gênero, definem o que é ser homem e o que é ser mulher? Essa indagação, diante das reflexões já explicitadas anteriormente sobre as questões de gênero, despertou-nos a uma possível investigação para captar esse reconhecimento dos adolescentes piauienses, mais especificamente da cidade de Teresina. Ou seja, avaliarmos como essa auto-referência de gênero está sendo constituída por esses jovens seria importante, uma vez que estes se encontram num momento da vida em que as decisões, conflitos, transformações e ressignificações sobre gênero estão mais afloradas e eles não têm elementos suficientes em que se apoiar. Assim, diante desse questionamento, definimos como primeiro objetivo específico entender como os adolescentes se reconhecem como homem e como mulher em meio às suas definições sobre o que é ser homem e o que é ser mulher.

Ao pensarmos sobre esse processo constitutivo da identidade de gênero do adolescente, surgiu o segundo objetivo específico deste estudo: analisar em que medida a construção dos papéis sexuais pelos adolescentes influenciam na construção da sua identidade de gênero. Tal objetivo surgiu a partir do momento que entendemos que as questões ligadas à sexualidade também estão fortemente articuladas com as questões de gênero, pois, embora sejam categorias diferentes, se inter-relacionam de forma muito próxima, em especial no momento da adolescência, no qual as questões referentes à sexualidade estão mais afloradas e também se configurando, assim como os referenciais masculinos e femininos. Assim, ao nos propormos estudar a identidade de gênero de adolescentes, necessariamente teríamos de analisar algumas questões relativas à sexualidade e aos papéis sexuais desses adolescentes.

Outros dois pontos de questionamentos referiram-se à reflexão sobre a influência da família e da escola na construção da identidade de gênero do adolescente, pois concordamos com Ciampa (1994, p. 64), quando esse autor afirma que “[...] o conhecimento

de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses e etc.” Ou seja, percebermos também que os espaços familiar e escolar do adolescente, na estruturação da pesquisa, seria uma condição fundamental ao pensarmos os contextos significativos em que estes vivem e que certamente também apresentam seus próprios referenciais de gênero e influenciam na construção da identidade de gênero dos que convivem nesses espaços. Assim, um terceiro objetivo específico definido foi entender como as discussões sobre gênero e/ou sexualidade estão presentes na família e na escola desses adolescentes e um quarto objetivo foi analisar de que forma esses espaços familiar e escolar contribuem na construção da identidade de gênero desses adolescentes.

Diante dessa diversidade de indagações, delineamos os objetivos que esclarecem e justificam a necessidade de desenvolvermos uma pesquisa que englobasse as categorias adolescência, gênero, identidade, família e escola, de forma que a articulação dessas se desse no âmbito de uma compreensão do processo que constitui e engendra, em especial, o referencial masculino e feminino para os adolescentes.

Vale ressaltarmos que a escolha por adolescentes como interlocutores dessa pesquisa deveu-se ao nosso entendimento de que os adolescentes caracterizam-se por vivenciar um período de extrema complexidade existencial, complexidade esta determinante das posturas e condutas socioculturais futuras do indivíduo. De acordo com a literatura, em especial, Ozella (2003), Aguiar; Bock e Ozella (2001), Moita Lopes (2002), Outeiral (2003), dentre outros, a adolescência é um momento do desenvolvimento no qual o indivíduo sofre a sua primeira grande crise de identidade, ou seja, esta crise se dá de forma mais explícita e, inevitavelmente, nesse momento da vida de forma a deixar o indivíduo confuso e com muitas dúvidas sobre a sua própria identidade.

Nesse processo constitutivo da identidade do adolescente, está também a construção da identidade de gênero, pois um dos problemas que desencadeiam essa confusão identitária durante a adolescência é o surgimento de dúvidas e incertezas, dentre outras, sobre questões ligadas à sexualidade e ao desempenho dos papéis feminino e masculino, isto é, às questões relacionadas à identidade sexual e de gênero, que se constituem, simultaneamente, e estão diretamente relacionadas.

Investigar, portanto, tal processo exige de nós uma articulação complexa, pois concordamos com Louro (1997, p. 21), quando evidencia que “para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos” e, portanto, gênero

torna-se um conceito fundamental. Essa perspectiva sinaliza ainda a necessidade de uma ampla articulação para compreendermos essas questões de gênero, que, nesse estudo, são atreladas a categorias igualmente complexas como identidade e adolescência.

Assim, observamos o quanto falar de gênero torna-se delicado, diante dessas dimensões que compõem a sua estruturação e de tantas conexões que, inevitavelmente, direcionam diferentes olhares e diferentes formas de conceber e entender o referido tema. Porém, também se torna desafiador, na medida em que tal discussão possibilita-nos refletir sobre todo esse processo constitutivo, articulado com o espaço familiar e escolar dos adolescentes, mediante suas experiências dos referenciais de gênero vivenciados também nesses contextos.

Realizamos, portanto, esta articulação, evidenciando, inicialmente, as inter-relações entre adolescente e família. Espaço primeiro no qual o indivíduo se insere socialmente e mantém os primeiros contatos e trocas com o mundo objetivo e suas representações, a família possibilita uma vivência intensa de valores e costumes, mediante os quais o adolescente vai consolidando e desenvolvendo sua identidade de forma a articular a sua subjetividade e o mundo externo. De acordo com Reis (1997, p. 100) “[...] a família teria por função desenvolver a socialização básica numa sociedade que tem sua essência no conjunto de valores e papéis.” Nesse estudo, portanto, um aspecto explorado é como os papéis sexuais e de gênero e as discussões sobre esses papéis surgem no espaço familiar e contribuem na construção da identidade de gênero dos adolescentes.

Um outro contexto de socialização que também se evidencia como fundamental na vida do indivíduo é a escola. Abordamos tal discussão, enfatizando a relação entre o papel dos educadores e as práticas pedagógicas presentes no espaço escolar com a construção da identidade de gênero dos seus alunos. Essa reflexão direciona mais um ponto de análise para a compreensão desse fenômeno e o caracteriza de forma peculiar, pois, de acordo com Louro (1997, p.64), “[...] os currículos, as normas, os procedimentos de ensino [...] são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe e são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores.”

Assim, não podemos descartar a dimensão do espaço escolar e sua repercussão na vida e na construção da identidade de gênero dos alunos, por esse ser um importante contexto de socialização do indivíduo, e que, no período da adolescência, toma uma dimensão muito significativa na vida dos indivíduos, pelas trocas efetivas que permeiam esse espaço denso e comum a todos os adolescentes.



Por toda essa gama de aspectos como família, escola, gênero, identidade, sexualidade e adolescência evidenciados até aqui, percebemos como essa pesquisa caracteriza-se por um estudo amplo e que exige uma articulação e um referencial teórico-metodológico que viabilize, de maneira coerente, o nosso entendimento sobre cada categoria, mais especialmente a convergência de todas elas ao interpretarmos os dados e compreendermos como os adolescentes constroem a sua identidade masculina e feminina.

Para tanto, necessário se fez que optássemos por uma visão de homem e de mundo para nortear o nosso olhar sobre o objeto de estudo em questão e, assim, nos referenciarmos nos teóricos que possibilitem a interpretação do fenômeno estudado. Adotamos, portanto, a concepção de homem como ser social, histórico e cultural e que se desenvolve diante dessa perspectiva, ou seja, um homem que está em constante relação com o meio em que vive e que produz sentidos e significados aos referenciais desse mundo social e ao mesmo tempo, é produzido por este mundo, à medida que sofre a influência direta da cultura, dos valores, hábitos e costumes da realidade objetiva. Assim, as representações e referenciais que o homem produz sobre o mundo objetivo também interferem na constituição da sua subjetividade.

Portanto, pesquisar e compreender o processo de construção da identidade de gênero do adolescente do ensino médio da cidade de Teresina-PI justifica-se por nos possibilitar uma reflexão a respeito da influência do contexto social, histórico e cultural no qual esses adolescentes estão inseridos, como constituem essa identidade e então lançarmos um olhar mais cauteloso sobre a subjetividade de cada indivíduo. Esse olhar possibilitará uma reflexão crítica da forma como nós (família, escola, sociedade, profissionais da educação, dentre outros) poderíamos viabilizar transformações nas práticas e posturas diante das questões de gênero, em quaisquer dos espaços acima citados, como forma de minimizar os rótulos e condutas estereotipadas e preconceituosas tão comuns, e que trazem como conseqüências inúmeros entraves para a vida humana.

Conhecendo e entendendo de que forma a identidade de gênero se constitui para o indivíduo, teremos mais condições de desenvolver o respeito à emancipação e às transformações próprias do processo de desenvolvimento de cada ser humano e, conseqüentemente, não reforçar condutas de marginalização e segregação social diante das questões de gênero no mundo em que vivemos.

Todas essas reflexões sobre gênero e identidade possibilitaram a estruturação e a consolidação desse trabalho, na busca incessante de uma inter-relação entre os aspectos que permeiam e delinham o processo de construção da identidade de gênero, articulando tal

construção com os referenciais existentes também para além do psiquismo do próprio adolescente, com o seu meio social, em especial os espaços familiar e escolar.

Nossas reflexões, análises e interpretações foram estruturadas em mais 4 capítulos, além deste introdutório. O Capítulo 2 - *A construção da identidade de gênero do adolescente: a escola e a família mediando esse processo subjetivo* - traz uma discussão teórica sobre o próprio processo de construção da identidade de gênero, de acordo com os estudos e teóricos que tratam da temática, articulados a uma reflexão sobre dois importantes contextos de socialização do indivíduo e suas práticas relativas ao gênero e à identidade: a família e a escola.

No Capítulo 3 - *O processo de pesquisa* -, narramos todo o processo de construção do referencial teórico e metodológico que embasaram a estruturação e a execução da coleta dos dados empíricos e, ainda, os primeiros passos para a realização da análise desses dados. No Capítulo 4 - *O pensar, o sentir e o agir de adolescentes do ensino médio desvelando o processo de construção da identidade de gênero* -, fazemos a análise propriamente dita dos dados e, a partir desta, apresentamos os significados e sentidos produzidos pelos alunos pesquisados, mediante as interações realizadas no grupo focal e que pudemos estruturar em três categorias que emergiram no processo de análise e nortearam a nossa compreensão:

- a) Ser homem e ser mulher: definições dos papéis socialmente construídos;
- b) A avaliação das condutas e dos papéis sociais sobre gênero e sexualidade dos adolescentes e de suas famílias na interface dos discursos;
- c) Sexualidade e gênero: a consciência dos alunos e o papel da escola.

Por fim, no Capítulo 5 - *Considerações Finais* -, fazemos uma reflexão sobre os resultados alcançados, salientando que estes responderam ao objetivo proposto, inicialmente, e que tais resultados sinalizam possíveis articulações deste trabalho com áreas e práticas sociais que podem ser iluminadas pela discussão da identidade de gênero do adolescente e que permeiam pelo seu processo constitutivo.

## **2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO DO ADOLESCENTE: A ESCOLA E A FAMÍLIA MEDIANDO ESSE PROCESSO SUBJETIVO**

Ao pensarmos em como se dá o processo de construção da identidade de gênero do adolescente, surgem inúmeras reflexões. Na intenção de respondermos a tal indagação é que sistematizamos neste capítulo algumas reflexões teóricas que possam subsidiar a compreensão desse processo, discutindo e articulando categorias de estudo tão amplas e complexas, como identidade, gênero e adolescência.

Uma das formas de contemplarmos esse objetivo central de compreensão do processo de construção da identidade de gênero do adolescente foi delimitar em que dimensões estaríamos articulando essas três categorias. Diante disso, lançamos, pois, o olhar sobre dois importantes contextos de socialização do indivíduo que têm função central na vida dos adolescentes - a família e a escola -, e entendidos como mediadores do processo subjetivo de construção da identidade de gênero do adolescente.

Como forma de situar o leitor na lógica adotada nessa discussão, estruturamos este capítulo em vários tópicos e subtópicos que organizam e facilitam o entendimento sobre a referida temática. Inicialmente, realizamos uma discussão acerca da concepção de homem que adotamos nesse trabalho e que perpassará todas as discussões, ou seja, discutiremos sobre a compreensão do homem e da mulher como seres sócio-históricos e culturais. Num segundo subtópico, trataremos das discussões acerca do período da adolescência e do seu próprio processo constitutivo na perspectiva sócio-histórica de compreensão de homem e de mundo.

No terceiro subtópico, realizamos uma análise da família e da escola como contextos de socialização do indivíduo e que vão mediar a sua formação. Vale ressaltar que a perspectiva de família adotada não exclui ou desconsidera os diversos modelos de família ou até mesmo as não-famílias que existem na contemporaneidade. Assim, na perspectiva teórica que adotamos e em meio aos alunos que participaram da pesquisa empírica desse estudo, tomamos por base a família nuclear como esse primeiro espaço de relações sociais e mediador da formação também subjetiva dos seus membros. A discussão sobre a escola articula a influência dessa instituição e das suas práticas pedagógicas no processo de formação do homem e da mulher e, conseqüentemente, na construção das suas identidades.

No quarto subtópico, evidenciamos o próprio processo de construção da identidade humana, articulando as categorias consciência, atividade e afetividade, uma vez

que, de acordo com a concepção de identidade que adotamos, estas constituem e expressam a identidade humana.

No quinto subtópico, articulamos as categorias evidenciadas até então, iniciando com uma reflexão sobre a categoria gênero na formação humana e, em seguida, discutimos as inter-relações desta com as demais categorias explicitadas ao longo do capítulo.

## 2.1 O HOMEM COMO SER HISTÓRICO, SOCIAL E CULTURAL<sup>2</sup>

Inúmeras são as concepções acerca do homem e do seu desenvolvimento no mundo que o cerca. Várias são as vertentes que buscam de forma incessante dar explicações e proporcionar entendimentos satisfatórios sobre o ser humano e sua complexidade, ora embasadas pelas diferentes áreas do conhecimento, como a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia, dentre outras, ora fundamentadas pelas crenças e/ou valores do senso comum, como as concepções religiosas sobre o surgimento do homem e o seu desenvolvimento. São formas variadas, e muitas vezes opostas, que demonstram claramente a busca constante de respostas que possam dar suporte à compreensão do ser humano em sua totalidade, independente do embasamento que as fundamenta, sejam estes científicos ou não.

Nessa busca surge a abordagem sócio-histórica, como uma das vertentes que compreende o homem e o seu processo de desenvolvimento psicológico partindo de análises filogenéticas e ontogenéticas, ou seja, compreende o desenvolvimento do ser humano tanto no que diz respeito à sua espécie quanto ao seu desenvolvimento como indivíduo. Essa abordagem, como bem explicita a terminologia que a define, articula os fatores sociais, históricos e também culturais na compreensão desse homem e dos seus processos evolutivos. Ou seja, o homem ao se relacionar de forma contínua e dinâmica com a realidade da qual faz parte, influencia e é influenciado por essa mesma realidade nas dimensões sócio-históricas e culturais que constituem tal realidade.

Inúmeras ciências se apóiam nessa concepção de homem a fim de desenvolverem seu arcabouço teórico, dentre elas, algumas abordagens da Psicologia, que como inúmeras áreas do conhecimento, também tem os seus anseios sobre a compreensão da complexidade humana e desde o seu surgimento como ciência, através de diferentes vertentes teóricas, busca aprimorar essas diversas concepções.

---

<sup>2</sup> Esta concepção adotada ao longo deste trabalho refere-se aos seres humanos. Entendemos, portanto, que ao utilizarmos o termo “homem”, estamos nos referindo tanto a homens quanto a mulheres.

Não é pretensão nossa, discutir as diversas perspectivas que a Psicologia faz uso para entender o homem, mas sim, centrar-se em uma dessas perspectivas – a concepção até então discutida – e que fundamenta alguns pressupostos da chamada Psicologia Sócio-Histórica. Essa vertente teórica se contrapõe a algumas concepções em Psicologia, muitas vezes predominantes, que analisam o homem como ser estritamente biológico, que vai desenvolvendo suas características e condutas baseado na predeterminação dada pela natureza, ou seja, o homem seria apenas um organismo biologicamente determinado.

Na concepção de homem como um ser sócio-histórico, o processo de desenvolvimento do psiquismo humano tem como fundamento central a idéia de que “[...] o nosso substrato biológico não nos impõe nada, só nos dá as condições para construirmos nossa própria atividade psíquica, de forma livre e singular, mas dependente da realidade social” (CARVALHO, 2004, p. 12).

Um dos expoentes da perspectiva sócio-histórica na Psicologia foi Lev Semenovitch Vygotsky, que numa tentativa de compreender vários aspectos das condutas humanas, adotou tal visão sobre o homem e sobre o desenvolvimento do seu psiquismo. Com base nessa Psicologia, entendemos que:

O homem é uma criatura social, e as condições socioculturais o modificam profundamente, desenvolvendo toda uma série de novas formas e técnicas em seu comportamento: um estudo consciencioso dessas características constitui a tarefa específica da ciência da psicologia (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 200).

É coerente dizermos então, que para a Psicologia Sócio-Histórica, a relação dialética entre o individual e o social é o que possibilita a constituição do homem e dos seus processos psíquicos. Ou seja, a articulação entre essas dimensões sociais e individuais, envolvidas pelo viés da história e da cultura desse homem é o que o definem como um ser único, que nasce com o seu substrato biológico, mas que é no processo de interação social que se constituem como seres humanos.

O homem na sua relação com o mundo mediada pela atividade, linguagem, interação social, suas emoções, dentre outros, vai constituindo o seu psiquismo e como uma de suas expressões, a sua subjetividade. Ou seja, por meio da socialização do indivíduo, de sua apropriação dos valores, regras, condutas e costumes da sociedade, ocorrerá paulatinamente o processo de individualização do mesmo, ao internalizar tais elementos sociais e assim constituir a sua subjetividade.

Uma das expressões dessa subjetividade é a identidade do indivíduo, que se caracteriza pela própria “noção do eu” que este desenvolve e que perpassa diferentes esferas significativas da vida do indivíduo, como por exemplo, a identidade sexual, familiar e de gênero.

É importante, portanto, observarmos a articulação existente nos elementos constituintes da identidade humana e, conseqüentemente, a necessidade de percebermos as dimensões sociais, históricas e culturais que inevitavelmente estão presentes nesse processo e que corroboram com a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e a sua concepção de ser humano. Nessa perspectiva é que no tópico a seguir estabeleceremos uma discussão sobre uma das categorias centrais desse capítulo: a adolescência e o seu processo de constituição.

## 2.2 A ADOLESCÊNCIA E O ADOLESCER<sup>3</sup> COMO PROCESSOS SOCIALMENTE CONSTRUÍDOS

De acordo com Ozella (2003, p. 9) “a concepção vigente e hegemônica na Psicologia é de uma adolescência como etapa natural, inerente e própria do desenvolvimento do homem”, ou seja, um momento da vida do jovem marcado por crises “naturais” da idade e conflitos de várias ordens, em especial, devido à emergência da sexualidade e de outras conturbações e assim tais características teriam conotações negativas e patologizadas e aconteceriam de maneira universal para todos.

A abordagem sócio-histórica, portanto, não nega essa visão acerca da adolescência, mas a considera como uma construção social, histórica e cultural. Como nos esclarece Ozella (2003, p. 9) a adolescência deve ser entendida

[...] como uma criação histórica da humanidade. Um fato que passou a fazer parte da cultura enquanto significado, isto é, um momento interpretado e construído pelos homens, um período constituído historicamente. (OZELLA, 2003, p. 9)

Entendemos essa articulação complexa do desenvolvimento do indivíduo em todas as dimensões que o constituem. Porém, para compreendermos essa concepção de adolescência, vamos explicitar as idéias de alguns estudiosos dessa temática como, por

---

<sup>3</sup> O termo *adolescere* deve ser entendido neste texto como o próprio processo de tornar-se adolescente, ou seja, esse momento da vida do indivíduo visto como um dos intensos processos de transformação ao longo da vida do mesmo.

exemplo, Calligaris (2000) que concebe a adolescência como uma moratória<sup>4</sup> imposta ao jovem, a qual teve sua repercussão no começo do século 20, especialmente depois da Segunda Guerra Mundial. A adolescência, portanto, é caracterizada pelo autor como socialmente construída e surge como uma alternativa de delimitar espaços e funções num contexto cultural tão complexo que viabilize a entrada do jovem no mundo adulto. Sobre essa questão, o autor esclarece:

[...] há um sujeito capaz, instruído e treinado por mil caminhos – pela escola, pelos pais, pela mídia – para adotar os ideais da comunidade. Ele se torna um adolescente quando, apesar de seu corpo e seu espírito estarem prontos para a competição, não é reconhecido como adulto. Aprende que, por volta de mais dez anos, ficará sobre a tutela dos adultos, preparando-se para o sexo, o amor e o trabalho, sem produzir, ganhar ou amar; ou então produzindo, ganhando e amando, só que marginalmente (CALLIGARIS, 2000, p. 15).

Na perspectiva de Calligaris (2000), o adolescente teria uma espécie de “dívida” com aqueles que constituem o seu contexto sócio-cultural e que se apresentam como “outros” significativos na vida dele. Percebemos aí a própria articulação dialética engendrada na estruturação das relações do adulto e do adolescente no mundo que os cerca. Esses adultos, obviamente mais experientes e detentores dos poderes de decisão, no contexto cultural, determinam o momento certo de entrada desses jovens no mundo adulto, como forma de aperfeiçoamento e de preparação para que os valores e costumes socializados ao longo de toda a vida sejam possíveis de serem colocados em prática de forma aprovada socialmente e, para isso, delimitaram esse momento de preparação chamado adolescência. Portanto, nessa perspectiva, a adolescência é concebida como o resultado das necessidades sócio-culturais de cada contexto do qual o jovem faz parte até que esteja pronto para a entrada no mundo adulto.

Podemos perceber que a nossa cultura compreende a adolescência como um momento do desenvolvimento, o qual se caracteriza por ocorrer mudanças orgânicas típicas da puberdade que o definem como tal. Porém, essas mudanças apresentam-se e repercutem de forma muito particular para cada indivíduo, não se apresentando numa cronologia tão delimitada e fechada que caracterize todos os jovens de determinada faixa etária, por exemplo, como adolescentes. Assim, seguindo essa perspectiva, cabe-nos inferir que não há um critério cronológico padrão para todos os jovens que defina o momento que vai da puberdade até a idade adulta, isso varia desde a singularidade de cada indivíduo até as

---

<sup>4</sup> Moratória de acordo com Tersariol (1996) significa “dilação de prazo, concebida pelo credor ao devedor, para pagamento de uma dívida”.

características sócio-históricas e culturais do contexto no qual está inserido. De acordo com essa visão, Calligaris (2000, p. 16), de forma sintética, define a adolescência e faz uma articulação desta com o contexto do indivíduo ao esclarecer que:

Uma vez transmitidos os valores sociais mais básicos, há um tempo de suspensão entre a chegada à maturação dos corpos e a autorização de realizar os ditos valores. Essa autorização é postergada. E o tempo de suspensão é a adolescência. Esse fenômeno é novo, quase especificamente contemporâneo. É com a modernidade tardia (com o século que mal acabou) que essa moratória se instaura, se prolonga e se torna enfim mais uma idade da vida.

Assim, seria fácil compreendermos a instabilidade como característica deste período e esta ser tão discutida e evidenciada pelos estudiosos sobre a adolescência, pois os adolescentes demonstram, no seu comportamento, reações a essa espécie de ruptura do seu próprio processo de ser no mundo, de tornar-se. Tal ruptura, lembremos, é desencadeada numa dimensão cultural que instaurou padrões e regras a serem aplicadas e incorporadas pelos jovens em desenvolvimento. Todo processo de “bloqueio” ou de limitação de um movimento intenso, tem a possibilidade de gerar inquietações e respostas nem sempre agradáveis a esse limite, e para os adolescentes, não seria diferente. Compreendermos, pois, que o desenvolvimento adolescente e as mudanças típicas deste período, exige-nos um olhar amplo e articulado com o contexto desse adolescente, ou seja,

[...] é preciso superar as visões naturalizantes e entender a adolescência como constituída socialmente a partir de necessidades sociais e econômicas dos grupos sociais e olhar e compreender suas características como características que vão se constituindo no processo (AGUIAR, BOCK; OZELLA, 2001, p. 171).

Nessa perspectiva, não significa, portanto, descartarmos o desenvolvimento fisiológico do indivíduo no que se refere às características da puberdade, as quais são explícitas nesse momento, mas sim atentarmos para o contexto social e cultural que também interfere e direciona, em cada cultura e para cada indivíduo de forma singular, a definição de que momento seria a adolescência, entendida como um processo que se estrutura e transforma-se permanentemente articulando as dimensões biológicas, sócias, históricas e culturais de cada ser humano.

Outra perspectiva que corrobora com a concepção sócio-histórica de homem e o surgimento da adolescência é a que estabelece uma inter-relação entre o desenvolvimento



do indivíduo e a sociedade capitalista. Em outros termos, na sociedade capitalista o indivíduo deverá ser incluído oficialmente e, portanto, às exigências desta mesma sociedade vão gradativamente se submetendo. Sobre esse olhar Kahhale (2003, p. 92) entende que “a adolescência refere-se a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade de preparo técnico”.

Percebemos assim, que as regras e exigências de inserção propriamente dita no contexto social do qual faz parte, solicita do indivíduo essa preparação para a entrada no mundo adulto e de aprovação social de que está realmente pronto para assumir as inúmeras responsabilidades exigidas sócio-culturalmente.

De acordo com Calligaris (2000), para os adultos, os adolescentes detêm no seu cotidiano uma “liberdade” e despreocupações com obrigações que sobrecarregam a vida adulta e por isso, podem e devem ser felizes. Já para o adolescente, este é privado de vivenciar a felicidade tão proclamada por esses adultos, devido o “corte” abrupto da sua possibilidade de emancipação, após a maturação caracterizada pela puberdade, o que torna incoerente perceber possibilidades de sentir felicidade nesse momento. A adolescência “para o adolescente, não é só uma sofrida privação de reconhecimento e independência, misteriosamente idealizada pelos adultos. É também um tempo de transição, cuja duração é misteriosa” (CALLIGARIS, 2000, p. 18).

Como já evidenciamos, estamos acostumados a entender o delineamento cronológico sobre a duração da adolescência vinculado às mudanças fisiológicas que caracterizam esse período – a puberdade. Assim, a duração da adolescência naturalmente se define também por esse critério, pois é explícita a questão da fisiologia para o jovem e esta não pode ser descartada de forma alguma como um dos sinalizadores do processo de “adolescer” da vida do mesmo. Portanto, conforme a perspectiva que estamos adotando, a adolescência é um período socialmente construído e a sua definição está engendrada às dimensões sócio-históricas e culturais articuladas com a particularidade biológica de cada indivíduo.

Esse processo de constituição de ser no mundo não acontece, portanto, de forma súbita e harmoniosa, pelos diversos aspectos explicitados até aqui. Corroboramos com Aberastury (1980, p. 16) quando enfatiza que a adolescência “é um período de contradições, confuso, ambivalente, doloroso, caracterizado por fricções com o meio familiar e o ambiente circundante”. Percebemos, assim, a gama de fatores e aspectos envolvidos ao longo desse processo de desenvolvimento do jovem até a sua entrada no mundo adulto, e que talvez se

caracterize dessa forma complexa em função justamente das inúmeras dimensões que permeiam tal processo.

Diante dessa complexidade, um dos pontos de conflito e desarmonia na vida do adolescente é o processo de construção da sua identidade, processo esse considerado como um dos elementos principais do processo adolescente, como afirma Outeiral (2003, p. 63):

Uma das tarefas da adolescência é a estruturação da identidade. Embora comece a ser construída desde o início da vida do indivíduo, é na adolescência que ela se define, se encaminha para um perfil mais definitivo, tornando um dos elementos principais do processo adolescente.

É, portanto, essa compreensão que temos de que a adolescência é um processo socialmente construído na vida do indivíduo que concebemos de forma igualmente complexa a construção da sua identidade neste mesmo momento. Ou seja, o surgimento das resignificações e estruturações características da adolescência, e dentre elas as idéias e vivências no que diz respeito aos papéis masculinos e femininos, influenciam diretamente na construção da identidade de gênero dos adolescentes. Nessa configuração de ser homem e ser mulher, atentamos para a inter-relação dessa constituição subjetiva com os aspectos sócio-históricos e culturais presentes na vida do adolescente.

Assim, compreender o adolescente e o seu processo de “adolescer” como socialmente construído, possibilita-nos entendimentos e reflexões sobre o processo também simultâneo de construção da identidade de gênero dos alunos do ensino médio. Ou seja, esses adolescentes que vivenciam esse período comum de escolarização, de experiências e aprendizados na sua vida pessoal nas relações que estabelece com os outros e com o mundo no âmbito do público e do privado, estão, conseqüentemente, construindo a sua identidade também de gênero, estruturando condutas e posturas sociais futuras acerca do ser homem e ser mulher.

Nessa perspectiva de inúmeras inter-relações que esse adolescente estabelece com o mundo que o cerca, é que se torna importante evidenciarmos a família e a escola nesse amplo contexto socializador do indivíduo, como um referencial fundamental que irá mediar essa relação adolescente-sociedade e que certamente influenciará na construção da sua subjetividade, especialmente a identidade de gênero dos mesmos.

## 2.3 A FAMÍLIA E A ESCOLA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Refletirmos sobre o processo de construção da identidade de gênero requer uma boa articulação entre os diferentes aspectos que permeiam tal estruturação na vida do indivíduo. Nesta perspectiva é que entendemos como essencial discutir acerca da família e da escola como agentes socializadores e mediadores nesse processo constitutivo, especialmente na formação do homem, uma vez que percebemos o poder de influência que estes contextos exercem na vida de seus membros e a intensa diversidade subjetiva que está presente no seio dessas instituições sociais.

### 2.3.1 A FAMÍLIA

Inicialmente, torna-se importante pensarmos em que medida a família hoje, dentre outros contextos, se apresenta como um agente de socialização e, ainda, as repercussões que inevitavelmente a dinâmica interna de funcionamento da mesma vão refletir no processo formativo do indivíduo que a compõe. Para tanto, é necessário estabelecermos uma articulação com o próprio processo evolutivo dessa instituição ao longo da história, as funções e as diferentes estruturas que foi adquirindo nas diferentes sociedades, para entendermos de forma clara o que ela representa hoje e qual(is) a(s) sua(s) função(ões). Reis (1997, p. 101) reforça a necessidade dessa articulação ao evidenciar que:

a relativa autonomia da organização familiar é determinada por uma complexa interação de diversos fatores que se referem tanto às formas peculiares de organização interna do grupo familiar, quanto aos seus aspectos econômicos, sociais e culturais que o circunscrevem.

Diante disso, entendemos que as dimensões sociais, econômicas, culturais e, portanto, históricas, refletem o quadro geral que caracteriza a família atualmente e a autonomia e funções que lhe são delegadas e que também a constituem. Historicamente temos várias estruturações dessa instituição e tentaremos, de forma sintetizada, salientar algumas dessas composições e suas respectivas funções no contexto de cada época.

De acordo com Engels (1982), desde os tempos pré-históricos, a evolução da família consiste numa redução constante do círculo em cujo interior predomina a comunidade conjugal entre os sexos, círculo este que abarcava a tribo inteira. Para o referido autor, a

família monogâmica, foi sendo consolidada gradativamente, restringindo cada vez mais as possibilidades desse intercuro sexual e ainda foi sendo estruturada pelo aparecimento da propriedade privada. Em outros termos, o estágio de desenvolvimento das forças produtivas e do processo de divisão social do trabalho determinaram então esse modelo de estrutura familiar, que passava da forma de família grupal para a família monogâmica. Portanto, a família monogâmica tinha como uma de suas principais finalidades a de garantir a transmissão da herança a filhos e filhas legítimos do homem (responsável pela acumulação material e a mulher responsável pelo cuidar desses filhos e filhas) e isso só seria possível mediante a garantia de que a mulher exercesse sua atividade sexual no âmbito exclusivo do casamento. “É, portanto, impossível entender o grupo familiar sem considerá-lo dentro da complexa trama social e histórica que o envolve”. (Reis, 1997, p. 102).

Nessa perspectiva, esse autor nos traz três categorizações da família: a família é uma instituição social; a família constitui-se em torno da reprodução; a família forma cidadãos à medida que exerce uma função ideológica. Todas essas categorizações estão imbricadas e diretamente relacionadas ao processo evolutivo da família e ao contexto social, econômico, cultural e histórico no qual está inserida. O modelo da família burguesa desenvolvido em função do triunfo da propriedade privada em detrimento da sociedade comum primitiva, esclarece-nos a função socializadora, reprodutora e ideológica da família sobre os seus membros. Nas palavras de Reis (1997, p. 122):

[...] certas características fundamentais da família burguesa típica do século passado, que criou novos padrões para a vida familiar, adequados às necessidades da nova classe dominante, continuam presentes nas famílias contemporâneas. Entretanto, essa presença se dá parcialmente, porque hoje são outras as condições históricas.

O que compreendemos é que o contexto histórico e o modelo familiar burguês estão diretamente ligados às demandas sociais da época e até hoje ecoam nas estruturas sociais e diversas das famílias contemporâneas. Portanto, para compreendermos os modelos vigentes de família, articulamos a função reprodutora da família, pelo viés biológico e também presente na sua estruturação, às suas funções sociais e ideológicas, por entendermos justamente que é no âmbito social e para atender as necessidades socialmente produzidas pelos seus membros, através da ideologia e das visões de homem, de mundo e de suas inter-relações, que o homem constitui-se, estrutura-se e determina as permanências e mudanças de funções que caracterizam as famílias atualmente.

O contexto cultural e ideológico de uma dada sociedade, portanto, apresenta-se como fundamental na estruturação da família e, conseqüentemente, dos seus membros. Corroboramos com Assis (2006, p. 37) quando defende que:

As pessoas transformam-se em um ser social com seus deveres, direitos e com capacidade de reconhecê-los; também fazem escolhas de suas ações e respondem por elas. Numa dinâmica e em um processo recursivo, são tomadas como sua e exteriorizam o que apreenderam, mantendo a tradição dos valores e costumes produzindo mudanças. Várias instituições sociais encarregam-se de socializar, como a igreja, grupos, escola e família que transmitem valores, normas, entre outras. Mas, na família encontramos o grupo primário e mais constante, as pessoas que fazem parte e dependem de sua organização nas interações com o meio social.

Torna-se evidente, portanto, que no processo de socialização do homem e do seu desenvolvimento orgânico e psíquico, a família surge como mediadora e assume função central e extremamente importante, uma vez que a sua forma historicamente estruturada, adquire dentre outros contextos socializadores, um poder de interação direta e explícita entre o social e o individual. Em outros termos, é a família que em primeira instância “filtra” aquilo que é socialmente exigido do indivíduo através da cultura e da história social de um determinado contexto e, conseqüentemente, possibilita, por meio da dinâmica própria de cada sistema familiar, a apropriação individualizada mediante a socialização de toda a gama de exigências sócio-históricas e culturais e que se apresentam atrelados como aspectos constituintes do ser humano. Nessa perspectiva da relação entre família e formação do indivíduo, Reis (1997, p. 104) ressalta que:

[...] a família [...] é o lócus de estruturação da vida psíquica. É a maneira peculiar com que a família organiza a vida emocional de seus membros que lhe permite transformar a ideologia dominante em uma visão de mundo, em um código de condutas e de valores que serão assumidos mais tarde pelos indivíduos.

Entendemos assim que há um novo elemento no processo de formação do homem mediado pela família: as emoções e suas vivências. Ao enfatizarmos a formação do indivíduo, estamos englobando não apenas o desenvolvimento biológico, mas também o seu desenvolvimento psíquico. Para a constituição do psiquismo, a vida emocional do indivíduo assume também papel central, uma vez que é um fator constituinte da sua subjetividade e ainda permeia a relação do indivíduo com o mundo objetivo. Para essa visão, a família vai ser decisiva nessa mediação, pois irá viabilizar a apreensão da cultura socialmente vigente no

contexto do homem, mediante sua dinâmica organizacional e dentre estas, a dinâmica de organização emocional<sup>5</sup> e expressão destas pelos seus membros.

Assim é que ao compreendermos esse processo constitutivo da família e sua repercussão na formação humana, articulando os aspectos sócio-históricos e culturais dos quais o sistema familiar fez e faz parte, corroboramos com Singly (2000) quando defende a idéia de que a família contemporânea é, ao mesmo tempo e paradoxalmente, relacional e individualista. Ou seja, é na tensão entre esses dois pólos que se constroem e se desfazem os laços familiares contemporâneos, em que cada um busca a maneira por meio da qual possa ser “livre junto”, e o ideal é a alternância entre um “eu sozinho” e um “eu com”.

O processo de individualização mediante a socialização do indivíduo torna-se explícito no sistema familiar. Pois a contradição que caracteriza cada subjetividade dos membros que compõem uma família, também se aproxima à medida que se constitui na própria articulação dialética entre essas mesmas subjetividades e os respectivos referenciais sociais e individuais que caminham lado a lado ao serem internalizados e apreendidos pelo indivíduo. Assim, a família toma uma dimensão intensa no processo constitutivo do indivíduo exatamente por todas essas nuances que caracterizam a instituição família e que também a constituem e que estão imbricadas nas dimensões afetivas, sociais, culturais, econômicas e históricas que perpassam a vida humana.

Entendermos, pois, a família como agente socializador é compreendermos as influências mediadoras que se estabelecem no seio familiar e que caracterizam a constituição desse sistema e, conseqüentemente, dos seus membros, na inter-relação indivíduo-família-sociedade. Porém, também se faz importante realizarmos uma explicitação acerca de outro contexto socializador tão importante na vida do indivíduo quanto a família: a escola. Percebê-la como também mediadora desse processo de formação do homem e de construção da sua identidade de gênero.

Assim, é que se faz importante discutirmos também sobre o papel da escola, evidenciando os aspectos da sua função social como instituição formadora e também a questão da prática pedagógica como mediadora entre o contexto escolar e o adolescente em formação.

---

<sup>5</sup> Esta inter-relação afetos, emoções e desenvolvimento do psiquismo será mais detalhada adiante, ao longo do capítulo, no tópico *Consciência, atividade e afetividade*.

### 2.3.2 A ESCOLA

Ao refletirmos sobre o contexto educacional atual, percebemos a dificuldade que é delimitá-lo como espaço de compreensão e de atuação dos profissionais que se propõem a uma investigação desse universo tão complexo, mais especificamente o espaço escolar, que contribui de forma efetiva na formação do indivíduo. A complexidade de compreender essa temática se dá devido à gama de fatores que se inter-relacionam e que compõem esse contexto, ou seja, interconexões sociais, políticas, culturais, econômicas e por que não dizer também subjetivas. Tal dimensão incluída uma vez que entendemos que os indivíduos são o ponto central de produção e de produto dessa educação e, conseqüentemente, explicitam sua subjetividade nesta diversidade de aspectos que caracterizam a realidade educacional.

Esta perspectiva de incluir a dimensão subjetiva do indivíduo neste contexto amplo da educação, incita uma reflexão sobre o processo de construção da identidade desse indivíduo. Para tanto, levamos em consideração a função social da instituição escola neste processo formativo, mais especificamente, a dimensão da prática pedagógica do educador no espaço escolar e, conseqüentemente, a influência desta prática no próprio processo de constituição da identidade do aluno. Assim, neste tópico, temos como objetivo refletirmos sobre a função social da escola e a prática pedagógica como fatores influentes no processo de formação do indivíduo e, especialmente, sobre a construção da identidade desse aluno.

Para tanto, iniciaremos com um esboço sobre esta condição da instituição escola como agente socializador do homem, e, portanto, uma importante esfera no processo de construção da identidade deste, dentro da estrutura social que estamos inseridos. Em seguida, vamos articular essa concepção da escola e sua função social com as questões relacionadas à própria prática pedagógica no contexto educacional. Num terceiro momento, iremos articular essa discussão da prática pedagógica e suas implicações no próprio processo de construção da identidade do indivíduo.

Essa é uma discussão complexa, porém instigante, uma vez que nos possibilita um olhar mais amplo sobre a temática educacional, na sua grande maioria, recheada por discussões que priorizam ou evidenciam aspectos relacionados somente as questões políticas e institucionais que (in)viabilizam a prática pedagógica. Tais discussões muitas vezes, não obtêm êxito em razão exatamente da negligência aos aspectos subjetivos que também constituem a prática educativa. A subjetividade de todos os que compõem a comunidade escolar - corpo docente e discente, gestores, coordenadores, dentre outros - não pode ser

descartada, pois certamente essa subjetividade é refletida nas suas práticas profissionais, seja na sala de aula seja no espaço escolar como um todo.

Vale salientar que a discussão proposta na construção deste capítulo, não privilegia a questão da subjetividade em detrimento dos demais aspectos anteriormente citados como inter-relacionados no contexto educacional, apenas tenta integrá-la numa perspectiva sócio-histórica e cultural de compreensão do homem e do mundo que o cerca e, conseqüentemente, da sua formação e da constituição da sua própria identidade, tendo como perspectivas relacionadas a esse processo a prática pedagógica.

A escola constitui-se como uma das instituições sociais que vislumbra formar o indivíduo para viver na sociedade na qual está inserida. Para tanto, a escola se estrutura de acordo com as exigências e necessidades desta sociedade e se apresenta de forma diretamente relacionada a este meio social, seguindo os diferentes momentos da história do seu próprio surgimento e da sua evolução.

Nesta perspectiva, a escola como instituição social desenvolve também uma função social, ou seja, tem atribuições baseadas nas urgências e necessidades que são socialmente produzidas e que são evidenciadas e solicitadas institucionalmente de forma que a formação escolar recebida pelos alunos, atenda a tais exigências no âmbito social. Para compreendermos sua função social iremos explicitar algumas perspectivas acerca da escola como esse espaço de socialização do indivíduo.

Gómez (2000, p. 13), ao discutir a importância do processo educativo na evolução humana, advoga que “a educação, num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo de hominização e em especial da humanização do homem”, ou seja, é no contexto educacional, que diante da nossa cultura, temos a possibilidade e, conseqüentemente, desenvolvemos a função de dar continuidade ao processo de socialização do homem.

E nesse processo educativo a escola ganha o foco central, uma vez que vai ser instituída com o propósito de atender a essa demanda e a esse objetivo tão complexo. Nesse sentido, a função da escola, de acordo com Gómez (2000, p. 14), “configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência da mesma sociedade”. Diante disso, esse processo de socialização torna-se delicado, uma vez que:

[...] A escola, por seus conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos/as, paulatina, mas progressivamente, as



idéias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer (GÓMEZ, 2000, p. 14).

Percebemos, pois, que a escola tida como um agente socializador e por ter sido institucionalizada pelo meio social na qual está inserida, termina por priorizar o atendimento às demandas da cultura daquela sociedade, tornando-se muitas vezes detentora de uma autonomia unidirecional que pode inviabilizar ou interferir na construção da autonomia do aluno que dela faz parte.

Sobre essa discussão, Gómez (2000) nos traz uma reflexão que diz respeito a dois objetivos centrais no processo de socialização do indivíduo na escola: a incorporação no mundo do trabalho e a intervenção na vida pública. O primeiro objetivo caracteriza-se como fruto da sociedade capitalista que estimula e dissemina a visão do homem desenvolvendo-se ao longo da vida em função quase que exclusiva desse mercado e das relações de poder que permeiam o mesmo e, assim, essa visão tem de ser priorizada e refletida nas práticas e condutas desenvolvidas no interior da escola. O segundo objetivo prioriza a formação do cidadão pela escola que deve prepará-lo para se incorporar à vida adulta e pública, a fim de manter o equilíbrio e dinâmica nas normas de convivência no meio social.

A discrepância dessa perspectiva apontada por Gómez (2000) está exatamente em percebermos que estimular e direcionar uma educação voltada para a harmonia e equilíbrio da vida pública do homem ao mesmo tempo em que exige dele um preparo para atuar numa sociedade capitalista e eminentemente desigual nos aspectos dessa esfera, torna-se incoerente e difícil, pois a harmonia e o equilíbrio solicitados são desarticulados exatamente pela competitividade e o culto à propriedade que caracterizam a esfera econômica da sociedade.

Percebemos, pois, o quão complexa se torna a socialização atribuída à escola, uma vez evidenciados essas discrepâncias estruturais e que também a constituem. Porém, de acordo com Apple (1989) esse sistema de socialização através da escola não se dá apenas a partir dessa reprodução das demandas e vigências sociais, exatamente por conta do caráter denso e também contraditório que compõe a própria estrutura social capitalista. Ou seja, essas funções da escola de criar condições para a acumulação de capital e para a legitimação dessa ideologia social, terminam por se desarticularem devido às contradições e diferentes necessidades existentes em cada realidade social. Assim, a única forma de quebrar essa estrutura de reprodução e viabilizar a prática educativa nas escolas sem perder de vista as diferentes obrigações ideológicas que a constituem é por meio do desenvolvimento da

capacidade crítica dos alunos. “Capacidades críticas são necessárias para manter a sociedade dinâmica; portanto as escolas devem ensinar os estudantes a serem críticos. Entretanto, as capacidades críticas podem servir também para desafiar o capital” (APPLE, 1989, p. 31).

Nessa perspectiva da reflexão crítica como mediadora para romper ou pelo menos diminuir os impactos gerados pela ideologia capitalista extremamente impregnada no seio social e, conseqüentemente, nas suas instituições como a escola, por exemplo, percebemos uma possibilidade concreta de socialização sem a conotação de simples reprodução das políticas sociais vigentes. Ou seja, torna-se necessário adotarmos a visão de que a socialização do indivíduo através da instituição escola tem de sair do âmbito da reprodução das exigências sociais e possibilitar a reconstrução crítica do conhecimento e da experiência pregressa do aluno. Nas palavras de Gómez (2000, p. 22),

[...] as inevitáveis e legítimas influências que a comunidade exerce sobre a escola e sobre o processo de socialização sistemática das novas gerações devem sofrer a *mediação crítica da utilização do conhecimento*, em virtude de suas exigências e necessidades econômicas, políticas e sociais. A escola deve utilizar esse conhecimento para compreender as origens das influências, seus mecanismos, intenções e conseqüências, e oferecer para debate público e aberto as características e efeitos para o indivíduo e a sociedade desse tipo de processos de reprodução [Grifos do autor].

Percebemos, portanto, que não é necessário descartar o contexto sócio-econômico e político no qual a escola está inserida ou por meio do qual ela se constitui e se legitima, e sim atentarmos para a compreensão de que esse mesmo contexto não deve ser apenas reproduzido pela instituição escola, ou seja, devemos refletir e agir criticamente mediante essa realidade social, cultural e histórica que está engendrada na estruturação do contexto escolar. Em outros termos, devemos nos apropriar dessa cultura social por meio da escola, mas não apenas reproduzindo-a, e sim lançando um olhar crítico e reflexivo sobre esse conhecimento recebido e assim utilizá-lo com subsídio básico e introdutório para facilitar a compreensão das condutas e práticas culturais presentes na sociedade e que inevitavelmente se refletem também no contexto escolar.

Diante dessa discussão acerca dos aspectos envolvidos no processo de socialização do homem por meio da escola, podemos inferir que a instituição escola tomou proporções e incorporou funções ao longo da sua evolução que perpassam os mais variados campos de atuação, tornando cada vez mais complexo, traçar metas e planos de ação e estruturação da mesma de forma a atingir os objetivos que se esperam desta instituição no contexto educacional. E é nesta perspectiva de agente socializador que a escola contribui para

a formação humana, uma vez que o aluno, na nossa cultura, passa boa parte da sua vida inserido nesta instituição, apropriando-se de inúmeros conhecimentos científicos, culturais, sociais, dentre outros. Como evidencia Coll (1996, p. 254) a escola, ao longo do desenvolvimento do indivíduo,

[...] não só intervém na transmissão do saber científico, organizado culturalmente, como influi em todos os aspectos relativos ao processo de socialização e individuação da criança, como são o desenvolvimento das relações afetivas, a habilidade em participar em situações sociais, a aquisição de destrezas relacionadas com a competência comunicativa, o desenvolvimento do papel sexual, das condutas pró-sociais e da própria identidade pessoal (autoconceito, auto-estima, autonomia).

O próprio processo de estruturação da escola como uma instituição formadora, conforme discutimos, está diretamente relacionado com o contexto sócio-histórico e cultural no qual está inserida. Quer dizer, as necessidades e valores presentes numa dada realidade social fazem emergir instituições que atendam a estas necessidades de forma a caracterizá-la, e dentre estas instituições encontra-se a escola. E a escola no desempenho do seu papel de agência formadora certamente irá atingir de forma direta ou indireta a formação mais ampla do aluno também como indivíduo, uma vez que reproduz práticas e valores sociais de uma dada sociedade, e estes alunos não saem imunes a tais reproduções. Pelo contrário, tendem a apropriar-se da cultura local, para então pô-la em prática e inserir-se concretamente num dado grupo social. Nas palavras de Bernardo (2000, p. 26):

[...] as escolas (assim como a família e outras instituições sociais) são importantes agências de socialização, sendo consideradas como forças poderosas de aperfeiçoamento da sociedade. Assim, aqueles que desejam modificar a sociedade afirmam com frequência que a escola deve funcionar como um espaço privilegiado para transformação.

Torna-se importante salientar que a instituição escola nos moldes atuais, nem sempre existiu. Em muitos períodos da história, de acordo com Manacorda (2006), educar significava apenas viver e repassar de geração em geração a prática cotidiana do grupo social no qual se estava inserido. Tais práticas eram repassadas às crianças, que naturalmente e de forma gradativa iam assimilando e internalizando valores morais e comportamentos socialmente desejados pelos adultos, não havia ainda um instituição especializada para isso, todos aprendiam fazendo. Na Idade Média, por exemplo, espaços reservados para este fim e com pessoas especializadas nesta atividade de transmitir o saber começam a surgir, porém o

acesso era apenas das elites que tinham como aprendizado, especialmente, os conhecimentos religiosos e a cultura da aristocracia, ou seja, a institucionalização escolar estava acontecendo e atendia exclusivamente as famílias de poder na sociedade. Somente com o desenvolvimento da industrialização é que foi surgindo a necessidade real de se entregar a função de educar os filhos a uma instituição especializada para isso, pois as famílias, em função do trabalho não ocupar mais apenas os espaços da casa, sofreram inúmeras transformações quanto ao seu funcionamento interno e externo e já não conseguiam articular as atividades no âmbito do público e do privado.

Neste contexto, o processo de universalização da escola foi consolidando-se, uma vez que as classes trabalhadoras, por meio de lutas e de mobilizações, começam a exigir o direito de seus filhos terem acesso à escola e, por conseguinte, acesso efetivo ao mundo social no qual estavam inseridos. A escola estabelece uma relação de mediação explícita entre o aluno e a sociedade técnica (detentora de técnica e conteúdos específicos para o seu funcionamento) e entre o aluno e o contexto social (valores, normas e regras sociais que regem cada contexto).

A respeito desta discussão Filho e Vidal (2000, p. 21) quando escrevem sobre o surgimento dos espaços e os tempos escolares, no processo de institucionalização da escola primária no Brasil, evidenciam uma importante inter-relação desse ensino primário no país com a própria concepção de escola como essa instituição que é inserida e estruturada num contexto sócio-histórico e cultural e que articula interconexões individuais e sociais no desempenho de suas funções.

Isto, de certa forma, mostra o quanto a esfera social está presente nesse processo de institucionalização da escola, até mesmo nas questões que viabilizam a consolidação do seu espaço físico e do tempo da prática educativa em seu interior, evidenciando-nos as necessidades e urgências dentro do contexto social que se repercutem no espaço escolar e acabam direcionando a sua estruturação e o seu funcionamento diante de tais exigências do contexto sócio-histórico e cultural vigente. Para Gómez (2000, p. 22):

A função educativa da escola, portanto, imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança, oferece uma contribuição complicada, mas específica: utilizar o conhecimento, também social e historicamente construído e condicionado, como ferramenta de análise para compreender, para além das aparências superficiais do *status quo* real – assumido como natural pela ideologia dominante -, o verdadeiro sentido das influências de socialização e os mecanismos explícitos ou disfarçados que se utilizam para sua interiorização pelas novas gerações.

Percebemos assim, que a formação do indivíduo está diretamente relacionada com o processo de escolarização, o qual influencia de forma direta a construção desse aluno como ser social e também, ao longo das suas experiências individuais e escolares, a influência na construção da sua identidade pessoal. Identidade esta permeada certamente pela ideologia social vigente que interfere na estruturação escolar, mas que é consolidada numa articulação dialética de reproduzir essa realidade social e também de mudança e adaptação dessa mesma realidade às perspectivas atuais das gerações que estão sendo escolarizadas. Ou seja, o processo de socialização do indivíduo por meio da escola, promove a individualização desse indivíduo de forma a re-significar ou simplesmente reproduzir as ideologias sociais nas quais estão imersos.

Acerca desse processo de formação humana articulado com as experiências escolares vividas pelo indivíduo durante essa escolarização, temos de levar em consideração também as experiências da criança vividas antes do início da sua vida escolar, pois, como enfatiza Coll (1996, p. 254), “quando a criança entra na escola, conta com uma história de experiências anteriores que lhe permitiram desenvolver uma determinada visão sobre si mesma”, e ao relacionar-se nesse ambiente repleto de significações novas (a escola), essa criança irá ampliando os seus referenciais de conhecimentos e do próprio desenvolvimento psíquico que permitirá dentre outros processos, a construção gradativa de sua identidade.

Sobre a construção da identidade, entendemos, portanto, que à medida que o indivíduo vai se socializando em diferenciados espaços, como por exemplo, o espaço escolar, “exige-se também que o indivíduo amplie seus espaços intersubjetivos, entrando em contato com outras realidades que vão além dos seus grupos de referência [...] e, com isso, torne-se capaz de julgar, segundo princípios universais, e se afirme como indivíduo que construiu um eu”, como explica Carvalho (2006, p.26).

Assim, é baseado nessa perspectiva que se entende a função social da instituição escola como formadora não só de alunos, mas sobretudo de indivíduos, ou seja, de cidadãos que irão atuar de forma concreta nesta mesma sociedade que institucionalizou a escola e junto a ela seus valores e expectativas no que diz respeito a(s) sua(s) função(ões). Uma prática educativa que promova uma articulação entre sociedade e indivíduo de forma a possibilitar a sua emancipação como sujeito capaz de atuar nesta mesma sociedade e nos mais variados espaços que ela contém. É o que se espera. E é a partir dessa idéia que buscamos discutir sobre a importância da prática pedagógica nesse espaço escolar, que sofre também a influência direta do contexto social e, conseqüentemente, da formação do homem na construção da sua identidade.

### 2.3.2.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO HUMANA

Pensar na realidade escolar e na função social da instituição escola, hoje, exige uma reflexão profunda sobre todos os aspectos que a compõem. A prática pedagógica como um dos eixos que estruturam e viabilizam essa função da escola é uma esfera fundamental no espaço escolar e, certamente, provoca inúmeras repercussões na vida daqueles que participam do processo de escolarização, como por exemplo, nos aspectos da sua formação como indivíduo e, ainda, no processo de construção da sua identidade.

Assim, inicialmente, faz-se necessário apontarmos algumas reflexões sobre a prática pedagógica. Grillo (2004, p.75) ressalta uma dessas questões:

Sabe-se que não existe manual de Didática que apresente um modelo de docência a ser seguido com soluções para o ensino porque não existe, igualmente, um problema originado de uma causa única, relativa a uma só questão.

Ainda nessa perspectiva, a prática pedagógica adotada pelo professor no seu cotidiano, que se caracteriza de forma extremamente complexa, necessita articular questões teóricas e de ordem prática, que se originam no “chão da sala de aula”<sup>6</sup> e que tal reflexão possibilite uma pedagogia focalizada realmente no homem e nas suas finalidades.

Freire (1996, p. 52), ao refletir sobre o papel do professor e o desenvolvimento da sua prática pedagógica, evidencia que é importante o professor saber que,

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção. Quando entro em sala de aula devo estar aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Podemos observar que para atingirmos uma prática pedagógica eficiente e que atenda às reais necessidades de sairmos de uma visão reducionista desta ação docente, geralmente pautada na famosa racionalidade e domínio técnico dos conteúdos, é necessário tomarmos a ação docente em um sentido mais amplo, de globalidade, refletindo sobre as dimensões externas da docência: a quem, para que e o que ensinar.

---

<sup>6</sup> A expressão “chão da sala de aula” deve ser entendida aqui como o próprio espaço cotidiano da sala de aula e as experiências e práticas adquiridas nesse espaço.

De acordo com Grillo (2004), é preciso conceber a prática docente envolvida com o professor na sua totalidade, pois essa prática vem a ser o resultado do saber, do fazer e especialmente do ser, ou seja, demonstrando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação. Assim, essa prática deve ser estudada sob a ótica de quatro dimensões: pessoal, prática, conhecimento profissional e contextual.

A docência caracteriza-se, dessa forma, como uma prática extremamente delicada, dada as inter-relações que esta mantém de forma tão ampla e também tão estreita entre a figura do professor e a do aluno. Para Nóvoa (1997, p. 31) “ser professor obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. E é nessa relação com a figura do aluno, nas dimensões anteriormente citadas, que a partir da interação com esse aluno, a prática docente se efetiva.

Vale salientar ainda que é preciso o professor atentar, na sua prática cotidiana, que esse aluno traz para a sala de aula a sua individualidade, moldada pelas suas experiências particulares na família, na sua história pessoal, na sociedade e com projetos e perspectivas distintas e muito singulares, uma vez que a significação do processo de escolarização para ele, por estas razões citadas, acontece de forma diferenciada. É nessa perspectiva, que a figura do professor torna-se fundamental, já que tem um papel mediador dessa individualidade do aluno e do contexto do cotidiano escolar.

O cotidiano escolar, definido pela heterogeneidade de seus objetivos e também de seus componentes, nas interconexões entre escola-professor-aluno, torna complexo o desempenho do papel do professor, como mediador dessa inter-relação. Torna-se difícil, uma vez que o ato de ensinar, nas palavras de Tardif e Lessard (2005, p. 31) é trabalhar com “seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. Assim, o ensino mostra-se “carregado de razão e emoção, é o espaço para a vida, para a vivência das relações entre professores e alunos, para a ampliação da convivência socioafetiva e cultural dos alunos” (VEIGA, 2006, p. 32).

Partindo-se desse ponto de vista, é importante uma reflexão sobre a importância do professor articular a sua prática pedagógica a este contexto sócio-histórico e cultural no qual a desempenha e ainda mais perceber que o aluno ao qual se propõe ensinar também é constituído nesse mesmo contexto, e que uma prática docente efetiva vai ser mediadora da relação indivíduo e escola, e certamente, direcionar ou estimular a realidade do aluno. Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998, p. 319) evidenciam o ser professor esclarecendo:

O saber do professor, portanto, não reside em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim, saber negá-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido. Mas convém lembrar mais uma vez: só negamos algo se o conhecemos profundamente.

Não se trata, portanto, de negar a necessidade do domínio teórico ou do seu aperfeiçoamento constante na prática pedagógica, mas de se evidenciar a necessidade de não limitar a ação docente à transmissão pura e simples destes conteúdos teóricos e sim de articulá-los, de forma a possibilitar uma compreensão lógica e cheia de significados para o aluno, que pode compreender e usufruir do aprendizado na sua realidade sócio-cultural e ainda na sua dimensão subjetiva. Em outros termos, devemos estar cientes de que a prática pedagógica não irá influenciar apenas no desenvolvimento e apreensão de conhecimentos, mas também o próprio desenvolvimento do indivíduo como pessoa, como ser no mundo. Daí a necessidade de uma prática comprometida e cautelosa devido às dimensões que tomam na vida escolar e pessoal do indivíduo. Entendemos, pois, que

[...] este domínio profundo do conhecimento é fundamental para que o professor tenha autonomia intelectual para produzir o seu próprio currículo, constituindo-se efetivamente como mediador entre o conhecimento historicamente produzido e aquele – o escolar reelaborado e relevante socioculturalmente – a ser apropriado/construído pelos alunos (FIORENTINI; SOUZA JR. e MELO, 1998, p. 319).

Evidenciamos essa contextualização do saber, de forma a estruturá-lo e compreendê-lo como essencial no desempenho da prática pedagógica, e possibilitar assim um melhor entendimento do significado atribuído a essa prática mediante a articulação das dimensões afetivas, cognitivas e sociais que fundamentam a ação docente de cada professor e que, por conseguinte, viabilizam a formação e a apreensão também significativa ou não por parte dos seus alunos.

Toda essa discussão sobre a prática pedagógica e a articulação de sentido e significado a essa prática, nos remete também a uma reflexão sobre a competência docente e a sua importância para a educação, pois ao analisarmos a ação docente como instrumento *sine qua non* para o contexto educacional e como fator essencial para a instituição escola, cabe uma reflexão direta sobre a competência do professor no desenvolvimento de sua prática e, conseqüentemente, as repercussões que tal prática tem no processo de construção do indivíduo e também da sua identidade. Para Perrenoud (1997, p. 177) as competências docentes fazem sentido uma vez que:



[...] ajudam o profissional a dominar *tanto quanto possível* a situação, a compreender os modos de pensar e de agir do outro, a controlar as suas próprias pulsões e ambivalências, a tomar consciência das heranças culturais e das apostas que subjazem às suas próprias estratégias de actor. [Grifos do autor]

Percebemos aí, nesta perspectiva, que o papel do professor em sala de aula apresenta-se dessa forma, ou seja, a busca de uma ação profissional que vislumbra a qualidade e a eficácia dos objetivos previamente estabelecidos, articulando-se com a realidade à qual essa prática se propõe. Em outras palavras, é a própria busca dessa competência profissional que necessita da articulação entre conhecimento e prática para que a operacionalização dos mesmos venha a acontecer de forma satisfatória e assim, através desses objetivos profissionais, desenvolver uma prática que favoreça a formação do indivíduo que perpassa o espaço escolar, e nesse, a prática pedagógica.

Torna-se difícil, diante dessa complexidade, delimitar o trabalho do professor e perceber a(s) competência(s) que permeia(m) a sua prática docente. Porém, devemos salientar a importância de perceber a competência e a qualidade como noções que se relacionam, que “o que se busca é uma prática docente competente, de uma qualidade que se quer cada vez melhor, uma vez que está sempre em processo” (RIOS, 2001, p. 91).

Diante dessa noção de processo e de construção da competência do professor, e, portanto, de sua prática pedagógica, é que observamos as dimensões sócio-históricas e culturais nas quais essa ação se dá, ou seja, é na própria inter-relação entre essas esferas que a docência se constitui a fim de atender aos objetivos e demandas da instituição escola, também constituída no seio desse contexto, como já discutimos anteriormente.

Assim, é que Rios (2001) nos traz uma discussão sobre as dimensões da competência docente, vinculadas à visão de uma melhor qualidade dessa prática, e que deve ser buscada continuamente pelo professor, articulando-as. A dimensão técnica – capacidade de lidar com os conteúdos e a habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos; a dimensão estética – presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora; dimensão política – participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres; dimensão ética – orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo.

Essas dimensões nos mostram uma perspectiva ampla e inter-relacionada, de forma indissociável, que viabiliza a prática pedagógica e pode possibilitar uma ação docente efetiva. Tal ação desenvolvida no sentido de articular o desempenho das funções do educador

e o atingir de objetivos na formação acadêmica do indivíduo e ainda de uma contribuição na formação deste aluno, também como indivíduo, e com todas as suas subjetividades.

Assim, para compreendermos essa reflexão, vamos tentar contemplar na discussão que segue a inter-relação entre essa prática pedagógica efetiva, de qualidade, e a construção da identidade do aluno, ou seja, refletirmos sobre a escola como instituição social e mais especificamente a prática pedagógica como mediadora nesse processo de construção da identidade. Para tanto, faz-se necessário realizarmos uma articulação desses três fatores – escola, prática pedagógica e identidade – a fim de pensarmos a repercussão e o grau de influência que estes têm na constituição da subjetividade do aluno e, mais especificamente, da sua identidade.

Como vimos até agora, a escola em meio às várias funções que desempenha e suas inúmeras especificidades, engloba nas suas atribuições como instituição formadora a sua função social. Conseqüentemente, produz uma prática pedagógica que se apresenta numa relação muito estreita com o processo de formação do seu alunado, não só no âmbito dos conhecimentos escolares, mas também da sua formação como indivíduo.

Assim, pensar nessa formação mais ampla do indivíduo inclui todos os aspectos que o constituem, sobretudo a dimensão subjetiva. E é nessa perspectiva da subjetividade que se evidencia também a construção da sua identidade. Portanto, ao percebermos que no nosso contexto sócio-cultural, o indivíduo participa desde cedo do universo escolar, e este passa também a fazer parte de forma quase que integral do universo pessoal do aluno, entendemos as possíveis influências do espaço escolar nesse processo de construção da sua identidade. Sobre isso, Moita Lopes (2002, p. 37) evidencia:

Considerando a relevância da escola na vida dos indivíduos, ainda que, por nenhuma outra razão, pelo menos em termos de quantidade de tempo que passam/ passaram na escola, pode-se argumentar que as práticas discursivas nesse contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros.

Entendemos que realmente é inevitável a influência da escola e, conseqüentemente, da prática do professor em sala de aula nesse processo complexo de construção da identidade e ainda da conscientização desta influência por parte do aluno. A escola abriga em sua estrutura, inúmeras subjetividades, e estas convivem e estruturam-se a cada dia nesse espaço escolar, que é constituído também em meio a demandas e exigências sócio-históricas e culturais. Notamos assim, uma cadeia que engendra inúmeros fatores que são interdependentes entre si, ou seja, a escola não seria o único fator determinante na

construção da identidade do aluno, mas certamente um dos fatores centrais em meio aos que se articulam em todas as esferas da vida do indivíduo, e que de forma direta contribuem e interferem em todo o seu processo formativo, tanto no âmbito escolar quanto na vida pessoal.

Gadotti (2000) também faz referência ao peso da instituição escola nos tempos atuais na formação integral do aluno, e defende que essa escola, dentre outros espaços, deve servir de bússola numa sociedade de informação como a nossa, para podermos “navegar no mar do conhecimento”, propiciando uma formação geral direcionada para uma educação integral e não apenas utilitarista e propagadora de conhecimentos vislumbrando a obtenção de resultados futuros, ou seja, servir de bússola “significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer” (GADOTTI, 2000, p. 8).

Esta perspectiva sobre a prática pedagógica e suas repercussões no processo de formação do homem, nos permite concebê-la tendo o educador como um mediador do conhecimento diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação, percebendo, portanto, o papel importante que o professor desempenha na sua prática profissional e as possibilidades emancipatórias que suscita no aluno. Nas palavras de Gadotti (2000, p. 9):

os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. [...] Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constróem *sentido para a vida* das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. [Grifos do autor]

Essa relação estreita que temos discutido e evidenciado entre a prática pedagógica e a construção da identidade do indivíduo, partindo do princípio da função social da escola como instituição formadora, torna-se mais evidente ao pensarmos os aspectos interconectados nesse processo de formação escolar do homem e a grande dimensão que essa formação ocupa na constituição da sua subjetividade. Sobre essa questão Moita Lopes (2002, p. 37) esclarece que:

o fato de que as escolas são instituições socialmente justificáveis como espaços de construção de conhecimento/aprendizagem, pode-se argumentar que os significados gerados em sala de aula têm mais crédito social do que em outros contextos, particularmente devido ao papel de autoridade que os professores desempenham na construção do significado.

Assim, compreendemos o quão complexa se torna a função da escola, vista sobre este prisma social e, conseqüentemente, o poder da prática pedagógica no que tange aos aspectos relacionados com a constituição da subjetividade dos alunos e em especial da construção da sua identidade. Pensar, portanto, uma prática pedagógica competente, de qualidade e que promova a real formação do indivíduo em todas as dimensões necessárias para a sua sobrevivência na sociedade, é pensar numa prática pautada principalmente no respeito à individualidade do aluno e em estratégias de articulação sócio-histórico e cultural do conhecimento e das possibilidades de repercussão que tal prática terá na vida de cada um daqueles que dela se utilizarem.

Para contemplarmos e ampliarmos a nossa reflexão sobre esse processo de formação do homem e seus aspectos constituintes faremos no tópico seguinte uma discussão sobre a categoria identidade e o seu processo constitutivo.

## 2.4 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE HUMANA

Segundo Carvalho (2004) a identidade é uma das formas de expressão da subjetividade humana e esta, por sua vez, a expressão maior do psiquismo humano. Portanto, não podemos perder de vista, ao tentarmos compreender a identidade e o seu processo constitutivo, a relação entre a formação do psiquismo humano e o seu aperfeiçoamento ao longo do desenvolvimento da espécie e do próprio homem.

Pensarmos, pois, essa noção do “eu” numa perspectiva dialética, é atentarmos para o fato de que inúmeros aspectos e elementos se inter-relacionam na construção da identidade, partindo do princípio que tais aspectos são oriundos das dimensões tanto biológicas como sociais, culturais e históricas e, portanto, são muitos e das mais diversas e variadas ordens. E apesar dessa diversidade, esses aspectos se inter-relacionam de forma a articularem-se dialeticamente e assim possibilitarem essa estruturação identitária.

Para facilitar a nossa compreensão, vamos fazer um resgate de alguns dos principais pontos e aspectos que estão presentes nesse processo. Nascemos com o nosso substrato biológico, essa é a nossa constituição básica e que poderia nos levar a pensar que talvez a partir dela, se dêem todas as conexões que nos transforma no que somos ao longo do nosso desenvolvimento. De certa forma sim, mas não podemos perder de vista que ao nascermos já existe um contexto no qual todos os aspectos de ordem sócio-histórica e cultural estão presentes e que certamente passarão a fazer parte do contexto do indivíduo após o seu

nascimento e até mesmo antes deste, assim, não seria apenas a base biológica que definiria toda a evolução.

Com o nascimento, vem o contexto social primário do qual participamos, a família. Esta se apresenta com um funcionamento característico, imbuído de valores, regras e costumes que de forma gradativa vão também sendo repassados ao novo membro, seja de forma explícita ou de forma mais sutil. O certo é que é nesse primeiro contexto de tantas significações que o indivíduo está imerso e passa a interagir oficialmente com o mundo social. Assim, paulatinamente, outros contextos sociais também vão sendo incorporados à vida do homem, como os grupos de amigos, a inserção na instituição escola, os meios de comunicação que possibilitam o acesso às inúmeras realidades afins ou avessas àquela vivenciada pelo indivíduo e que, portanto, também se constituem como um agente socializador, dentre outros. Dessa forma, em meio a essa visão, falar de identidade e do seu processo de construção é articular de forma sincrônica, o homem e esse processo como uma totalidade. Para Ciampa (1994, p. 61):

Podemos imaginar as mais diversas combinações para configurar uma identidade como uma totalidade. Uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto uma. Por mais contraditório, por mais mutável que seja, sei que sou eu que sou assim, ou seja, sou uma unidade de contrários, sou uno na multiplicidade e na mudança.

Entendemos mediante as palavras desse autor a importância da articulação entre o que se caracteriza como contraditório na vida do homem e ainda a noção de movimento/transformação, na busca da compreensão da construção da sua identidade. “Diferença e igualdade. É uma primeira noção de identidade. Sucessivamente, vamos nos diferenciando e nos igualando conforme os vários grupos sociais de que fazemos parte” (Ciampa, 1994, p. 63).

Para compreendermos tal processo é importante lembrar que é no âmbito social que a identidade se constitui e se define. Constituímo-nos, portanto, por meio desses referenciais sociais do mundo objetivo e de todas as representações que temos deste, ou seja, é nessa dimensão social, que há a real interação e articulação dos aspectos culturais com os aspectos individuais que nos são próprios e que terminam por interferir nessas significações que vamos construindo no processo de formação da nossa identidade. Há, portanto, a individualização por meio da socialização. Como evidencia Ciampa (1994, p. 65) “a individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação que faz parte da constituição do indivíduo representado”.

Além dessa dimensão social e individual, existem alguns pontos que devemos estar atentos na tentativa de compreendermos o processo de construção da identidade,

[...] pois há uma tendência para o encobrimento, a aparência, o velamento, a dissimulação etc., que podem e devem ser desveladas se quisermos compreendê-la como ela se constitui e se expressa, o que pressupõe estudá-la no seu movimento real, como metamorfose que busca a emancipação. (CIAMPA *apud* CARVALHO, 2004, p. 52).

Entendemos assim a minúcia que é a compreensão deste processo constitutivo, devido justamente as aparências e a dissimulação estarem também presentes ao significarmos ou representarmos os papéis sociais e internalizarmos tais significações. Assim, necessitamos, ao buscarmos essa compreensão do processo em si, apurar o olhar e estarmos atentos para o movimento que está engendrado na vida do indivíduo e nas suas atividades sobre o mundo objetivo.

Sobre essa questão Carvalho (2004) evidencia que na concepção de Ciampa a busca de compreensão para esse processo sugere um discernimento entre os aspectos representacionais da identidade – que incorporamos e tornamos explícito ao outro, cristalizando tal movimento como um personagem em aspectos da nossa própria percepção de nós mesmos; e os aspectos constitutivos – aspectos que produzem a nossa representação que construímos de nós mesmos e de tal forma que a identidade passe a ser entendida como o próprio processo de identificação.

Tais representações, lembremos, estão vinculadas permanentemente com os referenciais do indivíduo que os representa, possibilitando a elaboração de significados e sentidos dessa realidade objetiva do mesmo, a qual vai sendo internalizada por este e que, conseqüentemente, vai constituindo a sua identidade de forma a emancipá-lo.

Para compreendermos essa concepção de identidade que tende à emancipação por meio de um processo de metamorfose, retomaremos a idéia de movimento evidenciada no início deste tópico. Ao buscarmos uma compreensão minuciosa sobre a construção da identidade, necessitamos, de acordo com essa perspectiva, perceber tal processo como mutável, num movimento constante de transformação, devido exatamente aos inúmeros aspectos das dimensões sócio-históricas que constituem o homem (o substrato biológico, a família, a escola, os meios de comunicação, a cultura, etc.), os quais constituem e estão engendrados nesse processo e têm essa característica também de movimento permanente. É, pois, diante desse olhar, da idéia de movimento constante que entendemos o processo constitutivo da identidade humana.

Tal idéia deixa bem claro, portanto, esse caráter mutável do processo de construção da identidade, no qual Ciampa (2000) faz uma comparação do processo em si à uma metamorfose, ou seja, do movimento que transforma a identidade do indivíduo, de forma permanente e o possibilita uma emancipação como ser humano nos diferentes contextos do qual faz parte e de forma igualmente mutável. Nas palavras do próprio autor:

A construção da **identidade humana** é então a encarnação de uma **metamorfose**, que se dá a partir desses dois pressupostos: uma herança genética, que é necessária – mas não suficiente – e uma herança cultural que garante nossa formação sócio-histórica. Deste modo a identidade humana implica a permanente **emancipação** de nossa condição de simples animal, já que se trata de uma condição que nunca chegamos a perder. Creio desnecessário lembrar que a forma que a emancipação assume varia ao longo da história, conforme a cultura e a sociedade. (CIAMPA, 2000, p. 01). [Grifos do autor].

Compreendemos então que o processo de construção da identidade humana se dá de forma complexa, em virtude dos diversos aspectos que a constituem e a estruturam, sendo que um aspecto não se sobressai a outro nesse processo; ao contrário, mostram-se articulados de forma interdependente. E é por meio da interação social entre os indivíduos e o meio sócio-cultural, no qual estão inseridos que esse processo constitutivo ocorre, ou seja, o meio social em todas as suas dimensões mediando a construção da identidade do homem.

Ciampa (1987) ainda esclarece que aparentemente a identidade se mostra como não-movimento, não-metamorfose, devido aos papéis que desempenhamos e assumimos na nossa atividade sobre o meio ao longo da vida, apresentarem-se “cristalizados” em funções bem definidas para cada papel. Porém, essas mesmas funções também se apresentam por meio de vários papéis vivenciados por cada indivíduo, ou seja, os vários “personagens” que assumimos a cada momento dão a idéia de mudança e exigem esse movimento ao vivenciarmos uma e/ou outra função.

Essa discussão nos remete a uma reflexão acerca do que Ciampa (1994) sinaliza como sendo constituintes do processo de construção da identidade humana: a idéia de pressuposição e reposição. Em outros termos, a construção da identidade humana perpassa por dois momentos ao longo da sua estruturação: o primeiro em relação a identidade pressuposta que é produzida na relação do indivíduo com o outro e que, inevitavelmente pressupõe uma representação desse outro em cada indivíduo (muitas vezes materializadas por meio dos papéis sociais), justamente por apresentarem pontos comuns que os identifica e, portanto, pressupõe uma identidade que define esse indivíduo; o segundo momento é

exatamente caracterizado pela reposição dessa identidade pressuposta, na qual a singularidade do indivíduo repõe essa pressuposição primeira de identificação com o outro.

Esse processo de reposição pode ocultar o caráter temporal e dinâmico da identidade, porém, mediante a re-significação da identidade pressuposta, o indivíduo pode conservar ou transformar os papéis sociais que estavam pressupostos para ele, numa perspectiva dinâmica de uma constante metamorfose. Carvalho (2004, p. 59) esclarece-nos essa idéia de Ciampa (1994) quando afirma que:

As mudanças que levam ao desenvolvimento de uma identidade posta como metamorfose constante envolvem uma superação dialética da identidade pressuposta e uma alterização explicitada tanto na consciência (dizer) quanto na atividade (fazer), de forma a provocar um salto qualitativo na estrutura psíquica do indivíduo.

Portanto, na sua essência a identidade é sim movimento e transformação que tende a buscar a emancipação humana por justamente constituir-se por meio da inter-relação desses papéis representados pelo indivíduo e ainda articulados com o contexto no qual estes vivem. Simultaneamente tal articulação já demonstra um movimento que vai mediar o processo constitutivo da identidade. Corroboramos, pois, com Ciampa (1994, p. 67) quando esclarece que mediante essa articulação “[...] estabelece-se uma intrincada rede de representações que permeia todas as relações onde cada identidade reflete outra identidade, desaparecendo qualquer possibilidade de se estabelecer um fundamento originário para cada uma delas”.

Diante dessa discussão fica evidente a influência dos processos de socialização do homem na construção da identidade deste. Ou seja, a socialização à medida que insere o indivíduo num contexto denso e repleto de representações e significações, favorece e viabiliza num movimento dialético o processo de individualização do mesmo e, conseqüentemente, a estruturação dessa identidade.

Para ampliarmos ainda mais o nosso entendimento da construção da identidade, vamos realizar uma discussão acerca das categorias consciência, atividade e afetividade como mediadoras na apreensão desse complexo processo constitutivo da subjetividade humana, uma vez que essas categorias constituem e expressam a identidade humana, no caso do nosso estudo, a identidade de gênero do indivíduo.



### 2.4.1 CONSCIÊNCIA, ATIVIDADE E AFETIVIDADE

As categorias consciência, atividade e afetividade são entendidas como mediação nesse processo constitutivo da subjetividade humana, a identidade, tendo em vista que o homem se reconhece por meio das atividades que desempenha e pelo discernimento e afetos que desenvolve em relação às pessoas e às coisas.

Assim, o entendimento que temos desse processo de construção da identidade, corroborando com Ciampa (1987), é o de que este se dá como resultado das representações do mundo objetivo, da cultura e da história produzida pelo meio social no qual o indivíduo está inserido. É diante dessa dimensão que se torna importante evidenciarmos, inicialmente, a categoria consciência, uma vez que é por meio desse processo do psiquismo humano que o homem vai paulatinamente interagindo e apreendendo o mundo objetivo do qual faz parte e, conseqüentemente, desenvolve a sua identidade, isto é, a consciência de si.

Para Leontiev (1978) a consciência é constituída por meio da inter-relação entre os significados produzidos pelo contexto social e os sentidos destes produzidos pelo indivíduo. Ou seja, os significados sociais vão sendo apropriados de forma singular pelo indivíduo, àquilo que até então pertencia exclusivamente ao âmbito social, mas que em meio a essa apropriação passa a ser também individual. Há a identificação e esta se configura como única, subjetiva.

Por entendermos que a identidade de gênero constitui-se num processo dinâmico de transformação e que tal processo se dá pela inter-relação do indivíduo com o outro, consigo mesmo e ainda com o contexto sócio-histórico e cultural que o cerca, é que cabe estabelecermos uma relação entre esse processo e a formação da consciência, por meio dos significados e sentidos que permeiam essa complexa rede de relações que o constituem. Assim, vamos explicitando cada termo em particular e em seguida realizaremos a articulação destes com o nosso objeto de estudo em questão. Luria (1987, p. 45) ao definir o significado da palavra, esclarece-nos que:

O “significado” é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, *igualmente para todas as pessoas*. Esse sistema pode ter diferente profundidade, diferente grau de generalização, diferente amplitude de alcance dos objetos por ele designados, mas sempre conserva um “núcleo” permanente, um determinado conjunto de enlaces. [Grifos do autor].

Podemos compreender, portanto, que os significados correspondem aos padrões ou parâmetros que caracterizam ou definem algo de forma geral. Em outros termos, ainda que existam nuances nos significados atribuídos a determinados objetos ou situações, mantém-se um eixo condutor que permanece intacto independentemente de tais nuances e que termina por definir e representar esse algo.

Sobre essa reflexão do que vem a ser o significado, Lima (2006, p. 58) chama-nos a atenção para um ponto importante ao esclarecer que “como os significados se constroem ao longo da história, tanto da sociedade como do indivíduo, eles estão, entretanto, em constante transformação”.

Percebemos aí um outro ponto que nos permite ampliar a nossa compreensão acerca dos significados sociais que permeiam as discussões sobre gênero e de que estes são transformados historicamente pela própria dinamicidade com que as sociedades e os seus membros se desenvolvem e, conseqüentemente, os significados que vão sendo atribuídos ao longo desse processo. Ou seja, os significados, as generalizações e definições acerca dos papéis correspondentes aos homens e as mulheres, estão atrelados a esse processo de evolução sócio-histórica e cultural das sociedades e aos significados que tais papéis foram adquirindo ao longo desse processo evolutivo.

Assim, estabelecermos uma reflexão sobre os significados que homens e mulheres e seus respectivos papéis sociais foram adquirindo ao longo dos tempos, torna-se um bom indicativo para compreendermos o processo de construção da identidade de gênero dos adolescentes.

Nessa perspectiva, de acordo com Luria (1987) o entendimento do que vem a ser o significado e como ele se constitui, estimula-nos a uma nova reflexão e a discussão de um novo conceito: o sentido. Nas suas próprias palavras:

A mesma palavra possui um significado, formado objetivamente ao longo da história e que, em forma potencial, se conserva para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude. Porém, junto com o significado, cada palavra tem um sentido, que entendemos como a separação, neste significado, daqueles aspectos ligados à situação dada e com as vivências afetivas do sujeito. (LURIA, 1987, p. 45).

Ou seja, o significado está atrelado ao sentido na medida em que o que está definido como significado e sofrendo influência do processo histórico e cultural de cada sociedade vai gerando simultaneamente um sentido que está relacionado com a

individualidade de quem decodifica o significado. Os sentimentos do sujeito individualizam o significado social e historicamente construído, atribuindo-lhe um sentido próprio.

Sobre essa relação entre significado e sentido, Lima (2006, p. 58) enfatiza que “o significado refere-se ao sistema de relações objetivas formadas no processo de desenvolvimento da palavra, sendo partilhado por todos os seus usuários. Já o sentido, de caráter subjetivo, diz respeito ao significado da palavra para cada indivíduo”.

Assim, observamos que o significado pode ser entendido como uma representação geral de algo para determinada sociedade, já o sentido refere-se à significação individual atribuída a esse significado por cada indivíduo. Dessa forma, percebemos a relação estreita que existe entre esses dois processos e ao mesmo tempo percebemos a possibilidade de distanciamento que pode surgir entre um e outro, à medida que o indivíduo atribua um sentido que se distancie dos significados socialmente determinados. Leontiev (1978, p. 88) ao articular os significados e os sentidos como constituintes da consciência, defende a idéia de que “a consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social”. Portanto, esse complexo processo de desenvolvimento da consciência se dá entre os diversos aspectos que a constituem.

Em relação à possibilidade de distanciamento entre significado e sentido Leontiev (1978) evidencia também uma outra discussão que viabiliza o entendimento da estruturação interna da consciência humana que é a reflexão sobre a alienação. Em outros termos, quanto mais o indivíduo atribui sentidos que se distanciem das significações sociais acerca de determinado referencial, aumenta as possibilidades dele se tornar alienado. Tal alienação caracteriza-se basicamente pela contradição entre a significação social e o sentido atribuído a esta pelo indivíduo, ao longo do seu processo de constituição da consciência.

Estas atribuições independem do caráter de mudança ou de manutenção de significados que já estejam impregnados pela consciência social. Ou seja, a alienação se dá em função da divergência entre o sentido singular que o indivíduo vai atribuindo aos significados sociais, independentemente destes últimos serem reflexos de mudanças ou de meras reproduções de referenciais ou significados primeiros que foram socialmente determinados. Essas contradições nas palavras de Leontiev (1978, p. 128) não impossibilitam a tomada de consciência:

O facto de o sentido e as significações serem estranhas umas às outras é dissimulado ao homem na sua consciência, não existe para a sua introspecção. Revela-se-lhe todavia, mas sob a forma de processo de luta interior, aquilo a que se chama correntemente as contradições da

consciência, ou melhor, os problemas de consciência. São estes os processos de tomada de consciência do sentido da realidade, os processos de estabelecimento do sentido pessoal nas significações.

Significado e sentido, portanto, são constituintes da consciência humana, e independentemente de proximidades ou distanciamentos entre estes, o indivíduo vai desenvolvendo a tomada de consciência em relação a si mesmo e ao mundo que o cerca. Como esclarece-nos Carvalho (2004, p. 41), “a realidade está presente na vida do indivíduo, na sua consciência, na forma das significações e do sentido que ele dá a estas significações”.

Em meio a essas reflexões é que podemos estabelecer uma articulação entre a consciência de gênero dos adolescentes, por meio dos significados e sentidos atribuídos aos papéis sociais masculinos e femininos, com o processo de construção da identidade de gênero dos mesmos. Ou seja, os significados que socialmente foram e são atribuídos às condutas e papéis exercidos por homens e mulheres ao longo da evolução sócio-histórica e cultural do ser humano, concomitantemente evocam significações particularizadas desses homens e mulheres sobre esses referenciais mediante os sentidos que atribuem a tais papéis. Assim, nesse processo de subjetivação dos referenciais masculinos e femininos pelo indivíduo, a identidade de gênero, também dinâmica e mutável de acordo com o contexto sócio-histórico e cultural, vai sendo constituída e transformada pelos adolescentes, tomando-se por base, dentre outros aspectos, os papéis socialmente estabelecidos como sendo masculinos e femininos e que estão engendrados em todo esse processo.

Assim, a consciência é desenvolvida em meio ao processo de interação social, ou seja, somente quando o indivíduo começa efetivamente a socializar-se, inicialmente na família e em seguida na escola (na nossa cultura geralmente assim se dá esse processo de socialização), gradativamente vai entrando em contato com os valores, costumes e com toda a cultura característica do meio em que vive. Assim, vai desenvolvendo paralelamente a capacidade de apreensão e de significação dos códigos e regras sociais existentes.

Para Vygotsky (1996) o desenvolvimento da consciência acontece mediado pela interação social e pela linguagem, ou seja, no momento em que o homem começa a interagir socialmente com o seu mundo e com o outro, desenvolve a capacidade de se comunicar por meio do desenvolvimento da linguagem e esta possibilita o desenvolvimento da consciência. Assim, é a apropriação da linguagem que vai mediar as relações entre os indivíduos de uma dada sociedade e, conseqüentemente, possibilita o desenvolvimento do psiquismo e neste o desenvolvimento da consciência. Vygotsky (1996) ao estabelecer uma

relação estreita entre a linguagem e a socialização do indivíduo, por meio da fala, e, conseqüentemente desta interação com o desenvolvimento da consciência, advoga que:

[...] Em sentido amplo, podemos dizer que a fala é a fonte do comportamento social e da consciência [...] A fala é um sistema de reflexos para o contato social e um sistema de reflexos da consciência, um sistema para refletir outros sistemas [...] Consciência é o contato social consigo mesmo (VYGOTSKY, 1996, p. 29).

Compreendemos, portanto, que a fala é uma das expressões explícitas da linguagem construída socialmente para viabilizar a interação social e é um instrumento mediador importantíssimo para o aperfeiçoamento e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, dentre elas a consciência. Ao interpretarmos a afirmação de Vygotsky (1996) de que a consciência é o contato social consigo mesmo, fica clara a idéia de que essa interação social com o outro e com a cultura que está inserido, possibilita ao homem a reprodução desses contatos mediante o desenvolvimento da consciência, ou seja, o homem toma consciência de si por meio do contato social e de tudo que está engendrado e permeia tal interação.

Com o desenvolvimento da consciência o indivíduo passa a interagir mais efetivamente sobre esse mesmo meio social que possibilitou o seu desenvolvimento psíquico, ou seja, ela passa a agir ativamente sobre esse mundo objetivo para viabilizar o seu desenvolvimento e a apreensão dos significados necessários à sua sobrevivência como ser social e histórico.

Assim, podemos estabelecer já uma relação também estreita do desenvolvimento da consciência com uma outra categoria importante na compreensão do processo de construção da identidade humana: a atividade. Ou seja, o próprio processo de interação social, por meio da linguagem, da fala e outras formas interacionais, viabiliza a ação desse mesmo indivíduo sobre o mundo objetivo e social que o cerca. Nessa articulação do desenvolvimento da consciência e da atividade humana no âmbito social, a partir do desenvolvimento da linguagem, especialmente da fala, Vygotsky (1996, p. 37) evidencia que:

No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático da criança.

Ao analisarmos, portanto, essa idéia de Vygotsky (1996), entendemos que o desenvolvimento do psiquismo humano e, no caso, da consciência, não há como ser dissociado do meio social e da história e cultura atrelada a esse meio. A interação social, mediada pela linguagem possibilita a apreensão desses valores, regras e costumes sociais à medida que a consciência vai se estruturando. A consciência, por sua vez, também possibilita simultaneamente a atividade do homem sobre esse meio em que vive como forma deste homem inserir-se e tornar-se um ser eminentemente social capaz de agir sobre o mundo em que vive reproduzindo e apreendendo a cultura da qual faz parte.

Nesta perspectiva, compreendemos que a categoria atividade também está intimamente relacionada com o desenvolvimento do psiquismo humano e da consciência. De acordo com Ciampa (1994, p. 64) “[...] é pelo agir, pelo fazer, que alguém se torna algo [...] nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática”. Assim, essa outra forma de interagir com o mundo objetivo – a atividade – possibilita ao homem o aprimoramento de suas funções e necessidades em relação a esse mundo e, conseqüentemente, desenvolve o seu psiquismo. É nessa relação entre consciência e atividade que o nosso desenvolvimento psíquico se dá e se estrutura.

Para Gonçalves e Bock (2003, p. 89) “a atividade é categoria do psiquismo na medida em que é a partir da atividade que o homem participa de um grupo social em um determinado momento histórico e, nesse processo, torna-se um indivíduo”.

A atividade, portanto, está diretamente relacionada com o desenvolvimento do homem à medida que viabiliza o desenvolvimento também da consciência no processo contraditório de movimento da sociedade. Concordamos com Sawaia (1987, p. 293) quando também articula essas duas categorias afirmando:

[...] Consciência e atividade se encadeiam e se determinam reciprocamente, ao mesmo tempo em que se confrontam e se superam, intermediadas pela reflexão. Não basta a ação avançar para que automaticamente a consciência se transforme. A ação tem de ser refletida criticamente; tem de ser trabalhada ao nível psicológico. A consciência também é trabalho, atividade subjetiva em relação à atividade objetiva, e não transposição mecânica, reflexo de relações objetivas.

Cabe-nos inferir, portanto, que sem a reflexão não seria possível essa complexidade na estruturação do psiquismo humano, ou seja, é a capacidade de refletir acerca da ação sobre o seu mundo objetivo que possibilita ao homem ampliar sua consciência, pois a ação por si só não permitiria o desenvolvimento de um fenômeno tão complexo como a

consciência. Constituir, portanto, a subjetividade e suas formas de expressão, não significa apenas reproduzir ou decodificar os significados do mundo objetivo, mas sim, internalizá-los por meio da reflexão e da re-significação individual dessa realidade objetiva, social e histórica que constrói e é construída pelo homem.

Nessa perspectiva, retomamos a reflexão de Leontiev (1978) acerca da tomada de consciência do indivíduo que ocorre mesmo no processo de alienação. Ou seja, essa capacidade de refletir que vai caracterizar o desenvolvimento pleno da consciência humana apresenta-se contrariamente à alienação que também pode apresentar-se nessa estruturação do psiquismo. Assim, embora a alienação não impossibilite o processo de tomada de consciência do ser humano, também não o caracteriza, uma vez que a reflexão apresenta-se como condição *sine qua non* para esse desenvolvimento ampliado da consciência.

Leontiev (1978) evidencia ainda que a consciência não se caracteriza apenas pela sua função cognitiva ou intelectual, mas também pelo seu conteúdo sensível. Em síntese:

A realidade está presente na consciência não só na forma das significações e do sentido subjetivo dos objetos, fatos e fenômenos, mas ela está presente também na forma do seu conteúdo sensível, daquilo que dá cor e vida à consciência: as sensações, as impressões emocionais, as imagens de percepção, a memória, as representações etc., que o indivíduo tem da sua realidade. A totalidade desses processos constitui a matéria subjetiva da consciência, a riqueza dos sentimentos, a coloração e o relevo da imagem do mundo na consciência do homem (LEONTIEV *apud* CARVALHO, 2004, p. 41).

Entendemos que não podemos dissociar ou limitar o conteúdo da consciência aos significados e sentidos atribuídos aos referenciais do mundo objetivo pelo indivíduo, mas sim levar em consideração a afetividade que está vinculada a esse processo constitutivo da consciência humana.

De acordo com Sawaia (1987, p. 295) “conhecimento, sentimento e consciência constituem, portanto, uma unidade dialética inerentemente ativa”, ou seja, todas as possibilidades subjetivas têm de ser levadas em consideração no processo de desenvolvimento da consciência humana, e dentre tais possibilidades, está a afetividade (emoções e sentimentos), que certamente não deve ser descartada ao tentarmos compreender esse processo constitutivo.

Para Sawaia (1987, p. 298) ainda sobre essa inter-relação entre consciência e afetividade, “o sentimento não é a forma embrionária da consciência, é seu elemento constitutivo; a consciência só se transforma quando se emociona”.

Assim, não significa atribuímos aos afetos o papel de determinante no desenvolvimento do psiquismo, mas sim evidenciá-los como mais um mediador nesse processo constitutivo da consciência do sujeito, juntamente com a atividade e a linguagem. Tal articulação entre esses aspectos constituintes da subjetividade humana não podem ser compreendidos de forma desarticulada, pois assim estaríamos descaracterizando o homem como um ser sócio-histórico e cultural que é produzido no contexto do qual faz parte e assim se desenvolve. Corroboramos com Sawaia (1987, p. 299) sobre tal articulação, quando evidencia que “consciência é emoção, é razão e é ação. [...] Ao se quebrar a unidade entre pensar, sentir e agir, tem-se a alienação psicológica e conseqüentemente social”.

Essa reflexão da inter-relação entre tais categorias como constituintes da identidade humana e da expressão desta no mundo objetivo é feita por Lane (1995, p. 62) ao evidenciar que:

Emoção, linguagem e pensamento são mediações que levam à ação, portanto somos as atividades que desenvolvemos, somos a consciência que reflete o mundo e somos afetividade que ama e odeia este mundo, e com esta bagagem nos identificamos e somos identificados por aqueles que nos cercam.

É diante dessa perspectiva de articular esses três aspectos – consciência, atividade e afetividade – no desenvolvimento do psiquismo humano e na construção da sua subjetividade que compreendemos a inter-relação dessas categorias também na constituição da sua identidade. O próprio processo de construção da identidade também se apresenta numa articulação entre essas categorias, todas mediadas e produzidas pelo meio social de cada indivíduo, ou seja, desenvolver a consciência, refletir sobre o mundo que o cerca e sobre as ações nesse contexto objetivo e social implicam em articulações densas e também mediadas pelos afetos que permeiam a constituição do homem e sua expressão de ser no mundo por meio da(s) sua(s) identidade(s).

Toda discussão feita sobre identidade, adolescência, a influência da escola e da família na formação humana, constitui-se nos fundamentos para refletirmos e entendermos o processo de construção da identidade de gênero do adolescente, o que será discutido no tópico a seguir.



## 2.5 ENTENDENDO A CATEGORIA GÊNERO E A IDENTIDADE DE GÊNERO DO ADOLESCENTE

O processo de construção da identidade humana se dá de forma extremamente complexa e articulada a inúmeros aspectos da vida do indivíduo. Assim, pensarmos sobre a identidade de gênero do adolescente e sobre o seu processo constitutivo, requer reflexões também amplas que possibilitem articulações entre essas duas categorias no processo de formação do ser humano: gênero e identidade.

### 2.5.1 A CATEGORIA GÊNERO EM EVIDÊNCIA NA FORMAÇÃO HUMANA

De acordo com Carvalho (2000), os estudos sobre gênero tratam as noções de masculino e feminino construídas entre os sexos, ao longo da história nas diversas sociedades e culturas. Para Louro (1997, p. 23), outra estudiosa dessa temática, “as concepções de gênero não diferem apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem”.

Em meio a essas perspectivas, por exemplo, compreendemos a importância de levarmos em consideração as dimensões sócio-histórica e cultural no que diz respeito aos estudos de gênero, pois, não há como dissociarmos tais dimensões ao buscarmos uma compreensão desta temática, uma vez que este é um conceito complexo por ser produzido no âmbito dessas inter-relações.

Fica evidente, portanto, que caracterizarmos a categoria gênero significa ir além da compreensão das diferenciações biológicas entre homens e mulheres, ou seja, gênero significa as idéias e concepções socialmente construídas de masculino e feminino. Tais concepções são geradas por meio da articulação das diferenças biológicas, que são as determinações orgânicas em que se caracterizam o indivíduo como “macho” ou “fêmea” com as representações destas diferenças consolidadas no âmbito social. Em outros termos, as relações entre homem e mulher criadas em uma sociedade, produzem, inicialmente, diante dessa diferenciação biológica dos sexos, as chamadas relações de gênero, pois a noção de masculino e feminino vai ser estruturada da inter-relação entre biológico, inicialmente, e o social, e assim serão produzidas as caracterizações que significarão para cada contexto sócio-histórico e cultural como determinante dessas relações de gênero.

Nessa mesma linha de pensamento, evidenciando também como fator constitutivo das relações entre os gêneros, as relações de poder produzidas socialmente, Scott (1990, p. 14) ressalta que o gênero deve ser compreendido como um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos [e como] um primeiro modo de dar significado às relações de poder”.

Assim, podemos inferir que a construção do referencial masculino e feminino do indivíduo se dá de forma a atender também as demandas sociais e a valorização da cultura de cada sociedade. Estas demandas, portanto, de acordo com a literatura especializada, se constroem mediante as representações atribuídas a cada gênero, as quais estão intimamente ligadas às relações de poder entre homens e mulheres em diferentes contextos sociais.

Compreendemos esta evidência do poder como fator importante na formulação do gênero, pela própria evolução histórica acerca do surgimento dessa categoria como área de investigação e estudo. Os estudos de gênero e o seu conceito hoje estão diretamente ligados à história do movimento feminista contemporâneo. Assim, “[...] constituinte desse movimento, ele está implicado lingüística e politicamente em suas lutas e, para melhor compreender o momento e o significado de sua incorporação, é preciso que se recupere um pouco de todo o processo” (LOURO, 1997, p. 14). É nessa perspectiva, portanto, que evidenciaremos, a discussão sobre o movimento feminista e a sua influência na consolidação da emergência da categoria gênero como campo de estudo e, conseqüentemente, compreendermos as relações de poder que permeiam as relações de gênero.

Toda a luta travada pela igualdade das mulheres em várias “instâncias” da vida, não só no plano dos pensamentos ideológicos, mas especialmente nas suas repercussões práticas, caracteriza a base maior do feminismo. O movimento feminista teve, pois, grande importância nos Estados Unidos e exerceu, de certa forma, uma influência internacional. O conceito de gênero foi introduzido nesse país na década de 1970, em seu discurso teórico, por meio dos estudos da Antropologia. Já na Europa, em 1972, a inglesa Ann Oakley havia apontado a necessidade da distinção entre macho e fêmea e gênero, na classificação social de masculino e feminino, instigando, então, diversas autoras a aprofundarem seus estudos nesta temática. O feminismo pretendia, portanto, segundo Strey (1998, p. 184), “[...] que o uso do conceito ou categoria gênero transformasse profundamente os paradigmas da história e de outras disciplinas do conhecimento humano”.

O campo de marginalização e segregação social, portanto, a que esteve submetida ao longo da história resultou na constante invisibilidade da mulher como sujeito. O movimento feminista veio (re)significar essa visão sobre a mulher e reivindicar mudanças

mais efetivas quanto aos seus espaços de atuação no contexto de então. Assim, os novos estudos desenvolvidos com o uso da terminologia gênero e o seu respectivo aprofundamento mostram que, inicialmente, devido à forte influência do movimento feminista e às suas inúmeras repercussões no cenário político-social e até mesmo acadêmico, vêm enfatizar a figura da mulher em detrimento da figura do homem.

Caracteriza-se desta forma, portanto, a estruturação do movimento feminista e suas repercussões durante e após as suas conquistas nos mais variados contextos, o que demonstra o quão complexa constituiu-se tal luta defendida em prol da figura da mulher e, principalmente, o seu caráter dinâmico e de constante transformação que ainda está presente em todas as práticas explícita ou implicitamente relacionadas com a emancipação da mulher como sujeito. Daí, talvez, justifique-se a rede de complexidade, ou seja, os inúmeros fatores implicados na temática de gênero e na execução dos seus estudos, pois estes estudos vêm exatamente sendo realizados por meio desta construção ampla de diferentes conceitos e diferentes perspectivas, atreladas aos diferentes contextos histórico, sociais e culturais do ser humano.

Entendemos assim, que as relações de poder estão diretamente relacionadas com as relações e significações de gênero construídas socialmente, em função do próprio percurso histórico da estruturação desse campo de estudo, mediante as lutas travadas com o movimento feminista. Nessa perspectiva, entendemos que essas relações de poder possibilitam o nosso entendimento acerca das desigualdades e diferenças que sempre caracterizaram os referenciais masculinos e femininos ao longo da história. Matos (1997, p. 97) ao explicitar essa inter-relação, evidencia que:

Por sua característica basicamente relacional, a categoria gênero procura destacar que os perfis de comportamento feminino e masculino definem-se um em função do outro. Esses perfis se constituem social, cultural, e historicamente num tempo, espaço e cultura determinados. Não se deve esquecer ainda, que as relações de gênero são um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças hierárquicas que distinguem os sexos, e são portanto, uma forma primária de relações significantes de poder.

Podemos compreender que as diferenças e desigualdades entre masculino e feminino, que foram produzidas histórica e culturalmente, mantêm uma enorme proximidade com as relações de poder que foram delineadas entre homens e mulheres e foram definindo papéis e perfis característicos para cada sexo perante o contexto social no qual estavam inseridos. Assim, pensar em como foram/são estabelecidas as desigualdades entre os gêneros

significa pensarmos como homens e mulheres eram/são percebidos e que espaços ocuparam/ocupam ou não na hierarquia social ao longo da história.

De acordo com Louro (1997) o feminismo pós-estruturalista entende o gênero como todas as formas de construção cultural, social e lingüística relacionadas com processos que diferenciam homens e mulheres. Tais diferenças e conseqüentes desigualdades são produzidas por meio dos discursos sobre os gêneros em cada contexto e em cada cultura e tais discursos perpassam e se constroem mediante as relações de poder entre os diferentes sexos.

Nessa perspectiva, torna-se importante evidenciar que as relações de poder adquirem um lugar central quando se constroem os discursos na educação formal ou informal desses homens e mulheres que apesar das suas determinações biológicas, não limitam-se a elas para legitimar os seus referenciais masculinos e femininos. Ou seja, a “necessidade” de empoderamento humano é estimulada independentemente dos caracteres biológicos dos sexos, mas estão presos à estrutura social e cultural que estabeleceu ao longo da história estereótipos de dominação e desigualdades entre homens e mulheres, entre masculino e feminino. Scott (1990, p. 16) evidencia uma reflexão que articula o gênero como essa primeira maneira de dar significado às relações de poder:

O gênero é um primeiro campo no seio do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter constituído um meio persistente e recorrente de dar eficácia à significação do poder no Ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas. [...] Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Na medida em que estas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial às fontes materiais e simbólicas), o gênero torna-se envolvido na concepção e na construção do poder em si mesmo.

Percebemos assim, que os construtos sociais em torno dos referenciais objetivos ou simbólicos que solicitam o empoderamento humano como forma de viabilizar a organização da sociedade, perpassam pelas relações de gênero e na estruturação dos seus conceitos. Ou seja, o poderio social delegado ou apropriado para/por homens e mulheres vão delineando o quadro de divisão e hierarquização dos espaços de atuação respectivamente masculinos e femininos, e, conseqüentemente, a estruturação social pautada eminentemente pelas relações de poder entre os gêneros nas diferentes sociedades e em diferentes momentos da história.

Louro (1997) reflete sobre essas relações de poder entre os gêneros de forma a evidenciar a sua estruturação mediada por esse viés da constante necessidade de

empoderamento a que estão submetidos homens e mulheres em cada contexto social. “Homens e mulheres, através das mais diferentes práticas sociais, constituem relações em que há, constantemente, negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças” (LOURO, 1997, p. 39). Tais relações de poder, adverte essa autora, não se caracterizam exclusivamente de forma negativa, no campo das disputas, mas pelo contrário, possibilitam o desenvolvimento e mudanças positivas para ambos os gêneros. Nas suas próprias palavras:

O poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também “faz”, produz, incita. [...] Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também através de práticas e relações que *instituem* gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas *apropriadas* (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder. (LOURO, p. 40) [Grifos da autora].

O que se torna evidente é que essa relação recíproca de transformações e de construção dos referenciais masculinos e femininos se dá em meio às condições culturais e históricas de organização social, as quais estão diretamente relacionadas às relações de poder engendradas nesse processo de constituição de homens e mulheres. As relações de poder acabam por definir também as diferenças e desigualdades que caracterizam esses referenciais de gênero. Ou seja, “no interior das redes de poder, pelas trocas e jogos que constituem o seu exercício, são instituídas e nomeadas as diferenças e desigualdades” (LOURO, 1997, p. 43).

Essa inter-relação, portanto, nos proporciona uma reflexão acerca de quais perspectivas acerca do gênero podemos articular com a estruturação dessa categoria como área de estudo, bem como a forma como essa vai sendo compreendida e proporciona os entendimentos acerca dos homens e mulheres em uma dada sociedade. No que diz respeito às diferenciações entre os gêneros, Louro (1997) defende que estas foram relacionadas, a princípio, às distinções biológicas e serviram para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens e os lugares sociais, as possibilidades e destinos “próprios” de cada gênero. Ou seja, segundo esta autora, a busca de explicações mediante os estudos feministas acerca de quem definia essas diferenças e o que significava ser diferente, escondia de fato, desigualdades nos referenciais e estereótipos entre homens e mulheres. O que se buscava com o movimento feminista não era negar as diferenças que são próprias dos seres humanos, independente de suas determinações sexuais, mas sim que os sujeitos fossem concebidos como equivalentes, excluindo qualquer possibilidade de reforçar diferenças e desigualdades que sempre caracterizaram a concepção acerca dos gêneros.

Sobre essa prisma, Louro (1997, p. 49) reflete que “em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos”. Essa diferenciação provoca inevitavelmente várias expressões de desigualdades entre os seres humanos e, conseqüentemente, entre os gêneros.

O poder, em meio às diferenciações socialmente construídas, concede a uns a imunidade às formas de subordinação e submissão que tantos outros são vitimados e marginalizados como resultado dessa inter-relação. Ou seja, as disputas pelo empoderamento entre os gêneros, desencadeiam situações constantes e diversas de submissão/dominação as quais homens e mulheres estão socialmente expostos. “Portanto, serão sempre as condições históricas específicas que nos permitirão compreender melhor, em cada sociedade específica, as relações de poder que estão implicadas nos processos de submetimento dos sujeitos” (LOURO, 1997, p. 53).

Diferença e desigualdade de gênero, portanto, são resultados dos processos culturais e históricos a que as sociedades são submetidas e, conseqüentemente, a que seus membros, homens e mulheres, também estão imersos. Os referenciais de gênero estão diretamente relacionados com os referenciais masculinos e femininos, nos quais as diferenciações sociais e as desigualdades decorrentes destas caracterizam e caracterizaram o próprio processo de desenvolvimento humano e de concepção sobre o homem e sobre a mulher.

Louro (2001b), mediante os estudos que tem desenvolvido no Brasil, de uma abordagem sobre gênero denominada “Teoria Queer” advinda da corrente pós estruturalista francesa que estuda esta temática, reflete sobre a cautela que os estudos acerca do gênero têm de ter em função exatamente do não reducionismo aos binarismos comuns como heterossexualidade/homossexualidade, mulher dominada/homem dominador, igualdade/desigualdade, diferenças/semelhanças. Ou seja, esta teoria caracteriza-se pelo questionamento das oposições fixas e aprisionadoras que de certa forma tendem a “moldar” o indivíduo, mediante as possibilidades que o social lhes dá de enquadramento em um perfil de gênero. Segundo Louro (2001b, p. 6) o termo “*queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora”.

Assim, compreendemos que mediante essa linha de pensamento sobre os estudos e concepções acerca do gênero, devemos, pois perceber que existem as relações binárias, como por exemplo, desigualdade/igualdade e diferença/semelhança, porém, não

podemos nos limitar a analisar a compreensão sobre masculino e feminino ou sobre homens e mulheres exclusivamente mediante concepções construídas socialmente sobre cada um destes, e, conseqüentemente, correremos o risco de desconsiderar o movimento que caracteriza também o desenvolvimento humano e das sociedades e culturas, e que possibilita as transformações e mudanças que nos constituem como tais.

Diante dessa discussão é que se torna importante fazermos uma articulação da categoria gênero com o processo de formação do homem, ou seja, uma vez evidenciados que os referenciais masculinos e femininos são produzidos socialmente e que estes referenciais direcionam e determinam a execução de papéis também socialmente caracterizados como sendo masculinos e/ou femininos, cabe-nos inferir que, em meio a visão do homem como um ser sócio-histórico e cultural, no bojo das relações sociais, as relações de gênero também definem e constituem a formação humana e as experiências vivenciadas pelo homem as quais são advindas dessa formação.

Podemos compreender essa articulação entre a categoria gênero e a formação humana nas palavras de Sousa e Carvalho (2003, p. 8) quando ressaltam que as relações de gênero referem-se “a um sistema de relações de poder baseadas num conjunto de qualidades, papéis, identidades e comportamentos opostos atribuídos a mulheres e homens” e são determinadas pelo contexto social, cultural, político e econômico. As referidas autoras ainda defendem a idéia de que o gênero é também construído historicamente sendo, portanto, variável e mutável.

Assim, torna-se pertinente concluirmos que as relações de gênero e os estudos sobre essa categoria estão diretamente articulados com essas dimensões biológicas, sociais, culturais e históricas que permeiam a vida humana e ainda que o produto dessa articulação é exatamente a vivência do homem por meio dos papéis, identidades, comportamentos, dentre outros que o constituem e são também constituídos diante da atividade, da afetividade e da consciência deste sobre o seu mundo objetivo. Em outros termos, o processo de formação humana e, sobretudo da identidade de gênero é resultado da individualização do homem produzida pelo seu próprio processo de socialização. Nessa perspectiva é que, após essa discussão acerca das relações de gênero e sua influência na formação do indivíduo, retomaremos o objeto central da discussão desse tópico que é a construção da identidade de gênero do adolescente.

### 2.5.2 A IDENTIDADE DE GÊNERO DO ADOLESCENTE EM CONSTRUÇÃO

Para o adolescente, perceber-se num momento de extremo conflito e incerteza, característicos desse momento da sua vida, estruturando e construindo, dentre outras identidades, a de gênero, não é uma tarefa simples. Os aspectos internos e externos estão o tempo todo numa relação dialética, num movimento permanente que além de gerar inúmeras experiências das mais diversas ordens, certamente também é geradora de inúmeras dúvidas.

Mergulhar nas inúmeras possibilidades que cada dimensão que perpassa a construção da identidade de gênero proporciona, pode desencadear no adolescente, conflitos das mais diversas ordens. E não existe outra forma por meio da qual o homem pode definir-se, a não ser pela experiência em determinado contexto, e mediante essa experiência poder apropriar-se do que significar como seu. Em outros termos, para o adolescente perceber e sentir-se como masculino e/ou feminino, diante de tantas nuances e perspectivas que estão engendradas nesses referenciais, necessita uma vivência mais próxima, para não dizer mais prática, de articulação entre o biológico, o cultural, o social e o histórico que sinalizam de que forma os conceitos de masculino e feminino são entendidos naquela dada realidade.

Vimos por meio das reflexões do estudioso Ciampa (1994) e a sua concepção sobre identidade, que o processo de construção desta se dá de maneira dinâmica e permanente, num movimento dialético entre as categorias que o constituem, numa transformação constante que possibilita a emancipação do indivíduo. Portanto, o adolescente ao se deparar com um contexto repleto de significações sobre as questões de gênero, inevitavelmente e muitas vezes de forma inconsciente, apropria-se de forma dinâmica destas noções e passa a adotar posturas e condutas características de um e/ou outro grupo (masculino e/ou feminino).

Esse processo referente à construção da identidade de gênero, porém, também não acontece de forma súbita e harmônica, ele é o resultado de todas essas articulações e significações atribuídas ao ser homem e ao ser mulher. Entendemos que a categoria gênero e suas repercussões no plano prático da vida humana naturalmente se caracterizam como complexas. Assim, a cada significado, a cada sentido, a cada conduta, a cada papel atribuído à figura masculina ou feminina, temos uma gama de possibilidades de representações desses atributos que ao serem internalizados, o indivíduo ressignifica e caracteriza num plano individual aquilo que é socialmente construído. Moita Lopes (2002, p. 141) sobre esse processo de construção da identidade na adolescência como resultado da inter-relação entre socialização e individualização enfatiza que:



[...] A adolescência é considerada um momento na vida quando as pessoas estão envolvidas na construção de um sentido coerente de quem são no mundo social, sendo então um momento crucial para detectar os discursos de construção da identidade em desenvolvimento. [...] A fluidez, a fragmentação e a contradição [...] como sendo traços típicos das identidades sociais são parte intrínseca dos embates discursivos nos quais os adolescentes estão envolvidos.

Entendemos, portanto, que o autor, que trabalha e pesquisa também sobre o processo de construção da identidade de gênero de adolescentes, entende a adolescência como um momento no qual esse embate interno e social acontece de maneira natural, ou seja, faz parte da rotina do próprio adolescente e das suas interações diárias com o mundo que o cerca, e talvez de forma nem percebida por estes, esta busca de significado e de sentido internalizados e consolidados na construção das suas identidades.

Pensarmos nessa perspectiva nos leva a entender que a construção da identidade de gênero também se processa da mesma forma, sem minimizar as dimensões constituintes nos âmbitos sociais e históricos do ser homem e ser mulher, sem também descartar as dimensões biológicas e subjetivas que se articulam às primeiras estruturando a identidade de gênero e suas formas de expressão pelo adolescente.

Moita Lopes (2002) ainda acrescenta que nesse processo constitutivo das identidades, sobretudo a de gênero, também se dá de forma fragmentada e ainda, seguindo uma lógica semelhante à concepção de identidade adotada por Ciampa (1987), entendendo as identidades sociais como contraditórias e em fluxo. Em outros termos, ambos estudiosos ressaltam a condição mutável e em constante movimento da construção identitária, condição essa articulada diretamente com a concepção de homem como ser sócio-histórico e cultural. Nas palavras do próprio Moita Lopes (2002, p. 198):

Essas identidades são múltiplas [...] e estão sempre em processo [...]. A natureza multifacetada de nossas identidades sociais pode ser entendida se considerarmos a face social que mostramos a partir do que o outro representa para nós e vice-versa, ao mesmo tempo em que esse fato indica que as identidades sociais não são fixas.

Compreendemos dois pontos nessa concepção do autor. O primeiro é que o seu entendimento sobre a construção da identidade mais uma vez corrobora com a concepção de Ciampa (2000), no que diz respeito ao caráter dinâmico, transformador e mutável da identidade que foi definido por ele como metamorfose. O segundo ponto é que o autor deixa clara essa articulação da presença do outro significativo nas redes sociais do indivíduo, que

vai proporcionar a estruturação das representações significativas do outro e dos seus papéis socialmente desempenhados e a estruturação da sua identidade. Em outros termos, os outros significativos vão permear o processo constitutivo da identidade do indivíduo, à medida que esse se identifica ou não com estes e atribui significados e sentidos às representações que constroem desse outro e assim individualizam-se por meio dessa socialização.

Assim, após refletirmos sobre essas várias articulações na construção da identidade, retomaremos o eixo da presente discussão para as questões relacionadas à identidade de gênero dos adolescentes. Para Dutra (2003), ao ressaltar a constituição dessa identidade, os termos masculinidade e feminilidade são mais apropriados se utilizados no plural, pois assim, podemos dar conta das múltiplas e fragmentadas formas de ser dos homens e das mulheres e suas respectivas construções sociais e históricas.

Ou seja, ao pensarmos a identidade de gênero, não podemos perder de vista, que as representações da figura masculina e feminina ao longo da história e em cada contexto social se deram das mais diversas formas. Assim, é necessário ampliarmos os olhares diante dessas variadas formas de conceber e vivenciar o ser homem e o ser mulher para cada indivíduo.

Outro ponto importante de evidenciarmos é que, assim como situamos algumas diferenças entre gênero e sexualidade no tópico “A categoria gênero em evidência na formação humana”, aqui também, no que se refere às identidades de gênero e sexualidade também cabe estabelecer uma diferenciação. Nas palavras de Louro (1997, p. 49):

Quando afirmamos que as identidades de gênero e as identidades sexuais se constroem em relação, queremos significar algo distinto e mais complexo do que uma oposição entre dois pólos: pretendemos dizer que as várias formas de sexualidade e de gênero são *interdependentes*, ou seja, afetam umas às outras. [Grifo da autora].

Compreendemos, pois, que da mesma forma que sexualidade e gênero são temáticas distintas, porém que se inter-relacionam, as construções das respectivas identidades (sexuais e de gênero) também estão imbricadas à medida que permeiam mutuamente os aspectos constitutivos de cada uma. Para falarmos de identidade de gênero, devido aos aspectos sócio-históricos, culturais e naturais que engendram a sua formação, a identidade sexual também vem à tona em razão dos papéis sexuais e condutas sexualmente construídas como masculinas e femininas, e estas terminarem por definir e direcionar as identificações e representações do ser homem e do ser mulher para o indivíduo. Nessa perspectiva, Dutra (2003, p. 152), afirma que:

Os posicionamentos morais destacam a construção das identidades sociais de gênero com base em concepções naturalizadas e essencialistas de masculinidade e feminilidade em que esses são construídos como conceitos dicotômicos, homogêneos e intrínsecos a homens e mulheres.

Essa concepção da autora reforça a nossa compreensão quando afirmamos que a construção das identidades de gênero, bem como às de sexualidade, estão diretamente relacionadas e articuladas com as representações do outro significativo para o indivíduo em ser homem e ser mulher. Esses processos estão atrelados ainda às construções sociais naturalizantes e essencialistas que a cultura e a evolução histórica têm mostrado sobre os conceitos de sexo e posturas masculinas e femininas que norteiam a vivência da masculinidade e da feminilidade para cada indivíduo.

Assim, pensarmos em como homens e mulheres se constituem em seus referenciais individuais de masculino e feminino, é pensarmos em como socialmente esses referenciais vêm sendo evidenciados e de que forma cada ser humano internaliza e constitui a sua própria identificação de gênero e também sexual.

Em meio ao que foi exposto até aqui, cabe-nos também refletirmos sobre a escola e a família com mediadoras desse processo constitutivo da subjetividade humana. Vamos iniciar tal discussão a partir da influência da escola na construção da identidade de gênero.

Moita Lopes (2002, p. 16), sobre a influência da instituição escola nesse processo, ressalta que:

Dentre os espaços institucionais em que atuamos, a escola tem sido continuamente apontada como um dos mais importantes na construção de quem somos ou dessa fragmentação identitária. É um dos primeiros espaços sociais que a criança tem acesso, longe da vigilância imediata da família, a outros modos de ser humano diferentes daqueles do mundo relativamente homogeneizado da família.

É possível inferir, portanto que o autor ao evidenciar que a identidade é muito influenciada pelo contexto de escolarização do aluno, está influenciando, dentre outras identidades, a identidade de gênero, ou seja, as práticas e funções executadas na escola também permeiam referenciais masculinos e femininos e assim, a identidade do mesmo vai sendo configurada por meio desses significados socialmente explícitos no contexto escolar.

Ao ressaltar algumas reflexões acerca da identidade sexual refletida, dentre outros espaços, também no espaço escolar, Louro (2001, p. 31) possibilita-nos uma

articulação dessa identidade com a construção da identidade de gênero produzida nesse mesmo espaço:

As memórias e as práticas atuais podem nos contar da produção dos corpos e da construção de uma linguagem da sexualidade; elas nos apontam as estratégias e as táticas constituidoras das identidades sexuais e de gênero. Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.

Entendemos que a escola, assim como outros contextos de socialização de âmbito público ou privado, também determina padrões relacionados ao gênero e às práticas sexuais, e com isso, seja valorizando ou marginalizando tais condutas e/ou práticas, termina por interferir na constituição dessas identidades. Em outros termos, a escola, pela sua própria característica dinâmica de agregar em sua estrutura diversidades sociais, culturais, históricas, políticas, econômicas, subjetivas, dentre outras, dá margem a essa gama de inter-relações e articulações entre esses aspectos e o resultado dessas inter-relações. No que diz respeito às identidades dos que compõem o espaço escolar, é exatamente a identificação ou a não identificação com os parâmetros, padrões e condutas que permeiam tal realidade que sinalizam os referenciais identitários de gênero dos mesmos.

O processo de construção da identidade de gênero, especificamente, está imbricado nessa teia de relações dos variados aspectos constituintes das diversidades do sistema e da comunidade escolar, uma vez que os referenciais do masculino e do feminino e das condutas e práticas sexuais socialmente construídas estão presentes de forma explícita na escola.

Diante dessa reflexão, cabe-nos evidenciar um outro contexto de socialização que também interfere nesse processo constitutivo da identidade de gênero: a família. Família esta que se apresenta como esse espaço primeiro de socialização e de inter-relação entre essas diversidades sociais e humanas salientadas acima. Assim, inúmeras são os referenciais e condutas, padrões que também permeiam esse contexto e que inevitavelmente refletem-se no processo de identificação internalizado pelos seus membros. Nas palavras de Sousa e Carvalho (2003, p. 13):

É na família que aprendemos os distintos modelos de comportamento e identidade de homem e de mulher. A criança vai percebendo qual é o seu papel, o seu lugar no mundo, o que se espera dela, sendo recompensada ou

punida, conforme seu comportamento é aceito ou não. Assim, seus valores tornam-se os do pai e da mãe, através do processo de identificação.

Desde a infância, portanto, o indivíduo vai apreendendo esses referenciais de forma natural e espontânea, uma vez que essas referências são explicitadas nas atividades diárias realizadas pelos membros da família, os quais se constituem para essa criança, como figuras importantes e com referências igualmente importantes para o seu processo de individualização.

Com esse raciocínio, vamos ampliar o nosso olhar sobre essas influências da família e também da escola para um outro momento da vida do indivíduo: a adolescência. Nesse momento, no qual a crise de identificação perpassa os vários âmbitos da vida do indivíduo, inclusive os referenciais sexuais e de gênero, tais referenciais vão ser (re)significados e ganhar um sentido diferente, à medida que vai sendo consolidado o processo de identificação do ser homem e do ser mulher, mediante essa inter-relação entre individual e social. Corroboramos, pois, com Ciampa (1994, p. 67), quando discorre sobre esse processo:

Esse jogo de reflexões múltiplas que estrutura as relações sociais é mantida pela atividade dos indivíduos, de tal forma que é lícito dizer-se que as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social, ao mesmo tempo que reagem sobre ela, conservando-a ou a transformando.

Compreendemos que o processo de construção da identidade de gênero está diretamente relacionado a essas múltiplas reflexões presentes nas relações sociais, seja na escola, seja na família, seja em outros espaços, acerca dos referenciais masculinos e femininos produzidos e legitimados por esses espaços, e que os adolescentes, vão articular essas referências e refleti-las nas suas atividades cotidianas, bem como podem, rejeitá-las, transformá-las ou conservá-las.

Nessa rede de inter-relações, em especial na articulação família e escola como mediadores desse processo de construção da identidade de gênero dos adolescentes, percebemos que são nesses dois contextos de socialização do indivíduo, que os significados e sentidos de masculinidade e feminilidade são de certa forma mais evidenciados e influenciadores para o adolescente. Na nossa cultura, desde criança, ao entrar no processo de escolarização, o indivíduo começa a receber noções de condutas e padrões muitas vezes estereotipados do ser homem e do ser mulher, mas que refletem a estrutura social da qual a escola também faz parte. E esses reflexos também são advindos da família, que como um

contexto socializador também tem seus próprios referenciais de gênero. De acordo com Moita Lopes (2002, p. 59) “é na escola, porém, que as crianças, em geral, se expõem, pela primeira vez, a significados que podem contestar ou confirmar quem elas são com base em como suas identidades foram construídas na família”.

Assim, entendemos que durante todo o processo evolutivo do indivíduo, desde a infância até a chegada na adolescência, os significados sobre ser homem e ser mulher, sobre masculino e feminino, vêm sendo apreendidos. Porém, nesse momento de ressignificações e redirecionamento das várias esferas da sua vida, inclusive da sua identidade, o adolescente vai também definindo num movimento dinâmico e constante a sua identidade de gênero.

Vale ressaltarmos também, que ao nos referirmos especificamente à adolescência, sem evidenciarmos outros períodos da vida do indivíduo, não estamos negligenciando tais períodos na construção da identidade ou entendendo que após a adolescência, a identidade já está consolidada e acabada e não sofrerá mais modificações. Lembremos, pois, das palavras de Ciampa (1997, p. 241) quando indaga sobre o que vem a ser identidade e ao mesmo tempo tenta responder a tal indagação:

Se identidade é identidade de pensar e ser, a resposta que buscamos é uma resposta sempre vazia, como um salto, pois é uma metamorfose. O conteúdo que surgirá dessa metamorfose deve subordinar-se ao interesse da razão e decorrer da interpretação que façamos do que merece ser vivido. Isso é busca de significado, é invenção de sentido. É autoprodução do homem. É vida. Isso pode responder o que é *identidade humana*. [Grifos do autor].

Compreendemos, portanto, que o caráter mutável e transformador que engendra o próprio processo constitutivo da identidade humana e, conseqüentemente, da identidade de gênero, só pode ser entendido por meio da própria atividade, afetividade e consciência do indivíduo sobre seu mundo objetivo e de todas as suas inúmeras significações sociais, para proporcionar assim, a possibilidade de o indivíduo realizar a internalização daquilo que lhe for dotado de significado e de sentido, em seu processo de individualização. Em outros termos, a própria vida do indivíduo e a inter-relação desta com todas as transformações e mudanças de ordem social, histórica, cultural, subjetiva, dentre outras, é que vai nos permitir compreender o processo de construção da identidade de gênero do adolescente. Concluimos assim, que a identidade masculina e feminina do adolescente vai sendo construída à medida que este atribui significados e sentidos ao que ele vivencia, isto é, pensa, sente e age acerca das questões sobre gênero e que os referenciais que balizam tal

movimento são constituídos nos âmbitos sociais, históricos, culturais e subjetivos dessa rede de inter-relações que caracteriza e produz o homem e a mulher.

### 3 O PROCESSO DE PESQUISA

No presente capítulo descrevemos o processo teórico-metodológico que fundamentou a pesquisa que nos possibilitou apreender o processo de construção da identidade de gênero de adolescentes do ensino médio da cidade de Teresina-PI. Para tanto, estruturamo-lo em subtópicos que facilitam a compreensão dos passos seguidos durante o processo de pesquisa, salientando os pontos-chave que foram estruturados. Assim, reflexões desde a natureza da pesquisa, passando pelos instrumentos de coleta dos dados empíricos, indo até os procedimentos de análise e interpretação dos dados serão contemplados neste capítulo.

#### 3.1 A NATUREZA DA PESQUISA

A natureza desta pesquisa é qualitativa, uma vez que seu objeto de estudo e o objetivo proposto caracteriza-se de forma ampla e para o seu entendimento, não podemos reduzir o conteúdo dos dados à simples operacionalização de variáveis. De acordo com Melucci (2005, p. 28) o uso desse tipo de pesquisa fundamenta-se pela própria dinâmica de complexidade que caracteriza a sociedade atual e que essa “necessidade de qualidade tem, certamente, raízes nas diversas modalidades com que nos referimos às relações sociais contemporâneas”. O autor nos traz ainda a reflexão sobre três dimensões que interferem e influenciam o uso dos métodos qualitativos na pesquisa social, são elas:

- a) a individualização das sociedades complexas criam condições de autonomia para os sujeitos individuais, assim a experiência individual passa a ter um valor muito importante e inviabiliza o uso de instrumentos de pesquisa meramente quantitativos, pressionando para a necessidade de uso de métodos de tipo qualitativo;
- b) a importância da vida cotidiana como espaço no qual os sujeitos constroem o sentido do seu agir e no qual experimentam as oportunidades e os limites para a ação, mudando a atenção para as dimensões culturais da ação humana e acentua o interesse e a importância da pesquisa de tipo qualitativo;
- c) os processos de diferenciação colocam ênfase nas diferenças culturais, territoriais, individuais e, assim, os métodos de pesquisa que tendem à estandardização e à



quantificação servem menos que os outros para captar estes aspectos, enquanto a atenção se desenvolve sobre as dimensões mais propriamente qualitativas.

Assim, a pesquisa qualitativa tem sido cada vez mais utilizada, pois, nas palavras de Melucci (2005, p. 30),

é como se as práticas de tipo qualitativo tivessem aberto a estrada para uma redefinição do campo no seu conjunto e começassem a produzir uma mudança dos velhos limites que separavam quantidade e qualidade; como se tivessem começado a superar a herança dualística da modernidade e operassem como fatores de inovação por todo o campo da pesquisa social. O velho dualismo sujeito/objeto, fatos/representações, realidade/interpretação é colocado em questão através destas práticas [...].

Percebemos, pois, o quanto a temática deste trabalho – a construção da identidade de gênero de alunos do ensino médio – sugere a adoção da pesquisa qualitativa, uma vez que os aspectos que permeiam tal discussão, denotam a presença das dimensões salientadas por Melucci (2005) e que articuladas com o referencial metodológico também adotado, justificam tal escolha, refletindo exatamente essa ampliação de compreensão e superação da dicotomia objetividade/subjetividade no processo de produção do conhecimento.

Ao estruturarmos, portanto, um referencial teórico-metodológico que viabilizasse compreender tal objeto de estudo, buscamos no materialismo histórico-dialético a possibilidade dessa compreensão, uma vez que seus princípios e conceitos nos possibilitam uma reflexão crítica acerca de uma concepção de mundo, de ser humano e da relação das interações desse ser humano consigo mesmo, com o outro e com esse mundo individual e social de forma mais ampla. Assim, estudar a construção da identidade de gênero caracteriza-se como algo complexo, justamente devido a temática identidade englobar discussões intermediárias como, por exemplo, sobre o contexto sócio-histórico e cultural no qual o adolescente está inserido - a escola, a família, dentre outros, e que vão mediar o próprio processo de construção dessa identidade.

Desse modo, optamos por um método não-reducionista ou não-restritivo que pudesse facilitar a compreensão e o entendimento do processo de construção da identidade do adolescente, constituído de forma dinâmica e não cristalizada, ou seja, um método que possibilitasse uma análise e compreensão do movimento, da transformação e da “metamorfose” que caracteriza tal processo. Concordamos, pois, com Alves (1988, p. 66) ao refletir que “no estudo da realidade social, o método dialético, [...] parte de uma abordagem

global na qual as situações mais simples são examinadas no contexto das relações diversas e contraditórias que as unem, formando a totalidade concreta”.

Assim, se faz necessário salientar que para compreender o objeto de estudo em questão, adotamos a visão de homem como um ser sócio-histórico, pois entendemos que é justamente neste contexto histórico e cultural que o indivíduo se desenvolve e apreende os valores, costumes, hábitos da sociedade em que vive, e é a internalização destes, articulados numa lógica dialética que a sua identidade vai sendo construída e transformada. Assim, o conceito de movimento neste contexto se faz extremamente pertinente, uma vez que a identidade é vista como algo dinâmico, sempre em transformação, e em constante re-significação. Para Alves (1988, p. 66) “todas as relações que se estabelecem na sociedade entre as pessoas e os grupos e que fazem dela uma realidade viva, em movimento, são o objeto do método dialético”.

Quanto às questões de gênero, de forma igualmente complexa, percebemos a sua compreensão, tendo em vista o dinamismo e os diversos fatores que emergem na elaboração desse conceito pelo indivíduo. Definir-se como homem ou mulher ou conceitualizar masculino e feminino, necessita de uma lógica que facilite a apreensão destes conceitos também influenciados e constituídos num contexto sócio-histórico e cultural, numa história (princípio da historicidade) que se constrói nas circunstâncias materiais (conceito de matéria) e que se transformam, definindo e significando o ponto de vista do ser humano frente a esta questão. Para compreendermos e explicarmos a importância desse referencial teórico-metodológico fazemos uso das palavras de Carone (1994, p. 29) ao definir que a dialética como método de investigação:

1) ele [o método dialético] aparece, antes de mais nada, como um método de exposição, teórico, especulativo, racional, mas não apriorista, uma vez que pressupõe a pesquisa empírica; 2) um método crítico, na medida em que a conversão dialética, que transforma o imediato em mediato, a representação em conceito, é negação das aparências sociais, ilusões ideológicas do concreto estudado; 3) um método progressivo-regressivo, patente na espiral dialética em que ponto de partida e ponto de chegada coincidem mas não se identificam.

Assim, articular estas duas categorias – gênero e identidade - tão complexas e tão densas no universo da pesquisa científica, a nosso ver, viabiliza-se por meio de sua fundamentação na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico dialético. Em outros termos, esta perspectiva permite que haja uma exploração mais ampla sobre os diversos aspectos e fatores que influenciam o processo de construção da identidade de gênero,

sem o risco de haver reducionismos ou simplificação na análise do fenômeno, possibilitando uma compreensão mais clara e fidedigna, uma vez que articula, especialmente, os princípios da materialidade, da historicidade, da transformação e do movimento no entendimento desse processo.

Alves (1988) ao justificar o uso do método dialético em estudos sobre a realidade social, no processo de construção teórico-metodológico da pesquisa, salienta que devemos atentar para dois pontos essenciais: enfatizarmos uma prática social que permita apreendermos a realidade no seu contexto global; realizarmos a análise dos dados dessa realidade concreta de maneira que possamos produzir os elementos abstratos que permitem desvelar as interações e determinações do processo.

Para desenvolvermos este trabalho, portanto, planejamos a pesquisa empírica de forma a inter-relacionar os pressupostos teóricos anteriormente evidenciados, o método adotado, os procedimentos metodológicos e o objeto de estudo, estruturando-os e criando possibilidades da análise dos dados e a sua interpretação.

### 3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingirmos o objetivo central desse trabalho, delimitamos o universo da pesquisa ao definirmos os participantes e o espaço de realização da mesma, bem como os procedimentos de coleta de dados e de análise e interpretação dos resultados. Para uma melhor compreensão do leitor, explicitaremos, pois, cada um dos momentos desse percurso metodológico de forma gradativa nos tópicos que se seguem:

#### 3.2.1 O UNIVERSO DA PESQUISA E O ACESSO À ESCOLA

Ao pensarmos em um espaço escolar no qual pudéssemos realizar a presente pesquisa, ou seja, uma escola de ensino médio na cidade de Teresina-PI, refletimos sobre a viabilidade de realizá-la na Escola Estadual Zacarias de Góis – Liceu Piauiense. Esta é uma escola que oferece à comunidade exclusivamente o ensino médio como grau de escolarização e certamente, por esta própria condição estrutural do sistema de ensino adotado, não nos deixou dúvidas sobre a referida Escola ser uma excelente escolha, dado o objeto de estudo em

questão e, especialmente, a referência que essa escola apresenta junto à comunidade teresinense, tanto no âmbito social quanto no âmbito educacional.

Após definirmos o interesse de realizarmos a pesquisa no Liceu Piauiense, o passo seguinte consistiu em estabelecer o primeiro contato junto à mesma para checar a real possibilidade de realização deste trabalho. Para tanto, elaboramos um documento pedindo autorização à Direção da Escola, expondo as informações acerca do objeto de estudo da pesquisa, o objetivo do trabalho, bem como a descrição de como seriam realizadas as atividades junto à Escola e aos seus alunos, caso houvesse a possibilidade de fazê-lo (APÊNDICE A). Assim, com esse documento de esclarecimento em mãos, foram realizadas algumas visitas preliminares, para que pudesse ser marcada uma hora e ter acesso à direção da escola e fossem explicitados os motivos e objetivos de realização desse estudo. Depois de algumas tentativas de entrar em contato com a direção da Escola, mas devido à grande quantidade de atendimentos e compromissos da mesma naquela primeira semana, marcamos para a semana seguinte o encontro.

O Liceu Piauiense tem atualmente na direção da escola um professor e como diretora adjunta uma professora, que no dia marcado prontamente receberam-me e de início, após terem lido o documento pedido de autorização, solicitaram alguns esclarecimentos sobre a pesquisa, no que diz respeito ao tempo necessário para a sua realização, a quantidade de alunos que seriam necessários para a formação dos grupos, de que série(s) e de qual turno seriam esses alunos, e qual o espaço necessário para a realização da pesquisa.

Mediante essas indagações, fui esclarecendo, passo a passo, os procedimentos que seriam necessários para o desenvolvimento do trabalho, ao mesmo tempo fui acatando as regras da instituição, a fim de que não houvesse prejuízos ou inconvenientes junto à organização da rotina escolar e nem mesmo aos objetivos da pesquisa.

Vale ressaltar que esse primeiro contato com a direção da escola tornou-se importantíssimo, uma vez que houve um interesse muito grande na temática do trabalho e foi relatado a necessidade de trabalhos nessa perspectiva, devido, segundo eles, as questões de gênero e também de sexualidade estarem muito presentes no contexto escolar e a escola não ter condições de lidar da forma mais adequada com o tema. Estava presente também na sala, além dos diretores, uma professora que reforçou a importância de um trabalho contemplando essa temática.

Mediante essas indagações, foi esclarecido à direção da escola e a referida professora que o presente trabalho não se tratava de uma pesquisa de intervenção junto à comunidade escolar sobre gênero ou sexualidade, e sim de uma coleta de dados que iria tentar

captar a compreensão dos alunos acerca desta temática, atentando sempre para os objetivos a serem atingidos e que previamente já estavam definidos para o início do estudo.

Outro ponto importante, nesse encontro, foram os esclarecimentos e ajuda da Direção em explicitar, por exemplo, que com alunos do turno da noite, não seria possível ser realizada a pesquisa, uma vez que a sua faixa etária encontrava-se, na sua grande maioria, acima do que delimitamos como critério de investigação – a adolescência. Diante disso, restaram-nos as opções dos turnos da manhã e da tarde, e a Direção deixou-nos à vontade para escolher o turno que melhor se adequasse aos horários da coleta de dados. Foi, portanto, acordado entre o pesquisador e a Direção da escola, que o horário para a realização da pesquisa fosse contrário ao turno em que os alunos estudassem, já que a grade de horários de aulas dos mesmos era fechada durante toda a semana e com a finalidade de não comprometer nem interferir nessa rotina de atividades, seria solicitado a disponibilidade dos mesmos em dirigirem-se à Escola no horário contrário ao horário de suas aulas. Assim, optamos pelos alunos do turno da tarde, a fim de adequar o horário da manhã para a realização da coleta, priorizando a possibilidade de horários flexíveis por parte dos pesquisadores.

Outra questão discutida nesse encontro foi a viabilidade de realizarmos os encontros com os alunos nas dependências da própria escola, em virtude de ser um espaço já comum aos alunos, e de acesso conhecido pelos mesmos e de toda a significação do espaço escolar para estes, ponto de grande interesse no objeto de estudo em questão e que talvez pudesse possibilitar-nos captar esse significado da escola para os mesmos, estando inseridos nesse ambiente. A direção prontamente sugeriu e disponibilizou o espaço da Sala de Vídeo para a realização dos encontros, solicitando apenas o agendamento prévio das datas necessárias, a fim de não comprometer as atividades da escola já previstas.

A direção da escola também solicitou do pesquisador, uma cópia da dissertação para ser disponibilizada na biblioteca da escola para estudos posteriores e para o acervo bibliográfico da instituição e sugeriu a possibilidade de ser apresentada aos professores e coordenadores os resultados encontrados na pesquisa, a fim de possibilitar reflexões e alternativas de intervenção futura por parte do quadro de docentes em meio ao que fosse detectado no estudo. Concordando com as solicitações da Direção e diante da inteira disponibilidade em realizar a pesquisa, passamos para o momento seguinte: o contato com os, até então, possíveis participantes.

### 3.2.2 OS ALUNOS PARTICIPANTES

Esta pesquisa foi realizada com 10 (dez) alunos (cinco meninas e cinco meninos) do ensino médio da cidade de Teresina-PI, os quais estavam cursando o 2º ano do ensino médio da Escola Estadual Zacarias de Góis - Liceu Piauiense no ano de 2007. Orientado pelos pressupostos teórico-metodológicos que embasam o estudo, os alunos não foram escolhidos ou pré-selecionados em meio a critérios específicos, mas sim três critérios gerais - ser adolescente, estar cursando o ensino médio e aderir voluntariamente à proposta de trabalho explicitada junto aos mesmos, pois, como sugere Gatti (2005, p. 13) sobre essa questão:

Embora alguns critérios pautem o convite às pessoas para participar do grupo, sua adesão deve ser voluntária. O convite deve ser motivador, de modo que os que aderirem ao trabalho estejam sensibilizados tanto para o processo como para o tema geral a ser tratado, ou seja, a atividade no grupo focal deve ser atraente para os participantes, por isso, preservar sua liberdade de adesão é fundamental.

Percebemos assim, que a necessidade de adesão voluntária dos participantes ao processo grupal é uma condição necessária ao bom desenvolvimento do grupo e a conseqüente obtenção dos resultados que possam vir a contemplar o objeto de estudo em questão, no caso, a construção da identidade dos alunos do ensino médio.

Assim, após uma visita à referida escola no horário do recreio, no turno da tarde, buscamos uma aproximação com um grupo de alunos que estava conversando durante esse intervalo num dos corredores da escola que dá acesso às salas de aula. O momento era de aparente descontração, havia três meninas e um menino conversando e sorrindo. Tentando não ser inconveniente, aproximei-me e após uma rápida identificação como pesquisador e descrevendo de forma sucinta e simplificada o objetivo da pesquisa, fizemos o convite à possibilidade de adesão dos mesmos ao grupo e aguardei a reação deles. Vale ressaltar aqui, de acordo com Gatti (2005), que não se recomenda dar aos participantes informações detalhadas sobre o objeto da pesquisa. Eles devem ser informados de modo vago sobre o tema da discussão para que não venham com idéias pré-formadas ou com sua participação preparada.

Após essa breve explicitação do trabalho a ser desenvolvido, duas das três meninas solicitaram uma nova explicação do que viria a ser essa pesquisa e como se daria esse processo. Após a nova explicação, rapidamente as três meninas disseram que queriam

participar, ao passo que o menino disse que não teria disponibilidade de tempo para participar. Nesse momento, alguns outros alunos já se aproximavam para ouvir o nosso diálogo e saber do que se tratava. Assim, de forma espontânea e extremamente rápida, surgiram os voluntários para participarem do trabalho.

Outro ponto importante, a ser salientado, é que previamente já tinham sido delimitados a quantidade de membros que deveriam compor o grupo: 5 (cinco) meninas e 5 (cinco) meninos. Assim, durante o primeiro contato com o grupo de adolescentes reunidos durante o recreio, foi explicada a quantidade de participantes necessária ao grupo e ainda o compromisso e envolvimento com o processo durante o período dos encontros. Gatti (2005, p. 22) sugere que “cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a 12 pessoas”. Portanto, a estruturação dos grupos e, conseqüentemente, a seleção dos participantes aconteceu de modo a seguir as recomendações e procedimentos cabíveis, de acordo com o referencial que os embasa.

Após essa adesão voluntária dos alunos, o pesquisador foi registrando numa folha de papel os nomes completos dos meninos e meninas que participariam da pesquisa e automaticamente, por se tratarem de adolescentes cuja faixa etária situa-se entre 16 e 18 anos, entregamos a cada um deles, em duas vias, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>7</sup> (APÊNDICE B) para serem preenchidos e assinados pelos seus pais ou responsáveis, autorizando os filhos a participarem da pesquisa. Em seguida marcamos uma nova data e horário para nos encontrarmos nas dependências da escola, durante um dos intervalos das aulas, para não prejudicar a dinâmica de funcionamento da rotina escolar. A finalidade de tal encontro foi receber as respectivas autorizações dos responsáveis e confirmarmos a participação efetiva de todos os que se propuseram previamente e só então, agendar, de acordo com as disponibilidades de tempo de cada um, as datas possíveis para a realização dos encontros.

A opção por alunos da segunda série do ensino médio se deu devido entendermos que são adolescentes que estão exatamente na metade do processo desse grau de escolarização. Assim, para que pudéssemos ter uma representatividade significativa do pensamento do aluno do ensino médio, pensamos em alunos dessa série como critério de organização e entendimento da vivência propriamente dita do curso desse período da vida

---

<sup>7</sup> O modelo deste Termo foi adquirido junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí – UFPI e encontra-se disponível nos apêndices desse trabalho.

escolar. O quadro a seguir nos mostra a composição do grupo por nome<sup>8</sup>, idade e sexo dos integrantes que participaram dos encontros durante todo o processo da pesquisa:

<b>MENINAS</b>	<b>IDADE</b>	<b>MENINOS</b>	<b>IDADE</b>
Maria	16 anos	João	17 anos
Joana	18 anos	José	17 anos
Rita	18 anos	Pedro	17 anos
Francisca	16 anos	Francisco	17 anos
Ana	17 anos	Manoel	18 anos

### 3.2.3 O PROCESSO DE COLETA DOS DADOS

A coleta de dados desta pesquisa ocorreu durante o primeiro semestre do ano de 2007, mais especificamente durante os meses de maio e junho. A fim de explicitarmos melhor a execução desse procedimento, discutiremos: *A técnica de grupo focal* e *O roteiro de estruturação e execução dos grupos*.

#### 3.2.3.1 A TÉCNICA DE GRUPO FOCAL

A técnica pela qual realizamos a coleta de dados foi o grupo focal. Essa técnica foi escolhida por contemplar, de forma bastante ampla, o objeto de estudo desta pesquisa, pela sua própria característica de estruturação e execução a ser especificada mais adiante. Outro motivo que nos levou a adotá-la foi o fato da formação e experiência profissional deste pesquisador como psicólogo clínico e os trabalhos anteriormente realizados com grupos no exercício da sua prática clínica, bem como por entendermos a riqueza que caracteriza todo e qualquer trabalho em grupo, devido justamente a interação que possibilita entre os seus componentes e as reflexões e amplitudes adquiridas a partir dessa troca significativa.

Assim, baseado nesse entendimento e tendo como objetivo central analisar o processo de construção da identidade de gênero dos adolescentes do ensino médio da cidade de Teresina-PI, refletimos sobre o quão rico e interessante seria adotar tal técnica na coleta

---

<sup>8</sup> Os nomes utilizados são fictícios para preservar a privacidade e o sigilo de identificação dos adolescentes.



dos dados, uma vez que a temática, pelos próprios referenciais teóricos que nos embasam, sugere uma perspectiva dialética e dialógica para compreendermos o fenômeno da construção da identidade, diante dos aspectos sócio-históricos, culturais e subjetivos que se encontram engendrados nesse processo.

Guimarães (2006, p. 157) sobre a utilização do grupo focal como técnica de coleta de dados, esclarece que

o ‘grupo de opinião’, grupo focal ou grupos de discussão é um procedimento investigativo que se aproxima, de alguma maneira, a uma entrevista coletiva. Significa centrar o foco da coleta de dados num ou mais grupos específicos, ou explorar um foco, um aspecto específico de uma questão a partir de um ou mais grupos. Sua utilização pressupõe a opção de coletar dados com ênfase não nas pessoas individualmente, mas no indivíduo enquanto componente de um grupo.

Entendemos, portanto, que o uso dessa técnica apresenta-se extremamente pertinente tendo em vista o objeto de estudo dessa pesquisa, pois denota exatamente a interação e não a individualidade do sujeito, ou seja, proporciona-nos apreender a perspectiva do integrante do grupo em relação à temática discutida, estando atento às possíveis interferências e relações com o(s) outro(s) que também integram e definem a complexidade e amplitude decorrente dessa interação, no processo de trocas efetivas.

Inúmeras foram as motivações para fazer uso do grupo focal. O objeto de estudo dessa pesquisa, uma técnica que possibilite captar o movimento, a interação, a complexidade das inúmeras variáveis que estão engendradas nesse processo e que se inter-relacionam de maneira constante. Assim, dependendo da forma como se dá a obtenção dos dados, muito pode se perder no meio do caminho, e questões necessárias ao entendimento da questão central da pesquisa podem ficar comprometidas ou nem mesmo serem evidenciadas, caso a técnica não permita a flexibilidade e ampliação necessárias.

Ao pretendermos, pois, realizar um processo investigativo, cujo objetivo atrela em si uma complexidade de fatores e permite-nos, mediante o referencial teórico-metodológico adotado, consolidar a captação dos dados e esclarecimentos acerca da temática em questão, torna-se necessário uma técnica que favoreça esse processo. Tal investigação deve acontecer sem perder de vista esse objeto de estudo, devemos evidenciá-lo e adequá-lo aos procedimentos necessários à sua compreensão, da forma mais fidedigna possível nessa investigação científica. Gatti (2005, p. 11), ao salientar essa amplitude do uso dos grupos focais em pesquisas defende que

o trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que compartilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Percebemos, pois, o quanto essa técnica se adequa aos nossos objetivos ao tratarmos dessa temática da identidade de gênero do adolescente, pois nesse processo estão presentes aspectos que envolvem simbologias, representações, significações, valores, dentre outros e estes sendo expressos por meio da fala e expressões não-verbais dos adolescentes, comunicando e sinalizando a dinâmica de percepção e funcionamento acerca desse tema num momento comum do desenvolvimento que é a adolescência e em relação ao espaço que também lhes é comum: a escola.

### 3.2.3.2 O ROTEIRO DE ESTRUTURAÇÃO E EXECUÇÃO DOS GRUPOS

Após termos definido o grupo focal como técnica de coleta de dados, deu-se o momento de estruturação atentando aos pontos essenciais de serem contemplados em cada encontro, a fim de não perdermos de vista o objeto de estudo em questão e os objetivos específicos da pesquisa.

Para a realização dos encontros e antes mesmo desse roteiro de atividades em cada grupo de encontro com os alunos, foi feita uma visita prévia ao local sugerido pela direção da escola para a realização do trabalho: a sala de vídeo. Essa visita foi importante pois, por meio da observação da estrutura física e dos recursos existentes, pudemos selecionar, de forma mais específica, os conteúdos e as possíveis atividades a serem desenvolvidas naquele espaço, a fim de não haver prejuízo do objetivo que nos propúnhamos atingir e assim comprometer a qualidade dos dados a serem coletados.

Gatti (2005, p. 24) quanto a essa questão sugere que “o local dos encontros deve favorecer a interação entre os participantes. Pode-se trabalhar em cadeiras avulsas, em círculo, ou em volta de uma mesa. [...] Como os participantes permanecerão um tempo razoável em reunião, certo conforto é necessário”. Diante disso, percebemos que o local seria adequado, pois a sala era ampla, medindo cerca de 3 (três) metros de largura por mais ou menos 8 (oito) de comprimento, além de ter uma boa acústica, até mesmo por ser uma sala

usada para a projeção de vídeo. Pudemos perceber que nesse ambiente os ruídos externos à sala não interferiam de forma a prejudicar a execução das discussões e atividades previstas. As cadeiras também eram bastante confortáveis, com assento e encosto alcochoados, o que proporcionaria uma melhor acomodação dos alunos durante as atividades realizadas em grupo. A sala também possuía um aparelho de ar-condicionado e dois ventiladores tornando agradável a climatização local, além de uma televisão de 29 polegadas e aparelhos de reprodução de vídeo e dvd. A decoração também chamava a atenção, por ser repleta de cartazes afixados nas paredes, produzidos pelos alunos, talvez ao longo das disciplinas, que privilegiavam campanhas de conscientização sobre meio ambiente, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, dentre outras questões. Também existiam cartazes do Ministério da Saúde com temáticas de conscientização e ainda frases de reflexão sobre a educação e a importância da conservação dos utensílios daquele recinto.

Depois dessa checagem do local passamos ao momento de estabelecer o roteiro de atividades e discussões a serem desenvolvidas no grupo ao longo dos encontros. O primeiro passo foi definir a quantidade de encontros e baseados no que Gatti (2005, p. 22) sugere que “a decisão sobre a quantidade de grupos a serem utilizados deve levar em conta a homogeneidade/heterogeneidade da população-alvo em relação ao objeto de pesquisa e dos objetivos desta”. Essa autora ainda reforça, quanto ao número de encontros, a necessidade da realização de três ou quatro encontros e a partir daí, verificar a quantidade e o nível das informações colhidas para a questão que está sendo estudada. Optamos, portanto pela execução de 04 (quatro) encontros para atender aos objetivos e dados necessários ao objeto de estudo em questão.

Vale salientar aqui, que nesse processo de estruturação dos encontros com os participantes ficamos atentos ao ponto que Gatti (2005, p. 8) adverte sobre a postura do moderador do grupo durante os encontros, o qual deve manter-se o tempo inteiro como facilitador do processo de condução e interação grupal, ou seja,

na condução do grupo focal, é importante o respeito ao princípio da não-diretividade, [...] para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta.

Entendemos, portanto, que essa postura do moderador, não significa que não possa ou deva fazer encaminhamentos relacionados com o tema ou com os objetivos a serem

atingidos na execução dos encontros, mas sim, como o próprio nome sugere, que facilite o processo de trocas entre os participantes e tenha claro que sua função central é fazer fluir a discussão entre os integrantes do grupo, sem direcionar ou intervir de forma direta. Assim, as atividades propostas no roteiro atentaram o tempo todo para essa condição no trabalho com grupos focais.

Outra questão importante e que foi programada foi em relação aos recursos utilizados para o registro das informações. De acordo com Gatti (2005) o meio mais usado para esse trabalho com um grupo focal é a gravação em áudio, e entendemos que este recurso também seria o mais adequado para captar as interações entre os alunos e assim o fizemos. Para tanto, utilizamos um Mp3 Player o qual possui um dispositivo destinado à gravação de voz com boa capacidade de captação de som e além do mais a sua dimensão estética e tamanho pequeno possibilitam menos resistência ou constrangimentos aos participantes, despertando inclusive nos alunos uma curiosidade e facilidade de expressão verbal quando o aparelho estava sendo usado.

Além do Mp3 Player, outro recurso utilizado foi o registro escrito, o qual era feito após cada encontro, elencando os momentos julgados pelo pesquisador como necessários e que teriam importância na compreensão das falas gravadas, tais como, observações sobre expressões não-verbais evidenciadas pelos participantes no decorrer de suas falas, bem como o movimento geral do grupo que pudesse ser captado pelo moderador do grupo, mas que não poderia ser registrado através da gravação em áudio.

Os demais recursos utilizados no desenvolver das atividades a cada encontro serão explicitados à medida que formos descrevendo as atividades propostas ao longo dos mesmos. Após termos a confirmação dos dez alunos que se propuseram a participar da pesquisa, agendamos, em consenso e na presença de todos os voluntários, as datas possíveis de realização das atividades. Tivemos que, de antemão, atentar para o calendário escolar e evitar o possível choque dessas datas com as atividades escolares a serem cumpridas pelos mesmos, como por exemplo, a semana de provas. Tomando essa precaução passamos para as datas propriamente ditas, e ficou acordado que as atividades aconteceriam sempre no turno da manhã (horário contrário ao que os alunos assistem aula), sendo realizados dois encontros em cada semana, uma vez que os alunos tinham exatamente duas semanas disponíveis até que iniciasse a semana de provas. Outra questão, inicialmente sugerida por eles mesmos, foi a possibilidade de desenvolvermos toda a programação em uma semana apenas, porém, achamos mais conveniente não preencher quatro manhãs dos alunos em uma única semana, caso surgisse necessidade de realizar alguma atividade de ordem escolar e/ou pessoal. Todos

concordaram com dois encontros a cada semana. As datas definidas foram: 29/05/07 (terça-feira); 30/05/07 (quarta-feira); 05/06/07 (terça-feira) e 06/06/07 (quarta-feira).

A duração de cada encontro, de acordo com Gatti (2005), deve ser entre uma hora e meia e no máximo duas horas, para evitar o desgaste e o cansaço físico dos participantes e terminar por comprometer a qualidade dos resultados da interação grupal. Por sugestão dos alunos, o início dos grupos foi às 10:00 horas da manhã e o término até às 12:00 horas, facilitando a questão relacionada com o horário de início das aulas na escola no turno da tarde que é a partir das 13:00 horas. Assim, evitaria um novo deslocamento, e todos dependiam de transporte coletivo para irem para casa e retornarem à escola, e ficaria pouco tempo para realizar todo esse trajeto.

Os deslocamentos, é importante lembrarmos, foram custeados pelo pesquisador. Foram utilizados um total de 160 vale-transportes para os quatro encontros, pois para cada aluno (num total de dez), foram disponibilizados 04 (quatro) vales por encontro, calculando-se que seriam dois ônibus para vir para a escola e dois ônibus para voltar para casa. A cada encontro, portanto, eram entregues os respectivos vales para cada participante. Diante também do tempo estimado para cada encontro (uma média de duas horas), estabelecemos como necessidade a programação e custeio de lanche para ser servido, a fim de proporcionarmos conforto e tranquilidade aos alunos, evitando um desgaste físico mínimo, através da fome, que pudesse comprometer o envolvimento com as atividades propostas. Estes lanches foram servidos no início dos encontros, por sugestão dos próprios participantes, para não interromper a realização das atividades. Após definidos todos os detalhes, cada encontro foi estruturado assim:

- **1º Encontro – 29/05/07**

# **Primeiro momento:** Apresentação e explicação de como o trabalho aconteceria ao longo dos demais dias; Pedido de autorização para gravação das falas dos mesmos ao longo de todas as atividades e esclarecimentos sobre os procedimentos necessários para que pudéssemos não comprometer a qualidade das gravações. Vale ressaltarmos que no primeiro dia faltaram dois dos alunos participantes, estando presentes apenas oito deles.

# **Segundo momento:** Realização de uma dinâmica de identificação na qual tarjetas de cartolina de várias cores (azul, amarelo, verde e rosa) misturadas e pincéis foram colocados sobre a mesa para que escolhessem à vontade sua tarjeta, colocassem seu nome e colocassem nas nos crachás também dispostos sobre a mesa. Em seguida fizemos uma rápida apresentação entre todos;

# **Terceiro momento:** Entregamos folha de papel em branco e uma caneta para cada integrante do grupo e solicitamos que os mesmos respondessem às seguintes perguntas: O que é ser homem? O que é ser mulher? E em seguida pedimos aos alunos que lessem as suas respostas e a partir daí iniciamos o processo de gravação, numa seqüência preestabelecida em sentido horário, cada aluno com o aparelho de gravação em mãos, dizia o seu nome e lia a sua resposta. Após cada um ler a sua resposta, deixamos em aberto para que opinassem sobre a resposta lida, possibilitando a interação e discussão da temática no grupo.

# **Quarto momento:** Ao final das leituras das respostas de todos os participantes e das opiniões emitidas sobre elas, afixamos uma cartolina branca grande na parede da sala e escrevemos a palavra MASCULINO de um lado e FEMININO do outro, e pedimos para que os alunos, baseados nas discussões que tiveram sobre o referido tema, verbalizassem uma característica, conduta ou uma palavra que na perspectiva deles definissem o masculino e o feminino, respectivamente, para cada um. As respostas transcritas encontram-se num quadro montado, reproduzindo o quadro construído na cartolina, no capítulo referente à análise dos dados.

- **2º Encontro - 30/05/07**

Realização da dinâmica “**O Semáforo dos Sexos**”<sup>9</sup> mediante as informações e palavras-chave colhidas no encontro anterior. Foram montadas afirmações acerca de práticas e/ou atividades reconhecidas socialmente como de homens e /ou mulheres, além das frases acrescidas pelo moderador do grupo por meio das pesquisas e dos textos que falam de

---

<sup>9</sup> Essa dinâmica foi adaptada da dinâmica “O Semáforo Sexual” utilizada por Athayde (2004) na coleta dos dados da sua dissertação de mestrado.

discussões sobre gênero, a fim de perceber os valores e preconceitos existentes em relação às posturas e condutas estereotipadas ou não acerca do homem e da mulher. Tais condutas foram avaliadas pelos participantes fazendo uma analogia com o sinal de trânsito: verde (condutas consideradas aceitáveis); amarelo (condutas toleráveis) e vermelho (condutas inaceitáveis). Cada participante ao sinalizar a cor que corresponde a sua opinião junto à frase apresentada pelo moderador justificava a classificação de cada conduta. Um cartaz (Ilustração 1), que sinalizava para os alunos as cores e significados de cada cor, foi afixado na parede para facilitar a decodificação e posicionamento dos mesmos em relação às condutas apresentadas, bem como círculos da sinalização foram entregues a cada um dos alunos (Ilustração 2) para que os mesmos sinalizassem suas opiniões e em seguida justificassem-nas.



Ilustração 1 – Cartaz utilizado na dinâmica  
Fonte: O autor



Ilustração 2 – Círculos sinalizadores  
Fonte: O autor

O procedimento de gravação das respostas e justificativas de cada um também seguia a mesma modalidade adotada no encontro anterior: cada um diz o seu nome, responde, justifica e passa em sentido horário para o colega. Nesse encontro, por razões de atrasos de alguns para chegarem ao local, iniciamos o encontro com sete alunos e ao final encerramos com um total de nove dos alunos participantes.

- **3º Encontro - 05/06/07**

Realização da dinâmica do “**Semáforo dos Sexos**”, na qual tentamos apreender a visão dos adolescentes sobre as possíveis classificações dos pais e familiares das práticas e

condutas que envolvem masculinidade e feminilidade, ou seja, como eles avaliam que os seus pais e/ou avós, tios, família (principalmente a nuclear<sup>10</sup>) classificariam essas condutas e solicitamos as respectivas justificativas. As condutas aplicadas nessa atividade foram exatamente as mesmas aplicadas no encontro anterior, assim como o processo de gravação também realizado no encontro anterior. Nesse encontro, iniciamos as atividades com oito alunos presentes no local e encerramos com os dez alunos participantes.

- **4º Encontro – 06/06/07**

# **Primeiro momento:** No último encontro, assistimos ao filme Billy Elliot<sup>11</sup> a fim de suscitar uma discussão envolvendo as perspectivas do aluno sobre as próprias percepções de masculino e feminino que estão presentes ao longo do filme;

# **Segundo momento:** levantamos algumas reflexões para os alunos sobre a relação da escola no cotidiano desses alunos e a influência que esta tem no processo de construção da identidade de gênero, na perspectiva deles.

O processo de gravação realizado nesse encontro também foi semelhante aos grupos anteriores, porém a seqüência das falas respeitou a espontaneidade dos participantes, à medida que sinalizavam com o erguer do braço, o desejo de emitir uma opinião sobre as pautas ou sobre comentários dos colegas. Como nos encontros anteriores, ao manifestarem o desejo de falar, diziam primeiramente seu nome e só depois emitiam sua opinião, a fim de facilitar o processo de gravação, de transcrição das falas a posteriori e de identificação de cada um. Nesse encontro os dez alunos participantes fizeram-se presentes desde o início até o final.

---

<sup>10</sup> Entendemos aqui por família nuclear àquela na qual o adolescente convive de forma direta e cotidiana: pais, irmãos e/ou responsáveis.

<sup>11</sup> O Filme Billy Ellyot é uma produção da Universal Focus do ano de 2000 e traz a história de um menino de 12 anos que é filho e neto de boxeadores e que termina se interessando, durante os treinos de boxe, pelas aulas de balé ministradas na mesma academia na qual treina. Diante disso o filme evidencia a constante luta de Billy para realizar o seu sonho de ser bailarino.



### 3.2.4 O PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para a realização da análise dos dados de uma pesquisa qualitativa é necessário que empreguemos uma técnica de análise e interpretação dos dados que prime pela ampla dimensão de articulação dos aspectos relacionados ao objeto de estudo. Em outros termos, a pesquisa qualitativa requer uma técnica de interpretação e análise que permita a exploração dos dados de forma não reducionista, mas sim contextual e ampla da empiria.

Assim, nesta pesquisa, a técnica utilizada para a análise do material coletado foi a análise de conteúdo, a qual entendemos como uma técnica que permite compreendermos o processo de construção da identidade de gênero do aluno do ensino médio, uma vez que tem como foco central a mensagem, a qual no caso dessa pesquisa deu-se principalmente mediante as falas interativas ao longo dos encontros em grupo. Nas palavras de Franco (2003, p. 13) “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido”.

Entendemos que nessa técnica, a mensagem toma um lugar privilegiado e permite que a exploremos de forma articulada com o contexto sócio-histórico e cultural de seus emissores a fim de compreendermos o objeto de estudo sem reduzir ou simplificar as dimensões que lhes são próprias. De acordo com Franco (2005, p. 14):

[...] a Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

É, portanto, nesta perspectiva de compreender a linguagem e todas as suas formas de expressão por meio da fala e das expressões dos alunos participantes desta pesquisa, sem perdermos de vista as dimensões e influências sofridas pelo contexto sócio-histórico e cultural no qual esses alunos se encontram e em meio ao qual expressaram seu olhar sobre o referido tema, que buscamos apreender o processo de construção da identidade de gênero desses adolescentes. Vale ressaltarmos, por meio das palavras de Quivy e Campenhoudt (1992, p. 224) que,

[...] contrariamente à lingüística, a análise de conteúdo em ciências sociais não tem por objetivo compreender o funcionamento da linguagem enquanto tal. [...] Os aspectos formais da comunicação são considerados como indicadores da atividade cognitiva do locutor, dos significados sociais ou políticos do seu discurso ou do uso social que faz da comunicação.

Assim, percebemos claramente que a perspectiva de mensagem e/ou linguagem utilizada neste tipo de técnica, não tende a reduzir ou aprisionar as falas e expressões evidenciadas pelos sujeitos da pesquisa; pelo contrário, busca articulá-las da forma mais ampla possível, ao considerar o contexto de dimensões sociais, políticas, históricas, culturais, dentre outras em que foram produzidas tais mensagens, sem perder de vista também, o rigor técnico e a profundidade metódica de exploração e interpretação dos dados, caracterizando-se como uma técnica complexa para analisá-los. Por essas razões, optamos pelo uso da análise de conteúdo na presente pesquisa e assim, iremos explicitar os primeiros passos seguidos nesse procedimento. Os passos desse processo foram:

- a) Transcrição das falas dos alunos gravados no Mp3 player, estruturando-as por encontro realizado (num total de quatro encontros);
- b) Leitura de tais transcrições com escuta das gravações, a fim de reparar possíveis erros;
- c) Complementação de alguns conteúdos dos encontros grupais por meio dos registros pessoais feitos após cada encontro;
- d) Leitura do material transcrito, de forma minuciosa, a fim de apreender as unidades de análise das falas dos alunos;
- e) Estruturação dessas unidades analisadas de forma a privilegiar o objeto de estudo em questão: o processo de construção da identidade de gênero dos participantes;
- f) Articulação da categoria identidade com as categorias que emergiram durante a análise e que possibilitaram a compreensão do seu processo constitutivo;
- g) Estruturação dos resultados interpretativos em grupos temáticos ou categorias e subcategorias que foram emergindo ao longo da análise, estando essas categorias embasadas no referencial teórico-metodológico adotado neste trabalho.

Diante desses procedimentos, classificamos assim tais categorizações:

- a) Ser homem e ser mulher: definições dos papéis socialmente construídos
  - Ser homem: procriador, provedor, educador, capaz
  - Ser mulher: procriadora, maternagem, cuidadora, incapacidade, maturidade
  - Imagens positivas de si e negativas do outro

- b) A avaliação das condutas e dos papéis sociais sobre gênero e sexualidade dos adolescentes e de suas famílias na interface dos discursos
  - Condutas socialmente ditas masculinas realizadas por homens e condutas socialmente ditas femininas realizadas por mulheres
  - Condutas socialmente ditas masculinas realizadas por mulheres
  - Condutas socialmente ditas femininas realizadas por homens
  
- c) Sexualidade e gênero: a consciência dos alunos e o papel da escola
  - A consciência dos alunos sobre sexualidade e gênero por meio da análise do filme *Billy Elliot*
  - Condutas e posturas na Escola diante das questões de gênero e sexualidade

#### **4. O PENSAR, O SENTIR E O AGIR DE ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO DESVELANDO O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO**

Esse capítulo contempla a apresentação dos resultados da pesquisa que tem como objetivo compreender o processo de construção da identidade de gênero dos adolescentes<sup>12</sup>. Está estruturado em três subtópicos relacionados às categorias e suas respectivas subcategorias, as quais orientaram todo o processo de análise e interpretação dos resultados.

A primeira categoria emergiu das respostas dos adolescentes à pergunta o que é ser homem e o que é ser mulher, as quais sinalizaram definições articuladas com os papéis socialmente construídos como sendo de homens e de mulheres. A segunda foi evidenciada em meio às avaliações dos adolescentes e das suas famílias em relação às condutas e papéis sociais de gênero e sexualidade na ótica dos próprios adolescentes. E a última categoria foi estruturada mediante as avaliações dos adolescentes acerca das condutas e posturas da escola sobre gênero e sexualidade e ainda a consciência de gênero e sexualidade quanto ao filme exibido durante o último encontro.

##### **4.1 SER HOMEM E SER MULHER: DEFINIÇÕES DOS PAPÉIS SOCIALMENTE CONSTRUÍDOS**

Os adolescentes ao manifestarem suas consciências a respeito do que é ser homem e ser mulher deram a entender que, por meio de suas falas e interações com o grupo, suas definições sobre homem e mulher balizam-se nos papéis socialmente construídos como sendo masculinos e/ou femininos. Ou seja, os estigmas e convenções socialmente atribuídas ao homem e a mulher são reproduzidos de forma explícita e implícita por eles ao definirem-se ou definirem o outro como homem e mulher.

Por entendermos consciência como a compreensão da realidade, a qual se dá pela atribuição de significados e de sentidos efetuados pelo indivíduo (LEONTIEV, 1978), percebemos que os papéis sociais masculinos e femininos, são constituintes desses significados e, conseqüentemente, desses sentidos, possibilitando o desenvolvimento da

---

<sup>12</sup> Ressaltamos que o uso das terminologias “adolescente” e “homem” ao longo desse capítulo referem-se aos seres humanos, portanto, referem-se a homens e mulheres.

consciência de gênero. Assim, ao analisarmos os dados da pesquisa, estruturamos as falas dos alunos em três subtópicos, de acordo com as categorias que foram emergindo ao longo do encontro e que explicitaremos a seguir na seguinte ordem: Ser homem; Ser mulher; Imagem positiva de si e negativa do outro.

#### 4.1.1 SER HOMEM: PROCRIADOR, PROVIDOR, EDUCADOR, CAPAZ

Ao analisarmos as falas dos alunos no primeiro encontro realizado acerca de como definem o que é ser homem para cada um, estruturamos suas definições em quatro subcategorias que foram núcleos centrais extraídos dos seus discursos. Vejamos o quadro a seguir com fragmentos das suas interações, na ordem em que aconteceram, para compreendermos melhor tal estruturação:

<b>SER HOMEM</b>		
<b>ALUNOS</b>	<b>FALAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
João	É o alicerce para a vida; Pois sem o homem não vai existir vida e também a mulher não poderia gerar a vida.	Procriador
José	É ser especial, porque sem o homem não haveria uma família; o homem é quem tem de ensinar o que é certo e o que é errado para os seus filhos. Eu acho isso porque sem o homem a mulher não poderia gerar filhos.	Educador Procriador
Pedro	É aquele capaz de fazer coisas que a maioria das mulheres não pode fazer; [...] o homem já tem na cabeça que a mulher é incapaz; [...] a mulher ela perde tempo analisando como é que vai fazer, já o homem não, ele não analisa, ele é capaz.	Capaz
Francisco	É ter a responsabilidade, porque depois do meu pai, eu é que vou ter a responsabilidade da minha casa; o homem sem a mulher não existiriam os filhos das próximas gerações;	Procriador Provedor
Maria	Fruto que Deus criou para completar a mulher, para ter filhos com ela.	Procriador
Francisca	Os homens são os responsáveis pela transformação da mulher, ou seja, completar a mulher para gerar outra vida.	Procriador
Joana	É ter acima de tudo responsabilidade, ter atitude pra assumir a casa e acima de tudo assumir quando errar e saber resolver os seus problemas e da casa, pois um casal deveria resolver tudo, não só a mulher.	Provedor
Rita	Concorda com a Joana e acrescenta: a maioria dos homens tem de assumir as responsabilidades de uma casa [...] os dois, o homem e a mulher têm que ter as responsabilidades iguais e direitos iguais.	Provedor

Podemos perceber na fala dos alunos ao definirem o ser homem, que estes apresentam certa proximidade nas suas reflexões sobre tal temática, ou seja, as discussões e argumentações estabelecidas por eles ao longo da execução dos grupos demonstram uma definição convergente entre papéis socialmente definidos e um atributo sobre o ser homem: o papel de procriador, o papel de provedor, o papel de educador e ainda o atributo de capacidade manifestado ao executar as atividades cotidianas que socialmente o caracterizam como homem.

Um ponto inicial, que devemos chamar a atenção, é que no percurso da estruturação das falas dos alunos, o processo interativo tende a, de certa forma, direcionar as falas dos alunos para um mesmo raciocínio ou uma reflexão semelhante. Em outros termos, percebemos que as falas dos primeiros alunos que manifestaram sua opinião ou definição para o ser homem, na maioria eram reproduzidas ou estimulavam uma argumentação semelhante nas falas subseqüentes aos primeiros.

Essa foi uma variável durante o processo de coleta de dados que ficou evidente ao longo da execução dos grupos e que nos mostra o quanto a interação entre os indivíduos é definida e é definidora de posicionamentos, reflexões e posturas dos membros que estão envolvidos no processo interativo, seja de forma direta, seja de forma indireta. Gatti (2005) chama a atenção para essa questão ao evidenciar que o grupo focal tem por característica própria, o surgimento de opiniões semelhantes entre os membros que o compõem, e que são comuns as influências e pontos de vistas próximos entre os seus integrantes.

Assim, no que diz respeito à compreensão do homem como sendo o procriador, percebemos que esta definição do ser homem esteve presente na maioria das falas dos alunos que participaram desse encontro e que esse aspecto de reprodução das primeiras falas evidenciadas no grupo se manteve na estruturação das falas subseqüentes.

Percebemos que essa definição de procriação está presente tanto na fala dos adolescentes do sexo masculino quanto do sexo feminino, ou seja, a definição do homem como um dos responsáveis para que a vida possa ser gerada, e as próximas gerações possam surgir, como uma espécie de manutenção da espécie humana no mundo. Apesar de percebermos também, às vezes na mesma fala, que existem outros pontos centrais para a definição do ser homem para alguns adolescentes. Porém, diante do movimento próprio que caracteriza o encontro grupal, o eixo central dessa discussão permeou essa definição central do ser homem.

A perspectiva de procriação reproduz o estigma social comum de perceber o sexo masculino como sinônimo de virilidade, fertilidade, saúde e, conseqüentemente, bom desempenho das suas funções como “macho”. Em outros termos, o fato do homem ser visto como responsável pela procriação humana, reflete esses atributos de virilidade e masculinidade como uma espécie de comprovação social da sua função determinante de macho e do poder que lhe é atribuído e que foram construídos ao longo da história.

Machado (1996) esclarece-nos que esse estigma em relação à figura masculina está vinculado à necessidade de manutenção do poder que se caracterizou ao longo da história como algo eminentemente masculino. Para tanto o autor faz um paralelo entre esse estigma da virilidade masculina e procriadora com a própria concepção de sexualidade ao longo das diferentes sociedades:

[...] os dispositivos de sexualidade não são apenas do tipo disciplinar, isto é, não atuam unicamente para formar e transformar o indivíduo [...]. Eles também se realizam pela regulação das populações, por um poder que age sobre a espécie humana que considera o conjunto com o objetivo de assegurar sua existência. (MACHADO, 1996, p. XXII).

Compreendemos, assim, que o referencial de homem como sendo procriador vem sendo constituído ao longo dos tempos e tem pretensões que vão além da mera perpetuação da espécie. Tal perspectiva perpassa pelo âmbito do que Foucault (1996) chamou de poder disciplinar ou disciplinarização dos corpos e que Jimenez (2002, p. 59) ressalta ao articular tal perspectiva foucaultiana com o empoderamento do homem e as suas práticas sexuais, dentre elas a procriação:

As questões referentes ao nascimento, morte e reprodução estão ligadas *não apenas a um poder disciplinar que atua sobre o indivíduo*; essas delicadas questões da humanidade são alvos também de um *bio-poder* que age sobre as massas informando e propagando as condutas “corretas”, “higiênicas”, “saudáveis”, produzindo modelos de comportamento. [Grifos da autora].

Percebemos, portanto, que esse estigma do homem como procriador está diretamente vinculado às relações de poder que foram atribuídas ao sexo masculino ao longo da história. Uma aluna remete-se a esse referencial de procriação fazendo uma articulação desta com a visão religiosa de criação de homem e, conseqüentemente, das suas funções que terminam por embasar a sua definição de homem. Percebemos, portanto, que o que culturalmente foi ou é estabelecido, seja de forma velada ou explícita, ainda reflete nos referenciais dos adolescentes sobre suas definições do ser homem. Sobre essa questão Boff



(2002) ressalta que a masculinização religiosa, na maioria das vezes, é consagradora dos privilégios dos homens, agravando os preconceitos contra as mulheres.

Uma outra definição masculina que emergiu nas falas dos alunos e que de certa forma mantém uma relação muito estreita com a visão do ser homem como procriador foi a definição deste como sendo também provedor. Os alunos evidenciaram explicitamente essa reprodução social da figura do homem como o responsável pelo provimento das necessidades da casa. Ou seja, é ao exercer o seu papel de provedor que o homem legitima-se e caracteriza-se como tal. Percebemos que essa definição também se apresenta algumas vezes associada às mesmas falas dos alunos que definiram o ser homem como procriador. De acordo com Jimenez (2002, p. 55) historicamente, “ser homem tornou-se sinônimo de ser provedor, ou seja, ter condições para sustentar mulher e filhos”.

Podemos inferir, portanto, que esses referenciais masculinos construídos ao longo da história repercutem ainda nas definições de homem adotadas e vivenciadas até hoje, num processo dinâmico de mudanças e conservações de valores culturais que estão diretamente engendrados nas definições dos papéis socialmente construídos pelos e para os homens.

O homem como capaz foi evidenciado na fala apenas de um aluno, que ao definir o que é ser homem, atribuiu a função de executar atividades que a maioria das mulheres não é capaz de fazer. Durante toda a interação, o seu discurso permeou essa perspectiva de capacidade como um atributo natural pertencente ao homem. Em outros termos, definiu que ser homem é ter capacidade de realizar atividades que a mulher não possui. Louro (1997) evidencia que essa concepção de desigualdade construída ao longo da história entre homens e mulheres está presente de forma a legitimar as relações de poder que a “supremacia masculina” sempre valorizou e perpetuou em detrimento da “inferioridade feminina”.

Essa consciência do ser homem como um ser que apresenta capacidades naturais para desempenhar esses papéis e funções pré-estabelecidas socialmente, demonstra os preconceitos e desigualdades que ao longo da história da evolução humana e das diferentes sociedades e culturas são atribuídos à figura feminina. Ou seja, definir o que é ser homem, na fala desse aluno, implica necessariamente em marginalizar e inferiorizar a figura feminina. Guerra (2004, p. 56) faz uma reflexão sobre essa impregnação histórico-cultural de superioridade masculina e inferioridade feminina, quando ressalta:

O masculino é uma condição superior ao feminino. Esta era a lógica do pensamento cartesiano fortemente manifestado durante o século XIX. A idéia de que o homem é superior à mulher vem de longe e fincou suas raízes através das práticas religiosas, estando associadas predominantemente ao culto de divindades masculinas. [...] Esse complexo processo provocou uma ruptura em todos os campos da existência humana – Deus-mundo, espírito-matéria, feminino-masculino, sexo-amor, público-privado.

Percebemos, portanto, que esses atributos e os papéis masculinos advindos destes, explicitam a reprodução de definições que não necessariamente são novas, mas ao contrário, denotam ainda que apesar das sociedades e culturas estarem em constante processo de mudança, os papéis masculinos ainda reforçam estigmas e preconceitos, construídos mediante as funções prescritas socialmente.

Outra definição acerca do que é ser homem foi defini-lo como o educador da família. Tal referência, de acordo com as produções acerca da temática gênero, nos permite inferir que esta se constitui numa representação mais atual desse atributo como sendo masculino, uma vez que os referenciais de educação e cuidado ao longo da história sempre estiveram relegados à figura da mulher. Porém, é natural que essas mudanças ocorram uma vez que as mudanças históricas e culturais acerca dos papéis sociais de gênero também estão acontecendo e se transformando. Como ressalta Meyer (2003, p. 14):

[...] as formas pelas quais se distingue feminino de masculino, aquilo que se torna possível pensar e dizer sobre mulheres e homens é que vai constituir, efetivamente, o que passa a ser definido e vivido como masculinidade e feminilidade, em uma dada cultura, em um determinado momento histórico.

Entendemos, portanto, que a cada momento histórico, em cada cultura, são estabelecidos referenciais masculinos e ou femininos que definem o ser homem e o ser mulher naquele momento. Assim, conceber uma das funções do homem no espaço familiar como educador, constitui-se como algo do nosso contexto atual e do modelo de sociedade vigente que passa a exigir dos homens a apropriação desses papéis, até então vistos como exclusivamente femininos.

Percebemos que o ponto em comum para a maioria dos alunos do sexo masculino, foi exatamente a definição do ser homem como procriador, pois três destes evidenciaram em suas falas tal definição. Já o ponto em comum presente nas falas das alunas acerca da definição do ser homem foi igualmente dividido, pois duas delas evidenciaram o homem como procriador e as outras duas como provedor. Porém, as suas justificativas denotam em algumas falas de forma explícita e em outras de forma implícita, as relações de

poder e de desigualdade que perpassam as relações entre os gêneros. Corroboramos com Louro (1997, p. 24) quando evidencia que essa relação diferença/desigualdade/poder, está vinculada às “múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros”.

Assim, entendemos que a construção da identidade de gênero desses adolescentes está intimamente relacionada a esses referenciais explicitados por eles e que tais referenciais refletem os estigmas masculinos e femininos construídos socialmente, pautados nas relações de poder entre homens e mulheres, proporcionando olhares de diferenças e desigualdades ao se pensar o ser homem e o ser mulher e os papéis sociais que são atribuídos a estes socialmente.

Ao articularmos esses papéis sociais masculinos de procriador, provedor e educador e o atributo de capacidade com o processo de construção da identidade de gênero, observamos o que Ciampa (1994) chama de identidade pressuposta e que os adolescentes tendem a incorporar essa pressuposição de papéis e atributo ditos masculinos, perpetuando uma condição social, histórica e cultural que repercute fortemente nos referenciais masculinos dos indivíduos dessa mesma sociedade.

Percebemos que a consciência que os alunos têm sobre ser homem, vem a definir o que é masculino e, conseqüentemente, as suas identidades de gênero. O fato dessa consciência estar sendo caracterizada pelos significados sociais de ser homem, há indicativos de que os adolescentes estão construindo a identidade de gênero que é pressuposta.

Assim, compreendemos que a identidade de gênero desses adolescentes, no que diz respeito aos referenciais masculinos, por meio dos papéis sociais masculinos do contexto no qual estão inseridos e do atributo de capacidade que caracteriza socialmente o homem, está sendo constituída vinculada a esse contexto. A consciência que cada um deles explicita sobre essa identidade de gênero, apresenta-se de forma não dissociada dessa realidade sócio-histórico e cultural da qual fazem parte.

Apesar das transformações culturais atuais que evidenciam concepções sobre o homem e a mulher que não contemplam os “aprisionamentos” sociais sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, os adolescentes explicitam o que Leontiev (1978) chama de alienação em relação a tomada de consciência. Ou seja, essa impregnação dos construtos sociais sobre masculino e feminino ao longo da história, ainda que no contexto atual estejam sinalizando novas perspectivas de concebê-los, acabam por sinalizar também indícios de uma alienação dos adolescentes, quando estes simplesmente repõem a pressuposição social acerca

dos gêneros, sem atentarem para os referenciais atuais que permeiam os papéis masculinos e femininos. O significado social atual sobre os gêneros e o sentido individual dos adolescentes, portanto, mantêm-se distantes um do outro, o que caracteriza a possibilidade de alienação no processo de conscientização da identidade de gênero dos mesmos, uma vez que encontram-se em processo de formação enquanto pessoa.

#### 4.1.2 SER MULHER: PROCRIADORA, MATERNAGEM, CUIDADORA, INCAPACIDADE, MATUREZA

As falas dos(as) adolescentes nesse outro momento do encontro em que foi solicitado aos(às) mesmos(as) a definição do que é ser mulher, fizeram emergir cinco subcategorias que evidenciam os seus pensamentos. Vejamos no quadro a seguir, as falas que ilustram essa consciência sobre a mulher e/ou o feminino:

<b>SER MULHER</b>		
<b>ALUNOS</b>	<b>FALAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
João	É a mais importante, pois ela é quem gera a vida, é indispensável, é o recipiente;	Procriadora
José	É muito importante porque é a mulher que faz o homem feliz; [...] A mulher pode ser madura e o homem também pode.	Maturidade
Pedro	É muito especial a mulher mais é um pouco fraca em alguns aspectos; [...] não são todas que são incapazes, mas a maioria das mulheres são incapazes.	Incapacidade
Francisco	Mulher é tudo para o homem, pois sem ela não existiria o homem e sem o homem não existiria a mulher, um depende do outro para gerar a vida.	Procriadora
Maria	Ser mulher é tudo. No mundo não existiram ambos os sexos se não fosse a mulher.	Procriadora
Francisca	É um fruto que gera outro fruto; A mulher tem a maturidade mais rápida do que a do homem.	Procriadora Maturidade
Joana	A mulher é mais madura que o homem [...] porque as mulheres desenvolvem mais a mente a pensar, a se comportar de forma diferente do homem; [...] em alguns casos a responsabilidade de cuidar dos filhos é só da mulher, sustentando a família, mesmo tendo que trabalhar porque ela é pai e mãe ao mesmo tempo, ela cuida dos filhos.	Maturidade Cuidadora Maternagem Provedora
Rita	É cuidar de sua casa, esposo e filhos; podemos gerar filhos, ser uma boa mãe e uma boa esposa.	Procriadora Maternagem Cuidadora

Antes de analisarmos detalhadamente cada subcategoria evidenciada nas definições sobre o ser mulher para os adolescentes, ressaltamos que o mesmo movimento que percebemos no tópico anterior de influência das primeiras verbalizações dos alunos sobre as falas subseqüentes dos mesmos também permaneceu. Ou seja, o processo de interação entre os membros que compunham o grupo vai dando um movimento muito característico de semelhança nos referenciais e discursos dos mesmos, sempre vinculados aos referenciais que primeiro foram verbalizados durante o encontro. Esse fato fica visível nas definições atribuídas por Joana e Rita, embora expressem definições diferentes dos demais.

Como pudemos observar, as falas com as definições do que é ser mulher para os adolescentes, na sua grande maioria, atribuem à função da mulher a procriação. Em outros termos, a procriação está relacionada à figura feminina como uma espécie de função central a ser desempenhada pela mesma e que a caracteriza como mulher. Segundo Guerra (2004, p. 57) esses estigmas sobre a função de procriar atribuídos à mulher estão arraigados à visão religiosa que sempre foi instigado na história e que estão retratadas em várias passagens bíblicas:

Em Gênesis (3-19) é retratada a criação de Adão para ser o “senhor” do paraíso. Por sentir-se sozinho em meio a todo aquele paraíso, no Jardim do Éden, foi lhe concedido uma grande “dádiva”: Eva. Tendo sido criada a partir de sua costela, o que para muitos foi interpretado como inferioridade natural, torna-se encarregada de assegurar, mediante o seu labor, a sobrevivência e a perpetuação (reprodução) da espécie, o que será transportado e ampliado ao longo dos tempos através do estigma da maternagem. [Grifos da autora].

Esse foi um referencial que também esteve presente nas definições sobre o que é ser homem e que talvez já nos evidencie a definição conjunta dos alunos de atribuir como foco central à procriação as funções masculinas e femininas. E essa definição também se encontra arraigada à função da mulher ao longo da história da mesma forma que a compreensão do homem. Procriar, perpetuar a espécie, gerar a vida são funções que caracterizam papéis sociais, os quais tiveram grande significado cultural e religioso e que foram e ainda são sinônimo de feminilidade e/ou masculinidade.

A maternagem também foi evidenciada nas falas dos adolescentes e mantém proximidade com a definição de procriação. Essa definição dos papéis sociais femininos não só para gerar a vida, para procriar, mas também para dar continuidade ao processo de cuidados relacionados ao filho e todas as funções, articuladas com esta situação, estavam

socialmente definidos como sendo papel da mulher. Sobre essa relação estreita entre procriação e maternagem como uma função da mulher, Badinter (1985, p. 20) esclarece que:

A procriação não teria sentido se a mãe não completasse sua obra assegurando, até o fim, a sobrevivência do feto e a transformação do embrião num indivíduo acabado. Essa convicção é corroborada pelo uso ambíguo do conceito de maternidade que remete ao mesmo tempo a um estado fisiológico momentâneo, a gravidez, e a uma ação a longo prazo: a maternagem e a educação. A função materna, levada ao seu limite extremo, só terminaria quando a mãe tivesse, finalmente, dado à luz um adulto.

Mais uma vez percebemos que as convenções sociais e históricas sobre os papéis da mulher estão até hoje repercutindo de forma direta nas determinações dos referenciais femininos e, conseqüentemente, nas definições do que é ser mulher. Observamos que tais definições estão atreladas ao exercício de papéis femininos socialmente construídos que direcionam o olhar e as identificações de homens e mulheres com tais referenciais.

Embora as mudanças e inter-relações entre social e individual sejam dinâmicas e tendam à transformação, percebemos a conservação de referenciais que ao longo da história nas diversas culturas e sociedades mantiveram-se valorizados e perduraram no que diz respeito à concepção de papéis femininos, como é o caso da função da maternagem atribuída à mulher. Esses estigmas de certa forma perduram até hoje e direcionam a construção dos referenciais femininos para os indivíduos em formação, como é o caso de alguns dos adolescentes que participaram dessa pesquisa.

Vinculadas a essas duas formas de compreender a mulher, mediante a execução dos papéis de procriação e maternagem, as falas de duas adolescentes também evidenciaram a função de cuidadora, que também se aproxima da definição acerca dos papéis sociais caracterizados como femininos. Essa compreensão parece estar presente no universo feminino e as duas adolescentes explicitam tal reconhecimento.

Percebemos que em relação a esse atributo da mulher como cuidadora, amplia-se de forma a não se limitar apenas para os cuidados da mulher como mãe no desenvolver dessa função materna, mas sim o cuidar que ultrapassa essa fronteira da relação mãe-filho e atinge todo o espaço privado do lar e as necessidades que o caracterizam. Em outros termos, a dimensão do cuidado engloba a função da maternidade/maternagem, mas não se limita a ela, incorpora todas as funções que permeiam o ato de cuidar ou cuidado com as responsabilidades no âmbito doméstico e que garanta o bom funcionamento desse espaço. Além da função materna, a mulher é aquela que cuida dos filhos, do esposo, da casa e de tudo

que permeiar o espaço doméstico. Carvalho (1999, p. 49) ao discutir a dimensão do cuidado como um atributo eminentemente feminino, o vê “como uma atividade de âmbito doméstico, não especificamente com relação às crianças, mas principalmente em relação aos maridos e a uma gama ampla de outros adultos”.

Assim, observamos que mais um estigma social atribuído à figura da mulher está presente na fala das duas adolescentes, na qual as mesmas reproduzem esses referenciais e os significados sociais que lhe são atribuídos e que de forma direta influenciam no processo de identificação destes com as concepções sobre o ser mulher. Essa identificação pautada nos estigmas sociais femininos construídos histórica e culturalmente, para Chodorow (1990), se dá uma vez que as personalidades das mulheres são desde cedo formadas a partir das noções de relacionamento, ligação e “cuidado”, características essas que seriam centrais na estruturação do conceito de feminilidade em meio aos construtos sociais.

Uma outra definição evidenciada na fala de um único aluno acerca do que é ser mulher foi a incapacidade. Essa definição foi feita pelo mesmo aluno que ao definir que ser homem é ser capaz, também usou como referência a suposta incapacidade da mulher, conforme explicitamos no tópico anterior. Ou seja, percebemos que o referencial desse adolescente, tanto para a definição do que é ser homem e do que é ser mulher está relacionado com o estigma social preconceituoso da inferioridade feminina.

Para Matos (2003, p. 114) as construções sociais de inferioridade feminina são concepções construídas ao longo da história, nas diferentes sociedades, pautadas na suposta diferenciação fisiológica e intelectual entre homens e mulheres, o que determinariam as suas capacidades ao refletir que “o útero e os ovários determinaram a conduta feminina desde a puberdade até a menopausa, bem como seu comportamento emocional e moral, produzindo um ser incapaz de raciocínios longos, abstrações e atividade intelectual”.

Percebemos que essa inferioridade é pautada numa concepção de incapacidade associada ao fracasso em situações executadas no cotidiano pela mulher. Essa visão, de acordo com Louro (2001a), decorre dos estigmas da supremacia masculina em relação à mulher ao longo da história, que da mesma forma que a procriação, a maternagem e o cuidado, foram sendo valorizados e mantidos como sendo referenciais femininos e do ser mulher.

Ao analisarmos essas quatro definições dos papéis sociais femininos evidenciados pelos adolescentes (procriação, maternagem, cuidado e incapacidade), percebemos que ao constituírem a sua identidade de gênero, os alunos também demonstram a relação pressuposição/reposição definida por Ciampa (1994), uma vez que apenas põem e



repõem uma identidade pressuposta por meio dos estigmas sociais femininos. Ou seja, o contexto sócio-histórico e cultural estabeleceu significados à figura da mulher no exercício dos seus papéis e estes constituem a consciência que esses adolescentes têm acerca do ser mulher. A identidade de gênero é mediada por tais significações sociais. A atribuição de sentido a esses significados constitui a consciência de gênero dos adolescentes e, conseqüentemente, as suas identidades, por meio da relação pressuposição/reposição.

Essa tomada de consciência evidencia mais uma vez o que Leontiev (1978) define como possibilidade de alienação, pois os estigmas sociais sobre o ser mulher permanecem nas falas dos adolescentes, apesar das mudanças contemporâneas que redefinem o universo feminino. Ou seja, apesar dos significados sociais atuais também evidenciarem concepções não marginalizadoras sobre as mulheres, os sentidos que a maioria destes adolescentes atribui a tais referenciais, mantém-se distanciados dessas significações, caracterizando assim a possibilidade de alienação no processo de tomada de consciência acerca dos gêneros.

Outra definição dada à mulher foi esta como sendo provedora. Foi evidenciada na fala de uma adolescente, sinalizando que no contexto atual existem mulheres que mantêm as tarefas de casa e são as responsáveis pelo sustento da família e educação dos filhos. Ou seja, apesar dos estigmas sociais fortes que permanecem e são evidenciados pelos outros adolescentes, existem outros referenciais que caracterizam e definem o ser mulher: a provedora do lar. Essas mudanças sobre os referenciais femininos remetem-nos à idéia de Meyer (2003) na qual as transformações no contexto social e cultural ao longo da história, acerca dos papéis a serem desempenhados por homens e mulheres em cada sociedade, transformam também os referenciais de gênero dos membros dessas mesmas sociedades.

Em relação à constituição da identidade de gênero desses(as) adolescentes podemos perceber na articulação com esse atributo da mulher como provedora, que há por meio das mudanças sociais acerca dos referenciais femininos ao longo da história, uma possibilidade de transformação da identidade, que tende à emancipação, rompendo a relação pressuposição/posição/reposição. Observamos, baseados na idéia de Ciampa (1994), que o indivíduo re-significa, atribui um sentido particular ao significado que fora socialmente pressuposto, e esta consciência sobre o ser mulher sinaliza que pode estar acontecendo uma metamorfose da identidade de gênero dessa adolescente. Em outros termos, percebemos uma mudança dos referenciais que vinham sendo evidenciados pelos demais adolescentes e que sugere a expressão singular da identidade de gênero da adolescente no que se refere ao ser mulher.

A maturidade foi um outro atributo explicitado nas falas, respectivamente de um aluno e de duas alunas, ao definirem o ser mulher. Ou seja, os adolescentes explicitaram a maturidade como algo que é desenvolvido de forma mais rápida na mulher do que no homem.

Segundo os adolescentes, o parâmetro para tal avaliação se dá através dos comportamentos evidenciados por mulheres, os quais não são percebidos da mesma forma no comportamento dos homens. No caso do único menino que evidenciou tal definição, a sua justificativa demonstra que esse não é um atributo exclusivamente feminino, ou seja, para definir a mulher como dotada de maturidade ele o faz, mas dizendo que o homem também pode ter essa maturidade. O estigma de o homem não ser “inferiorizado” em algum atributo positivo relacionado à mulher é demonstrado de forma velada.

Já em relação à fala das duas alunas, sem muitas explicações acerca da definição desse atributo, elas demonstraram objetividade e certeza ao afirmarem a maturidade mais rápida das mulheres em relação à maturidade dos homens.

Ao articularmos esse referencial do ser mulher (a maturidade) com a construção da identidade de gênero, percebemos aí um dos segredos desse processo explicitado por Ciampa (1994) ao afirmar que é a partir das igualdades e diferenças que constituímos a nossa identidade. Nesse caso, os alunos, ao igualarem-se e diferenciarem-se, quanto à questão da maturidade, estabelecem no outro, referenciais e parâmetros que lhes permitem definirem-se em meio a essas referências.

A espécie de “disputa” velada entre os adolescentes acerca da maturidade como característica inerente ao homem ou à mulher, permite-nos inferir que é um processo característico da constituição da identidade de gênero, uma vez que é por meio dessa identificação e/ou não-identificação que o indivíduo se iguala e/ou se difere do(s) outro(s) e, conseqüentemente, sinaliza a consciência que tem de si mesmo e dos outros. Assim, acabam por evidenciar a sua identidade de gênero, por meio das igualdades e diferenças que sinalizam em relação ao ser mulher.

#### 4.1.3 IMAGENS POSITIVAS DE SI E NEGATIVAS DO OUTRO

A fim de melhor apreendermos a consciência dos adolescentes acerca do ser homem e do ser mulher, analisaremos as categorizações que emergiram sobre as imagens positivas de si e negativas do outro que os próprios adolescentes definiram os homens e as mulheres.

<b>ALUNOS</b>	<b>MASCULINO</b>	<b>FEMININO</b>
JOÃO	Atitude	Detalhista
PEDRO	Capaz	Sem atitude
FRANCISCO	Responsabilidade	Incapaz
JOSÉ	Cuidadoso	Feminista
RITA	Machista	Madura
JOANA	Irresponsável	Compreensiva
MARIA	Incapaz	Cuidadosa
FRANCISCA	Sem opinião própria	Responsável

O que podemos perceber ao analisarmos as definições sobre masculino e feminino para cada adolescente é que estes demonstraram certa competitividade, ao longo das discussões sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. Em outros termos, percebemos que tais definições, por meio de atributos, foram evidenciadas nas falas desses adolescentes, os quais vêem o seu próprio sexo de forma positiva e vêem o sexo oposto de forma negativa.

Definições positivas como atitude, capacidade, responsabilidade e cuidado para os homens e emitidas por eles mesmos, em contraponto com definições negativas como machista, irresponsável, incapaz, sem opinião própria atribuídas a estes pelas mulheres, são exemplos dessa espécie de disputa velada pela supremacia de um sexo em detrimento do outro.

Já as definições das mulheres para o que é feminino trazem características positivas como maturidade, compreensão, cuidado, responsabilidade. Enquanto as definições dos homens sobre o feminino foram: detalhista, sem atitude, incapaz e feminista. Essa forma implícita e ao mesmo tempo explícita de “demarcação de espaços” entre homens e mulheres ficou evidenciada nas falas dos adolescentes.

O que podemos inferir sobre essas falas é que os significados produzidos acerca dos referenciais masculinos e femininos desses adolescentes estabelecem uma relação de antagonismos entre as imagens que os homens têm das mulheres e vice versa como sendo negativas. Em contraponto, as imagens que têm e fazem de si e dos outros do mesmo sexo explicitam uma conotação positiva, estabelecendo uma segregação e divisão sexual dos significados sociais e sentidos pessoais de ser homem e ser mulher, conseqüentemente, da consciência destes acerca dos gêneros.

Fica claro nessa caracterização dos alunos acerca dos gêneros, a relação que Louro (2003) evidencia de desigualdades e diferenças que foram e são construídas entre homens e mulheres, em função de todos os estigmas e relações de poder que constituíram, ao longo da história, nas diferentes culturas, a relação homem-mulher. Ou seja, mediante os

estigmas sociais que foram atribuídos ao homem e à mulher e à inter-relação entre ambos nas diversas sociedades, relações de desigualdades e de diferenciações entre os sexos sempre caracterizaram os entendimentos e concepções sobre ser homem e ser mulher. A necessidade de poder social e da supremacia masculina em relação ao feminino sempre estiveram presentes e são reproduzidas até hoje pelo ser humano.

Podemos perceber nessa forma de consciência que a idéia de Ciampa (1994) acerca da constituição da identidade ocorre na relação de igualdades e diferenças entre os indivíduos de um dado grupo e de um dado contexto social está bastante presente. Ou seja, o indivíduo constitui a sua identidade de gênero, mediante a combinação das diferenças e das igualdades dele em relação ao(s) outro(s) e seus respectivos significados sobre masculino e feminino, como forma de constituir a sua identidade.

Percebemos assim, o movimento que há nesse processo constitutivo da identidade de gênero, por meio da igualdade e da diferença que os membros desse grupo sinalizaram ao explicitarem as suas consciências acerca do masculino e do feminino. Ao identificarem-se ou não com o outro ou com os referenciais estabelecidos por eles para definirem homens e mulheres, opondo-se ao sexo oposto como forma de buscar sua autodeterminação, percebemos o próprio movimento que caracteriza a constituição da identidade de gênero. Louro (1997, p. 51) evidencia que essa contradição na construção das identidades de gênero, ao afirmar que:

Múltiplas identidades [...] se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam enfim, diferentes “posições”. Essas distintas posições podem se mostrar conflitantes até mesmo para os próprios sujeitos, fazendo-os oscilar, deslizar entre elas – perceber-se de distintos modos. [Grifos da autora].

Entendemos, portanto, que a construção da identidade de gênero se dá de forma dinâmica, permeando o âmbito das igualdades e diferenças que nos constituem como indivíduos inseridos em determinado contexto sócio-histórico e cultural, pois como afirma Ciampa (1994, p. 63), “sucessivamente vamos nos diferenciando e nos igualando conforme os vários grupos de que fazemos parte” .

Ao explicitarmos detalhadamente as definições que emergiram nas falas dos alunos, percebemos que os referenciais de gênero que são atribuídos aos homens e mulheres pelos adolescentes são dotados de alguns significados sociais e estão diretamente relacionados ao desempenho de determinados papéis, mediante funções que caracterizam o masculino e o feminino. Tais referenciais, portanto constituem-se em pontos importantes ao analisarmos o

processo de constituição da identidade de gênero dos adolescentes, uma vez que explicitam a consciência que esses adolescentes têm de si e dos outros acerca do ser homem e do ser mulher.

No processo de constituição da identidade humana, de acordo com Ciampa (1987), para saber quem alguém é, precisamos perguntar a ele, precisamos nos perguntar quem somos. Principalmente quem queremos ser, tendo em vista quem somos hoje e quem fomos ontem. Assim, ao indagarmos sobre o ser homem e o ser mulher para os adolescentes, podemos refletir sobre a dialética que existe entre presente, passado e futuro na constituição da identidade humana, e nessa inter-relação, a imagem do outro vai mediar a construção da auto-imagem do indivíduo.

Nas falas dos adolescentes, fica claro esse movimento de evidenciar o outro na definição de ser homem ou mulher e ainda mais a concordância ou discordância que surge no desenvolvimento desses papéis, sinalizando as possibilidades de reprodução dos papéis masculinos e femininos existentes em suas realidades ou de recriação de papéis avessos aos do seu contexto.

Na fala de uma aluna, a Joana, em relação aos atributos femininos que definem o ser mulher como cuidadora, mãe, esposa, procriadora e que inferioriza a condição de atividade da mulher no seu cotidiano, ficou clara a inquietação e a discordância dela com esses papéis socialmente pré-estabelecidos para as mulheres e ainda o desejo manifestado de ultrapassar essas funções e características atribuídas às definições de mulher na nossa sociedade.

Percebemos aí, o que Ciampa (1994) define como identidade que tende à emancipação, uma possibilidade de metamorfose que indica a ruptura da mera reposição de uma identidade pressuposta. Essa aluna sinaliza uma consciência de gênero, do ser mulher, na qual dotou de um sentido próprio, singular e que dá indício de uma transformação, aos significados sociais atribuídos à mulher na sociedade ao longo da história. Assim, ao evidenciar a consciência de gênero que tem, a aluna explicita como está constituindo a sua identidade feminina.

Ao realizarmos essa análise, tivemos a possibilidade de captarmos como a consciência desses adolescentes se desenvolvem, em meio aos pensamentos que têm sobre o ser homem e o ser mulher, e tal dimensão torna-se importante para apreendermos os significados que norteiam o adolescente na construção da sua identidade de gênero. Um processo intenso e dinâmico e que sinaliza que os sentidos atribuídos ao ser homem e ao ser mulher podem ser coerentes aos significados atribuídos socialmente a cada papel definido

como masculino ou feminino como também podem se afastar desses significados. Em outros termos, uma das múltiplas determinações que constituem a identidade são as convenções sociais sobre os referenciais de gênero, que podem ser ressignificadas, dotadas de um novo sentido, que passa a ser, além de social, subjetivo.

Essa consciência está também articulada à afetividade que esses adolescentes evidenciam ao avaliarem cada papel social atribuído ao homem e a mulher. Ou seja, os sentimentos que são sinalizados pelos alunos ao definirem-se ou definirem o outro como homem e como mulher, também são constitutivos do processo de construção da identidade humana, uma vez que ao concordarem ou discordarem, demonstrarem indignação, insatisfação, inferioridade ou superioridade, dentre outros, em meio aos vários papéis que socialmente definem masculino e feminino, esses adolescentes constituem os seus próprios referenciais de identidade de gênero. Concordamos, pois com Lane (1995, p. 59) quando considera que as emoções e os sentimentos são de extrema importância nesse processo de constituição do psiquismo humano, “pois estão presentes no sistema motivacional que, levando à ação e à atividade, irão constituir características próprias que identificam a individualidade”.

Outro aspecto a ser ressaltado é que todos esses papéis sociais e os atributos que os adolescentes se referiram ao longo das interações que vivenciaram, reproduzem os referenciais sobre a atividade dos homens e mulheres no cotidiano. Em outros termos, a atividade ou ação do homem e da mulher sobre o meio que o cerca, em meio ao seu contexto sócio-histórico e cultural são materializados em papéis e atributos sociais definidos como sendo masculinos e femininos, como papéis de homem ou de mulher.

Assim, a atividade é um outro ponto importante para apreendermos a constituição da identidade de gênero do adolescente. Percebemos nessa questão que além da identidade pressuposta socialmente sobre os gêneros, a atividade possibilita a constituição da identidade, na medida em que vai mediar a relação do indivíduo com os referenciais sociais e assim ressignificá-los de forma singular, única, ao articular a consciência dos referenciais de gênero e está vinculada aos afetos que permeiam e determinam também esta inter-relação. Em outros termos, a constituição da identidade de gênero engendra essas três categorias – consciência, atividade e afetividade – e percebemo-las quando as falas dos alunos evidenciam a conscientização dos mesmos sobre os referenciais pressupostos socialmente como sendo masculinos e femininos e estes sinalizam a ação em meio a estes referenciais.

Ciampa (1994, p. 72), evidencia a identidade pressuposta como importante na determinação da identidade do indivíduo, ressaltando que esse processo é constituído no meio

sócio-cultural no qual o homem está inserido, ou seja, “é do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade”.

Percebermos que a forma como a identidade masculina e/ou feminina vai sendo construída, mediante as atividades que socialmente e individualmente se caracterizam como sendo de homens e de mulheres e que são reproduzidas ou re-significadas como tal pelos adolescentes, é de fundamental importância para compreendermos este fenômeno.

A relação pressuposição/reposição como constituinte da identidade de gênero perpassou a maioria das falas dos adolescentes, porém não se limitou a esta reprodução dos referenciais pré-existentes. A atividade articulada com a consciência e movida pelos afetos também caracterizou uma constituição dinâmica dessa identidade de gênero dos adolescentes. Como enfatiza Lane (1995, p. 62) “somos as atividades que desenvolvemos, somos a consciência que reflete o mundo e somos afetividade que ama e odeia este mundo, e com esta bagagem nos identificamos e somos identificados por aqueles que nos cercam”.

Assim, podemos inferir que a consciência dos adolescentes acerca do ser homem e do ser mulher perpassa os significados sociais e individuais de desigualdades e diferenças entre homem e mulher, os quais foram construídos ao longo da história. Louro (1997, p. 22) afirma que para entendermos essa relação desigual e diferente entre os sexos temos que:

[...] recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas nos arranjos sociais, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

Entendemos, portanto, que a cada representação, a cada significação dessas, evidencia-se um sentido correspondente, seja de reprodução, seja de re-significação dos mesmos e que nos possibilita perceber o processo por meio do qual essas identidades de gênero são e estão sendo constituídas por meio do pensar, sentir e agir desses(as) adolescentes.

## 4.2 A AVALIAÇÃO DAS CONDUTAS E DOS PAPÉIS SOCIAIS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE DOS ADOLESCENTES E DE SUAS FAMÍLIAS NA INTERFACE DOS DISCURSOS

Ao analisarmos os papéis sociais e as condutas sobre gênero e sexualidade dos adolescentes por meio de suas interações ao longo do segundo encontro, buscamos relacionar as principais condutas que emergiram mediante as discussões sobre sexualidade e sobre os papéis sociais advindos desta, que permeiam a consciência sobre gênero desses adolescentes. Para tanto, agrupamos as falas dos alunos em três subcategorias que possibilitaram a organização e o entendimento das avaliações dos alunos, a fim de contemplarmos essa discussão e evidenciarmos os pontos centrais que as interações grupais proporcionaram:

- Condutas socialmente ditas masculinas realizadas por homens e condutas socialmente ditas femininas realizadas por mulheres. Essa subcategoria agrupou todas as condutas que foram apresentadas aos adolescentes e que socialmente são estigmatizadas como sendo de homens e são desempenhadas por estes e as condutas que são estigmatizadas como de mulheres e são desempenhadas por estas.

- Condutas socialmente ditas masculinas realizadas por mulheres. Nessa subcategoria foram agrupadas as condutas que socialmente são estigmatizadas como masculinas, mas que são desempenhadas por mulheres.

- Condutas socialmente ditas femininas realizadas por homens. Já nessa subcategoria agrupamos as condutas que socialmente são estigmatizadas como femininas, mas são desempenhadas por homens.



4.2.1 CONDUTAS SOCIALMENTE DITAS MASCULINAS REALIZADAS POR HOMENS  
E CONDUTAS SOCIALMENTE DITAS FEMININAS REALIZADAS POR MULHERES

<b>CONDUTAS SOCIALMENTE DITAS MASCULINAS REALIZADAS POR HOMENS E CONDUTAS SOCIALMENTE DITAS FEMININAS REALIZADAS POR MULHERES</b>
<b>- PARA OS ADOLESCENTES:</b>
1. MENINOS QUE JOGAM FUTEBOL
2. MULHERES QUE CUIDAM DO SERVIÇO DOMÉSTICO
<b>- PARA AS SUAS FAMÍLIAS:</b>
3. HOMENS QUE ABRAÇAM OUTROS HOMENS
4. MULHERES QUE CUIDAM DO SERVIÇO DOMÉSTICO

1. Meninos que jogam futebol

Diante dessa conduta apresentada aos alunos percebemos que estes quase unanimemente avaliaram-na como uma conduta aceitável. Somente uma aluna avaliou tal conduta como tolerável. Algumas falas ilustram bem o pensar desses adolescentes:

Francisca: *Conduta aceitável. Eu, sem preconceito pras mulheres jogarem, mas pra mim ficou mais para os homens.*

Manoel: *Conduta aceitável. Porque o futebol foi criado pelos homens e o futebol já é uma parte masculina.*

João: *Conduta aceitável. Pois já é normal as pessoas do sexo masculino jogarem futebol; as mulheres também jogam, mas, sem dúvida nenhuma, é mais normal os homens jogarem.*

Joana: *conduta tolerável. Porque, se homens podem jogar, porque as mulheres também não podem? Isso é um preconceito dos homens com as mulheres. As mulheres podem fazer tudo que os homens fazem. É falta de incentivo deles mesmos.*

Percebemos claramente como as ações do homem e da mulher ficam vinculadas às condutas estereotipadas e pré-definidas como sendo masculinas e femininas. Na

nossa cultura o futebol tem uma repercussão extremamente marcante no cotidiano dos brasileiros e ainda mais se convencionou como sendo uma prática majoritariamente masculina, diante dos estímulos e padrões que a cultura estabelece ao indivíduo. Apesar da expansão dessa atividade também no contexto feminino, percebemos nas falas acima que ainda fica marcado o estigma do futebol como algo, utilizando a própria fala do aluno, que “é mais normal os homens jogarem”.

Assim podemos inferir que essa conduta sinalizada para a avaliação dos alunos reproduz, de forma explícita e imediata, os padrões e estereótipos que são atribuídos às atividades e às brincadeiras na infância dos homens e das mulheres. Nas palavras de Sousa e Carvalho (2003, p. 10) percebemos que esses estigmas sobre jogos e sobre o brincar de meninos e meninas perpassam articulações além da atividade lúdica:

Para as meninas, o róseo – símbolo da graça, da suavidade, da quietude; para os meninos, o azul – a amplidão dos céus, a busca do infinito. O simbolismo das cores se estende à formação de um mundo dividido – nos brinquedos e nos jogos infantis (carro *versus* boneca, etc.) [...]. [Grifos da autora].

Assim, observamos que esses referenciais de jogos e/ou brinquedos masculinos e femininos evidenciados nas falas dos adolescentes, estão sendo reproduzidos mediante esses estigmas socialmente construídos sobre os papéis e condutas atribuídas ao homem e à mulher ao longo dos tempos e que instigam uma diferenciação socialmente imposta entre masculino e feminino.

## 2. Mulheres que cuidam do serviço doméstico

Em relação a essa conduta observamos concepções variadas dos alunos. Houve julgamentos diversos como sendo uma conduta tolerável (dois julgamentos), inaceitável (dois julgamentos) e também aceitável (três julgamentos). Os argumentos de justificativa também se apresentaram igualmente variados. Vejamos algumas falas para ilustrar cada uma das avaliações:

- Rita: *Conduta tolerável. Porque, pra mim, seria preconceito dos homens. Certo que, de certa forma, ficou mais pra mulher, mas o homem poderia também ajudar mais em casa, mas se ele não ajuda é porque ele é machista.*

Percebemos aí que mesmo diante do questionamento sobre ser uma atividade exclusiva da mulher, a aluna evidencia a reprodução cultural de uma prática majoritariamente feminina quando diz que “de certa forma ficou mais pra mulher”, ou seja, apesar de sinalizar a necessidade de mudança nessa forma de perceber as atividades domésticas, ainda demonstra o quanto esse estereótipo está presente e como ela mesma avaliou, ainda é tolerado pelas pessoas. Um outro julgamento foi avaliar essa conduta como inaceitável. Vejamos:

- Joana: *Conduta inaceitável. Porque só as mulheres devem ficar fazendo as coisas domésticas enquanto o homem trabalha? Porque o homem não pode ajudar a mulher? Porque da mesma forma que eles podem trabalhar, nós também podemos. Eu mesma quando começar a trabalhar, eu não vou nem pisar numa cozinha. (risos)*

Aqui percebemos de forma mais explícita ainda a inquietação e a não-concordância da aluna com essa visão do papel feminino como sendo uma atividade exclusivamente da mulher, evidenciando uma postura de que essa prática é desempenhada por mulheres, mas também que o homem deveria ajudar nesse tipo de atividade.

O outro julgamento como uma conduta aceitável, surgiu exatamente na fala de todos os alunos do sexo masculino. Vejamos alguns depoimentos:

- Manoel: *É aceitável. Porque a mulher, ela já tem aquele dom, aquele jeito de fazer aquela faxina doméstica na sua casa.*

- João: *Conduta aceitável. Porque nenhuma mulher vai querer trabalhar e sustentar um homem, nenhuma mulher vai querer isso. E também a mulher é detalhista e em casa ela tem muita atenção.*

Louro (1997) traz uma discussão que sinaliza a invisibilidade da mulher social e historicamente construída como decorrência, dentre outros pontos, dessa segregação ao ambiente doméstico que a caracterizou. E que essa invisibilidade foi produzida por meio de múltiplos discursos que caracterizam a esfera do privado, o mundo doméstico, como o “verdadeiro” universo da mulher.

Percebemos assim a reprodução dos preconceitos que envolvem as práticas femininas no que se refere às atividades domésticas. Ou seja, embora haja concordância ou não, permanecem fortes nas falas dos alunos julgamentos que sinalizam e limitam o universo de atuação da mulher ou do homem aos papéis socialmente convencionados como sendo de homens ou de mulheres. Nessa conduta das mulheres que cuidam do serviço doméstico fica

evidente essa perspectiva diante da diversidade de avaliações relacionadas à mesma e as justificativas que refletem tais reproduções sociais acerca dos papéis desempenhados pelos mesmos.

### 3. Homens que abraçam outros homens

Nessa conduta, as avaliações das famílias segundo os alunos variaram entre aceitável (sete), e inaceitável para dois alunos. Vejamos as justificativas para algumas avaliações:

- João: *conduta aceitável. Minha família acha essa uma conduta aceitável, eu mesmo abraço meu irmão, não é aquela coisa todo dia, mas de vez em quando, é aceitável.*

- Francisca. *Conduta aceitável. Na minha família a maioria dos homens abraça os outros. Acho que eles acham que é uma forma de carinho.*

- Rita: *conduta aceitável. Meus pais acham que isso é uma forma de cumprimento.*

- Pedro: *conduta inaceitável. Eles nunca iam admitir que um homem desse um abraço em outro homem. Certo que o mundo tá mudando, mas eles não aceitam, acham que isso é coisa de gay, viado e tal [...] essas coisas.*

- Francisco: *conduta inaceitável. Minha mãe é muito preconceituosa, ela diz logo: “- Rapaz isso daí é uma viadice, dá logo um aperto de mão, negócio de abraço”.*

Observamos nas falas dos sete adolescentes que acham essa conduta aceitável, que as suas famílias entendem que essa é uma forma de cumprimento natural entre homens, ou seja, o abraço é uma conduta socialmente naturalizada entre os homens e, portanto, as suas famílias percebem-no como aceitável.

Já as falas dos dois alunos que avaliam o julgamento das suas famílias sobre a referida conduta como inaceitável, denotam em suas respectivas justificativas um preconceito explícito das famílias ao perceberem o abraço entre homens como sendo reflexo de uma homossexualidade. Ou seja, os estereótipos de homossexualidade vinculados a qualquer tipo de demonstração de carinho entre homens, ainda que por meio de um cumprimento como o abraço, sinalizam a impregnação de valores sócio-culturais que avaliam tal conduta como diretamente relacionada à homossexualidade. Sousa e Carvalho (2003, p. 8) ao definirem

estereótipo como “uma idéia preconceituosa sobre indivíduos, grupos ou objetos, que impõem um padrão fixo, invariável, que nega diferenças individuais e culturais”, permite-nos realizar uma articulação entre os julgamentos acerca da referida conduta e os estereótipos presentes nas questões de gênero.

#### 4. Mulheres que cuidam do serviço doméstico

Em relação a essa conduta, os julgamentos dos alunos sobre o pensamento das suas famílias, variaram entre aceitável (três), tolerável (cinco) e apenas um aluno avaliou-a como inaceitável, apresentado semelhanças nas formas de avaliar essa conduta por parte dos próprios adolescentes. Vejamos alguns trechos:

- Ana: *conduta aceitável. Pois a minha mãe, a única coisa que ela faz é serviço doméstico, em casa. Mas não é nem uma questão de querer não, é falta de oportunidade. Como não teve oportunidade tem que aceitar trabalhar nos serviços de casa mesmo.*

- Francisco: *conduta aceitável. Porque minha mãe disse que não vai criar mulher só pra comer e pra dormir, é pra fazer as coisas em casa.*

- José: *conduta tolerável. Porque o meu avô me diz que só a mulher que pode cuidar das tarefas de casa, mas eu acho que o homem também pode ajudar.*

- Pedro: *conduta inaceitável. Porque a minha mãe, a minha avó, acham que não deve acostumar a fazer as coisas, pra os homens não ficarem acostumados e não quererem ajudar. Já meu avô e meus tios acham isso normal.*

Observamos nas falas dos alunos, que a atividade das mulheres que cuidam do serviço doméstico, para suas famílias, na sua grande maioria é tida como algo natural e essa avaliação se assemelha aos julgamentos dos adolescentes em relação a essa conduta. Ou seja, os referenciais de ação feminina no espaço doméstico são explicitados de forma aceitável e naturalizada pelas famílias dos adolescentes. Percebemos que apesar das mudanças sociais, as falas de alguns alunos demonstram em relação a esse papel da mulher no âmbito do privado, o que prevalece são os estereótipos femininos que atrelam à figura da mulher os serviços do lar. Entendemos que “na divisão de papéis que se estabeleceu sob o patriarcado moderno, as

mulheres ficavam obrigadas e limitadas ao trabalho doméstico e de cuidado das crianças [...]” (CARVALHO, 2000, p. 16).

Esses referenciais das famílias acerca da figura da mulher, por meio dos adolescentes, prevalecem no pensamento dos pais, tios e avós. Embora avaliem como algo que deve ser pensado de forma diferente, a prevalência dos estereótipos sociais ainda é bastante forte entre os membros de suas famílias.

Após evidenciarmos os julgamentos dos alunos e de suas famílias sobre as condutas classificadas como “condutas socialmente ditas masculinas realizadas por homens e condutas socialmente ditas femininas realizadas por mulheres”, existem no cotidiano dos alunos-adolescentes posturas, papéis sexuais, papéis masculinos e femininos que são avaliados como sendo “naturais” ou “normais” para homens e mulheres. Na ótica dos alunos tal ação por parte dos homens e mulheres, se dá de forma natural e comum, uma vez que esses papéis foram pré-estabelecidos socialmente e interfere na vivência dos mesmos. Sobre essa questão Carvalho (2000, p. 16) esclarece que:

As relações de gênero se baseiam em representações sociais e culturais, ou seja, nas idéias sobre o que deve ser - como deve se comportar, pensar, sentir - um homem ou uma mulher. Assim, as idéias sobre a masculinidade e a feminilidade tendem a criar estereótipos que ditam como todos os homens e mulheres devem ser.

Assim, nesse grupo de condutas analisadas, evidenciamos os pontos de convergência entre as condutas ditas masculinas e ditas femininas que são realizadas respectivamente por homens e mulheres e que em meio às divergências de avaliação dos alunos, percebemos como as convenções de condutas e papéis pré-estabelecidos e aprovados socialmente para homens e mulheres definem também a identificação desses adolescentes com estas.

Louro (2006) adverte que essas diferenças e desigualdades que são comuns ao se pensar em homens e mulheres, necessitam de reflexões que ultrapassem os binarismos e divisões explícitas de espaços masculinos e femininos. Nas palavras da autora:

É relevante refletir sobre os modos como se regulam, se normatizam e se vigiam os sujeitos de diferentes gêneros, raças e classes nas suas formas de experimentar prazeres e desejos; refletir sobre as práticas que tais sujeitos põem em ação para responder a esses desejos, as práticas que acionam para se constituírem como homens e mulheres. (LOURO, 2006, p. 2).

Ou seja, condutas e práticas que são previamente definidas socialmente como sendo masculinas e/ou femininas, têm de ser refletidas e repensadas, uma vez que os estereótipos podem “aprisionar” os sujeitos de forma a coibir vivências que possam vir a descaracterizar socialmente os referenciais de ser homem e de ser mulher.

Assim, as identidades de gênero vão se constituindo em meio à inter-relação pressuposição/reposição evidenciada por Ciampa (1994). Ou seja, em meio às condutas analisadas percebemos sinais de que há possibilidade de alguns adolescentes estarem fazendo a re-posição de algumas dessas condutas, como forma de reproduzir os referenciais masculinos e femininos pré-estabelecidos socialmente. Outra forma percebida, também de acordo com as idéias de Ciampa (1994), foi a relação entre igualdade e diferença de algumas condutas, pois é também igualando-se e diferenciando-se que o indivíduo individualiza-se e constitui sua identidade.

Em consequência, esses referenciais masculinos e femininos vão sendo internalizados pelos adolescentes tendo como base essa identificação primeira com os aspectos sociais e que gradativamente passam a ser individuais e que constituem esses referenciais de gênero. Em outros termos, a consciência e a atividade dos adolescentes no que se refere a essas condutas ficaram bem evidentes e, conseqüentemente, seja pela relação reposição/pressuposição seja pela relação diferença e igualdade, pudemos apreender o movimento de construção das suas identidades de gênero.

O contexto familiar também se apresenta como um importante espaço que viabiliza a determinação e construção de referenciais de gênero, que são reproduzidos ou não pelos alunos na construção das suas identidades de gênero. Seja pela relação igualdade/diferença, pressuposição/reposição, mesmice/mesmidade definidas por Ciampa (1994), observamos nessas condutas socialmente ditas masculinas realizadas por homens e condutas socialmente ditas femininas realizadas por mulheres, que os padrões e estereótipos sócio-culturais constituídos ao longo da história são evidenciados ou re-significados pelas famílias dos adolescentes e, conseqüentemente, são sinalizados ou não nas identidades de gênero dos mesmos.

Rodrigues (2003, p. 75) evidencia que desde a infância essa influência acontece, ou seja, “a identidade social da criança começa a ser construída, portanto, a partir da interação com os membros de sua própria família, que vive em determinado território social e geográfico, o qual influencia sua história”. Assim, entendemos que a identidade de gênero está diretamente relacionada à construção da identidade social, uma vez que compreendemos o homem como um ser sócio-histórico e cultural e essa concepção caracteriza as mútuas

influências que constroem a identidade masculina e feminina da família e, conseqüentemente, dos adolescentes. Ou seja, o pensamento das famílias está relacionado às ações acerca do ser homem e do ser mulher e aos afetos que permeiam essa inter-relação no processo de construção da identidade de gênero dos adolescentes.

Essa relação entre identidade e os referenciais de masculino e feminino difundidos no contexto familiar dos alunos, mostra que o espaço familiar, dentre outros, também reflete e influencia a construção do sujeito em relação ao ser homem e ao ser mulher. Esse espaço é repleto de transformações e percepções diferenciadas de gênero, como pudemos perceber nas falas dos sujeitos. De acordo com Louro (2004), essas transformações ultrapassam o terreno dos gêneros e da sexualidade e podem nos levar a pensar, de um modo renovado, a cultura, as instituições, o poder, as formas de aprender e de estar no mundo. Ou seja, os sinalizadores de gênero para os adolescentes também são construídos por meio das discussões e referenciais evidenciados pelas suas famílias, mas não se limitam a estes, pois mediante as mudanças e transformações sociais e culturais que a própria família e os seus valores estão sofrendo constantemente, apontam para novas possibilidades de ser homem e ser mulher.

#### 4.2.2 CONDUTAS SOCIALMENTE DITAS MASCULINAS REALIZADAS POR MULHERES

<b>CONDUTAS SOCIALMENTE DITAS MASCULINAS REALIZADAS POR MULHERES</b>
<b>- PARA OS ADOLESCENTES:</b>
1. MULHERES QUE NAMORAM MULHERES
2. MULHERES QUE SUSTENTAM A CASA
<b>- PARA AS SUAS FAMÍLIAS:</b>
3. MULHERES QUE NAMORAM MULHERES
4. MULHERES QUE TRABALHAM FORA DE CASA



## 1. Mulheres que namoram mulheres

As avaliações dessa conduta foram divididas entre inaceitável e tolerável, sendo que a primeira se sobressaiu a segunda avaliação. Vejamos os trechos das falas para entendermos melhor:

- Rita: *conduta inaceitável. Deus criou o homem e a mulher para os dois ficarem juntos, não mulher com mulher e nem homem com homem.*

- Manoel: *conduta inaceitável. Porque a mulher que namora outra mulher, ela não tem Deus no coração, porque Deus criou o homem para a mulher e a mulher para o homem. Então, é uma conduta inaceitável.*

- Pedro: *conduta inaceitável. Porque mulher gostar de outra mulher, isso não é normal.*

- Joana: *conduta tolerável. Pois ainda existe o preconceito, mas é pouco. Porque muitas vezes a mulher vem ao mundo com aquele sexo feminino, mas ela desenvolve mais o lado masculino. Eu não acho errado uma mulher gostar de outra mulher. Todo mundo tem a sua forma de amar, tem o seu conceito, então eu acho tolerável, normal na sociedade de hoje em dia.*

- João: *conduta tolerável. Basta você se sentir bem. Se a pessoa está se sentindo bem com aquilo que ela está desenvolvendo, tudo bem. Então é tolerável.*

Podemos perceber vários pontos referentes a essa conduta. Os alunos que julgaram como uma conduta inaceitável demonstraram a influência das crenças e da religião extremamente presentes na avaliação dessa conduta. Ou seja, percebemos a influência dos referenciais culturais que perpassam as crenças, os costumes, as religiões, dentre outras, que constituem o desenvolvimento do homem e também da sua identidade de gênero. Retomamos, portanto, a reflexão de Guerra (2004) sobre esses referenciais culturais de crenças e de religiosidade sobre as relações afetivas e sexuais dos gêneros, quando afirma que a concepção social majoritária elege a heterossexualidade como “normal”, em função dessas impregnações religiosas de concepção de homem e mulher, mediante os referenciais bíblicos de Adão e Eva.

Outra reflexão diz respeito a associação de anormalidade à conduta explicitada. A idéia de uma prática homossexual como sendo algo fora da normalidade ainda repercute na sociedade. Para Macedo e Alexandre (2003, p. 37) “o Brasil é um país no qual os homossexuais masculinos e femininos, vêm sofrendo extrema violência. É a chamada homofobia, ou seja, aversão à homossexualidade”.

Apesar das avaliações também sinalizadas como toleráveis por outros alunos, as suas justificativas demonstram uma aceitação da condição homossexual de mulheres. Porém, a avaliação propriamente dita foi classificada como tolerável, demonstra-nos uma aceitação velada, talvez pela própria discussão e posturas contrárias percebidas por eles em relação aos outros alunos e conseqüentemente os possíveis julgamentos que poderiam surgir em meio a uma aceitação explícita da referida conduta. Gatti (2005) esclarece que esse é um movimento que pode surgir na execução dos grupos, uma vez que os membros deste estão expostos a avaliação e julgamentos do outro e isso pode direcionar ou inibir posturas e posicionamentos críticos sobre a temática abordada.

## 2. Mulheres que sustentam a casa

As opiniões dos alunos em relação a essa conduta ficaram divididas entre tolerável e aceitável. Porém, as justificativas elaboradas por eles mostram-nos uma proximidade nos pontos de vista e no entendimento sobre a referida questão. Vejamos:

- Rita: *conduta tolerável. Realmente, a mulher tem o dom de cuidar da família, da casa, então a responsabilidade não pode ser jogada só pra ela, pois o homem também tem. Direitos iguais.*

- Francisco: *conduta tolerável. Em muitos casos, como emprego tá difícil, a mulher arranja trabalho primeiro do que o homem e sustenta. Mas o homem não pode deixar isso, se for homem mesmo não vai deixar ela sustentar a casa sozinha.*

Pedro: *conduta aceitável. Pode sim uma mulher sustentar uma casa. Isso só mostra que ela é individual, independente e não precisa dele pra sobreviver.*

O que podemos observar nesses fragmentos é que apesar de todas as discussões travadas entre os adolescentes durante a execução do grupo até agora e de todas as inquietações sinalizadas quanto às discriminações e diferenciações estabelecidas entre os sexos, a internalização dessas concepções sociais sobre gênero é tão forte que está presente no discurso mesmo daqueles que questionam o modelo de discriminação.

Por exemplo, na fala da aluna que defende a igualdade de direitos e de responsabilidades ela também reafirma que a mulher tem o “dom” para os cuidados com a casa e família. Isso nos permite inferir que é o reflexo das concepções sociais acerca desse

modelo das atribuições femininas como associadas aos afazeres domésticos, de maternagem como algo natural, que ainda repercute mesmo sendo algo que incomode as mulheres, mas que ela mesma reproduz tal perspectiva, como observamos na fala da aluna.

Sobre essa questão, Muraro (2007) reflete que a figura do homem é vista como sendo o responsável pelo trabalho fora de casa e, conseqüentemente, pelo sustento da mesma e não uma função ou papel atribuído à mulher. A autora faz ainda uma articulação entre esses estereótipos, refletindo que essa é mais uma forma de dominação e supremacia masculina construída ao longo da história e que divide o mundo em dois grandes setores: o dos perdedores e o dos vencedores. Em suas palavras:

E também, pelo mesmo mecanismo, o do privado, que é o domínio da mulher (a perdedora) e o público, domínio do homem, o único que tem o direito de lutar pelo poder, pela riqueza, pelo prestígio, enquanto a mulher fica em casa cozinhando, lavando, passando e cuidando dos filhos, recebendo passivamente seu sustento dos homens. (MURARO, 2007, p. 54)

Em contraponto a essa visão também podemos perceber divergências quanto à questão. Na fala do Eduardo, por exemplo, observamos um entendimento mais amplo e mais positivo acerca da atividade feminina. Fica evidente na justificativa do aluno que o fato de a mulher sustentar a casa só representa características de independência e de autonomia para com a sua vida e a da sua família. Podemos inferir, portanto, que mesmo diante de tantos estigmas acerca dos papéis e atividades desenvolvidos pelas mulheres, existem referenciais que não se aprisionam sobre o desenvolvimento da consciência da mulher ou do feminino, por parte do adolescente.

### 3. Mulheres que namoram mulheres

As opiniões sobre essa conduta foram avaliadas entre tolerável (duas alunas) e inaceitável (oito alunos). Vejamos trechos:

- Joana: *conduta tolerável. Minha mãe acha isso tolerável, pois ela sabe que cada pessoa tem a sua forma de amar, e ela prefere que a pessoa seja feliz do que estar infeliz com um homem, pois já sabendo que não é aquilo que ela quer. Já pro meu pai e meus dois irmãos isso é inaceitável, pois se Deus fez os dois sexos é pra os dois ficarem juntos e não mulher com mulher e homem com homem.*

- Ana: *conduta inaceitável. Dentro da minha família nunca aconteceu nenhum caso, mas se acontecesse eu acho que seria inaceitável. Mas fora de lá seria aceitável, pois ninguém tem nada haver com a vida dos outros.*

- Francisco: *conduta inaceitável. Minha mãe, não só minha mãe como toda a minha família fala: tanto homem no mundo, pra que uma mulher vai querer namorar com outra?*

As falas dos alunos explicitam o pensamento diversificado que as suas respectivas famílias têm diante dessa conduta. O que podemos observar é que os referenciais sociais acerca do namoro de mulheres permanecem fortemente presentes nas famílias dos adolescentes, uma vez que as justificativas demonstram essa reprodução dos estereótipos de gênero e de sexualidade das mulheres.

Mesmo a aluna que evidencia a tolerância da mãe em relação ao namoro entre mulheres, priorizando o bem-estar e a felicidade das mesmas como justificativa para tal avaliação, em seguida faz a ressalva de que para o pai e para os irmãos essa seria uma conduta inaceitável, e a justificativa é dada em função da concepção religiosa de homem e de mulher e suas respectivas formas de se relacionar afetivamente com o outro.

Outra avaliação é a de que se o namoro entre mulheres acontecer fora do âmbito privado da família, esta avaliaria como uma conduta aceitável, ou seja, desde que a relação afetiva ocorra fora do espaço familiar, a aceitação se daria de forma tranqüila pela família. Porém, caso essa conduta ocorresse com mulheres da família da adolescente, essa seria avaliada como uma conduta inaceitável.

Percebemos assim, o preconceito ao lidar com a homossexualidade feminina, uma vez que essa questão só será avaliada como aceitável caso aconteça fora do espaço da família, o que denota o receio de estar inserida numa realidade que promove rejeição social e julgamentos que vêm do âmbito do público para o privado. Sobre esses julgamentos e a constante repressão sexual a que estão submetidas às práticas homoeróticas, Macedo e Alexandre (2003, p. 19) refletem que os homossexuais muitas vezes temem a vivência de sua sexualidade porque “a sociedade os castiga impregnando um sentimento de culpa, que muitas vezes os acompanha durante toda a vida, lança uma dura punição, trazendo-lhes problemas com a auto-estima e uma necessidade de se auto-afirmarem como pessoas normais”.

#### 4. Mulheres que trabalham fora de casa

Em relação a essa conduta, em unanimidade, os adolescentes avaliam os pensamentos de suas famílias como aceitável. Vejamos algumas falas:

- Francisca: *conduta aceitável. Porque na minha família, além da maioria das mulheres trabalharem, é uma forma de não dependerem de marido pra sobreviver.*

- Francisco: *conduta aceitável. A minha família não tem nada contra, a minha família acha muito é legal, errado é não trabalhar.*

- Ana: *conduta aceitável. Pois é correto também a mulher trabalhar, ganhar o seu, sem também depender só do homem.*

- João: *conduta aceitável. Eu acho que a maioria das mulheres da minha família trabalha fora.*

Percebemos nas falas dos adolescentes que as avaliações de aceitação das suas famílias acerca dessa conduta estão na maioria relacionadas à condição de não-dependência das mulheres em relação aos homens, uma realidade que tem sido transformada socialmente, mas que ao longo da história foi bastante presente e que determinou a condição de dependência feminina em relação aos homens. De acordo com Scott (1990) as concepções de homens e mulheres ao longo da história usualmente perpassam a lógica de, respectivamente, dominação-submissão, que podem direcionar o olhar social acerca desses referenciais de gênero.

Assim, observamos que a construção da identidade feminina da família em relação a essa conduta, é explicitada nas falas dos adolescentes e sinalizam para as mudanças e transformações atuais da sociedade na qual a mulher ocupa cada vez mais espaços antes negados, em função desses estereótipos de total dependência da figura masculina. Tais transformações explícitas na contemporaneidade redirecionam o olhar sobre a mulher e, conseqüentemente, re-significam a consciência e as ações acerca dos referenciais femininos.

Percebemos, portanto, ao longo da análise das condutas socialmente ditas masculinas realizadas por mulheres, que os significados atribuídos socialmente à figura da mulher e suas repercussões, conseqüentemente, na construção dos referenciais femininos permeiam uma gama de fatores das mais diversas ordens. Por exemplo, a presença forte da cultura e das crenças e aspectos religiosos advindos desta, quando analisamos condutas como

a homossexualidade feminina; a consciência de uma suposta inferioridade da mulher em relação ao homem para a execução de tarefas ou atividades tradicionalmente desenvolvidas por homens; os atributos “naturais” da mulher para desenvolver atividades domésticas de maternagem, de cuidadora, dentre outros; os estigmas e estereótipos acerca das atividades lúdicas que estão estabelecidas como típicas da mulher como o brincar com boneca.

Os referenciais de gênero evidenciam-se nas falas dos adolescentes e de suas famílias mediante a relação de diferenciação e de desigualdade e estas (re)produzidas pelas relações de poder entre homens e mulheres. Louro (2006, p. 8) ressalta essa perspectiva ao afirmar que:

A argumentação que coloca os gêneros e as sexualidades no âmbito da cultura e da história, leva a compreendê-los implicados com o poder. Não apenas como campos nos quais o poder se reflete ou se reproduz, mas campos nos quais o poder se exercita, por onde o poder passa e onde o poder se faz.

Nessa linha de análise, ao buscarmos uma correlação desses significados sociais acerca da figura feminina e a construção da identidade de gênero dos adolescentes, percebemos o quanto o contexto sócio-histórico e cultural é um determinante na formação do indivíduo. Ou seja, a consciência sobre a figura da mulher constitui-se na relação entre esses significados sociais e os sentidos atribuídos a estes. Assim, a identidade de gênero desses adolescentes é constituída em meio aos referenciais que são produzidos no âmbito da inter-relação consciência-atividade-afetividade. Como nos esclarece Lane (1995, p. 62) sobre essa inter-relação no processo de formação da identidade humana:

Emoção, linguagem e pensamento são mediações que levam à ação, portanto somos as atividades que desenvolvemos, somos a consciência que reflete o mundo e somos afetividade que ama e odeia este mundo, e com esta bagagem nos identificamos e somos identificados por aqueles que nos cercam.

Compreendemos assim, que a identidade de gênero dos adolescentes em relação a esses referenciais femininos, também perpassa a relação evidenciada por Ciampa (1994) de pressuposição/reposição da identidade, uma vez que na maioria das condutas, esse processo se deu de forma explícita engendrado também com a idéia de igualdade e diferença como uma relação necessária para que o indivíduo firme a sua individualidade, ou seja, sua identidade e, no caso, os adolescentes explicitaram essa relação na constituição das suas identidades de gênero.

## 4.2.3 CONDUTAS SOCIALMENTE DITAS FEMININAS REALIZADAS POR HOMENS

<b>CONDUTAS SOCIALMENTE DITAS FEMININAS REALIZADAS POR HOMENS</b>
<b>- PARA OS ADOLESCENTES:</b>
1. MENINOS QUE USAM BRINCOS
2. HOMENS QUE NAMORAM HOMENS
<b>- PARA AS SUAS FAMÍLIAS:</b>
3. MENINOS QUE USAM BRINCOS
4. HOMENS QUE NAMORAM HOMENS

## 1. Meninos que usam brincos

Em relação a essa conduta, percebemos que a maioria dos adolescentes avaliaram-na como uma conduta aceitável (quatro), embora também tenham surgido avaliações como conduta inaceitável (duas). Vejamos algumas falas:

- Francisca: *conduta aceitável. Porque ele pode sim usar brinco, pois já vem de muito tempo passado; e ele tá mostrando que não tem preconceito nenhum em usar o que a menina usa.*

- João: *conduta aceitável. Porque é um acessório comum a todos, fica bem em todos. Basta se sentir bem. Conduta aceitável.*

- Rita: *conduta inaceitável. Porque se o brinco foi feito pra mulher, pra quê que o homem quer usar brinco? Não tenho preconceito nenhum com quem usa brinco, mas eu acho muito errado.*

- Pedro: *conduta inaceitável. Porque pra mim um homem que usa brinco não é uma pessoa muito legal não. Não, porque pra mim, homem que usa brinco é praticamente um marginal.*

Percebemos nas falas de alguns dos alunos que o uso de um acessório como o brinco pode ser visto como algo natural e aceito de forma tranqüila pelos mesmos. Porém, percebemos também que algumas justificativas perpassam pelos estereótipos de homem e de mulher pré-estabelecidos socialmente, como a Rita que diz que “o brinco foi feito pra mulher”

e assim demonstra-nos o quanto as posturas do homem e da mulher estão diretamente relacionadas aos padrões pré-estabelecidos para estes. Somada a esta questão vemos também o quanto os estereótipos sociais repercutem nos julgamentos das posturas dos homens e mulheres, como o fato de o homem usar brinco estar associado, muitas vezes, à marginalidade e conotações negativas acerca dessa atividade. Entendemos que “as idéias sobre masculinidade e feminilidade tendem a criar estereótipos que ditam os papéis e as identidades sociais e sexuais dos seres humanos” (SOUSA; CARVALHO, 2003, p. 11).

Daí podemos inferir que os referenciais de certo e errado, de positivo e negativo influenciam as identificações dos adolescentes com determinadas posturas de homens e de mulheres e, conseqüentemente, podem repercutir na constituição da sua própria identidade de gênero, em função do peso social que essas condutas e posturas podem adquirir na vida do indivíduo.

## 2. Homens que namoram homens

Nessa conduta percebemos a diversidade de julgamentos da mesma por parte dos alunos. Inaceitável (quatro), tolerável (quatro) e aceitável (um). Vejamos:

- Manoel: *conduta inaceitável. Homem que namora homem, ele não é homem, ele é um viado, ele é um gay. Isso demonstra que ele não é homem.*

- Pedro: *conduta inaceitável. O homem foi feito para a mulher e se o homem gosta de outro homem, isso é um ato de safadeza.*

- Francisca: *conduta inaceitável. Eu acho que, como eu tinha falado também da mulher, eu não aceito. Eu acho que o homem foi feito pra mulher.*

- Joana: *conduta tolerável. Pois eu, se a pessoa desenvolve mais o lado feminino sem problema. Eu acho que é mais fácil ver duas mulheres ou dois homens juntos e felizes do que um homem e uma mulher juntos, casados e infelizes. Deus botou as pessoas pra vir ao mundo pra serem felizes e não infelizes.*

- José: *conduta aceitável. Não é o meu caso, mas acho aceitável. Se o homem está namorando com outro homem é porque gosta.*

- Francisco: *conduta tolerável. Eu não tenho nada contra porque eu não sei o que é que meus filhos vão ser.*



Nas falas dos três alunos que avaliaram essa conduta como inaceitável, percebemos claramente o preconceito sobre a orientação sexual do homem. Observamos as associações pejorativas de termos que socialmente caracterizam a prática homoerótica. De acordo com Roland (2003, p. 116) este preconceito se acentua em razão de que “a masculinidade homossexual é uma contradição em uma estrutura social calcada em gêneros tais como os sistemas ocidentais modernos”. Ou seja, numa estrutura social que sempre estimulou a supremacia masculina em detrimento da mulher e com padrões de comportamento sexual bem delimitados para esse fim, uma vivência homoerótica da sexualidade caracteriza-se como destoante do contexto sócio-cultural e dos referenciais de masculinidade.

Além disso, observamos a avaliação dessa questão como sendo também um ato de “safadeza” usando as próprias palavras do aluno. E ainda a consciência de que o homem “foi feito” para a mulher. Talvez aqui se evidencie a visão religiosa de criação do homem e da mulher que permeia também o sistema de crenças e valores dos adolescentes e da sua cultura. Retomamos a concepção de Guerra (2004) ao refletir sobre a influência dos valores religiosos e das crenças do indivíduo, como referenciais que associam à figura masculina e feminina, respectivamente, a supremacia e a dependência destes atrelados aos relatos bíblicos da criação de Eva a partir da costela de Adão e, mediante essa interpretação, segundo a autora, tudo o que implicou e implica até hoje nos referenciais de gênero e sexualidade do indivíduo.

Percebemos ainda na fala da aluna Joana que o que é priorizado por ela na avaliação sobre uma conduta homossexual é exatamente o sentimento de felicidade e bem-estar diante da vivência dessa sexualidade. Ainda percebemos que ao dar essa justificativa a mesma associa essa visão a crenças religiosas acerca dos objetivos da criação do homem.

Apenas um aluno avaliou a conduta como aceitável, embora ao fazer essa avaliação, inicie justificando-se que não se incluía nesse tipo de conduta. Talvez pelo próprio receio de julgamento e avaliação dos colegas em relação ao seu ponto de vista. Percebemos assim, que Joana e José sinalizam uma possibilidade de emancipação à medida que evidenciam avanços em relação à percepção da condição homossexual masculina.

De forma semelhante percebemos a avaliação do aluno Luiz que julga tolerável essa conduta em função da incerteza da orientação sexual de seus futuros filhos. De forma velada podemos perceber o receio e os sentimentos que envolvem as relações pai-filho em meio ao julgamento social do(s) outro(s) em relação a essa possível vivência da homossexualidade pelos filhos no futuro.

### 3. Meninos que usam brincos

Em relação a essa conduta as famílias dos adolescentes, segundo estes, avaliam-na de forma variada: aceitável (duas); tolerável (uma) e inaceitável (seis). Vejamos algumas justificativas:

Pedro: *conduta inaceitável. Minha família não concorda porque acha isso uma coisa de marginal e não concorda com isso.*

João: *conduta inaceitável. Meu próprio pai disse que se eu usar brinco, ele arranca minha orelha.*

Joana: *conduta inaceitável. Minha família não aceita que nenhum rapaz use brinco, pois eles acham que isso ficou mais pra menina.*

José: *conduta aceitável. Meus pais aceitam que eu use brinco, só não querem que eu vire “mala”.*

Ana: *conduta tolerável. Minha mãe era contra e só que depois que meu irmão passou a usar brinco, ela viu que não podia fazer nada, que era coisa do jovem, então ela tolera.*

Percebemos nas falas dos adolescentes que os estereótipos masculinos e femininos estão arraigados aos referenciais de gênero das suas famílias. Ou seja, as famílias que avaliam o uso do brinco por homens como uma conduta inaceitável justificam tal avaliação devido a dois estereótipos básicos: o do brinco ser um acessório eminentemente feminino e de o uso do brinco por homens ser associado automaticamente à marginalidade.

Nessa perspectiva, observamos que o contexto social que delimita modismos, parâmetros, padrões de comportamento masculinos e/ou femininos pode delimitar também as ações referentes aos gêneros no contexto familiar, que tendem a reproduzir os preconceitos construídos social e historicamente, mediando a constituição da consciência de gênero familiar e as ações decorrentes dessa consciência. Entendemos como Louro (1997, p. 28) quando reflete que “em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos”.

A idéia, portanto, de que a marginalidade masculina pode ser significada, dentre outras condutas, pelo o uso do brinco, reflete essa impregnação social dos estereótipos que caracterizam e estigmatizam os indivíduos. Ou seja, por ser uma conduta associada às mulheres, não totalmente, mas parcialmente em muitas culturas ao longo da história, o uso do

brinco como acessório por homens dá margens a significações que destoam do que é socialmente aceito e possibilitam associações a referenciais negativos, como por exemplo, uma conduta marginal. Embora percebamos mudanças nesses referenciais na sociedade atual, observamos por meio das falas dos alunos que nem todas as famílias assimilam de forma tranqüila e natural essas transformações acerca do uso de brinco por homens.

Em relação ao aluno que relata a aceitação da sua família acerca dessa conduta, percebemos que a sua justificativa sinaliza um preconceito velado da família sobre o uso do brinco e faz uma associação semelhante à possível marginalidade que o uso do brinco por homens pode acarretar. Ou seja, mesmo quando há a aceitação da referida conduta, ainda há ressalvas quanto ao uso desse acessório como forma de desvincular essa ação à uma conduta marginal.

Em relação à única aluna que evidenciou a tolerância da sua família para essa conduta, percebemos que essa tolerância ocorreu como consequência da experiência direta de convivência com um dos homens da família que passou a usar brinco e, portanto, forçosamente e não espontaneamente, a família foi se adaptando à nova conduta sem aceitá-la totalmente, mas sim tolerando-a.

#### 4. Homens que namoram homens

Em relação a essa conduta as famílias dos adolescentes foram unânimes em avaliar como inaceitável, de acordo com as falas dos mesmos. Vejamos algumas justificativas:

*Pedro: conduta inaceitável. Porque o homem foi feito para a mulher e a mulher para o homem, e eles não concordam com isso.*

*José: conduta inaceitável. Porque um homem com outro homem é uma “viadagem”.*

*Francisca: conduta inaceitável. Pro lado de pai e mãe é inaceitável. Apesar de que nunca houve um caso na família, mas pro meu pai que é mulherengo aí é que é inaceitável mesmo, porque com tanta mulher no mundo.*

*Ana: conduta inaceitável. Para os de fora com certeza não teria problema não, agora dentro de casa, por exemplo, com meu irmão, com certeza meu pai renegaria.*

Percebemos que as avaliações das famílias dos adolescentes ao sinalizarem os referenciais de gênero em relação a uma conduta homossexual reproduzem explicitamente os padrões sociais que estereotipam e determinam as condutas masculinas. Inúmeras concepções ou justificativas perpassam essas avaliações para cada família em particular, embora todas evidenciem o preconceito em relação à referida conduta.

Na fala do aluno Pedro percebemos que sua família evidencia de forma velada a concepção religiosa dos homens se relacionarem, à qual o homem foi “feito” pra mulher e vice-versa. Badinter (1985) reflete sobre essa impregnação social acerca das condutas sociais e sexuais que têm como referência o discurso religioso explicitado na Bíblia, da formação da família tradicional e das vivências das relações entre homens e mulheres por meio dos referenciais da história bíblica de Adão e Eva.

Outra referência masculina está presente na fala do aluno José, o qual reflete a concepção de sua família em relação à homossexualidade atrelada aos preconceitos e estereótipos de masculinidade e ao uso de terminologias igualmente preconceituosas utilizadas comumente na sociedade para caracterizar ou definir a experiência homossexual masculina.

Nas falas das alunas percebemos também que a impregnação dos estereótipos masculinos de vivência de uma sexualidade hetero, direcionam as justificativas de inaceitação da referida conduta. Na fala da aluna Francisca, há evidência que essa conduta da vivência masculina de vários casos amorosos ou extraconjugais é socialmente aceita, pelo que a própria aluna definiu como a postura do pai de ser “mulherengo”. Esses referenciais dão margem à não aceitação em contrapartida do namoro entre homens. Já na fala da aluna Ana percebemos que a inaceitação acontece caso o namoro entre homens aconteça no próprio contexto familiar, mas caso essa conduta aconteça fora desse espaço da família seria aceitável. Mas uma vez a família dessa aluna evidencia o receio do julgamento do outro nas práticas e concepções acerca dos gêneros, sinalizando o que Louro (1997) reflete sobre a resposta social que o indivíduo tem de dar às posturas e ações relacionadas ao gênero, às concepções do que é masculino e feminino em cada sociedade e em cada cultura.

Observamos, portanto, ao analisar num âmbito mais geral essa categoria “As condutas e os papéis sociais sobre gênero e sexualidade dos adolescentes e de suas famílias na interface dos discursos”, que a construção da identidade de gênero dos alunos é, de fato, uma construção social, vendo que esta se dá de forma diversa e complexa. Os adolescentes e suas famílias sinalizam de diversas formas as diferenças que compõem concretamente o universo

dos papéis sexuais e de gênero social, histórica e culturalmente definidos e por meio dessas reflexões explicitadas indicam o caminho através do qual estão referenciando-se na constituição das suas próprias identidades. “Ao mesmo tempo, como o concreto é a síntese de múltiplas e distintas determinações, o desenvolvimento da identidade de alguém é determinado pelas condições históricas, sociais, materiais dadas, aí incluídas condições do próprio indivíduo” (CIAMPA, 1987, p. 198).

Percebemos que seja nas condutas socialmente ditas masculinas e femininas realizadas respectivamente por homens e mulheres, seja nas condutas socialmente ditas masculinas realizadas por mulheres, ou ainda nas condutas socialmente ditas femininas realizadas por homens, que as práticas sociais e a aprovação social em relação a determinadas condutas ou papéis tendem a influenciar de forma explícita ou velada, os referenciais de gênero dos adolescentes. É no próprio processo de socialização que o indivíduo individualiza-se, no sentido de relacionar-se com o mundo externo e assim apropriar-se deste de forma muito particular e desenvolver assim a sua subjetividade. Em outros termos, “[...] é o processo de socialização que constrói e explica o processo de individualização e, em especial, a identidade, que é o elemento chave para entendermos quem é o homem” (CARVALHO, 2004, p. 45).

Assim, nesse processo de socialização e individualização do homem a sua identidade de gênero também vai sendo constituída como algo importante e que vai direcionar as práticas cotidianas dos adolescentes em relação ao feminino e ao masculino. Ou seja, os papéis que socialmente são desempenhados por homens e mulheres, naturalmente vão sendo internalizados pelos adolescentes como os padrões de condutas masculinas e femininas, sejam de forma explícita ou de forma velada.

Os preconceitos, os estigmas, os estereótipos e as convenções sociais acerca desses referenciais ficam evidentes na fala dos alunos ao avaliarem e justificarem cada conduta ou papel sexual ou social desempenhado no cotidiano de homens e mulheres. Percebemos ainda contradições, incoerências e divergências nos discursos de alguns alunos que em determinada questão apresentavam um julgamento de aceitação para uma dada conduta e em outras semelhantes, sinalizavam a inaceitação ou a tolerância. “As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, [...] têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos culturais”. (LOURO, 2001a, p. 11).

Podemos inferir, portanto, que essa incoerência avaliativa apenas reproduz a própria complexidade e diversidade que permeia as práticas e condutas masculinas e

femininas no contexto social do qual cada indivíduo faz parte, e que perpassam a relação de desigualdades e diferenças que são atribuídas socialmente a homens e mulheres. Louro (2006, p. 2) evidencia a sua consciência sobre essa relação entre os gêneros ao afirmar que:

Sei que a sociedade trata desigualmente esses sujeitos e valoriza diferentemente essas práticas. Sei que tudo isso é atravessado e constituído por processos de classificação, hierarquização, de atribuição de valores de legitimidade e ilegitimidade; que sujeitos são acolhidos ou desprezados conforme as posições que ocupem ou ousem experimentar. Sei que tudo isso está, seguramente, embaralhado com questões de poder.

O que socialmente está convencionalizado como sendo uma prática masculina ou feminina tende a ser aceito ou tolerado com naturalidade pelos adolescentes. Embora devamos ressaltar também que os adolescentes em algumas falas e em algumas condutas sinalizem inquietação ou discordância desses papéis e práticas pré-estabelecidas como de homens e de mulheres. Isso nos remete a duas das relações evidenciadas por Ciampa (1994) no processo de constituição da identidade humana: pressuposição/reposição e ainda igualdade/diferença. Ou seja, os adolescentes tanto re-põem algumas identidades pressupostas sobre masculino e feminino como também se igualam e se diferem ao sexo oposto, como forma de se determinarem e individualizarem-se evidenciando suas identidades de gênero.

Percebemos, portanto, que esses referenciais vão ser decisivos nesse processo constitutivo, uma vez que irão balizar os entendimentos e identificações de cada adolescente com o masculino e o feminino e a partir dessa identificação e apropriação individual do que socialmente está estabelecido, seja através da reprodução ou da oposição a tais padrões, irá determinar a identidade masculina e/ou feminina de cada indivíduo. Ou seja, de acordo com Ciampa (1994, p. 66) “é pressuposta uma identidade que é re-posta a cada momento [...]”, a qual pode ser também rompida, mediante a ressignificação dos referenciais de gênero, os quais não permanecem estáticos, cristalizados tal como aparenta objetivamente por meio dos papéis sociais, mas está em movimento constante, em sintonia com as transformações individuais, sociais, históricas e culturais que também se transformam.

Outro ponto importante de evidenciarmos é a importância que “o outro” tem para o indivíduo, devido à forma como as falas dos alunos vão sendo estruturadas ao longo da execução dos encontros. As justificativas sempre estavam, além de revelando uma avaliação individual de cada aluno, também relacionadas com a fala anterior do colega. Esse movimento, de acordo com Gatti (2005) é esperado nas interações entre os membros do

grupo. Ou seja, os adolescentes procuravam articular as suas concepções individuais do ser homem e ser mulher, referenciando-se também, dentre outros aspectos, nas falas dos colegas no desenrolar das interações em grupo. Este se torna mais um sinalizador importante, uma vez que o processo de interação grupal proporciona essa reflexão conjunta e individual de forma mais direcionada, sem perder o foco central que se deseja e sem perder a caracterização do grupo (como adolescentes) e individuais (como homens e mulheres). Percebemos assim, a idéia de Ciampa (1994) da inter-relação igualdade/diferença que caracteriza o próprio processo de constituição da identidade humana, e no caso, a identidade de gênero, uma vez que as discussões entre os adolescentes, aconteceram em encontros grupais que viabilizam esse tipo de movimento interativo, o qual possibilita o surgimento de pontos de convergência e divergência entre os membros desses grupos.

Assim, é que através dessa apropriação, o indivíduo vai sinalizando o seu pensar, agir e sentir acerca de cada postura e cada conduta socialmente caracterizada como sendo de homens e mulheres, veladamente ou explicitamente, e assim vai de forma dinâmica e transformadora, e tendo no outro um referencial importante, constituindo a sua identidade de gênero.

#### 4.3 SEXUALIDADE E GÊNERO: A CONSCIÊNCIA DOS ALUNOS E O PAPEL DA ESCOLA

Nesse tópico apreendemos alguns aspectos da consciência dos alunos e do papel da escola sobre sexualidade, que possibilitam a compreensão do processo de construção da identidade de gênero desses adolescentes. Para tanto, o texto está estruturado em dois subtópicos:

- A consciência dos alunos sobre sexualidade e gênero por meio da análise do filme Billy Elliot;
- Condutas e posturas na Escola diante das questões de gênero e sexualidade.

#### 4.3.1 A CONSCIÊNCIA DOS ALUNOS SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO POR MEIO DA ANÁLISE DO FILME BILLY ELLIOT

Nesse tópico analisamos qual a consciência dos alunos acerca do filme Billy Elliot e das discussões sobre gênero e sexualidade que são suscitadas pelo referido filme. Ao trazer situações de uma criança que deseja fazer balé e que está inserida numa família extremamente machista e tradicional em relação aos papéis masculinos e femininos, o filme possibilitou ricas contribuições para o entendimento acerca do processo de construção da identidade de gênero dos mesmos. A seguir, desenvolvemos a análise das avaliações de cada adolescente sobre a temática do filme.

*Francisco: Eu achei o filme legal. [...] no filme ele demonstrava a agressividade dele dançando. Se a família dele não podia mudar a opinião dele, e se ele queria ser bailarino ele tinha que ser bailarino e eles não podiam fazer nada. [...] No final o pai dele entendeu. Ele foi ser bailarino. Também tinha o preconceito do colega dele, mas ele também descobriu que não tinha nada a ver balé com esse negócio de “bicha”. Ele queria ser só bailarino. Eu não concordei com a situação da família no início, mas depois no final quando eu vi que eles aceitaram o sonho do menino de ser bailarino, que o pai dele tinha um preconceito, sempre tem né. Mas depois eles aceitaram o sonho do menino de ser bailarino, então eu concordei.*

*Rita: Em relação ao filme, foi muito interessante. Em relação ao preconceito da família do menino que queria ser bailarino e eles não aceitavam. Então é uma coisa que acontece até hoje, essa questão dos pais escolherem a profissão dos filhos e querer escolher pelos filhos. Mas o interessante é que o menino, mesmo com tudo de negativo, conseguiu persistir o sonho dele e venceu esse preconceito. Não quer dizer, por um homem fazer balé que seja “viado”. Isso ocorre muito por conta do preconceito. E eu concordo muito com a opinião do Francisco.*

*Francisca: O filme tem tudo haver com o que nós falamos até agora. Pois os homens também podem dançar balé e não só as mulheres. E ele lutou pelo sonho dele e conseguiu e eu acho que os pais não devem se meter nas profissões que os filhos querem ter. E eu concordo com o que ele fez.*

*Joana: O filme mostra, que tudo que a gente gosta, apesar do preconceito que existe muitas vezes, nós devemos persistir. O Billy mostrou isso, que o importante é sermos felizes fazendo o que gostamos. Eu concordo com o filme porque ele lutou, porque o que ele queria era se tornar profissional em balé e ele conseguiu. Nós não devemos desistir dos nossos sonhos. Só que eu também acho que a opinião dos nossos pais também vale, mas eu acho que eles deviam deixar a gente escolher o que a gente acha melhor pra gente.*



*Maria: A história relata bem o preconceito que certas famílias têm. Nós temos que correr atrás dos nossos sonhos, do que acreditamos. Pois só assim a gente se sente bem e realizado.*

*João: Gostei muito do filme, retrata bem o assunto que a gente está discutindo aqui na pesquisa. No filme ele correu atrás dos objetivos dele, mesmo sendo contra o que o pai dele queria, que ele fosse lutador de boxe, e no final até o pai dele e o irmão dele, que chamava ele de marica e tudo, estavam lá apoiando e torcendo por ele. [...] As pessoas associam o balé a algo feminino e boxe, por exemplo, a algo masculino. Porque o balé é assim algo mais leve, mais cheio de detalhes e o boxe é mais porrada mesmo bruta. Mas não quer dizer que o homem não possa seguir carreira de balé e uma mulher a carreira de boxeadora.*

*Ana: Este filme mostrou que qualquer família que seja pode vencer o preconceito. O balé não é só para meninas. Entendi que temos que vencer o nosso preconceito para depois vencer o preconceito dos outros. O Billy mesmo achava que o balé era coisa pra “maricas” e ele mesmo dizia. E só quando ele enfrentou o seu próprio preconceito é que ele conseguiu se desenvolver na dança e vencer até mesmo o preconceito da própria família. O filme é uma lição, porque é assim que devemos ser, ir atrás do que queremos, mesmo tendo que enfrentar barreiras.*

*Manoel: Pelo que entendi do filme, eu achei muito interessante porque retrata a história de uma pessoa não poder ser aquilo que quer devido ao preconceito da família. Então achei muito interessante o filme retratar isso, porque o preconceito ele deve ser sempre[...]sempre[...]sempre[...] vencido e uma família tem que superar isso.*

*José: Eu entendi que o filme mostra um menino que quer fazer balé e a família tem preconceito, então eu acho que quando a pessoa quer, enfrenta qualquer barreira para conseguir o que quer, não importa os preconceitos.*

*Pedro: Eu só achei interessante no filme porque ele teve atitude, mesmo a família não concordando que ele fizesse balé, ele foi lutando, lutando até conseguir mudar a cabeça do pai dele e o pai dele ter concordado com o que ele quisesse fazer. Eu concordo, por que apesar de...[pausa e fica emocionado]...Eu já fiz balé por 2 meses e por causa do meu pai eu tive que deixar. Por isso eu achei interessante porque ele lutou, querendo mudar a cabeça do pai dele, da família e o pai viu que ali era o sonho dele e deixou que ele seguisse adiante. [...] Eu comecei a fazer assim quando eu tinha dez anos, e fui fazendo e tal, aí só a minha mãe que sabia, meu pai ainda não sabia de nada, aí fui fazendo durante dois meses e tal. Aí chegou um momento que minha mãe teve que falar pra ele, aí ele não concordou, disse que era coisa de mulher e que não ia concordar que eu tivesse fazendo isso, que isso não era a coisa certa pra se fazer, aí eu peguei e tive que desistir, não tinha outra opção [pausa e se emociona]. Se tivessem me deixado continuar eu estaria fazendo talvez até hoje.*

Percebemos nas falas dos alunos que estes abordaram vários aspectos discutidos ao longo dos demais encontros e que sinalizam possibilidades de romperem com os estereótipos de ser homem e ser mulher e constituem uma identidade de gênero que se

caracteriza pela autonomia.. Por exemplo, observamos que esses adolescentes verbalizam posturas e condutas que são diferenciadas de algumas condutas anteriores ao longo das interações grupais, nas quais o preconceito e a impregnação à estereótipos e estigmas acerca dos gêneros estavam sempre presentes. Ou seja, os alunos fazem nesse momento, após o filme, uma reflexão madura dos temas abordados e emitem avaliações sobre as condutas de gênero e sobre sexualidade, sabendo diferenciar, por exemplo, a prática do balé como algo dissociado da homossexualidade, estigma esse que permeia muitos referenciais sociais de gênero e sexualidade. Expressam, assim, o conflito entre os estereótipos sociais de gênero e as novas formas de pensar o ser homem e o ser mulher.

De acordo com Louro (2006), esses referenciais de gênero e sexualidade construídos socialmente são reflexos de jogos de poder entre homens e mulheres. Ou seja, os estigmas sexuais e de gênero reproduzidos nos diferentes contextos dos quais o indivíduo faz parte, refletem construções sociais que estão diretamente relacionadas com o poder. Nas suas próprias palavras:

Nos campos do gênero e da sexualidade em que nos movimentamos, poder e diferença são questões recorrentes. Os processos de constituição de uma prática sexual como normal (e, então, como a prática a ser compulsoriamente adotada por todos) e de outras práticas como desviantes ou anormais, se dá, como sabemos, em meio e por meio de jogos de poder. (LOURO, 2006, p. 12).

Esses referenciais de gênero e sexualidade presentes nas famílias dos adolescentes e que emergiram no campo de discussão dos mesmos por meio da temática abordada no filme, sinaliza que tais referenciais reproduzem as disputas de poder a que sempre estiveram submetidos homens e mulheres ao longo da história, nas diferentes sociedades. Porém, tais referenciais também são movimento, transformam-se e ganham novo sentido em diferentes épocas para cada cultura. Assim, percebemos que no momento atual, para a realidade cultural desses adolescentes, há sinalizadores que evidenciam transformações, no perceber de forma diferenciada de suas famílias, os referenciais de gênero e sexualidade desses alunos.

Observamos ainda que questionam o preconceito e os padrões estabelecidos pelas famílias na determinação das condutas profissionais e de gênero dos filhos. Ou seja, avaliam o preconceito como algo que deve ser ultrapassado, como negativo e que pode impossibilitar o desenvolvimento autêntico do indivíduo. Nessa perspectiva, evidenciam que é necessário o rompimento com as determinações e padrões “aprisionadores” estabelecidos pela

família, uma vez que estes inviabilizam as escolhas profissionais e fazem surgir referenciais negativos que interferem na superação das dificuldades que limitam a realização dos sonhos. Superação de determinações sociais e persistência na busca de sonhos e projetos de vida, portanto, são discussões explicitadas no filme e com as quais os adolescentes se identificaram e que suscitaram neles reflexões sobre a necessidade de o indivíduo não se deixar aprisionar pelos obstáculos e preconceitos acerca de referenciais pré-estabelecidos de gênero, e ainda sobre a rigidez da postura controladora das famílias em relação a algumas escolhas que o sujeito tem de realizar na vida, como por exemplo, a escolha profissional. Abreu (2003, p. 100) reflete sobre a mudança como característica no processo de construção também da identidade de gênero do indivíduo:

[...] com a diversidade de culturas, crenças e a pluralidade de identidades psicológicas, sociais, de gênero e sexuais na contemporaneidade, é simplesmente impossível conceber uma hegemonia frente às novas identidades, porque elas não são fixas, imutáveis, pelo contrário, elas estão constantemente sofrendo mudanças, e a cada década podemos perceber que cada vez mais a cultura, os modos de vida, de se comportar, de ser e de estar, vão se alterando adequando-se às exigências do próprio tempo.

Percebemos assim, que a consciência de gênero dos alunos é evidenciada e constituída mediante a re-significação e atribuição de novo sentido aos referenciais de gênero e condutas sociais sobre o homem e a mulher. Assim eles sinalizam que o indivíduo pode ultrapassar esses estigmas e estereótipos refletidos nas pressões familiares em relação às escolhas que perpassem, dentre outros pontos, pelos referenciais de gênero. Por meio dessa consciência, eles sinalizam a construção das suas identidades de gênero, mediadas pelos referenciais que são re-significados e pelos sentidos singulares que são atribuídos a esses referenciais sociais. Corroboramos com Louro (2006, p. 12) quando enfatiza que:

Para compreender como se constituem identidades e práticas sexuais e de gênero bem como para perceber a 'força' e eficiência de pedagogias culturais provavelmente será mais adequado pensar o poder como disseminado, multifacetado e produtivo, em vez de lidar com uma noção de poder centralizado, unidirecional ou meramente repressivo.

Ou seja, os referenciais de poder que perpassam a construção dos referenciais masculinos e femininos também são mutáveis e direcionados pelas mais diversas perspectivas. Assim, os entendimentos e internalizações que os adolescentes fazem dessas

construções sociais de gênero, vão sendo transformados e atentam para novas relações de poder que são sucitadas do indivíduo num dado contexto social.

Um outro momento que merece destaque mediante as interações dos adolescentes, foi a fala do aluno Pedro, na qual percebemos que a reflexão acerca da história do filme acontece de forma muito intensa e promove uma identificação do mesmo com essa história. Ou seja, a consciência de gênero e do desempenho de papéis pelo indivíduo estão atrelados aos referenciais que a família do mesmo adotam de forma semelhante a história do filme. Observamos o desejo explicitado por ele de ter seguido nas aulas de balé e a figura paterna, justificando a não aceitação dessa conduta, devido concebê-la como uma conduta eminentemente feminina, não autoriza a continuidade dessa atividade por parte do aluno. Os estereótipos e estigmas sociais negativos atrelados à práticas como essa, acabam por ser internalizados pela família que, conseqüentemente, estende tal concepção aos filhos. Assim, essa impregnação poda as possibilidades emancipatórias do aluno, uma vez que esse se sente impotente diante de tal imposição que proíbe a atividade de balé.

O que podemos perceber nesse relato do aluno, é que a consciência de gênero dele mantém-se velada como conseqüência da autoridade exercida pela figura paterna que dita as condutas aceitáveis ou não no seio da família. Essa consciência está atrelada à atividade propriamente dita em torno dessa conduta, que, não chega a ser concretizada, em função do aprisionamento aos referenciais sociais aos quais o pai da família está submetido e estende à vida dos filhos. A afetividade também é um aspecto explicitamente captado na fala do aluno, uma vez que esse ao relatar sua experiência, por dois momentos emociona-se e tem dificuldade de concluir sua fala em razão desse estado emocional. Concretamente os afetos que são envolvidos nessa realidade, em conjunto com a consciência e a atividade, são pontos importantes para entendermos o processo de construção da identidade de gênero desse adolescente.

A consciência, a atividade e a afetividade evidenciadas na fala do aluno, nos permite inferir que sua identidade mantém-se velada mediante a desaprovação que o contexto no qual está inserido explicita, em especial por meio da figura do pai. Em outros termos, a identidade de gênero pode ser captada, ainda que ela não seja explícita nas ações do aluno, e não o é em função da rigidez de valores sinalizados pelo pai do mesmo. Um outro ponto que evidencia a identificação do mesmo com o personagem do filme é exatamente a admiração que ele sinaliza devido a conquista do jovem, isto é, a forma como ele transformou a determinação social e familiar em auto-determinação para ser bailarino.

De forma velada percebemos assim, a relação evidenciada por Ciampa (1994) de mudança e transformação no processo de construção da identidade. Ou seja, o aluno tem uma consciência de gênero diferenciada de sua família, particularmente de seu pai, mas não a explicita no cotidiano em função da repressão e rejeição que esse pai apresenta aos significados e sentidos do filho em relação ao desejo de ser bailarino.

Assim, podemos dizer que o aluno sinaliza a possibilidade de metamorfose em relação às avaliações da família em relação à conduta de gênero. Ou seja, o aluno sinaliza possibilidades emancipatórias em relação ao ser homem e ser mulher no plano dos pensamentos, mas nas ações concretas no seu dia a dia não o faz, o que acaba por mascarar a real identidade de gênero em relação a essa atividade de fazer balé e tudo que está engendrado nessa ação. A consciência de gênero, portanto é dotada de um sentido diferente dos atribuídos pela família em relação a esse referencial masculino e feminino.

Podemos apontar como análise geral da consciência de gênero que os adolescentes têm nesse momento do encontro, por meio das reflexões acerca das temáticas de gênero e sexualidade que foram sucitadas no filme, sinalizam a possibilidade de estar ocorrendo uma mudança, uma transformação acerca dos referenciais de gênero e sexualidade que são vigentes no contexto social e familiar. Ou seja, em meio a todas as impregnações sociais sinalizadas por eles ao longo dos demais encontros, percebemos que o filme possibilitou-nos captar um movimento que estava velado em relação ao pensar, ao agir e ao sentir os referenciais de gênero e sexualidade que também constituem as sua identidades.

As posturas em relação a um referencial tão estigmatizado socialmente como um homem querer fazer balé, como algo que gera preconceitos e rótulos estereotipados para aqueles que insistem em tal atividade, demonstram que os adolescentes evidenciaram o pensar individual e não social acerca de tal conduta. Em outros termos, os alunos sinalizaram o movimento que tende à emancipação do indivíduo no seu processo de construção da identidade apontado por Ciampa (1994). A mera reposição de uma identidade de gênero e de sexualidade pressuposta socialmente (*mesmice*) não é feita integralmente pelos adolescentes, pelo contrário, em suas falas fica explícita a possibilidade de romper com os referenciais preconceituosos presentes na sociedade e na família, o que pode promover a transformação que caracteriza a construção de uma identidade emancipadora (*mesmidade*).

Assim, podemos inferir que o processo grupal como afirma Gatti (2005) tem como uma de suas características a propagação de um movimento similar que delimita os espaços de ação, de pensamento e de sentimentos próprios do grupo, sem perder de vista a subjetividade de cada membro. Ou seja, à medida que os adolescentes foram estabelecendo

vínculos mais sólidos nesse último encontro, foram permitindo-se desvelar os referenciais de gênero e de sexualidade, independente dos referenciais sociais que também os constituem.

A aceitação mútua desses referenciais durante o encontro, permitiu esse desvelamento e, conseqüentemente, sinaliza-nos que as impregnações sociais e familiares constituem, mas não determinam a construção da identidade de gênero e sexual dos adolescentes. Entendemos como Louro (1997, p. 28) quando afirma que os referenciais e arranjos sociais e institucionais, como a família, influenciam de forma incisiva as construções individuais desses referenciais de gênero e sexualidade, porém “essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, com as identidades sexuais” e de gênero.

Esse pensamento que reflete a consciência de gênero e sexualidade dos alunos sinaliza-nos o movimento que ao longo dos encontros manteve-se velado e aprisionado aos estigmas e estereótipos sociais acerca dessa temática pelos adolescentes. Ou seja, a interação grupal possibilitou e fez emergir, por meio da história evidenciada no filme, as outras formas de pensamento, as ações e os sentimentos que estão constituindo a identidade sexual e de gênero dos adolescentes.

#### 4.3.2 CONDUTAS E POSTURAS DA ESCOLA DIANTE DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Nesse tópico evidenciaremos a consciência dos alunos, por meio dos seus pensamentos sobre gênero e sexualidade, baseados nas avaliações sobre a postura e conduta da Escola em relação a esses referenciais. Para tanto, como o encontro se constituiu de forma interativa, na qual a avaliação de cada aluno foi sendo construída mediante as falas dos outros adolescentes, evidenciaremos na íntegra toda a discussão travada nesse momento e em seguida, analisaremos de que forma tais referenciais de gênero e sexualidade acontecem no espaço escolar, na ótica dos próprios adolescentes e como estes influenciam no processo de constituição da identidade de gênero dos alunos.

*Rita: Em relação à escola, vamos dizer o Liceu, que é o colégio que eu estudo, ou seja, o Liceu ele é um colégio que sabe diferenciar muito esses pontos do masculino e do feminino. Mas tem certos casos que existe um preconceito. Tem, a gente não pode dizer que não tem porque tem. A escola faz de tudo pra não colocar preconceito, pra que não haja esse*

*preconceito, mas aqui e acolá, sempre tem uma “caída” nesse preconceito. Por exemplo, ontem, a gente tava no banheiro tomando banho e os meninos iam tomar banho, a gente (meninas) ia terminar de tomar banho e os meninos iam entrar, aí o inspetor da escola chegou e disse: “Não menino não pode tomar banho na escola”. Por quê? Eles pensavam que ia acontecer alguma coisa. Para mim banheiro ou sala de aula não impede nada não, pois se for para fazer algo qualquer lugar pode acontecer.*

*Joana: em relação à escola eu acho que não seja só aqui no Liceu, mas muitas têm diferenças entre o masculino e o feminino, a sexualidade, em geral. Aqui no Liceu mesmo esse ano já teve palestras, já teve adolescentes mesmo que fazem sexo, comentam aqui no colégio. Então creio que não seja só aqui no Liceu, mas existe sim muitas escolas em termo dos conteúdos, falam sim de sexualidade e de tudo. Em relação ao tratamento dado para meninos e meninas é igual, todos por igual. Existem homossexuais aqui na escola e acho que o tratamento é o mesmo para todos, por igual.*

*João: eu acho que em relação a essa questão, o Liceu é uma escola esforçada nisso, começando pela direção, que é um homem e uma mulher. Na escola existe muito mesmo alunos homossexuais matriculados e é normal. Mas também existem situações como a de ontem dos meninos quererem tomar banho e não deixarem. Eles iam tomar banho, mas só que com o consentimento delas. Mas falaram lá para o inspetor e ele não deixou os meninos, eu era um deles.*

*Francisco: no Liceu há sim muito preconceito entre os homens e as mulheres. Porque teve um caso aqui que foram pegos dois alunos, nus, dentro do banheiro, dizendo que eles estavam fazendo relação sexual, dentro do banheiro. E aí o menino foi expulso do colégio e a menina continua estudando aqui. Deveria então ter sido expulsos os dois. Teve um caso também, escutei um caso de um vigia e um professor dizerem assim: “Rapaz aquele viado ali daquela sala está muito gaiato”. Quer dizer, eu não tenho nada contra, mas há preconceito e muito aqui no Liceu.*

*Manoel: como o Francisco falou, o preconceito na escola existe sim e não é pouco. Esses casos assim de pegarem meninas com homens na sala fazendo relação sexual, já aconteceu e não foi só uma vez. Já saiu até no jornal que no Liceu Piauiense pegaram uma aluna e dois alunos numa sala fazendo relação sexual. Então o colégio tem preconceito. Por quê? Por que ele expulsou nesse caso só a aluna e não expulsou os meninos.*

*Maria: eu acho que não há preconceito entre masculino e feminino dentro da escola. Eu não concordo nem com o Francisco nem com o Manoel quando dizem em relação a ter relação sexual dentro do colégio. Isso não é certo, de parte nenhuma, porque aqui é um colégio e se eles querem fazer isso devem procurar um outro lugar pra está fazendo isso. Aqui é um colégio e nós devemos estar aqui estudando. Não é questão de preconceito não, pois o aluno foi expulso porque ele já estava em observação, então ele foi expulso por isso. Se acontecesse mais um caso de ele aprontar no colégio ele seria expulso.*

*Ana: na minha opinião, eu concordo com os meninos, porque acho que houve preconceito sim, pois mesmo que ele já estivesse em observação, mas ele foi expulso por esse motivo, e pelos outros motivos ele não foi expulso, então isso foi preconceito sim. A pena devia ter sido*

*igual para os dois. Num foram pegos fazendo a mesma coisa? Então os dois deveriam ter sido punidos da mesma forma.*

*Francisca: a escola em certos pontos ela influencia nos preconceitos, mas acho que o preconceito é mesmo dos alunos e não da escola. Principalmente em relação aos homossexuais aqui dentro da escola.*

*José: eu acho que de certa parte existe aqui dentro o preconceito entre homem e mulher, mas na maioria das vezes não tem, em relação ao esporte, por exemplo, se o homem pratica “handebol”, a mulher também pratica, se a mulher pratica “futsal” o homem também, então [...].*

*Pedro: não eu não tenho nada que falar da escola não, até porque eu não conheço muito então [...]. Mas eu acho que o preconceito existe muito entre os alunos, principalmente nos que são homossexuais, porque tem uns meninos aí que ficam aperreando eles, então não respeitam o jeito de cada um.*

A interação evidenciada no encontro grupal pelos adolescentes apresenta-se de forma bastante rica, no que diz respeito aos conteúdos e referenciais de gênero e sexualidade que são produzidos no espaço escolar e a forma como estes referenciais são avaliados e internalizados pelos alunos.

Percebemos que algumas falas dos alunos evidenciam que a Escola busca na suas atividades diárias proporcionar uma discussão acerca da temática sexualidade, especialmente, e, conseqüentemente, sobre a temática gênero. Essas reflexões aparecem na forma de atividades como palestras e conteúdos programáticos que visam contemplar essa discussão ao longo do ano letivo. Isso denota que há uma sensibilidade por parte da Escola em promover discussões que informem e eduquem os alunos também sobre as questões relacionadas à sexualidade, de forma mais direta, e, inevitavelmente, promove uma discussão sobre gênero.

Estas ações tornam-se importantes devido serem essenciais no próprio processo de formação humana, bem como na construção da identidade desses alunos. Entendemos como Whitelaw (2000, p. 33) quando reflete que:

A educação é certamente, uma das principais agências da sociedade com que interagimos individual e coletivamente. Nosso gênero afeta nossa relação e experiência de seus sistemas e práticas. Isto ocorre porque o sistema educacional de qualquer sociedade reflete, pelo menos em parte, os valores, ideais e códigos de conduta daquela sociedade – incluindo os papéis que se espera que os indivíduos desempenhem. A relação do indivíduo com a educação é, por conseguinte, claramente uma relação *gendrada*, isto é, afetada pelo gênero. [Grifos da autora].



Assim, entendemos que é imprescindível tais políticas de desenvolvimento de atividades que contemplem as discussões sobre gênero e sexualidade como forma de viabilizar reflexões que orientem e/ou esclareçam esses referenciais também no espaço escolar. De acordo com a reflexão de Carvalho (2000, p. 21) “O documento *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Temas Transversais*, Brasília:MEC/SEF, 1998 sugere várias e ricas possibilidades de abordagem e tratamento destes conteúdos nas disciplinas.” [Grifos da autora]. Percebemos assim, que a fundamentação Legal do MEC indica alternativas e a necessidade de se estar discutindo tais temáticas no âmbito da escola.

A escola em questão, por meio das falas dos alunos, busca, de certa forma, contemplar essa exigência da legislação que fundamenta as políticas educacionais, inserindo atividades que promovam a reflexão e conscientização dos alunos acerca dos referenciais de gênero e sexualidade. Nessa perspectiva, inferimos que essas práticas no cotidiano escolar estão diretamente relacionadas com o processo de construção da identidade de gênero dos alunos, uma vez que o espaço escolar, assim como a família constituem importantes contextos de referências nesse processo constitutivo da subjetividade humana. Como evidencia Moita Lopes (2002, p. 16) sobre essa inter-relação:

Dentre os espaços institucionais em que atuamos, a escola tem sido continuamente apontada como um dos mais importantes na construção de quem somos ou dessa fragmentação identitária. É um dos primeiros espaços sociais a que a criança tem acesso, longe da vigilância imediata da família, a outros modos de ser humano diferentes daqueles do mundo relativamente homogeneizado da família.

Percebemos assim que a escola, como uma instituição socialmente construída e que tem dentre suas funções a socialização do homem e a preparação para a atuação nesse mesmo contexto social que o produziu, estará presente de forma direta na construção dos referenciais da identidade de gênero dos seus alunos, mediante as práticas pedagógicas que desenvolve, de forma velada ou explícita, sobre as discussões acerca da masculinidade e feminilidade, bem como sobre sexualidade humana. Assim, múltiplas identidades que caracterizam a subjetividade humana, convergem na construção também dessa identidade de gênero e sofre a influência direta das concepções de gênero evidenciadas também no espaço escolar.

Outro ponto apontado em diversas situações do cotidiano escolar pelos alunos foi em relação ao preconceito em relação a condutas e posturas acerca de gênero e

sexualidade que acontecem na Escola. Diversas são os episódios relatados por eles que evidenciam posturas preconceituosas em relação aos referenciais masculinos e femininos.

Um deles refere-se a um fato que aconteceu um dia antes da realização do encontro, quando os alunos ao acabarem o encontro, sempre trocam de roupa para ficarem para assistir aula no turno da tarde. Assim, as alunas foram tomar banho no único banheiro e, após o término, os alunos iriam tomar banho também no mesmo banheiro. Na fala dos alunos, o inspetor ao saber que os homens iriam tomar banho, proibiu tal atividade, justificando que “menino não pode tomar banho na escola”, e, segundo os alunos, a proibição foi feita como precaução de um possível contato sexual dos alunos com as alunas que se encontravam na Escola.

Essa ação por parte de um funcionário da Escola, denota para os alunos um preconceito em relação ao tratamento desigual dado aos homens do corpo discente da Escola. Ou seja, o pré-julgamento do inspetor diante desse episódio, denota uma prática educativa que segrega e gera marginalização entre os sexos, função esta que não deve ser estimulada pela escola, como nos reflete Sayão (1997, p. 112):

No cotidiano escolar, quando se proíbe (ou inibe) certas manifestações, quando se intervém junto a um aluno que “se excedeu”, ou quando se convoca os pais para uma conversa reservada, em todas essas situações a escola está (re)produzindo certos valores morais, mais ou menos rígidos, dependendo do profissional que protagoniza uma dada situação.

Percebemos, portanto, que as práticas que acontecem no espaço escolar como forma de promover uma educação no âmbito da sexualidade ou dos referenciais de gênero, têm de ser realizadas de forma cautelosa e responsável, a fim de que realmente promovam reflexões e entendimentos acerca da referida temática e, conseqüentemente, possibilitem o desenvolvimento de ações e de uma consciência de gênero que esteja associada a condutas e hábitos responsáveis e saudáveis por parte dos alunos. Sayão (1997, p. 113) sugere ainda “que a escola reflita sobre seu papel, e ao abordar esse tema o faça de forma consciente e profissional”.

Nessa perspectiva, Louro (2001a) ainda reforça que a prática pedagógica e a política educacional escolar não devem “fechar os olhos” para a complexidade e a necessidade que a discussão sobre e gênero e sexualidade se faz no contexto escolar, mas que muitas vezes insiste em acontecer no dia a dia de algumas escolas. Nas palavras da autora:

[...] a escola de uma certa forma desvia o interesse dos alunos para outros assuntos, adiando, a todo preço, a atenção sobre sexualidade, tornando-se assim um espaço ‘associado’ com resistência a uma abordagem pedagógica significativa e ética da sexualidade na educação. (LOURO, 2001a, p. 20).

Outro ponto avaliado pelos alunos como refletindo preconceito por parte da Escola foi o episódio em que um casal de alunos foi pego fazendo sexo num banheiro da escola e a punição em decorrência desse ato foi a expulsão apenas do aluno e não da aluna. Essa postura despertou opiniões diferenciadas por parte dos adolescentes ao avaliarem a punição. Alguns caracterizaram como preconceituosa a postura da Escola em não punir da mesma forma a aluna, já que os dois estavam envolvidos na situação. Outros não avaliaram como preconceito de gênero por parte da escola essa punição, por justificarem que o aluno só foi expulso por que já estava sobre alerta em relação a qualquer infração que ocasionaria sua expulsão, coincidentemente, essa infração foi exatamente a relação sexual no banheiro da Escola. Corroboramos com Pereira (2007, p. 74) quando afirma que:

Sem dúvida, o debate sobre a sexualidade precisa ampliar-se no campo educacional, pois o que se verifica é ainda a sua escassa evidência no contexto da educação escolar, o que contribui para ocultar, reduzir ou mesmo negar aos profissionais de educação e, conseqüentemente, aos jovens, a apreensão dos saberes capazes de proporcionar-lhes a compreensão das contradições, conflitos e ambigüidades referentes à sexualidade.

As divergências sinalizam que a internalização das posturas e condutas realizadas no espaço escolar por cada adolescente se dá de forma singular e que essa apropriação dos referenciais de gênero e sexualidade produzidas nesse contexto são importantes indicadores de como os alunos desenvolvem as suas consciências de gênero e estas direcionam as ações e os afetos que estão atrelados às vivências masculinas e femininas da sexualidade. Sayão (1997, p. 113), ao refletir sobre essa questão do papel da escola na orientação sexual e de gênero e o desenvolvimento dos referenciais individuais dos alunos evidencia que:

[...] o papel da escola é o de ampliar esse conhecimento em direção à diversidade de valores existentes na sociedade, para que o aluno possa, ao discuti-los, opinar sobre o que lhe foi ou é apresentado. Por meio da reflexão poderá, então, encontrar um ponto de auto-referência, o que possibilitará o desenvolvimento de atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus.

Entendemos assim que a consciência de gênero e sexualidade que o corpo discente vai constituindo ao longo do seu processo de escolarização, vai ser refletida no processo de construção das suas identidades de gênero que engendra também os referenciais de sexualidade. Ou seja, a prática pedagógica e educativa realizada tanto pelo corpo docente como pelos demais funcionários da escola são extremamente importantes na constituição desses referenciais e no pensamento dos alunos acerca do masculino e do feminino. Assim, é importante salientar que essa prática deve orientar e não direcionar as condutas e posturas referentes a tal temática.

O terceiro ponto de preconceito evidenciado nas falas dos alunos e avaliado por estes refere-se a questões relacionadas com a homossexualidade no espaço escolar. Os adolescentes sinalizam algumas condutas e posturas tanto do corpo docente e discente, quanto dos funcionários em geral que evidenciam preconceito com a homossexualidade existente dentro da Escola. Eles explicitam o diálogo entre um professor e um vigilante da Escola que fazem julgamentos sobre a conduta de um aluno homossexual evidenciando comentários preconceituosos acerca da orientação sexual homoerótica, inclusive fazendo uso de termos pejorativos para referir-se a esse aluno. Sobre esse tipo de postura advinda do corpo de funcionários da escola, percebe-se a incoerência em meio a função de educadores sobre os referenciais de gênero e sexualidade. Carvalho (2000, p. 21) sobre o papel da escola e do educador reflete:

Das educadoras e educadores espera-se um olhar e um ouvido atentos no cotidiano escolar a fim de evitarem a discriminação negativa, o reforço dos estereótipos de gênero, o desrespeito às diferenças individuais e opções sexuais, a agressão ou abuso sexual. Esperam-se intervenções positivas que interroguem idéias e sentimentos, convidando alunos e alunas a participarem da construção de um mundo em que as relações sociais sejam mais justas e mais felizes e em que homens e mulheres possam se desenvolver plenamente.

Entendemos que a escola está no plano central de balizamento entre os referenciais sociais de gênero e sexualidade e as concepções individuais dos alunos acerca dessa temática. Ou seja, estará mediando a constituição da subjetividade do corpo discente à medida que proporciona o desenvolvimento de forma determinista ou livre de reflexões que propiciem o respeito à diversidade que caracteriza os referenciais de gênero e sexualidade.

Em relação às condutas preconceituosas evidenciadas pelos alunos acerca de ofensas ou constrangimentos por parte de alguns alunos da Escola em relação aos alunos homossexuais, percebemos que o aluno que relata tais posturas, explicita a sua não

concordância em relação a essa postura. Ainda é possível perceber que na fala dos alunos, tais ações de preconceito parte mais dos alunos do sexo masculino em relação à homossexualidade masculina. Sobre essa questão Badinter (1992) reflete que nas escolas atitudes homofóbicas são mais típicas da parte dos garotos do que das meninas e que isso justifica a discriminação social em maior proporção referente à homossexualidade masculina no âmbito escolar. Esse preconceito explícito em relação à homossexualidade contribui para o fortalecimento de estereótipos que tendem a marginalização do aluno no contexto escolar. Sobre essa questão, Louro (2001a, p. 31) reflete que “para aqueles e aquelas que se reconhecem nesse lugar, ‘assumir a condição de homossexual ou de bissexual é um ato político e, nas condições atuais, um ato que ainda pode cobrar o alto preço da estigmatização”.

Percebemos o quanto a impregnação dos referenciais de preconceito à prática homossexual ainda estão presentes no contexto social e também no contexto escolar. Assim, mais uma vez se faz necessário refletirmos sobre as práticas e posturas em relação aos referenciais de gênero que estão sendo desenvolvidas nas escolas a fim de não fortalecermos o preconceito ao longo do processo de escolarização do indivíduo.

Uma outra avaliação feita pelo aluno José, em relação às práticas e condutas da Escola sobre os referenciais masculinos e femininos é o estímulo, por exemplo, às atividades esportivas que integram homens e mulheres independentemente do tipo de esporte que se esteja praticando. Por exemplo, a prática de *handebol* por parte dos meninos e de futebol de salão pelas meninas. Atividades esportivas que respectivamente são socialmente estigmatizadas como femininas e masculinas, são na Escola desenvolvidas pelos homens e pelas mulheres. Essa sinalização é feita pelo aluno como forma de evidenciar ações no contexto escolar que não se percebe preconceito. Porém o mesmo aluno reflete para posturas em que há o preconceito no tratamento entre homens e mulheres na escola, mas não especifica quais. Ou seja, o aluno concorda com os colegas de que há algumas posturas e práticas preconceituosas, mas prioriza as posturas de igualdade em relação ao sexo masculino e feminino.

Mediante esse entendimento do adolescente, podemos inferir que as relações de poder estão presentes ao se pensar o homem e a mulher na contemporaneidade, porém “teremos de admitir que o poder não pode ser tomado como uma matriz geral, uma oposição binária global entre dominantes e dominados e sim que ele se exercita a partir de muitos pontos e em várias direções” (Louro, 2006, p. 8).

Podemos avaliar, portanto, que a identidade de gênero dos adolescentes é constituída sob influência também das práticas e condutas desempenhadas pela escola. Ou seja, os referenciais de gênero e sexualidade que são evidenciados nas práticas educativas e pedagógicas da Escola são percebidos pelos alunos e avaliados por estes que, vão por meio também desses referenciais, sinalizando as suas identidades de gênero.

Nesse tópico em que avaliamos essas condutas e posturas da escola sobre a referida temática, percebemos que os alunos internalizam, de forma diferenciada, esses referenciais. Alguns avaliam de forma positiva a postura da escola no cotidiano escolar em relação às questões sobre gênero e sexualidade e tendem a re-por essa identidade pressuposta (CIAMPA, 1994) evidenciada pela escola e por seus membros. Em outros termos, a identidade de gênero é construída mediante a mera reposição da identidade pressuposta pela sociedade e reforçada pela escola (mesmice). Porém, também percebemos que alguns alunos sinalizam as suas identidades de gênero mediante a relação mesmice/mesmidade, ou seja, rompem com as práticas e condutas desempenhadas pela escola, num movimento de transformação, de metamorfose que tende à emancipação do indivíduo (mesmidade).

As práticas pedagógicas e as condutas advindas destas no espaço escolar como um todo, são de fundamental importância para a apreensão desses referenciais por parte do corpo discente da escola e, conseqüentemente, pelos referenciais que vão constituir as suas consciências e as suas identidades de gênero. Moita Lopes (2002, p. 200) aponta alguns pontos que fazem da escola esse importante mediador no processo de construção da identidade de gênero humana:

- a) em geral, a escola é o primeiro espaço social do qual a criança participa em seu contato com o mundo fora de casa; b) o tempo que os indivíduos passam na escola é considerável; c) o papel de autoridade no gerenciamento dos significados construídos nesse contexto e que é desempenhado pelo professor; e d) o crédito social que esses significados normalmente têm;

Por todos esses motivos e ainda pelas análises que fizemos por meio das falas dos alunos acerca das condutas e posturas da Escola acerca dos referenciais de gênero e de sexualidade, é que entendemos o quão importante é o papel desempenhado pela escola nesse processo de construção da identidade de gênero dos adolescentes. Em outros termos, a rede de interconexões que estão engendradas na função social da escola e na prática pedagógica desempenhada nesse espaço, delimitam ou sinalizam referenciais de gênero e sexualidade que serão internalizados ou ressignificados pelo corpo discente que está em formação escolar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo refletimos e buscamos investigar como os alunos do ensino médio da cidade de Teresina-PI constroem a sua identidade de gênero. Para tanto, fizemos um percurso que nos possibilitou apreender tal processo e nos propiciou inúmeras reflexões acerca do tema estudado. Assim gostaríamos de realizar uma síntese que nos permita explicitar os pontos centrais propostos ao longo do processo de execução desta pesquisa e os que foram contemplados durante a sua estruturação.

Para atingirmos o objetivo central deste estudo, centramos as nossas reflexões em alguns pressupostos teóricos que propiciaram o entendimento acerca desse complexo processo de construção da identidade de gênero. Adotamos a concepção de homem como um ser sócio-histórico e cultural que se desenvolve e se transforma constantemente, de acordo com as mudanças características de cada contexto no qual está inserido.

Mediante essa primeira concepção articulamos as categorias gênero, identidade e adolescência que de forma extremamente complexa foram sinalizando as diferenças que constroem os referenciais masculinos e femininos dos alunos do ensino médio. O que pudemos observar é que ao longo da execução dos encontros grupais os adolescentes foram explicitando os referenciais que permeiam a constituição das suas consciências de gênero e estas, associadas à atividade e à afetividade, vão constituindo as identidades de gênero dos mesmos.

Percebemos que em cada encontro, no qual foram sendo trabalhados aspectos específicos que pressupúnhamos como fundamentais para responder aos objetivos específicos que viabilizariam a contemplação do objetivo geral desse estudo, os alunos evidenciaram aspectos distintos que numa agregação geral, permitiu-nos apreender o processo constitutivo de suas identidades de gênero. Vejamos, portanto, os pontos centrais que cada encontro nos possibilitou apreender sobre esse processo subjetivo dos adolescentes.

No primeiro encontro tentamos compreender como os adolescentes se reconhecem como homens e como mulheres e captamos que a auto-referência que estes têm de si mesmo e do outro, estão vinculadas à consciência desses adolescentes, mediante os significados sociais e individuais de homem e de mulher construídos ao longo da história. Ou seja, os referenciais acerca do ser homem e do ser mulher tendem a reproduzir os estereótipos sociais de diferenças e desigualdades que foram e são vigentes nas diferentes sociedades. Estereótipos como o homem sendo visto como provedor, procriador, capaz e educador e a

mulher vista como símbolo da maternagem, do cuidado, da procriação e da incapacidade perante os homens, são alguns exemplos desses estigmas sociais sobre os gêneros.

Assim, os adolescentes tendem a realizar a reposição dessa identidade masculina e feminina pressuposta socialmente, sinalizando o pensar, o sentir e o agir desses adolescentes sobre gênero, possibilitando-nos perceber a identidade de gênero que se constituía ao longo das interações dos alunos no grupo.

No segundo e terceiro encontros os alunos avaliaram as condutas e os papéis sociais sobre gênero e sexualidade socialmente determinados como sendo masculinas ou femininas por eles mesmos e também pelas suas famílias, mediante o olhar dos próprios adolescentes. Percebemos que os referenciais de gênero dos adolescentes e de suas famílias durante esse encontro são constituídos na maioria, mediante a reposição das condutas e papéis sociais pressupostos socialmente para homens e para mulheres. Ou seja, os adolescentes constroem as suas identidades de gênero pela consciência que têm acerca dos referenciais sociais, bem como tendem a reproduzir os referenciais também de suas famílias sobre gênero. No entanto, percebemos também que os alunos Joana, João e José sinalizam uma tendência à emancipação, uma vez que demonstram referenciais masculinos e femininos que rompem com os estigmas difundidos em suas famílias.

Tal consciência é constituída pelos significados sociais atribuídos a cada conduta e os sentidos produzidos por estes em relação a tais referenciais socialmente construídos para homens e mulheres. Assim, a identidade se manifesta por meio dessa reposição da identidade de gênero pressuposta socialmente que evidencia claramente desigualdades sociais e diferenciações em relação às condutas que já são naturalizadas no contexto social como condutas femininas e/ou masculinas. A aceitação das condutas, na sua maioria, só se evidencia em relação àquelas que não são naturalizadas socialmente acerca de um gênero ou de outro. Nesse encontro pudemos captar a consciência, a atividade e a afetividade dos adolescentes como sinalizadores do processo de construção de suas identidades de gênero e de suas famílias.

Pudemos perceber que o pensamento das famílias dos alunos em relação às condutas e aos papéis sexuais e de gênero são construídos mediante os referenciais sociais e que esses papéis sexuais e de gênero são reproduzidos no contexto familiar e, conseqüentemente, tendem a disseminar tais referenciais no processo de desenvolvimento da consciência de gênero dos adolescentes. Estes muitas vezes repõem essa identidade de gênero pressuposta socialmente e pela família, mas muitas vezes re-significam tais referenciais



rompendo com a estrutura de impregnação social sobre os papéis e condutas de homens e mulheres.

Ou seja, os adolescentes, mediante a atribuição de um sentido próprio sobre os referenciais familiares de gênero, sinalizam uma transformação que tende à emancipação do indivíduo e que evidenciam a construção das suas identidades de gênero. Percebemos, no entanto, que a família tende a influenciar esse processo constitutivo, mantendo forte impregnação e determinando condutas que estão engendradas no processo de constituição dessas identidades.

No quarto e último encontro, pudemos perceber como os adolescentes percebem as condutas e posturas na escola diante das questões de gênero. Essas avaliações sinalizaram quais as práticas pedagógicas desempenhadas no espaço escolar englobando as discussões sobre gênero e sexualidade e ainda quais as principais condutas evidenciadas pelos professores e funcionários da escola e quais as repercussões que tais condutas têm na avaliação dos alunos.

Percebemos que a escola mantém posturas que promovem reflexões positivas, mediante atividades educativas sobre gênero e sexualidade, para a construção da identidade de gênero desses adolescentes, mas que também mantém condutas preconceituosas que tendem a reforçar os estereótipos sociais de marginalização e desigualdade entre os gêneros. A escola, portanto constitui-se num importante espaço que produz referenciais no processo de construção da identidade de gênero dos seus alunos.

Outra importante sinalização captada durante esse quarto encontro, foram as discussões promovidas em torno da temática gênero e sexualidade por meio da exibição do filme *Billy Elliot*. As identidades de gênero dos alunos foram evidenciadas mediante a consciência que estes sinalizaram ter sobre os referenciais sexuais masculinos e femininos. Nesse momento pudemos captar o movimento que pode possibilitar à emancipação de cada adolescente na construção de suas identidades, por meio da ruptura desses com alguns dos estigmas e preconceitos sociais relacionados ao gênero e a sexualidade, os quais se mantiveram explícitos até o terceiro encontro. Observamos, portanto, que houve uma espécie de desvelamento de referenciais de gênero e sexualidade que se mantiveram velados até então.

Toda essa transformação, esse movimento que caracteriza o processo de construção da identidade de gênero dos adolescentes foi evidenciado ao longo dos encontros e essa caracterização está vinculada também ao próprio processo de envolvimento gradativo

entre os membros do grupo, que foram desvelando aos poucos as suas consciências de gênero e sexualidade e, conseqüentemente, suas identidades de gênero.

Assim, percebemos que o processo de realização dessa pesquisa possibilitou-nos momentos de extremo aprendizado e reflexão tanto como pesquisador quanto como educador. A riqueza evidenciada nas falas dos alunos a cada encontro, demonstra o quão denso e complexo é o universo subjetivo do ser humano, mas também o quanto instigante é tentar desvendá-lo.

Necessário se faz, portanto, que outras pesquisas que estabeleçam como foco a identidade de gênero e sexual, venham a investigar como essa dimensão da sexualidade acontece e contribui nesse processo de construção da identidade sexual e de gênero, por exemplo, no espaço escolar. Ou seja, desenvolver pesquisas que possam promover intervenções pedagógicas que possibilitem práticas educativas que priorizem o respeito à diversidade sexual e de gênero. A escola, como promotora de uma educação sem desigualdades e diferenças entre homens e mulheres, favorecendo a expressão por parte dos alunos, das diversas formas de ser homem e ser mulher, e, conseqüentemente, viabilizando possibilidades emancipatórias de construção das identidades de gênero e sexualidade dos alunos ao longo do seu desenvolvimento humano.

Possibilidades outras de captar o processo de construção da identidade de gênero desses adolescentes? Certamente muitas. Porém diante dos objetivos aos quais nos propomos e por meio dos pressupostos teórico-metodológicos que adotamos, fica a certeza da contemplação da proposta inicial desse estudo. Assim, em meio aos resultados obtidos, necessário se faz que reflitamos acerca dos referenciais de gênero e sexualidade que estamos adotando, nos vários contextos dos quais fazemos parte, dentre esses, família e escola, e priorizemos práticas, de forma coerente e dotada de significados e sentidos individuais, que respeitem os referenciais de gênero do outro, promovendo a comunhão da diversidade e complexidade que caracteriza essa esfera da subjetividade humana que é a identidade de gênero.

## REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. **Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.
- ABREU, J. J. V. de. **Educação e gênero**: homens no magistério primário de Teresina(PI) - 1960 a 2000. 2003. (Dissertação de Mestrado). 201 f. UFPI, Teresina, 2003.
- AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2001. p. 163-178.
- ALVES, C. **Elementos da lógica dialética**. São Paulo: Loyola, 1988.
- APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Trad.: Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ASSIS, W. R. C. L. **O caminho intergeracional dos sentimentos**: estudos dos padrões afetivos transmitidos pela família. 232 p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ATHAYDE, E. S. **Educação sexual para professores**: desvelando a sexualidade numa perspectiva histórico-cultural. 2004. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2004.
- BADINTER, E. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- \_\_\_\_\_. **XY**: Sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- BERNARDO, A. M. C. Implicações pedagógicas das relações de gênero no cotidiano escolar. In: CARVALHO, M. E. P. de. (Org.). **Consciência de gênero na escola**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2000.
- BILLY Elliot. Direção: Stephen Daldry. Produção: Greg Brenman e Jonathan Finn. Inglaterra: Universal Focus, c2000. 1 DVD.
- BOFF, L.; MURARO, R. M. **Feminino e masculino**: uma nova consciência para o encontro das diferenças. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.
- CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CAMPAGNA, V. N. **Aspectos da organização da identidade feminina no início da adolescência**. 2003. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, SP, 2003.
- CARONE, I. A dialética marxista: uma leitura epistemológica. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 20-30.

CARVALHO, M. E. P. de. Introdução à questão das relações de gênero na Educação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Consciência de gênero na escola**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2000.

CARVALHO, M. V. C. de. **Histórias de ser e fazer-se educador**: desvelando a identidade do professor universitário e suas possibilidades emancipatórias. 2004. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. A categoria identidade desvelando o processo de construção do “eu”. In: CARVALHO, M. V. C. de. (Org.). **Temas em psicologia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CARVALHO, M. P. de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CHODOROW, N. **Psicanálise da maternidade**: uma crítica a Freud a partir da mulher. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.

CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). **Psicologia Social**: o homem em movimento. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 58 – 75.

\_\_\_\_\_. **Carreiras sem fronteiras**: identidade humana e identidade profissional. São Paulo: 2000, (inédito).

COLL, C. et al. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação 2**: psicologia e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DUTRA, F. S. Letramento e identidade: (re)construção das identidades sociais de gênero. In: LOPES, L. P. da M. (Org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2003.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

FERNANDES, L. A. B. **Adolescência**: a construção das identidades sociais de gênero e de sexualidade. 2005. 169. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FIGUEIRA, M. L. M. A revista Capricho e a produção de corpos adolescentes femininos. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 124 – 135.

FILHO, L. M. de F; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, mai-ago, número 014. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil. p. 19-34, 2000. Disponível em:

<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501403.pdf>>. Acesso em 8 jan. 2007.

FIorentini, D; SOUZA Jr. A. J. de; MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D. PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. RJ: Graal, 1996.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 8 jan. 2007.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GÓMEZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GONÇALVES, M. da G. M.; BOCK, A. M. B. Indivíduo-sociedade: uma relação importante na psicologia social. In: BOCK, A. M. B. (Org.). **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICHONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GUERRA, O. F. **Relações de gênero nas Escolas Agrotécnicas Federais do Piauí: entre diferenças e preconceitos**. (Dissertação de Mestrado). Teresina: UFPI, 2004.

GUIMARÃES, V. S. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: FRANCO, M. A. S.; GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Pesquisa em Educação 1: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 149-163.

JIMENEZ, L. **Efeitos do desemprego prolongado na Divisão Sexual do Trabalho: estudo de uma população masculina do ABC – São Paulo**. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

KAHHALE, E. M. S. P. Gravidez na adolescência: orientação materna no pré-natal. In: OZELLA, S. (Org.). **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São paulo: Cortez, 2003. p. 91 – 101.

LANE, S. T. M. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. In: LANE, S. T. M.; SAWAIA, B. B. (Orgs.). **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense: EDUC, 1995.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Portugal: Horizonte Universitário, 1978.

LIMA, M. C. A. de. **Textualidade e ensino**: os aspectos lógico-semântico-cognitivos da linguagem e o desempenho discursivo escolar. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Teoria queer**: uma política pós-identitária para a educação. *Rev. Estud. Fem.*, 2001b, vol.9, no.2, p.541-553. ISSN 0104-026X.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: \_\_\_\_\_.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: LOPES, D.; BENTO, B.; ABOUD, S.; GARCIA, W. (Orgs.). **Imagem e diversidade sexual**: estudos da homocultura. São Paulo: Nojosa Edições, 2004.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **UFRGS**, 2006. Disponível em : <[http://www.ded.ufla.br/gt23/trabalhos\\_29.pdf](http://www.ded.ufla.br/gt23/trabalhos_29.pdf)>. Acesso em 5 jul. 2008.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1987.

MACEDO, D. C. A.; ALEXANDRE, E. S. **Uma visão jurídica e social da homossexualidade**. Londrina: Eduel, 2003.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: Foucault, M. **Microfísica do poder**. RJ: Graal, 1996.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortes, 2006.

MATOS, M. I. S. de. Outras histórias: as mulheres e estudos dos gêneros – percursos e possibilidades. In: SAMARA, E. de M. (Org.). et alli. **Gênero em debate**: trajetória e perspectiva da historiografia contemporânea. São Paulo: EDUC, 1997.

\_\_\_\_\_.; SOILHET, R. (Orgs.). **O corpo feminino em debate**. São Paulo: UNESP, 2003.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e prática. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2003.

MURARO, R. M. **Educando meninos e meninas para um mundo novo**. Rio de Janeiro: ZIT, 2007. (Coleção Um Novo Mundo em Geração).

NÓVOA, A. Dize-me como ensinas e dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

OUTEIRAL, J. **Adolescer**: estudos revisados sobre adolescência. 2. ed. Rev. atual. e ampl. Rio de Janeiro: REVINTER, 2003.

OZELLA, S. A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Adolescências construídas**: a visão da Psicologia Sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, F. C. S. de M. **As concepções da sexualidade refletidas por atores e atrizes no cotidiano da escola pública**: um desvelar das faces ocultas. (Dissertação de Mestrado) 132 fls. UFPI, Teresina, 2007.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1997.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**: trajectos. Lisboa: Gradiva, 1992.

REIS, J. R. T. Família, emoção e ideologia. In: LANE, S. T. M.; GODO, W. (Org.) **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Editora Brasiliense, 1997.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, R. L. de A. A arte de construir um menino ao contar histórias em família. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2003. p. 67 – 88.

ROLAND, B. A adolescência homoerótica no contexto escolar: uma história de vida. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2003. p. 113 – 134.

SAWAIA, B. S. **A consciência em construção no trabalho de construção da existência**. São Paulo: PUC (Tese de Doutorado), 1987.

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, 1990.

SINGLY, F. de. O nascimento do “indivíduo individualizado” e seus efeitos na vida conjugal e familiar. In: PEIXOTO, C. E.; SINGLY, F. de.; CICCHELLI, V. (Org.). **Família e individualização**. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 13-19.

SOUSA, V. A. de.; CARVALHO, M. E. P. de. **Por uma educação escolar não-sexista**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

STREY, M. N. Gênero. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 1998.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TERSARIOL, A. **Minidicionário brasileiro**. Erechim – RS: EDELBRA, 1996.

TRINDADE, R. F. C. da. **Entre o sonho e a realidade**: a maternidade na adolescência sob a ótica de um grupo de mulheres da periferia da cidade de Maceió-Alagoas. 2005. 212f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

VEIGA, I. P. A. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Lições de Didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WHITELAW, S. A. Questões de gênero e educação. In: CARVALHO, M. E. P. de. (Org.). **Consciência de gênero na escola**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2000.



## APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**APÊNDICE A**  
**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA**

Senhor Diretor,

Em virtude de estarmos realizando uma pesquisa vinculada ao curso de mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, intitulada: \_\_\_\_\_, solicitamos a sua autorização quanto a realização desta na instituição de ensino dirigida por vossa senhoria. No intuito de esclarecer o teor da referida pesquisa, disponibilizamos ao seu conhecimento, sucintamente, os pontos mais relevantes:

O presente estudo se configura como um levantamento de dados sobre a temática gênero com adolescentes, mais especificamente a identidade de gênero dos mesmos, a ser realizado junto a Escola Estadual Liceu Piauiense, mais especificamente com alunos que estão cursando o 2º (segundo) ano do ensino médio da referida escola, onde a partir de alguns encontros grupais (uma média de quatro ou cinco encontros) entre o pesquisador e os alunos serão discutidos temas referentes ao objeto desta pesquisa. A coleta dos dados será referente e realizar-se-á em maio/junho do ano de 2007 após a aprovação por este comitê de ética. Objetiva-se nesta pesquisa, compreender o processo de construção da identidade de gênero dos alunos do ensino médio da cidade de Teresina-PI. Será realizada análise qualitativa dos dados colhidos, mediante a realização de grupos focais que discutam a temática central objetivada nesta pesquisa. O instrumento de coleta de dados será a gravação das falas e a observação a partir do comportamento dos alunos diante das discussões suscitadas durante os grupos. Para a análise dos dados será utilizada a análise de conteúdo. A discussão dos dados será feita com base na literatura que embasa esta pesquisa com os teóricos que tratam da referida temática: identidade; gênero e adolescência.

Contamos com a sua colaboração para que a pesquisa possa ser desenvolvida.

Atenciosamente,

Ronaldo Matos Albano

- Autorizo a realização da pesquisa nesta escola  
 Não autorizo a realização da pesquisa nesta escola

---

Direção da Escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**APÊNDICE B**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo solicitado para autorizar uma pesquisa. Você precisa decidir se quer autorizar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Este estudo está sendo conduzido por RONALDO MATOS ALBANO. Após ser **esclarecido** sobre as informações a seguir, no caso de autorizar este estudo, assine este documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí pelo telefone (086) 3215-5564.

**ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA:**

Título do Projeto: O masculino e o feminino no imaginário de alunos do ensino médio da cidade de Teresina-PI: uma abordagem psicossocial.

Pesquisador Responsável: Ronaldo Matos Albano.

Telefone para contato: (086) 8818-1057

◆ O presente estudo se configura como um levantamento de dados sobre a temática gênero com adolescentes, mais especificamente a identidade de gênero dos mesmos, a ser realizado junto a Escola Estadual Liceu Piauiense, mais especificamente com alunos que estão cursando o 2º (segundo) ano do ensino médio da referida escola, onde a partir de alguns encontros grupais (uma média de quatro ou cinco encontros) entre o pesquisador e os alunos serão discutidos temas referentes ao objeto desta pesquisa. A coleta dos dados será referente e realizar-se-á em maio/junho do ano de 2007 após a aprovação por este comitê de ética. Objetiva-se nesta pesquisa, compreender o processo de construção da identidade de gênero dos alunos do ensino médio da cidade de Teresina-PI. Será realizada análise qualitativa dos dados colhidos, mediante a realização de grupos focais que discutam a temática central objetivada nesta pesquisa. O instrumento de coleta de dados será a gravação das falas e a observação a partir do comportamento dos alunos diante das discussões suscitadas durante os grupos. Para a análise dos dados será utilizada a análise de conteúdo. A discussão dos dados será feita com base na literatura que embasa esta pesquisa com os teóricos que tratam da referida temática: identidade; gênero e adolescência.

◆ Ressalta-se que a presente pesquisa não trará riscos, prejuízos, desconforto, lesões, formas de indenização, nem ressarcimento de despesas.

◆ Não há benefício direto para o participante. Trata-se de análise de conteúdo das falas dos alunos do ensino médio acerca da temática “gênero”. Somente no final do estudo poderemos concluir a presença de algum benefício.

◆ Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é o mestrando Ronaldo Matos Albano, que pode ser encontrado no endereço: Av. Petrônio

Portela – Campus Universitário 1204. Bairro Ininga, Teresina-PI, Centro de Ciências da Educação, CEP: 64.048-070. Telefones(s) (086) 8818-1057. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí, no mesmo endereço Rua Marcos Parente, 1204. Bairro Fátima, Teresina-PI, Pró-Reitoria de Extensão e Pós-Graduação, CEP: 64.048-070, pelo telefone (086)3215-5564.

◆ O período de participação será em maio/junho de 2007, o participante terá o direito de retirar o **consentimento** a qualquer tempo.

◆ Nome e Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_  
Ronaldo Matos Albano.

### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_  
RG: \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em autorizar a coleta de dados mediante os encontros grupais que teremos com o pesquisador. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo **“O masculino e o feminino no imaginário de alunos do ensino médio da cidade de Teresina-PI: uma abordagem psicossocial”**. Discuti com o mestrando Ronaldo Matos Albano sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso à pesquisa. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará penalidades ou prejuízos nessa Instituição ou Serviço.

Teresina, 08 de Maio de 2007

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável:

\_\_\_\_\_

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimento sobre a pesquisa e aceite dos responsáveis pelos participantes da pesquisa, uma vez que os mesmos são menores de acordo com a lei e necessitam de um responsável para autorizarem a sua participação na presente pesquisa.

**Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

Observações Complementares: